

**Acir Mário Karwoski**  
**Beatriz Gaydeczka**  
**Karim Siebeneicher Brito**  
(organizadores)

# **GÊNEROS TEXTUAIS:**

## **Reflexões e Ensino**

**Luiz Antônio Marcuschi**  
**Vera Lúcia Lopes Cristovão**  
**Elvira Lopes Nascimento**  
**Adair Bonini**  
**Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi**  
**Roxane Helena Rodrigues Rojo**  
**Heloísa Collins**  
**Jacqueline Peixoto Barbosa**  
**Anna Christina Bentes**  
**Ângela Paiva Dionísio**  
**Désirée Motta-Roth**

 **KAYGANGUE**  
GRÁFICA E EDITORA LTDA.



"O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamam o "fluxo verbal", a comunicação etc, noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações."

Mikhail Bakhtin, 1979.

ACIR MÁRIO KARWOSKI  
BEATRIZ GAYDECZKA  
KARIM SIEBENEICHER BRITO  
(organizadores)

# **GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES E ENSINO**

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI  
VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO  
ELVIRA LOPES NASCIMENTO  
ADAIR BONINI  
MARIA APARECIDA GARCIA LOPES-ROSSI  
JACQUELINE PEIXOTO BARBOSA  
HELOÍSA COLLINS  
ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO  
ANNA CHRISTINA BENTES  
DÉSIRÉE MOTTA-ROTH

União da Vitória - PR  
2005

**Capa**

Cordovan Frederico de Mello Neto

**Editoração eletrônica e composição gráfica**

Fernando L. A. de Lima – Unigraf (42) 3522-0187

**Colaboração**

Abel Kaczoroski e Orlei Roncaglio

**Impressão e acabamento**

Editora Kaygangue - Palmas - PR

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

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

G326 Gêneros textuais: reflexões e ensino / Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (organizadores). – Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

208 p. : il.

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

Inclui bibliografia.

ISBN 85-89625-02-8

1. Análise do discurso. 2. Gêneros textuais. 3. Livros didáticos – Gêneros do discurso. I. Karwoski, Acir Mário. II. Gaydeczka, Beatriz. III. Brito, Karim Siebeneicher.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

2005

EDITORA KAYGANGUE (Prêmio de Excelência Gráfica do Paraná 2003 e 2004)

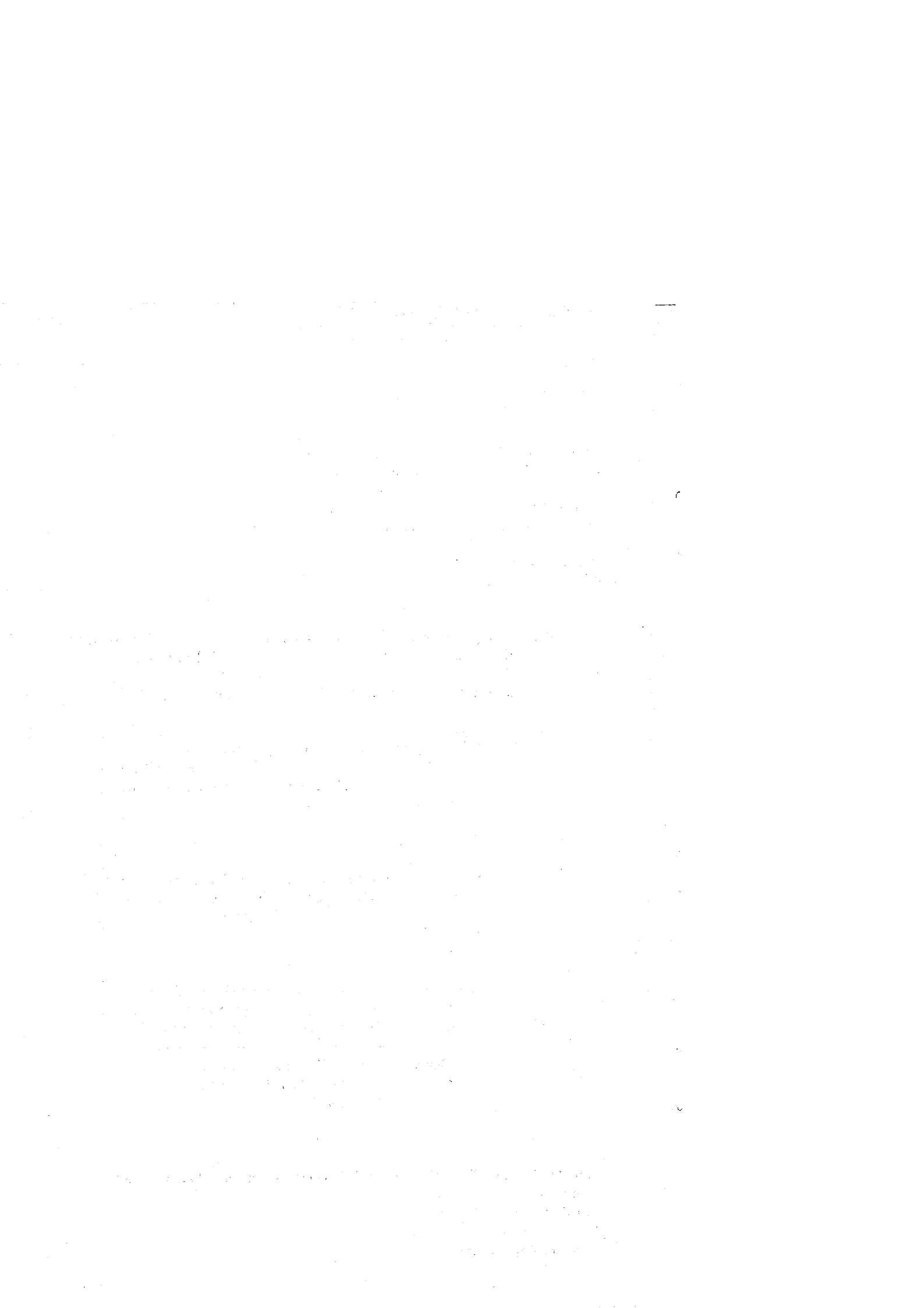
Avenida Coronel José Osório, 673

CEP 85.555-000 - Palmas - PR

Internet: [www.kaygangue.com.br](http://www.kaygangue.com.br)

Telefone: (46) 3263-1611





## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI), em especial às professoras Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni e Liliam Maria Bresciani Heinen e ao professor Osvaldo Nogara.

Aos alunos do curso de Letras. Em especial, Marcelo Bueno de Paula, Cláudia Maria Machado Gonzales e Atílio Augustinho Matoso.

À Direção e funcionários da FAFI.





Para pai e mãe  
com eterno carinho,  
afetividade e amor.  
Arlene

## DEDICATÓRIA

À Deus e a nossa família.

À Mariana, que acaba de chegar  
para alegrar nosso mundo.

Ao Paulo e ao Mateus.

Os organizadores.





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
1. GÊNEROS TEXTUAIS: CONFIGURAÇÃO, DINAMICIDADE E CIRCULAÇÃO .....	17
Luiz Antônio Marcuschi (UFPE/CNPq)	
2. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO .....	35
Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento (UEL)	
3. OS GÊNEROS DO JORNAL: QUESTÕES DE PESQUISA E ENSINO .....	61
Adair Bonini (UNISUL)	
4. GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS .....	79
Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (UNITAU)	
5. GÊNERO E ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	95
Anna Christina Bentes (UNICAMP)	



6. LETRAMENTO DIGITAL: UM TRABALHO A PARTIR  
DOS GÊNEROS DO DISCURSO ..... 123

Roxane Helena Rodrigues Rojo (PUC-SP),  
Jacqueline Peixoto Barbosa  
e Heloisa Collins (PUC-SP, Rede do Saber - SEE-SP)

7. GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTO ..... 159

Ângela Paiva Dionísio (UFPE)

8. QUESTÕES DE METODOLOGIA EM ANÁLISE  
DE GÊNEROS ..... 179

Désirée Motta-Roth (UFSM)

## APRESENTAÇÃO

O estudo de gêneros textuais tem possibilitado uma abordagem tal da linguagem que não mais se permite compreendê-la ou estudá-la em ou por si mesma, alheia a quaisquer fatores envolvidos na sua produção ou no uso que dela fazemos em sociedade.

Os principais estudos a respeito foram desencadeados há relativamente pouco tempo, especialmente com a divulgação das obras do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin e os demais membros do seu círculo. Envolvidos no início das suas incursões pelos fenômenos da linguagem, inclusive com sólidas e instigantes discussões a respeito da noção de gênero, os sucessores das idéias do círculo avançam para outras questões tais como as voltadas à caracterização e ao uso dos gêneros como objeto e meio para o ensino de língua materna e, também, da língua estrangeira. Os gêneros textuais já figuram como um dos aspectos centrais e dos mais discutidos nos estudos lingüísticos.

Todos os que se interessam pelo fascinante campo de estudo que se apresenta percebem, logo de início, a riqueza do espaço de investigação que ele possibilita. Muita coisa ainda está para ser explicada a respeito dos gêneros textuais...

A grande contribuição de Bakhtin e de outros pesquisadores que compartilham de sua visão acerca dos gêneros foi chamar a atenção ao caráter mediador e organizador do uso que fazemos da linguagem. Todos os usuários de uma língua moldam sua fala às formas do gênero, e reconhecem o gênero utilizado pelo outro que ouvem. É esse

conhecimento e domínio que temos, ainda que inconsciente, dos gêneros que possibilita nossa comunicação verbal, já que todo texto pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Seja pela maneira com que se aborda o uso da linguagem enquanto ação social; pelo enfrentamento da necessidade de se mudar a perspectiva do enfoque da textualidade; ou pela relevância que o domínio dos gêneros textuais assume para a apropriação e o uso efetivos da linguagem, os estudos lingüísticos têm fascinado lingüistas e professores que vêem no trabalho com gêneros textuais uma maior viabilidade de lidar com o uso autêntico da língua. Entende-se, por exemplo, que uma leitura que leve em consideração os aspectos que levaram à produção do texto colabora com a formação de um leitor crítico.

E, à medida que a textualidade deixa de ser entendida como um privilégio de eruditos e os estudos passam a valorizar o conhecimento prático que todos os usuários de uma língua compartilham, então, os objetos de estudo multiplicam-se, e tornam-se cativantes. Valorizam atos sociais, nos quais os atos lingüísticos estão inseridos.

O livro **Gêneros textuais: reflexões e ensino** vem juntar-se às demais publicações que apresentam à comunidade acadêmica de graduação e de pós-graduação dos cursos de Letras, Jornalismo, Comunicação e afins e, de forma especial, aos professores de linguagem. Reunidos os trabalhos apresentados em forma de conferência, mesa-redonda ou palestra no **II SIGET – Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais**, realizado nos dias 5 e 6 de agosto de 2004 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, Paraná, a obra contempla relatos de pesquisas e reflexões muito

instigantes, realizados em diversas universidades brasileiras, a fim de que, dentre outros objetivos, seja possível aos estudiosos dos fenômenos da linguagem repensarem e oxigenarem certas práticas relacionadas aos estudos dos gêneros textuais.

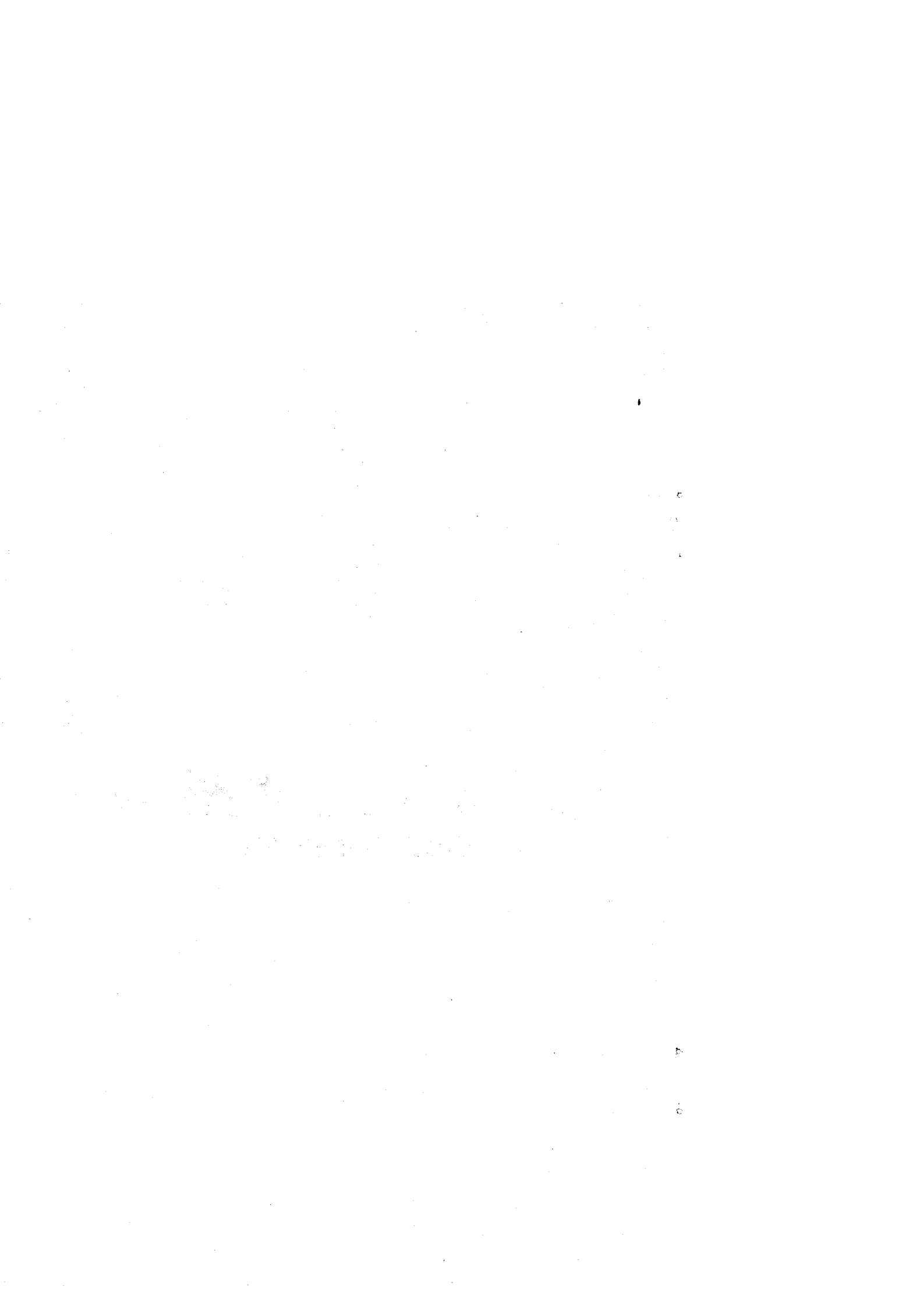
Esperamos, sinceramente, que a organização deste volume seja mais um passo no sentido de encorajar outros trabalhos sobre as múltiplas questões envolvidas nos estudos da linguagem.

Aos autores que gentilmente colaboraram na obra.

Acir Mário Karwoski  
Beatriz Gaydeczka  
Karim Siebeneicher Brito  
(organizadores)



**GÊNEROS TEXTUAIS:  
REFLEXÕES E ENSINO**





## GÊNEROS TEXTUAIS: CONFIGURAÇÃO, DINAMICIDADE E CIRCULAÇÃO

Luiz Antônio Marcuschi  
(UFPE/CNPq)<sup>1</sup>

### Gênero como categoria fluida

Se com Aristóteles os gêneros textuais se distribuíam em três categorias e se depois passaram a dizer respeito a categorias literárias bastante sólidas que foram se ampliando e subdividindo até entrarem em crise com a crítica do romantismo à estética clássica<sup>2</sup>, hoje a noção de *gênero* ampliou-se para toda a produção textual. Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de *gênero textual*. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem.

As reflexões programáticas de Bakhtin (1979) com a idéia central de gênero como um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e lingüística “*relativamente estável*”, levaram a uma série de posições que beiram a incongruência. Ao contrário do que ocorreu, parece que para Bakhtin era mais importante frisar o “*relativamente*” do que o “*estável*”. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de *estabilidade* tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros.

Alinhando-se a essa posição, Bazerman (1994) afirmava que apesar de nosso interesse em identificar os gêneros e classificá-los, parece

impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista. Pois, as nossas identificações de formas genéricas sempre terão curta duração. As classificações são sempre recortes do objeto e não agrupamentos naturais, por isso são sempre de base teórica. Para Bazerman (1994), gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isto faz com que Amy Devitt (1997) identifique o gênero como nossa *“linguagem estândar”*, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas, pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

Não obstante essa flexibilidade do gênero, **precisamos da categoria de gênero** para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e lingüística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais. Tal como dizia Carolyn Miller, os gêneros são “*formas de ação*” (1984) e “*artefatos culturais*” (1994), mas também são fenômenos lingüísticos. Não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes. Para Miller (1984, p. 152), “uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para executá-lo”. Mais do que uma forma o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que torna o gênero reconhecível.

Com este pano de fundo, o presente trabalho explora a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros para mostrar que eles não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de “*ação tática*”, como dizia Bhatia (1993), ou seja, a ação

com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo.

### **Todo gênero se realiza em textos**

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como **textos** e não como elementos lingüísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação lingüística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da lingüística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, tanto na oralidade como na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. Alguns usos são mais fortemente marcados e outros menos marcados pelas instituições. Em alguns casos a autoria é maior do que em outros. Assim, por exemplo, todos os documentos e todos os formulários, bem como todos os estatutos e toda legislação apresentam baixo grau de marcas de autoria individual e são em geral fruto de ações sociais coletivas ou institucionalizações rígidas com menor possibilidade de mudanças notáveis ao contrário do que ocorre no caso de obras literárias e científicas, por exemplo. Pode-se dizer que o caráter de genericidade se dá mais fortemente em alguns gêneros que em outros.

Isto tudo torna necessária uma categoria adequada para operar com este tipo de ação social e com estes funcionamentos da língua que vão de uma fluidez muito grande a uma rigidez bastante acentuada. Mas a categoria proposta não pode ser enrijecida nem formalizada, pois, o funcionamento da língua não se esgota nem se dá essencialmente no sistema formal, já que neste caso a determinação do sentido seria

imane e os atores sociais estariam redutoramente condicionados ao sistema. A categoria adequada para enfrentar esta situação poderia ser a de **gênero**. Assim como lembra Maingueneau (2004, p. 107), a categoria de gênero permite evitar vários tipos de reducionismos, tais como a *redução sociológica* de ver o discurso sem considerar a fala que o autoriza; ou a *redução lingüística* de ver as palavras sem considerar seu entorno enunciativo.

Muitos têm sido os esforços de categorizar tanto a noção de gênero como suas classificações. Mas estas classificações, que hoje são muitas e com variadas perspectivas, falham e já não parece mais tão prioritário classificar e sim determinar os critérios da categoria *gênero textual* ou *gênero do discurso*. O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sócio-comunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados e assim por diante.

A este propósito, gostaria de lembrar as reflexões de Carlos Alberto Faraco (2003, p.61-62), que em sua obra sobre Bakhtin sugere uma interpretação plausível para a distinção bakhtiniana entre *gêneros primários* e *secundários* do discurso que não são princípios de classificação do discurso. Trata-se, segundo Faraco, de uma distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*” (ênfase do autor)<sup>3</sup>. As duas esferas são interdependentes, sendo que a primeira delas compreenderia

a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo).

Por outro lado, Faraco observa que

A segunda esfera compreende a totalidade das práticas sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião etc.

Essas duas esferas dão origem ao que Bakhtin chamou de *gêneros do discurso*, sendo, segundo aponta Faraco (2003, p.62), “os *gêneros primários* aqueles da ideologia do cotidiano e os *gêneros secundários* aqueles dos sistemas ideológicos constituídos”. Faraco lamenta o uso inflacionado e quase “epidêmico” (2003, p.111) das posições bakhtinianas transpostas para a pedagogia, pois, Bakhtin não pensa o gênero em si mesmo nem em suas propriedades formais, mas em suas funções sócio-verbais e ideológicas.

Como se nota, a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos lingüísticos, discursivos, sócio-interacionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Em alguns casos são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função. Por exemplo: ninguém escreve um tratado de mecânica para promover a venda de uma máquina de lavar roupa, assim como ninguém publica uma ordem do dia num quartel pensando em mostrar suas habilidades estilísticas ou competências literárias. Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia.

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo.

Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado como, por exemplo, os *chats* surgindo como uma forma de *conversação* por meios eletrônicos, ou os *blogs* surgindo dos *diários de bordo*. Este estado de coisas mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação inclusive na materialidade lingüística. Assim, hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade.

Retomando a posição de Faraco (2003, p.112), vale ressaltar o que ele afirma a respeito deste tema tratando de Bakhtin, mas que pode ser estendido a todo o tratamento dos gêneros, ao postular que

para Bakhtin, gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nessa teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

A rigor, a proposta central para a atividade pedagógica, com o uso de Bakhtin, estaria no trato dos gêneros como entidades plásticas e na observação de seu fluxo sócio-interativo e histórico, mas não nas suas fronteiras formais nem nas suas propriedades tipicamente lingüísticas do ponto de vista sentencial.

Essas sugestões servem aqui de motivação para mostrar precisamente isto: como os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.



## Os gêneros textuais e seus dinâmicos *habitats* sociais

Tudo o que vimos até aqui sugere que os gêneros textuais devam ser considerados como parte constitutiva da sociedade em seus *habitats* típicos, tal como lembra Charles Bazerman (1994). Pois os gêneros são em primeiro lugar “*atos sociais*” e não apenas fatos lingüísticos como tal.

Sabemos que os gêneros são históricos e culturais, mas não é comum fazer disso uma fonte de investigação. Quanto a isso, pode-se dizer que os gêneros não pré-existem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais, mas são categorias operativas, instrumentos globais de ação social e cognitiva. Por isso eles são tão dinâmicos, tal como propõe Carolyn Miller (1994) quando sugere

que se veja gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto. (MILLER, 1994, p. 71)

Tudo indica que a posição de Miller em identificar os gêneros como ações retóricas recorrentes e não como formas similares é mais plausível. Pois, não é na similaridade de formas que reside a identificação de um gênero e sim nos atos praticados recorrentemente. Para a autora, a ação é primária e a estrutura é apenas um aspecto constituinte. Se a estrutura é o aspecto reconhecível como constituinte social, a ação é seu significado. A primazia da ação postula que é pela ação que produzimos e reproduzimos os sentidos sociais e criamos as estruturas.

Aqui, torna-se central a afirmação de Kress (2003, p.87) ao lembrar que “*Gênero é uma categoria que orienta a atenção para o mundo social*” (ênfase acrescida). E neste caso, para o autor, aceita-se que

o uso da língua seja um tipo de ação social, moldado pelas estruturas sociais e práticas habituais de maior ou menor estabilidade e persistência. Na ação social, o produtor de texto molda a linguagem em texto-como-gênero.

Neste processo social de textualização que se manifesta nos gêneros, Kress chama atenção para o fato de que os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos como os documentos em geral e os textos de atos rituais e comunitários. O dinamismo de formas e funções dos gêneros está ligado à maneira como circulam os artefatos culturais e, em particular, os textos.

Vejam-se gêneros como receitas de cozinha, bulas de remédio, entrevistas políticas, argüição de tese, sermão e outros que apresentam uma organização e funções bastante estáveis. É claro que mudanças vão ocorrendo, tal como hoje se observa no caso de notícias jornalísticas, reportagens e as notas sociais, por exemplo. Pois é sabido que quanto mais um gênero circula, mais ele é suscetível a mudanças e alterações por se achar estreitamente ligado a uma moldagem social. Veja-se o caso das *cartas do leitor* em um jornal diário e numa revista semanal. Há uma diferença sensível quanto à natureza temática, mas há similaridade organizacional e funcional.

Kress (2003, p. 89-90) postula que a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma “hibridização” ou “mesclagem” de gêneros de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais hajam “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”. Contudo, seria inadequado considerar a mistura de gêneros como “**evidência da ausência de gênero**”. Pois, é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que pré-existem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento

da língua é dinâmico e embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo. Também Jean-Michel Adam (2004) sugere um deslocamento do foco do gênero para a “*genericidade*”. Trata-se de um deslocamento epistêmico do encadeamento para um artefato lingüístico dinâmico e holístico. Assim, o gênero torna-se um efeito de genericidade.

### **Circulação dos gêneros textuais e práticas de escrita**

O que vimos até aqui torna a circulação dos gêneros textuais na sociedade um dos aspectos mais fascinantes, pois, mostra *como* a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. E os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. Basta tomar um setor de alguma atividade humana ou uma célula social para observar o que ocorre ali. Serve inclusive para perceber como se organizam valores e como se opera com eles. E se a escrita está envolvida, ocorre uma visão diversa da parte de quem lê e de quem não lê, o que permite uma sócio-análise das relações entre gêneros e letramento.

Vejamus um caso que nos mostra este aspecto da circulação dos gêneros mais simples tais como *listas de compra* e *anotação de vendas*. Eles ajudam a estruturar toda ação de uma comunidade sem problema algum e fazem toda “a intermediação das práticas sociais”. O exemplo aqui trazido foi colhido na tese de Iveuta Lopes (2004, p.96). Trata-se de um depoimento de uma senhora sobre um evento religioso:

Lá em casa, todo ano nós festejava Nossa Senhora da Conceição. Juntava muita gente nas novenas e na derradeira noite tinha leilão. (...) Já tinha as tiradeira de novena (...) Elas levava o livrinho pra tirar o ofício de Nossa Senhora e as moças se encarregava dos

benditos. Nós ia atrás das reza e fazia do jeito que a gente faz na missa aqui. Botava tudo no papel direitinho, ensaiava e cantava com o povo acompanhando. (...) na hora do leilão, nós fazia uma lista de tudo quanto era jóia. Na hora era só botar o preço do arrematado. Era um rapaz lá, o João, que botava o preço e o nome da pessoa.

Aqui temos uma série de gêneros que organizam as ações religiosas e profanas dentro de um quadro social bem definido. Vejamos os gêneros aqui envolvidos:

- leilão (a fala do leiloeiro)
- reza
- benditos
- canto
- lista de jóias
- arremate
- lista de preços

O que se nota é a insistente presença da *metalinguagem organizadora* da própria ação que está em andamento nos diversos eventos:

- novena como evento
- ensaio
- leilão como evento
- missa
- procissão

Mesmo analfabeta, aquela senhora sabia enunciar todas as peças que compunham a **Festa de Nossa Senhora da Conceição** como um ato global.

Vejamos mais um momento de circulação de gêneros em contexto de analfabetos ou pessoas de letramento muito baixo e que têm uma relação com os gêneros escritos como se fosse uma relação de dominação. Ouçamos este depoimento de um senhor analfabeto, extraído da mesma tese de doutorado de Iveuta Lopes (2004, p.98):

Quando nós vivia lá no interior num tinha assim esse negócio de ter tanto papel pra ta em dia, não. Aqui tudo que se vai fazer tem de ser documentado. É uma comprinha besta de nada, pra marcar consulta, pra se ver se consegue os documentos dessas casa. Eu num conto é o tanto de vez que já pediram documento pra fazer esses tal de cadastro, é de luz é de água. A gente fala, mas a palavra tem vez que só vale se for num papel. Com isso eu num vou me acostumar é nunca. Mas tem os menino aí que é quem ajuda fazer essas coisa.

Veja-se o número de gêneros recorrentes no dia-a-dia regulado pela papelada que deve circular:

- consulta
- escritura da casa
- cadastro
- conta de luz
- conta de água

Além disso, há a questão do prestígio da escrita, parecendo que a palavra na modalidade oral tem menos valor que a palavra escrita:

“A gente fala, mas a palavra tem vez que só vale se for num papel.”

Trata-se de um mundo decididamente grafocêntrico em que o letramento é um fato onipresente com uma enorme crença na escrita e no seu poder e até mesmo no seu papel manipulador, como mostra este outro depoimento de um senhor analfabeto (Lopes, 2004, p. 165):

“Ah, mas tua letra é tão feia, desse jeito é só tu que vai saber.”

Segundo observa Gunther Kress (2003, p. 85), tudo indica que numa sociedade altamente letrada como a nossa, o conhecimento dos gêneros da escrita “é inescapável”. Mas ao mesmo tempo, os gêneros são indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder. Não tem sido este, no entanto, o foco mais importante para uma teoria dos gêneros.

Tal como lembrado por Kress (2003, p. 86), não podemos mais ignorar que hoje vivemos uma “era de novos meios” de comunicação e que a teoria dos gêneros não pode esquecer isto. Não temos apenas uma

escrita alfabética no ocidente, diz o autor, “mas uma escrita alfabética no contexto de outros modos co-ocorrentes” que se afiguram relevantes para o processo comunicativo. Assim, além dos modos lingüísticos, isto é, a fala e a escrita, temos de dar conta dos demais modos a eles integrados, tais como som, imagem, gestos, imagens em movimento etc.

De fato, se observarmos com atenção o papel que a linguagem em sentido estrito de *linguagem verbal* vem tendo nas ações sociais e na produção textual, percebemos que hoje há mudanças notáveis, se compararmos com a situação de cinco séculos passados. Vivemos uma era que integra de maneira bastante fundamental, no cotidiano das forças sociais que determinam nosso mundo, vários modos de letramento que exorbitam o estritamente lingüístico. Ensina Kress (2003, p.87) que os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois, estes são artefatos lingüísticos, mas de natureza cultural e social envolvendo muitos outros fenômenos.

Para ilustrar como circulam alguns gêneros da escrita no dia-a-dia de comunidades de baixo grau de letramento, gostaria de trazer aqui um quadro dos gêneros levantados por Iveuta de Abreu Lopes (2004), fruto de investigação etnográfica dos gêneros encontrados no contexto familiar. Vamos observar quais são os gêneros comprovadamente utilizados mesmo por quem não domina a escrita. O quadro a seguir dá uma idéia disto.

#### GÊNEROS QUE CIRCULAM NA FAMÍLIA

1.	Listas de compras
2.	Listas de materiais
3.	Listas de dívidas a pagar
4.	Relação de compras do mês
5.	Endereços

- |       |  |
|-------|--|
| 6.    | Cartas pessoais                              |
| 7.    | Avisos                                       |
| 8.    | Letreiros                                    |
| 9.    | Nomes de ruas                                |
| 10.   | Receita médica                               |
| 11.   | Rótulos                                      |
| 12.   | Convites                                     |
| 13.   | Convocações de reuniões                      |
| 14.   | Anúncios                                     |
| 15.   | Publicidades                                 |
| 16.   | Cartazes                                     |
| 17.   | Calendários de parede                        |
| 18.   | Certidões (de nascimento, casamento etc.)    |
| 19.   | Conta de água, luz, telefone                 |
| 20.   | Cartão de controle de saúde                  |
| 21.   | Carteira de identidade (documentos em geral) |
| 22.   | Título de eleitor                            |
| 23.   | Cadastro                                     |
| 24.   | Escritura da casa                            |
| <hr/> |  |
| 25.   | Receitas culinárias                          |
| 26.   | Orações                                      |
| 27.   | Folhetos                                     |
| 28.   | Volantes                                     |
| 29.   | Bula de remédio                              |
| 30.   | Bíblia                                       |

Observe-se que 24 dos 30 gêneros que circulam no âmbito familiar são apenas recebidos e não produzidos pelos atores sociais em questão. Esses atores escrevem somente cinco dos trinta gêneros apontados e, com exceção das cartas, todos eles são simples relação de itens como as



listagens ou enunciados sem maior extensão do que algumas frases, tal como nos avisos. Mesmo aqueles gêneros que não são produzidos, são em sua maioria muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos como a conta de luz, telefone e documentos em geral. Poucos são de formato mais extenso e assim mesmo bastante ritualizados e sem variações notáveis. São o que se pode chamar de *gêneros minimalistas* em que as rotinas de uso recorrem. Na realidade, o que se percebe é que a população em geral e, em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e mesmo assim são gêneros minimalistas.

A idéia de que os gêneros são dinâmicos e maleáveis é bastante interessante, mas os gêneros minimalistas que circulam no dia-a-dia das pessoas são relativamente rígidos, rotineiros, recorrentes e formulaicos. Não têm uma autoria característica nem variação de estilo. São em boa medida gêneros poderosos como os documentos que são altamente usados e nunca produzidos por quem os usa.

Na realidade, existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social. São eles os documentos em geral; as contas e notas; nomes de ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários etc. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social como os artigos científicos, os tratados, as resenhas, as notícias jornalísticas e assim por diante. Mas há um grupo que é menos necessário e surge por prazer como todos os gêneros do domínio literário.

O certo é que o cidadão, mesmo quando não letrado em alto nível, serve-se de um sem-número de gêneros, mas em sua maioria bastante regulados e padronizados. Diante disto pode-se indagar se a escola deveria trabalhar com estes preferencialmente ou se deveria deixá-los de lado. Quais seriam aqueles a que ela deveria dedicar-se?

## Algumas conclusões

Para concluir estas observações gerais, gostaria de deixar claras algumas posições que defendi de modo central nesta breve exposição:

- (1) Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois, eles são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los todos.
- (2) Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados.
- (3) Nem todos os gêneros têm o mesmo grau de estabilidade e de identificação autoral e muitos deles são menos próprios para análise de autoria, pois, são em geral formulaicos.
- (4) O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.
- (5) Os gêneros organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas lingüísticas (Bakhtin, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é, uma gramática da enunciação.
- (6) O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.
- (7) Os gêneros não são *paradigmas* no sentido de entidades a serem reproduzidas ou imitadas, seja no ensino ou no dia-a-dia, pois, são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa.

## Referências

- ADAM, J.M. Des Genres à la Généricité. *Langages* 153, março, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, [1979]. 1992, p. 277-326.

- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London/New York: Longman, 1993.
- BAZERMAN, C. *Social Forms as Habitats for Actions*. University of California: Santa Barbara. Mimeo, 1994
- DEVITT, A. J. Genre as Language Standard. In: BISHOP, W. & OSTROM, H. (eds.). *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives*. Boynton/Cook Publishers Heinemann: Portsmouth, 1997, p. 45-55.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo*. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.
- LOPES, I. A. *Cenas de Letramentos Sociais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPE: Recife. Mimeo, 2004.
- MAINGUENEAU, D. Retour sur une catégorie: le genre. In: ADAM, J-M.; GRIZE, J. B. & BOUACHA, M. A. (Eds.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon. 2004, p. 107-118.
- MILLER, C. R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (1984): 151-167.
- \_\_\_\_\_. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis. 1994, p. 67-78

## Notas

- 1 Este trabalho foi realizado no *NELFE – Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita*, Departamento de Letras – UFPE, com apoio do CNPq (proc. n.º 306576/2003-1), a quem agradeço.
- 2 Veja-se Carlos Alberto Faraco em sua análise do surgimento da noção de gênero e de suas diversas formas de interpretação ao longo dos 20 séculos no ocidente (Faraco, 2003, p. 108-110). A visão normativa e rígida das formas levou ao progressivo abandono da teoria dos gêneros na reflexão literária.
- 3 Faraco (2003, p. 61) refere-se aqui à posição adotada já na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (p. 19-21 e 91-92) em que Voloshinov avançava a idéia que seria desenvolvida por Bakhtin mais tarde no famoso texto sobre “os gêneros do discurso”.



## **GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SÓCIO- DISCURSIVO<sup>1</sup>**

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Elvira Lopes Nascimento (UEL)

### **Introdução**

Este artigo faz parte de uma pesquisa maior sobre gêneros textuais desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina que, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (ISD) proposta por Bronckart (1997/1999) e na sua releitura didática (Schneuwly e Dolz) tem se debruçado sobre a dificuldade de conceituação, utilização e aplicação didática. O objetivo de nosso trabalho é o de discutir nossas reflexões acerca das possíveis contribuições do ISD para a transposição didática de estudos de gêneros textuais para seu uso em sala de aula de língua. A virada enunciativa para o ensino de línguas é um processo que está se iniciando entre os professores, e debates e pesquisas em torno dessas questões são essenciais. Se há problemas para a sua transposição didática, há, também, pontos nebulosos nas proposições teóricas, e por isso acreditamos que a divulgação dos resultados de pesquisas sobre a leitura e a produção de textos na abordagem do ISD pode contribuir para o deslocamento de foco, da cognição individual para a interação social – cerne da noção de gênero textual que se deseja ver aplicada ao ensino.

Gêneros textuais e ensino é uma pesquisa motivada pela grande efervescência pela qual passou o ensino de línguas na última década do século XX. Além de inúmeras pesquisas, tivemos um conjunto de instruções e ações que contemplaram a educação. Além disso, a busca pela renovação tem suscitado a elaboração de novos materiais didáticos com a influência dessas mais recentes orientações. Assim, entendemos

que um estudo das contribuições do interacionismo sócio-discursivo poderia colaborar para as reflexões acerca da transposição didática de estudos de gêneros textuais para seu uso em sala de aula de língua.

Decorrente desse nosso grande objetivo mais geral, outros objetivos mais específicos guiam nossa pesquisa, que são os seguintes:

- a) defender a descrição das características do funcionamento da linguagem em gêneros e suas variantes para eleger conteúdos e capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas em aulas de línguas;
- b) discutir a proposta do ISD no que tange à concepção de ensino de expressão escrita.

Para atingir esses objetivos, organizamos nosso texto em duas partes nas quais discutimos: a) a contribuição do interacionismo sócio-discursivo para a noção de gêneros textuais e ensino; b) a questão da transposição didática para o ensino de expressão escrita.

### **A proposta do interacionismo sócio-discursivo: da descrição de ações de linguagem ao desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre os gêneros textuais**

A partir das duas últimas décadas a Linguística teórica e aplicada, em diferentes vertentes e abordagens, tem apresentado propostas para a descrição e explicação da língua e para a descrição do processo de ensino/aprendizagem. Das posturas construtivistas piagetianas vimos emergir uma postura sócio-histórica vygotskiana, em que o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito. Questões referentes à sócio-construção da escrita pelo letramento, às atividades de linguagem, textos e discursos enfocadas

pela perspectiva sócio-histórica levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas chamadas teorias de “processamento textual”.

Mas entender a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age, implica interpretar os fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1997/1999, p. 101). E é nas abordagens que integram as dimensões psicossociais que o interacionismo sócio-discursivo se insere ao admitir que é pela “reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico” (op.cit., p.27) que se dá a emergência de capacidades conscientes que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor - dos critérios dessa avaliação.


No interacionismo sócio-discursivo (ISD) tal como é proposto por Bronckart parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analise a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais.

Ampliando a noção de *contexto* da perspectiva cognitiva, e indo além da cognição individual em direção da interação social, os autores do Grupo de Genebra (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY e outros)



centralizam a questão das condições externas de produção de textos e desenvolvem a sua concepção sobre as ações de linguagem e o seu contexto. Com a noção de *gênero de texto* fica descartada a noção de “tipo de texto”, uma vez que os gêneros é que correspondem às unidades psicológicas que são as ações de linguagem.

Bronckart (1997/1999) reitera a filiação de sua proposta ao quadro epistemológico de Vygotsky ao propor um “modelo psicológico” da aprendizagem das línguas, referindo-se à fusão dos “esquemas representativos” (na interação com o contexto físico e social) e aos “esquemas comunicativos” (na interação verbal), interiorizados progressivamente pela criança, a partir dos quais a linguagem controla todas as faculdades mentais se transformando no “pensamento”. Para ele, aquilo que os lingüistas e psicólogos têm para observar (*corpus*) são as unidades lingüísticas que funcionam em interação com o contexto extralingüístico. Do contexto (teoricamente infinito) se extraem os parâmetros que exercem influência sobre os textos e nele se distinguem três conjuntos de parâmetros contextuais: os que se referem à interação, ao ato material de enunciação e ao contexto referencial. Os esquemas nas páginas seguintes tentam reproduzir o modelo delineado por Bronckart para o ISD que propõe:



**A LINGUAGEM MATERIALIZADA EM  
TEXTOS ORAIS OU ESCRITOS**

**NÍVEL SOCIOLÓGICO**

OPERAÇÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO  
INCIDINDO SOBRE OS PARÂMETROS  
CONTEXTUAIS (FÍSICOS E SOCIO-SUBJETIVOS)

Criação de 3 conjuntos de parâmetros contextuais da atividade de  
linguagem:

- Os que se referem à interação social em curso:
  - lugar social do agente
  - finalidade da atividade
  - relações entre parceiros da interação
  
- Os que se referem ao ato material de enunciação:
  - o locutor, os interlocutores
  - o momento
  - o lugar
  
- Os que se referem ao conteúdo referencial disponível na  
memória dos agentes:
  - macroestruturas semânticas: temas



constituição de uma base de orientação para a adoção de um  
modelo de gênero pertinente para a situação de ação

## **NÍVEL PSICOLÓGICO**

### **OPERAÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO (gestão/linearização)**

Operações de cálculo sobre os valores contextuais:

- Operações de ancoragem textual
  - no eixo da situação da ancoragem enunciativa (implicada ou autônoma)
  - no eixo da referencialidade da ancoragem enunciativa (conjunta ou disjunta)
  
- Operações de planificação /adequação a um modelo de linguagem (gênero textual) em função dos parâmetros contextuais:
  - tipos de discurso: discurso em situação (relato e discurso interativo); discurso teórico e narração
  - tipos de seqüências (seqüência narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais e outras formas de planificação)
  
- Operações de constituição de estratégias lingüísticas e discursivas
  - conexão
  - coesão (verbal e nominal)
  - distribuição das vozes e de modalização



produto final: TEXTO

Bronckart define as ações de linguagem em um primeiro nível – sociológico - como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (1997/1999, p. 99) que, ao constituírem as *operações de contextualização* “organizam o trabalho representativo” que incide sobre os parâmetros contextuais das operações para a construção textual. Para o autor, os parâmetros contextuais (físicos ou sociais) constituem o sistema de valores disponíveis na língua natural utilizada para a produção de um texto. Essa operação de contextualização é responsável pela produção dos *valores referenciais* dos signos, pelos *valores situacionais* (representações dos parâmetros físicos do contexto) e pelos *valores interacionais* (representações dos parâmetros sociais).

Como se pode observar no esquema acima (o autor define a ação humana no nível sociológico) no qual, para definir uma atividade de linguagem, enfoca a situação social de produção do enunciado/texto que determina a *base de orientação* para a ação de linguagem materializada na produção do texto (oral ou escrito) - essa operação incidindo sobre o contexto será traduzida nas escolhas de unidades semânticas e sintáticas de uma língua que constituirão “marcas” da construção pelo enunciador dessa base de orientação.

No segundo nível de descrição demonstrado no esquema (nível psicológico), Bronckart focaliza a ação de linguagem em seu aspecto psicológico, como “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (1997, p. 99). Aqui a noção de *ação de linguagem* integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, na forma como o agente os mobiliza na sua ação verbal. As operações psicológicas incidindo sobre os parâmetros do contexto determinarão as formas de *gestão do texto* e a sua *linearização*, para as quais Bronckart distingue 3 subconjuntos de operações de cálculo sobre os valores contextuais:

- a) operações de ancoragem textual (conjunta, disjunta; implicada ou autônoma) que fundam os três tipos de textualização (Discurso em situação, Discurso teórico, Narração);
- b) operações de planejamento da macro-estrutura semântica do texto (a seqüencialização dos conteúdos e a estruturação discursiva que seja adequada a um *modelo de linguagem* (gênero textual) em função da interação social em curso);
- c) operações de constituição de estratégias lingüísticas e discursivas para a marcação das fases do plano do texto, para a coesão e para a modalização dos enunciados.

É um processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre seu contexto de ação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializados em um texto empírico que apresentará as características do gênero (*estilo do gênero*, cf. Bakhtin, 1972) e as características singulares (*estilo do autor*) – fruto das decisões do agente produtor, de acordo com as representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que ele se encontra. Segundo Bronckart (1996), as duas unidades maiores de análise são, portanto, as ações e os textos. O autor se refere à relação entre ação e texto como sendo “relação de mediação” e o texto como “mediador da ação”.

Uma ação de linguagem, segundo o ISD, pode ser descrita sem se fazer referência às características lingüísticas do texto que vai semiotizá-la, como no exemplo a seguir.

- ação de linguagem oral: no dia 6 de agosto de 2004, em uma sala de aula da FAFI (espaço-tempo de produção) no quadro de suas atividades profissionais (lugar social “faculdade”), a senhora X (emissora), assumindo o seu papel de professora (enunciador), dirige-se oralmente a uma platéia (receptores), que têm, nesse momento, o estatuto de estudiosos de gêneros textuais (destinatários), para conduzi-los em uma reflexão sobre gêneros textuais na perspectiva do ISD.

Segundo Bronckart, por ser passível de definição exclusivamente pelas representações internalizadas pelo agente produtor é que a ação de linguagem constitui uma *unidade psicológica* (ainda não verbalizada num texto). Contudo, a ação de linguagem acima descrita pode corresponder a textos empíricos diferentes – dependendo das suas decisões, aquela enunciadora poderia se inspirar em um outro *modelo* (gênero) disponível no intertexto, que lhe parecesse adequado a sua situação de ação específica, como por exemplo um *artigo opinativo* (argumentando em torno da importância de eventos científicos para expor resultados de pesquisa publicamente), ou uma *exposição oral, mesa-redonda* ou *conferência*.

Assim, as atividades de linguagem decompostas em ações de linguagem delimitadas por julgamentos sociais (BRONCKART, apud SCHNEUWLY E DOLZ, 1997/2004) necessitam de uma *base de orientação* a partir da qual o agente-produtor toma decisões para a escolha do gênero disponível na intertextualidade, o que pressupõe diversas capacidades da parte do agente: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursivas) (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997/2004, p.74) para a sua utilização – decisões estratégicas que lhe permitem a adoção e a adaptação de um gênero (já existente) às condições de sua utilização e aos valores particulares do contexto sócio-subjetivo e do conteúdo temático que a ele estão indexados. Essa adaptação vai incidir sobre a composição do texto e sobre as modalidades de gestão dos mecanismos de textualização e de modalização, o que significa que o gênero adotado (e adaptado) para realizar a ação foi considerado eficaz e pertinente em relação aos objetivos visados pelo agente.

Pela proposta do interacionismo sócio-discursivo proposto pela Escola de Genebra, os elementos que compõem os *corpora* verbais (textos)

deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua (abordagem estruturalista), mas como *marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas*, e essas representações, mesmo sendo sócio-históricas, são “uma escolha efetuada sobre os valores dos parâmetros contextuais” (BRONCKART, 1996, p. 17), que o agente produtor textualiza. São essas construções que os lingüistas, psicólogos da linguagem e professores de línguas devem estudar. Nessa proposta há um deslocamento de perspectiva no que diz respeito às operações de gestão e linearização do texto, pois, o que se enfatizam são as *formas do enunciado* (gênero), considerando as determinações da interação e da enunciação nas diferentes situações de produção de textos e as *operações* – no nível sociológico e psicológico – exigidas para a ação de linguagem materializada nos textos.

Na proposta do ISD, os “enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1972, p.279) constituem o material empírico do produto da atividade de linguagem (textos orais ou escritos) de um grupo. O texto é considerado “unidade comunicativa” porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades lingüísticas que o constituem. Nesta perspectiva, os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem com vistas a esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produção de textos, incluindo-se a situação escolar.

A capacidade de o agente mobilizar a “reflexividade” leva-o à adoção e adaptação de um gênero durante sua produção textual. Segundo Bronckart (1996), o aspecto de desenvolvimento social de mediação pelos gêneros compreende quatro aspectos de mediação: 1) adaptação a uma situação tendo em vista as coerções lingüísticas que lhe são próprias e as indexações sociais que o gênero traz consigo; 2) mediação pelos signos

lingüísticos; 3) mediação pelos tipos de discurso; e 4) mediação pelos mecanismos de textualização.

Os processos de adoção e adaptação que se valem das possíveis variantes dos gêneros, dos tipos de discurso e das operações de textualização considerados pelo autor como “mediação languageira”, constituem o trabalho usual sobre a língua, o que implica a “dialética permanente que se instaura entre os movimentos de adoção e adaptação”, levando ao enfoque da análise do agir não-verbal e verbal nas ações languageiras efetivas. Para Bronckart (2004), a abordagem que dá ênfase às capacidades reflexivas dos atores humanos ou às capacidades para compreender o que se faz na vida social combinada com as propostas do ISD “pode apontar para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa”.

O autor acredita que o ensino voltado para a análise das ações em contextos nos quais se manifestam problemas de “integração e de cidadania”, desenvolveria a consciência prática dos aprendizes em duas direções: uma que levaria a detectar as características das ações; outra, que consistiria em fazer os alunos produzirem em variados contextos de ação e com diferentes gêneros, textos que tenham a ver com esses problemas.

Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o ISD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas. Isso significa desenvolver as capacidades reflexivas de nossos alunos sobre as coerções e restrições que atuam nos pré-construtos sociais – entre os quais estão os gêneros textuais.

### **Transposição didática e ensino de expressão escrita**

Expressão escrita como instrumento de ação fundamenta-se no



conceito de linguagem como ferramenta de mediação construída sócio-ideologicamente, portanto, imbuída de uma posição política. Redimensionar o trabalho com as práticas sociais de linguagem de leitura e produção escrita nas aulas de línguas (estrangeira e materna) nos remete para as questões de interpretação e compreensão, reprodução e criação.

Interpretar é atribuir, explicar sentido, ao passo que compreender é saber como produzir sentido, é perceber as intenções. Ao considerarmos o sujeito inserido em formações discursivas que são determinadas sócio-historicamente, entendemos que sujeito e sentido se constituem reciprocamente. Assim, para interpretar e compreender, acionamos outros discursos, buscamos outras vozes, contamos com outros textos, mobilizamos diferentes posições ideológicas, conhecemos diferentes gêneros textuais. O que estamos defendendo é que ler não se resume a decodificar e buscar informações.

Nossa crítica se estende à prática da escrita como reprodução exclusivamente. Entendemos a necessidade da cópia com fins de caligrafia e da sintetização das idéias principais de um texto por meio do uso de paráfrase, mas a produção escrita de forma criativa e original é fundamental para nossas atividades de expressão e de construção do conhecimento. Conhecimento é produto da ação, é construído na ação.

Os modos de organização de nossas atividades são definidos em função da base de orientação que é constituída pela forma como são representados o contexto físico e social (econômico, cultural e histórico) e se servem da linguagem para se constituírem tanto para sua regulação quanto para sua representação. Esses sentidos (regulados e representados) se materializam em textos, unidades comunicativas, que mobilizam unidades lingüísticas e carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo.

Qual o papel da atividade de linguagem para a inclusão do aluno na construção de conhecimento?

Tendo a linguagem o papel de codificar os pré-construtos históricos,

e de organizar e orientar as ações e interações humanas (BRONCKART, 2004), é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que dominem o funcionamento textual com vistas a sua inserção social.

... o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. (BRONCKART, 2004)

Os gêneros constituem-se como *modelos*, ou seja, simultaneamente, representam um tipo de referência e de restrição. Apesar de os gêneros não poderem ser identificados e classificados quanto às suas características lingüísticas, devemos contar com a adequação e com o domínio das estruturas morfossintáticas.

O trabalho de formação (escolar) para a maestria da língua inscreve-se também nesse processo. Como sabemos, as crianças e os adolescentes podem, em suas produções languageiras, demonstrar uma “criatividade” muito grande em relação aos modelos existentes em todos os níveis de organização textual. (BRONCKART, 2004)

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

O gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo:1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente,

no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). (BEZERRA, 2002, p. 41)

O que defendemos é que, para o trabalho escolar com expressão escrita contemplar os diferentes tipos de leitura e de escrita, podemos nos guiar pelas *operações* realizadas pelo sujeito e pelas *capacidades de linguagem* que devem mobilizar. Por capacidades, Dolz & Schneuwly (1998) consideram:

- a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de seqüência mobilizados;
- c) as capacidades lingüístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades lingüístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto.

Para eleger os itens ensináveis em cada gênero textual, apoiamos no modelo de análise de textos de Bronckart (1997/1999), sintetizado no esquema apresentado. É importante analisar as diferentes formas de ancoragem do texto que constituem tipos de discurso e de seqüencialização, pois, estes elucidam qual é a relação que se estabelece entre os parâmetros do contexto da atividade de linguagem e a situação

de produção do discurso (implicação ou autonomia), além de elucidar qual é a relação entre o conteúdo global do texto e a situação material de produção (conjunção ou disjunção). Os textos selecionados e trabalhados são autênticos, pois, estão em circulação na sociedade. Entretanto, fazemos dois questionamentos: esses textos ilustram claramente as características do gênero? Como pode o aluno ler ou produzir se o recorte não estiver adequadamente mostrado?

A fim de possibilitar oportunidades de aprendizagem, o trabalho do professor deve respeitar as motivações e a afetividade dos alunos (dimensão psicológica), a complexidade do tema (dimensão cognitiva), o projeto político-pedagógico da escola e o projeto da classe (dimensão social) além do conteúdo apreensível (dimensão didática) (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998). Ademais, o respeito às finalidades e objetivos, aos conhecimentos dos *experts*, e à integração dos constituintes do gênero atendem aos princípios de Pertinência, Legitimidade e Solidarização, também sugeridos pelos mesmos autores. Neste momento pode surgir a questão: como ensinar esses novos objetos de ensino?

Como convém perfeitamente, ousamos responder com as palavras de Bronckart (2004):

Essencialmente, que o trabalho formativo apontado antes deve fundar-se na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa.

### **A produção escrita em sala de aula de língua estrangeira**

A partir de nossa experiência em sala de aula na disciplina de Linguagem Escrita no curso de especialização em Língua Inglesa, optamos por discutir essa questão com dados de aulas realizadas em uma instituição particular do sul do país no ano de 2000. A disciplina

de Linguagem Escrita teve em sua proposta de conteúdo a produção de resumos, resenhas críticas e ensaios acadêmicos, criados em uma elaboração inicial, a refacção e uma produção final. Tal organização didática é sugerida por Pasquier & Dolz (1996), que também defendem a utilização de uma ficha de controle contendo as características estudadas com o objetivo de orientar a adequação das produções escritas ao mesmo tempo em que possibilita que o próprio aluno se auto-avalie. A nosso ver, podemos atingir nosso objetivo discutindo a produção de um desses gêneros - resumos.

Em função do grupo de alunos ser formado majoritariamente por professores de inglês, iniciamos o curso debatendo sobre a necessidade do ensino de expressão escrita em LE, os tipos de escrita, as diferentes abordagens utilizadas e a possibilidade da aprendizagem em torno de gêneros textuais. Na seqüência, os alunos leram um texto publicado em inglês sobre este conceito e sua relação com o ensino de língua inglesa com a finalidade de produzirem sua primeira versão do resumo. A produção inicial tem como objetivo a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos para orientar o professor no conjunto de atividades a ser proposto para adequarem seus textos, se necessário. A refacção foi feita a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades voltadas para a solução das dificuldades diagnosticadas na primeira versão, a qual foi devolvida aos alunos que se colocaram em pares para comentarem uma sessão de *peer debriefing* (cada um lê e comenta o texto do colega com base na lista de controle).

Com base nos estudos sobre resumo apresentados por Bain (1990 e 1992) e Swales & Feak (1994/1999), pudemos recorrer aos elementos próprios desse gênero para compormos uma lista de controle. Bain (1990), em seu trabalho, critica a concepção escolar de resumo, que, segundo ele, é visto, comumente, como uma redução ou contração de um texto já existente. No entanto, de acordo com sua visão, um resumo poderia preceder um texto, constituindo-se, assim, no ponto de partida para o

desenvolvimento do texto. Um exemplo de resumo feito antes do texto é o que é produzido para ser publicado nos programas de colóquios e congressos. Tais resumos seriam, geralmente, escritos antes do texto final. Assim, não respeitam uma proporcionalidade, nem fazem uma redução do texto completo, considerando-se, nesses casos, que o importante é que o resumo dê uma idéia ao leitor sobre o que ele irá ler.

Para evitar a arbitrariedade no ensino de produção de resumos apontada, o autor distingue duas possibilidades de abordagem: a tipológica e a discursiva. A tipológica caracterizaria diferentemente cada tipo de resumo, embora isso, por si só, não possa garantir uma distinção exata na elaboração de um texto, uma vez que a mesma redução poderia ser generalizada para qualquer tipo de resumo. Já a perspectiva discursiva chamaria a atenção, primeiramente, para a situação de comunicação na qual tanto o texto original quanto o resumo são produzidos.

O autor defende essa última perspectiva, propondo a integração da produção de resumo com atividades de linguagem significativas. A base dessa integração estaria no foco que se dá ao texto a ser produzido e à situação de produção desse texto. Com esse procedimento, o autor de um texto-resumo poderia fazer uma distinção mais eficaz entre o que é essencial e o que é acessório.

Na mesma linha de raciocínio, em outro trabalho, Bain (1992) defende a tese de que um resumo é a produção de um texto e que, portanto, a ênfase didática deve estar no texto a ser elaborado e não no anterior. Sendo a situação de produção essencial para o processo de produção, essa situação deveria ser analisada pelo professor e pelos alunos, a fim de que a produção do resumo não seja arbitrária.

Machado (2002), também chama a atenção para o fato de que existem vários tipos de resumos e que alguns deles constituem-se como parte indispensável de outros gêneros. É o caso da resenha crítica que trabalhamos na seqüência das tarefas com resumo. Além disso, enfatiza a importância do levantamento do contexto de produção do texto original

para orientar a elaboração da sistematização dos pontos principais e respeito às características do excerto originário. Para a autora, em se tratando de resumos que fazem parte de um outro gênero, faz-se mister observar as características discursivas e lingüístico-discursivas do gênero DO QUAL ele fará parte, ao passo que resumos autônomos parecem reproduzir a organização e traços distintivos do original.

Em relação aos aspectos lingüístico-discursivos recorrentes do gênero, Swales & Feak (1994/1999) apresentam a necessidade de utilização de frases introdutórias para informar ao leitor o assunto do resumo, de frases de citação para sinalizar ao leitor de quem são as idéias sendo explicitadas, de paráfrases e de citações (quando conveniente).

A lista de controle (quadro 1) que construímos reúne características expostas no material de que nos servimos – características que os alunos demonstraram não dominar.

<b>Resumo</b>	
Com base em Swales & Feak (1994/1999), sugerimos que um bom resumo seja composto por:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>frases introdutórias</b> para informar ao leitor o assunto do resumo;</li> <li>- <b>pontos principais</b> do texto sendo resumido;</li> <li>- uso de <b>paráfrases</b>, com possíveis citações;</li> <li>- <b>frases de citação condicional (Conforme...), citação indireta (x foi proposto por...) e citação direta (x considera que...)</b>, sinalizando de quem são as idéias sendo explicitadas.</li> </ul>

Quadro 1: Lista de controle sobre resumo

A maioria dos alunos apresentou dificuldade em identificar o texto/ o autor lido e apontar suas idéias. Em virtude do tipo de inadequação cometido, do tempo disponível e do material encontrado, escolhemos trabalhar com a proposta para resumos apresentada por Swales & Feak (1994/1999)

## Discussão dos dados

O curso iniciou-se com a produção de um resumo de um artigo em inglês (Gazotti, M. A. 1999. Making the Brazilian National Curriculum explicit. New Routes in ELT). A escolha do artigo deu-se em função do público (professores de inglês), do conteúdo, do objetivo do curso e da finalidade de produção de uma resenha. Como já apontado, essa produção inicial é feita com a finalidade de se ter um diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos ao passo que a produção do resumo é tida como condição para escrita de resenhas. Para ilustrarmos os resultados e exemplificarmos nossas análises, usaremos os resumos de uma das participantes do curso (VB).

O quadro 2 tem como objetivo ilustrar o tipo de produção e o tipo de análises realizadas. A primeira coluna mostra o resumo produzido e os números ilustram o tipo de problema identificado com o texto. A segunda coluna indica algumas dificuldades recorrentes nos resumos produzidos. Salientamos que essas são focalizadas pela lista de controle.

Produção inicial do resumo (VB)	Características
1 & 4 The Brazilian Ministry of Education has published the PCN, a series of parameters which aim at giving teachers reference on how subjects should be taught in elementary school. Regarding FL, it aims at becoming a reference source for discussion about the teaching and learning of FL in Brazilian schools. It rescues the role of FL in regular education because although foreign languages are widely known to be important in our society, they were not treated as so.	1 Ausência de <i>introductory phrases</i> , apresentando o texto a ser resumido.
2 & 3 The PCN parameters for teaching of FL now considers that through FL students are constructing their citizenship. The parameters propose that learning should be seen as a social-interactional process. Through this view, which	2 Resumo do texto comentado pela autora (PCNs-LE) e não o texto lido.



<p>focuses on the aspects which determine the production of language such as a social, historical, economic moment in which the language is produced and the people involved in the interaction, the PCN considers society as a primary issue to be regarded when dealing with education. It views cognitive development as generated through social interaction.</p>	<p>3 Apropriação das idéias do autor por não sinalizar a autoria com <i>reminder phrases</i>.</p>
<p>3 Therefore, the role the FL plays in our society and the students needs determine how it should be taught. According to the PCN, the use of English in Brazil is related to the acquisition of knowledge and undertaking formal exams. As the PCN also refers to transversal themes in education, FL learning should work as a means of social reflection.</p>	<p>4 Falta de paráfrases e presença de cópia.</p>
<p>4 In order to do so, as the process of constructing meaning in an FL involves linguistic, background and textual knowledge, one of the basic procedures in the teaching of FL is to help students establish the relationship between what he/she is learning and what he/she already knows.</p>	<p>5. Dificuldade em selecionar pontos principais e diferenciá-los de detalhes.</p>
<p>5 The PCN does not recommend the use of mother tongue for translating texts in elementary education. Thus, the PCN suggests that there should be a program for teacher development to assist teachers to put these ideas into practice. Maria Aparecida Gazotti proposes that before adopting any coursebook, teachers should define their own criteria for adopting it and analyze the units to see whether they make use of the principles states in the introduction to the coursebook and whether they actually meet PCN parameters.</p>	

Quadro 2: Resumo e inadequações cometidas

Como pode ser observado no resumo produzido, VB (a aluna) não se refere ao artigo (Gazotti, M. A . 1999. *Making the Brazilian National Curriculum explicit. New Routes in ELT*) que leu, mas ao texto (PCN-LE) sobre o qual a autora (Gazotti) se refere. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar com *operações de planificação* da macro-estrutura semântica

do texto e de operações de ancoragem textual. A ausência de frases introdutórias e de citação de autoria apontam para a dificuldade com operações de constituição de estratégias lingüísticas e discursivas.

A refacção foi feita após algumas atividades abordando os itens da lista de controle, os alunos puderam refazer sua produção inicial. Depois da reescrita, em pares, os alunos avaliaram seus resumos com base na lista de controle e em um quadro de correção mais geral (adaptado de HOPKINS, A. *Perspectives*, Longman; 1989), fazendo surtir um progresso substancial nos resumos.

Por fim, a última produção demonstrou as adequações feitas, ilustradas no quadro 3 com o resumo na primeira coluna e as adequações feitas na coluna da direita.

Produção final do resumo (VB)	Adequações
<p>1 &amp; 4 Maria Aparecida Gazotti in her article "<i>Making the Brazilian National Curriculum explicit</i>", describes what the National Curriculum Parameters (PCN) is and also says that it is a tool for reflection regarding the teaching of foreign languages (FL) in Brazil. <b>Gazotti quotes</b> the document as aiming at becoming a <i>reference source for discussions and decisions about the teaching and learning of foreign languages in Brazilian schools... and has no dogmatic character</i>. The parameters in this document propose that language should be viewed as a social interactional process. Through foreign language learning students are able to construct both meaning, which involves linguistic, Background and textual knowledge and also their citizenship.</p> <p>Therefore, the decision process of what and how FLs should be taught in Brazilian schools is influenced by the functions foreign languages have in our society. As a consequence, since the PCN asserts that the use of English in our country is related to the acquisition of professional knowledge or entrance examinations, special focus should be given to the</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução ao texto com apresentação dos objetivos da autora.</li> <li>2. Referência ao texto lido.</li> <li>3. Referência à autoria das idéias resumidas.</li> </ol>

<p>teaching and learning of written comprehension.</p> <p>5 Furthermore, as the PCN also makes a reference to <i>transversal themes</i> through which FL learning can work as a means of social reflection, teachers should explore the students' background knowledge to tap into what the students already know and help them establish the relationship to what they are learning.</p> <p>3 As a consequence, <b>Gazotti explains</b> that the PCN suggests that there should be training programs that could help teachers turn the theoretical aspects of the PCN into classroom practice.</p> <p>3 <b>Gazotti concludes</b> quoting Hutchinson &amp; Waters (1987), suggesting using a checklist through which teachers would be able to adequately select coursebooks which best cater for the parameters proposed by the PCN.</p> <p>Reference: Gazotti, M. A . 1999. Making the Brazilian National Curriculum explicit. New Routes in ELT.</p>	<p>4. Presença de paráfrases e citações.</p> <p>5. Seleção das idéias principais com inclusão de alguns detalhes relacionados ao objetivo do artigo resumido.</p>
---	---

Quadro 3: Produção final e adequações

O que podemos verificar com o quadro 3 são as adequações que VB executou em seu texto, explicitando, a nosso ver, as operações de contextualização e de textualização. O texto produzido demonstra as marcas da referência ao contexto que VB considerou, a *base de orientação* que construiu para sustentar a produção de um texto escrito com a finalidade de sistematizar o conteúdo apresentado pela autora consultada. As operações de textualização estão marcadas pelas adequações feitas, em especial, com relação às estratégias discursivas que passa a adotar.

## Considerações

Para a construção dos modelos didáticos dos gêneros selecionados, levamos em consideração a literatura dos *experts* e especialistas nesses

gêneros, as análises dos textos pertencentes a esses gêneros, a identificação das capacidades dos alunos e da situação de ensino de línguas nesse contexto. Corroboramos a adequação do uso de modelos didáticos de gênero para compreensão do funcionamento da linguagem, com a indicação das capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem de leitura e produção escrita em aulas de línguas. Defendemos, assim, a organização de material didático em forma de seqüência didática, organizando as atividades individuais e em grupo em seções que contemplam tanto as capacidades de ação, quanto as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas.

A exploração das características do modelo didático do gênero é uma preciosa fonte de informações, material didático fundamental para que, a partir dele, o professor possa fazer as adaptações necessárias a uma “transposição didática” de gênero. Acreditamos que o nosso trabalho, tanto em língua materna quanto em língua inglesa só foi possível porque pudemos contar com a descrição de *modelo didático* dos gêneros produzida por uma pesquisa científica que permitiu a transposição desse gênero para a sala de aula. Ressaltamos também que a melhora na qualidade da produção da aluna se deve, indubitavelmente, ao seu esforço individual, mas também às orientações que uma abordagem em gênero proporcionam ao agente produtor de um texto.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- BAIN, D. & Commission Pédagogie du texte. Les Résumés: nouvelle approche d'un vieux problème. In: Colloque international de didactique du français langue maternelle, 4., Neuchâtel, 1990. *Anais...* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1990, p. 128-135.

BAIN, D. Et si le résumé n'existait pas? In: CHAROLLES, M., PETITJEAN, A. (Dir) *L'activité résumante: le résumé de texte: aspects didactiques*. Metz: [s. n], p.139-157. (Didactique des textes).

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BRONCKART, J. P. Genres de textes, types de discours et opération psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1996, p.1-20 (cópia interna).

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

\_\_\_\_\_. Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. *Conferência proferida no 14.º InPLA –Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. LAEL/PUC-SP, abril de 2004. Cópia interna.

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

GAZOTTI, M. A. Making the Brazilian National Curriculum explicit. In: *New Routes in ELT*. São Paulo: DISAL, 1999.

HOPKINS, A., *Perspectives*, Longman, 1989.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 125-150.

McCRIMMON, J. M. *Writing with a purpose*. Cambridge: The Riverside, 1957.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación*, 2, 1996, p. 31-41.

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

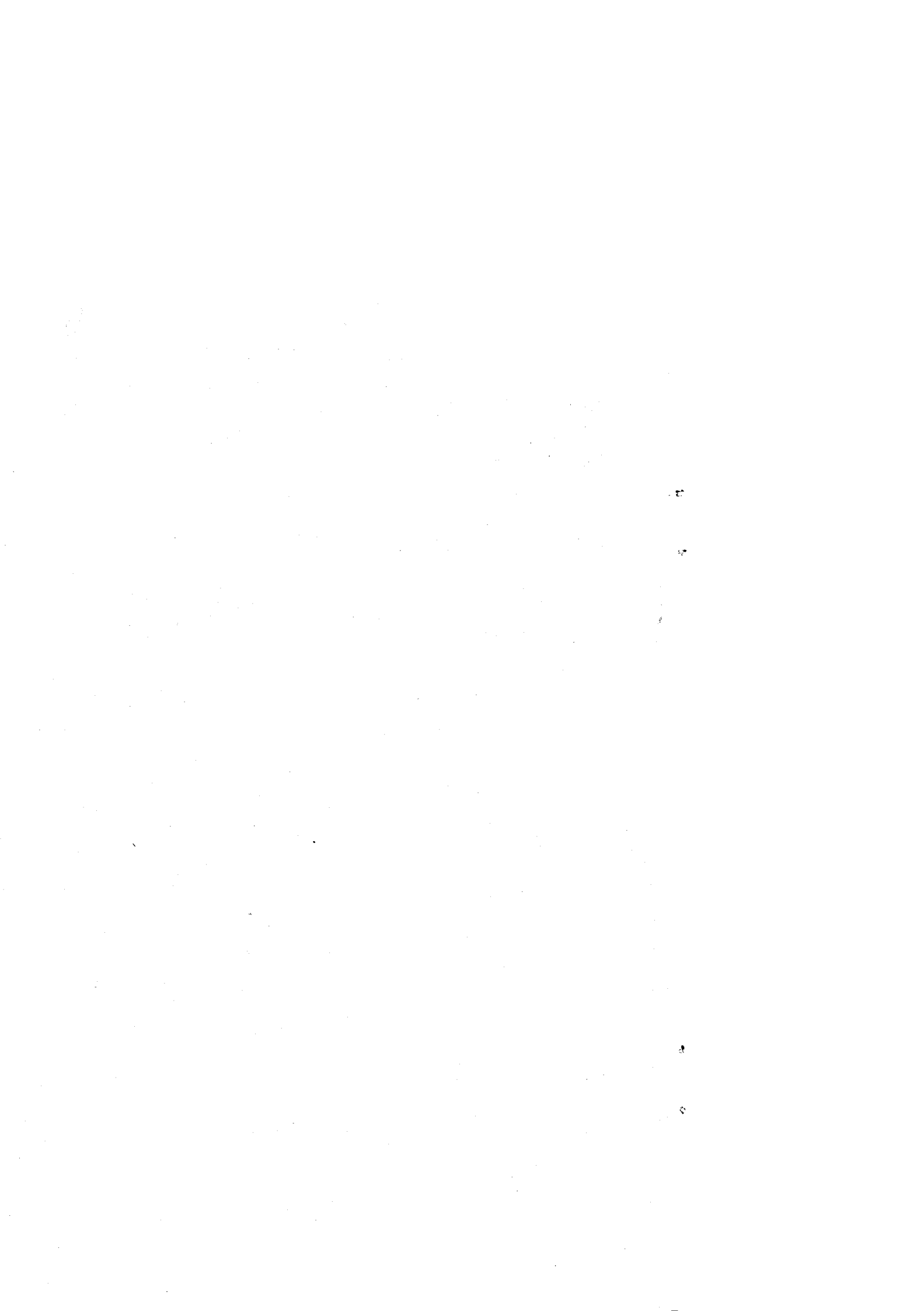
SWALES, J. & C. FEAK. *A Course for Nonnative Speakers of English*.

Michigan, 1994/1999, p. 105-129

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'écrire? Outils et apprentissage de l'écriture. *Babylonia*, 3, 1995, p. 7-10.

### **Nota**

- 1 Este texto reúne concepções que foram discutidas pelas autoras durante a execução do projeto «Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE e LM».



## OS GÊNEROS DO JORNAL: QUESTÕES DE PESQUISA E ENSINO

Adair Bonini (UNISUL)

### Introdução

O estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação de massa) apresenta uma grande relevância social. As pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e a atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas.

Os temas dos quais vou me ocupar neste capítulo decorrem, principalmente, das pesquisas que eu e meus orientandos de mestrado temos realizado em torno dos gêneros do jornal<sup>1</sup>, em um projeto que tenho denominado de Projeto Gêneros do Jornal ou, resumidamente, PROJOR<sup>2</sup>.

Pretendo considerar, aqui, duas questões. A primeira delas é a da relação entre os gêneros e o suporte jornal, relação essa bastante problemática na pesquisa desses gêneros. A segunda questão, eminentemente entrelaçada à primeira, é de ordem mais metodológica, em termos da conexão entre a pesquisa e o ensino desses gêneros, e pode ser sintetizada em duas perguntas: a) por que estudar os gêneros do jornal; e b) quais gêneros estudar.

O texto que se segue apresenta quatro seções. Na primeira delas, relato, de forma breve, a literatura que estou considerando para discutir as noções de gênero e suporte de texto. Na segunda, apresento alguns resultados das pesquisas realizadas no PROJOR que dizem respeito ao modo como gêneros e suporte se imbricam no jornal, para, na terceira



seção, discutir questões teóricas relacionadas a esse imbricamento. Na última seção, procuro, frente à problemática discutida, considerar as razões teóricas e de ensino envolvidas no estudo dos gêneros do jornal, restringindo esse foco ao projeto em questão (o PROJOR) e à perspectiva teórica que adoto (a sócio-retórica).

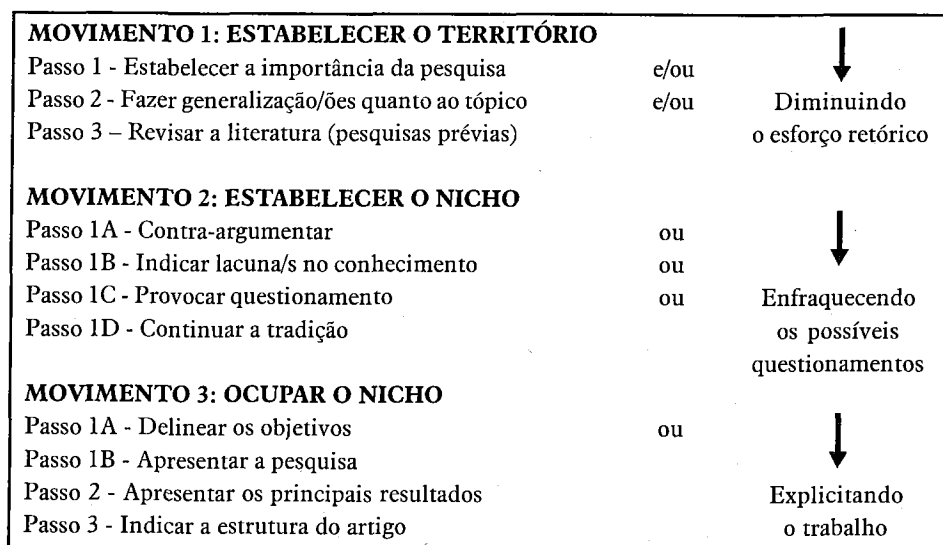
### **Referencial teórico**

Nas pesquisas do PROJOR, tenho recorrido à teoria de John M. Swales (1990, 1992, 1998). Este autor (1990, p. 58) define gênero como “uma classe de eventos comunicativos” e, neste sentido, todo o seu trabalho de análise de gêneros é uma tentativa de mostrar as ações que determinado indivíduo executa no sentido de produzir o texto que está na base do gênero (que o concretiza).

O exemplo clássico apresentado por Swales, e que dá origem a essa tradição de pesquisas, é o seu modelo de “introduções de artigos de pesquisa”. Nesse modelo, como se pode ver no quadro 1, o autor trabalha com duas noções-chave: o “movimento”, que pode ser definido como uma grande ação retórica realizada no texto, e o “passo”, uma sub-ação que concretiza o movimento. O movimento como unidade informativa do texto pode ser realizado por um ou mais passos, sendo que, por vezes, esses passos ocorrem alternativamente e em ordem mais ou menos canônica, dependendo do gênero que está sendo considerado.

Toda esta estrutura de ações retóricas tem origem em uma rede de propósitos comunicativos que são constituídos socialmente. O gênero, assim visto, é um modo de proceder em um meio social específico, que Swales chama de “comunidade discursiva”. Ele tanto é um elemento caracterizado pela comunidade quanto é um elemento que a caracteriza. Podendo, ainda, dependendo do tipo de comunidade, ser um elemento de manutenção ou de inovação das práticas discursivas ali presentes.

Uma das principais suposições de Swales em relação às comunidades discursivas é que elas têm uma estrutura hierárquica constituída por membros iniciantes e membros experientes. Para se alçar à posição de membro experiente e, portanto, hierarquicamente bem posicionado, o indivíduo necessita conhecer a linguagem dessa comunidade, ou seja, precisa ingressar naquele discurso e, principalmente, dominar os gêneros que ali são praticados.



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

Esta é uma exposição bastante sintética, que certamente não faz jus à riqueza do trabalho de Swales, mas que, no entanto, para os propósitos do presente texto, já permite um contexto para as reflexões que tecerei em seguida<sup>3</sup>. Passo, então, à segunda noção que quero considerar aqui: a de suporte.

Embora bastante importante para o estudo do gênero, a noção de suporte ainda tem sido pouco considerada no debate acadêmico. Contudo, acredito que esta discussão se enriquecerá gradativamente, à medida que as pesquisas sobre gênero textual forem trazendo novos dados de reflexão. A esse respeito, Marcuschi (2003) afirma: “a idéia central é

que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência”.

Quero retomar, então, primeiramente, a explicação que esse autor propõe para o suporte. Diz ele:

Suporte tem a ver centralmente com a idéia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. (MARCUSCHI, 2003)

O centro dessa explicação é a noção, plausível, de que o suporte é uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação.

Marcuschi (2003) também demonstra interesse especial na relação entre gênero e suporte, o que pode ser observado nesta sua afirmação:

O mais importante neste caso é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão. Eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, o que é feito por vários autores, mas hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais.

Apesar da preocupação de relacionar ambos os objetos, seu trabalho, no entanto, tende a caracterizar gênero e suporte como elementos bastante independentes. O autor caracteriza os suportes como “convencionais” (“elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos”) e “incidentais” (“ocasionais ou eventuais ... com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos”)<sup>4</sup>, mas não aprofunda aspectos relativos à fluidez dessa noção no tocante à relação gênero/suporte.

Minha perspectiva sobre essa questão, já apresentada (ou pelo menos

suscitada) em alguns artigos (Bonini, 2001, 2003b), vai mais no sentido de tentar caracterizar o que vem a ser um “portador” de texto e, mais especificamente, em que nível se dá essa interferência do suporte no gênero e vice-versa. Faço, portanto, a seguinte pergunta: será que a nuvem de fumaça como base de mensagens deixadas no ar por um avião<sup>5</sup> e o jornal suportam gêneros do mesmo modo?

Minha direção de resposta para esta pergunta vai no sentido de se entender que a “nuvem” e o “jornal”, como suportes, são objetos diversos. Penso que existem o *suporte físico* e o *suporte convencional* (BONINI, 2003b), sendo que, no primeiro caso, a distinção é nítida, mas, no segundo, há sobreposição entre gênero e suporte. Ou seja, um gênero pode ser convencional como suporte de um outro gênero (ou de outros). O jornal, nesse sentido, é um típico exemplar de suporte convencional que eu tenho denominado de hiper-gênero, uma vez que é um gênero constituído por vários outros.

O álbum pode ser considerado um suporte em sentido estrito (físico), já que não é organizado por unidades retóricas regulares. Mas o jornal, para além do conjunto de folhas de papel, apresenta uma abertura (a primeira página) e um conjunto de seções organizadas de modo mais ou menos característico. Os gêneros, no jornal, resultam e ganham características específicas a partir dessa organização.

Passo agora, portanto, a considerar, com maiores detalhes, essa relação entre o suporte jornal e seus gêneros.

### **As relações entre Gênero Textual e suporte: um estudo do Jornal do Brasil**

Ater-me-ei, aqui, inicialmente, à organização do jornal e, em seguida, aos gêneros que nele circulam. Para analisar sua organização, foi considerada uma amostragem de 30 exemplares do Jornal do Brasil, coletados em janeiro de 2000.

A comparação desses exemplares revelou [como se poder ver no quadro 2] uma estrutura de grandes seções fixas e variáveis. As fixas ocorrem todos os dias e as variáveis, em um ou dois dias da semana e são menos essenciais na definição do jornal, embora revelem o lado mais criativo da sua linha editorial no sentido de abordar novas temáticas e buscar novos públicos.

Pode se ver, também, que as grandes seções são divididas em seções menores e assim por diante. Em alguns casos, a menor delas corresponde ao próprio gênero, a exemplo do editorial, da charge, das cartas dos leitores e dos indicadores.

A partir desse primeiro mapeamento, foram analisados dois exemplares do jornal em questão, para se verificar quais gêneros ocorriam. Este tipo de levantamento só está sendo possível agora, quando já foram realizadas, no PROJOR, pesquisas de alguns gêneros específicos (a reportagem, a nota e a carta-consulta<sup>6</sup>), o que nos possibilitou alguma clareza quanto ao modo como os gêneros do jornal se caracterizam e se distinguem.

	GRANDES SEÇÕES	SEÇÕES	Subseções
F I X O S	Capa/1.ª página	Cabeçalho; Chamadas	
	Política		
	Brasil	Informe JB; Lance livre	
	Internacional		
	Opinião	<i>Expediente; Editorial; Charge; Cartas dos leitores; Artigos de opinião</i>	
	Ciência	Previsão do tempo; Guia do leitor	
	Economia	Indicadores; Seu bolso;	
		The Wall Street Journal Americas	Boca de trombone; What's news
	Cidade	Obituário	
	Esportes		
	Caderno B	B programa; Danuza; Horóscopo; Quadrinhos; Antena; Registro	
V A R I Á V E I S	Viagem (dom)		
		Guia viagem	
	Estilo de vida (dom)	Saúde e prazer à mesa; Consultório;	
		Conversa na varanda	Papo de consultório; Entrevista
	Casa (dom)	Quanto custa: guia de produtos e serviços	
	Educação e trabalho: empregos (dom)	Coluna do concurso; Profissional do futuro; Aconselhamento de carreira; Cartas	
	Internet (qui)	Solucionática; Mundo dos pixels; Games & cia	
	Carro & moto (qua/ sab)	Guia do motorista; Consultório mecânico	
Idéias: livros (sab)	Informe idéias; Mais vendidos; O que eles estão lendo		

Quadro 2 – Estrutura de seções do Jornal do Brasil.

Esse levantamento foi realizado mediante a identificação de todos os gêneros presentes em cada página do jornal. No quadro 3, pode ser visualizado um desses mapas de página<sup>7</sup>. O trecho pontilhado que aparece nesse quadro representa a ligação quase indissociável entre um gênero e outro (nesse caso, a reportagem e a foto-legenda).

JB 11/01/2000 – p. 5 – Brasil		
Reportagem (panorâmica)	Foto-legenda	Reportagem (panorâmica)
	Reportagem (de pesquisa)	
Reportagem (panorâmica)	Anúncio publicitário	
Notícia		

**Quadro 3 – Determinação dos gêneros na página do jornal. [O pontilhado representa a interligação dos gêneros]**

A partir desse mapeamento, foi evidenciada a ocorrência de 42 gêneros<sup>8</sup>, nos dois exemplares do jornal [o que podemos ver no quadro 4]. Esses gêneros foram categorizados, como já tenho feito em outros trabalhos (Bonini, 2001, 2003a), em centrais e periféricos (quanto à maior ou menor proximidade dos propósitos principais do jornal) e, os centrais, em presos e livres (quanto ao papel que desempenham na estruturação do suporte jornal).

Cabe aqui ressaltar que não há garantia de que todos esses 42 gêneros identificados sejam de fato gêneros. Pode-se notar, nesse caso, a intervenção de dois fenômenos. O primeiro deles é a criatividade. Alguns

textos não revelam claramente um gênero. Embora tenham sido considerados os termos “ficha técnica de jogo de futebol, avaliação de desempenho e tabela de campeonato” como gêneros neste levantamento, eles parecem ser textos criativos, extremamente dependentes do modo de organização desse caderno (o de esportes) e desse jornal específico (o Jornal do Brasil). Não há garantias de que ocorram em outros jornais e que tenham estabilidade em termos das práticas da comunidade discursiva jornalística.

O outro fenômeno, aqui interveniente, é o da gradação de padrões organizacionais da textualidade. Não fica claro que “a lista, a grade, o mapa, entre outros” sejam gêneros. O termo lista, por exemplo, pode recobrir infinitos usos, tais como: lista de rodovias, de incoerências em um caso, de indicados a prêmio, de páreos em corridas de cavalos, de endereços e de resultados de jogos. Fica a questão: deveríamos considerar “a lista, a grade e o mapa” como gêneros vagos, que podem ser especificados, ou seriam princípios gerais de organização textual? Em todo caso, parece plausível ao menos se considerar certos usos estáveis como sendo gêneros, entre os quais se pode citar: a discografia (uma lista de discos de cantor ou grupo), a programação de cinema (uma lista de filmes em cartaz) e a grade de programação (um quadro de horários das emissoras de tevê).

De modo geral, os gêneros agrupados no quadro 4 foram dispostos em relação a sua importância para o jornal segundo dois princípios: sua função como estruturador do suporte e sua relação com a temática central do jornal (os fatos recentes). Os gêneros estão dispostos, portanto, em gradação quanto a seu papel na caracterização do jornal. Desse modo, pode-se visualizar aí graus decrescentes em relação a esta importância para o jornal [conforme as configurações de tons do cinza ao branco presentes no quadro 4], a seguir:

CENTRAIS		PERIFÉRICOS
Presos	Livres	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cabeçalho</li> <li>* Chamada</li> <li>* Editorial</li> <li>* Expediente</li> <li>* Carta do leitor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reportagem</li> <li>* Notícia</li> <li>* Nota</li> <li>* Entrevista</li> <li>* Comentário</li> <li>* Artigo de opinião</li> <li>* Análise</li> <li>* crítica</li> <li>* Perfil</li> <li>* Foto-legenda</li> <li>* Charge</li> <li>* Crônica</li> <li>* Gravura</li> <li>* Programação (de cinema, de exposições, musical)</li> <li>* Grade de programação</li> <li>* Previsão de tempo</li> <li>* Cotação</li> <li>* Indicadores</li> <li>* Horóscopo</li> <li>* Resultado de loteria</li> <li>* Resumo de novela</li> <li>* Tira</li> <li>* Obituário</li> <li>* <i>Ficha técnica de jogo de futebol</i></li> <li>* <i>Avaliação de desempenho</i></li> <li>* <i>Tabela de campeonato</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Anúncio publicitário</li> <li>* Anúncio de evento</li> <li>* Aviso de promoção</li> <li>* Aviso de tomada de preços</li> <li>* Aviso de licitação</li> <li>* Edital de convocação</li> <li>* Edital de concorrência</li> <li>* Formulário de inscrição</li> <li>* Informe</li> <li>* Palavra-cruzada</li> <li>* Charada</li> </ul>

**Quadro 4 – Gêneros que ocorreram em dois exemplares do Jornal do Brasil.**

Duas considerações gerais podem ser esboçadas, neste momento, quanto à relação entre suporte e gênero, no caso do jornal. A primeira delas é que, em relação ao modo como o jornal se estrutura, podem ser levantados gêneros centrais e secundários. Há, contudo, um limite nesta possibilidade de classificação: o ponto em que os gêneros se imbricam com a prática efetiva e criativa e o ponto em que não fica nítido o que é gênero e o que é seção. A segunda consideração é a de que há um contínuo expositivo no jornal. Ou seja, as fronteiras entre os gêneros são frouxas, do ponto de vista de como a enunciação se dá.

Tais aspectos dificultam sobremaneira a explicação de um gênero particular, principalmente, quanto à coleta de material que seja de fato significativo para a sua análise. Em ambos os casos o que se vê é um entrelaçamento dos gêneros<sup>9</sup>. Vou me deter um pouco mais neste tema



### **As fronteiras entre os Gêneros do Jornal: alguns aspectos**

A vagueza nas fronteiras intergêneros pode ser observada de dois pontos de vista: o estrutural e o semântico-pragmático. O estrutural, neste caso, diz respeito ao modo como o jornal se organiza e o semântico-pragmático corresponde ao modo como os textos são enunciados.

Em termos estruturais, cinco aspectos podem ser elencados:

- 1) Reportagem, notícias e outros gêneros, muitas vezes, funcionam em bloco temático. Geralmente, um deles torna-se central e os outros anexos, e a passagem de um texto a outro nem sempre é nítida, pois, eles assumem um caráter híbrido de textos independente e, ao mesmo tempo, de parte de um todo.
- 2) Quando se forma este bloco temático, a distinção entre título e intertítulo não é imediata. O analista de gênero terá que decidir se vai entender aquele trecho como um texto autônomo ou como uma sub-parte de outro.
- 3) A foto-legenda é uma unidade dependente e ao mesmo tempo autônoma no jornal. Pode ser entendida como parte de um texto (de reportagem, por exemplo), mas a melhor interpretação, a meu ver, é a de que ela seja um gênero autônomo, pois, por um lado, pode acompanhar praticamente todos os gêneros do jornal (e, nesse caso, não seria um componente característico de nenhum deles) e, por outro, ela pode ocorrer conjugada a mais de um texto.
- 4) Os mecanismos do jornal e dos gêneros aparecem conjugados. Um exemplo disso é o chapéu (ou seja, aquela palavra que identifica o assunto de um texto ou de um conjunto deles). Torna-se difícil saber se ele é uma parte do gênero; mas o mais plausível é que o interpretemos como um mecanismo do próprio jornal, pois, pode aparecer conjugado a muitos desses gêneros.

E, finalmente:

- 5) Alguns gêneros são compostos de outros gêneros. Um exemplo desse tipo é a “programação de cinema”, que é constituída por sinopses ou resumos de filmes.

Em termos semântico-pragmáticos, podem ser arrolados, aqui, dois aspectos relevantes:

- 1) Muitos gêneros não se distinguem claramente, seja porque apresentam uma relação direta com a tarefa que está na base do texto, seja porque detêm modos de enunciação e temáticas muito próximos. A reportagem, por exemplo, dependendo do material coletado, pode se parecer com uma notícia, com um perfil ou com uma entrevista. A resenha e a crítica também são gêneros bastante parecidos que constantemente se sobrepõem. Do mesmo modo, a distinção entre artigo de opinião, comentário e análise também não é clara nos exemplares analisados.
- 2) Há muitos textos que correspondem a gêneros pré-formalizados. Já foram citadas aqui as várias possibilidades de listas, de grades, de mapas e de gráficos. Pode-se acrescentar, ainda, os casos de textos criativos que não têm claramente um gênero na sua base, mas uma mescla indefinida de vários deles.

Quando nos deparamos com tais fenômenos, chegamos, de certo modo, ao limite da reflexão sobre a linguagem como estrutura. Isso talvez nos leve a concluir que a noção de linguagem como conhecemos hoje seja, de fato, um artifício da ciência categorizadora e que só temos conseguido vislumbrar esse objeto no passado, como arqueologia ou como história; ou seja, como categoria estabilizada. A linguagem em sua natureza, que existe como presente (como surpresa inclassificável), e que se revela nos textos não formalizados como um gênero específico, de certo modo ainda está fora das teorias e não é percebida senão por frestas das explicações que temos. Em outras palavras, não podemos

definir a linguagem em sua totalidade dentro da perspectiva categorizadora, pois, o novo não é categorizável.

O fato de o gênero nem sempre se deixar delimitar em unidades estanques mostra, em certo sentido, que a busca por uma unidade da comunicação lingüística (o fonema, o morfema, o sintagma, o texto, ou o próprio gênero) é um mito, embora útil por muitas razões. Em verdade, tais unidades são sempre leituras de material recalcado e morto que nos mostram só um lado da linguagem (o ponto de partida), mas não o outro (o fim ou o que está em negociação, em disputa, que é provisório). Nem sempre temos consciência dos gêneros que usamos, porque a linguagem (como metalinguagem, como categoria), na maior parte de nossas ações sociais, não é o que buscamos, mas o resultado do que buscamos<sup>10</sup>.

### **Gêneros do Jornal e ensino de linguagem**

Considerando, por um lado, que os gêneros do jornal apresentam fronteiras frouxas e, por outro, que essa vagueza categorial revela a impossibilidade de se descrever tais gêneros às últimas conseqüências, gostaria, agora, de retomar as questões que coloquei ao início desse texto. Ao procurar respondê-las, gostaria também de tecer alguns comentários em relação ao ensino de linguagem, lembrando, no entanto, que estas reflexões estão bastante relacionadas a minhas pesquisas e o futuro delas.

A primeira questão é: por que estudar os gêneros do jornal?

A resposta a essa questão envolve as razões gerais para as pesquisas que venho desenvolvendo, sendo estas de três ordens. Primeiramente, tomo como horizonte o debate teórico em torno dos gêneros textuais e objetivo contribuir para esse debate (ou seja, produzir contribuições teóricas). Em segundo lugar, procuro contribuir para o entendimento de como o jornal se configura como um mecanismo social e de linguagem. Em terceiro, finalmente, busco, com essas pesquisas, fornecer

subsídios ao ensino de linguagem.

A segunda questão é: quais gêneros devem ser estudados?

A resposta a esta questão, considerando o que expus anteriormente sobre o contínuo entre os gêneros do jornal e o suporte ou sobre o contínuo entre os textos e a prática cotidiana inovadora, pede uma inversão das razões arroladas na resposta anterior. Uma vez que a análise dos gêneros do jornal dificilmente poderá ser levada às últimas conseqüências, seja pela descomunal quantidade de material analisável seja pela dificuldade de se explicar teoricamente determinados textos ali encontrados, é mais produtivo ter em conta, em primeiro lugar, um fim prático ou aplicado.

Neste sentido, penso ser prioritário, primeiramente, considerar *os gêneros que possam ser úteis ao ensino de linguagem*. Neste caso, podem ser norteadores dessa escolha, os fatos de que: 1) alguns desses gêneros já estão inseridos no trabalho escolar e nos livros didáticos; 2) que certos gêneros do jornal são mais relevantes em termos das práticas sociais correntes na sociedade; 3) que alguns gêneros propiciam exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem importantes; e 4) que alguns desses gêneros caracterizam melhor o jornal e o discurso jornalístico.

Em segundo lugar, penso, seria aconselhável estudar *os gêneros que são essenciais ao entendimento do jornal*, pois eles funcionam em conjunto, de modo que a explicação de um depende de se explicar outro ou outros. Além disso, é importante se considerar, neste caso, uma contribuição dessas pesquisas ao trabalho didático com o jornal integralmente, seja na confecção dos jornais escolares seja em sua utilização como base de atividades de linguagem em sala de aula, como propõe Faria (1997, 2002a, 2002b).

Em terceiro lugar, é importante o estudo dos *gêneros que se mostram como campos inexplorados ou que se revelam à intuição do pesquisador como fontes de dados para se debater as contradições da teoria em uso ou das interpretações científicas correntes*. Um exemplo desse tipo, no plano da

teoria sócio-retórica de Swales, é a “carta-consulta”. Esse gênero (SIMONI, 2004) é uma soma de três enunciações (a do jornalista, a do escritor da carta e a do especialista que a responde), o que não está previsto nas proposições teóricas e metodológicas de Swales.

### **Considerações finais**

Os pesquisadores de gêneros textuais, penso, constantemente se deparam com a dúvida de se devem analisar os gêneros para depois transpor para as atividades de ensino ou se devem fazer o percurso contrário. O que discuto nesse texto é, de certa forma, um relato do modo como os integrantes do PROJOR têm tentado conduzir esta questão.

Certamente, cada situação de pesquisa envolve peculiaridades e o objeto determina em grande medida os rumos que a metodologia vai tomando. Além disso, há que se considerar as possibilidades e condições da teoria utilizada.

Neste caso, procurei pôr em realce as peculiaridades do objeto em estudo e o caminho que temos percorrido que vai da análise dos gêneros ao ensino.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. por Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: um exemplo de aplicação da metodologia sócio-retórica. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moria, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Metodologia para o estudo dos gêneros textuais: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal?* 2002. Inédito. (A sair no cd-rom do grupo PROTEXTO/UFC)

\_\_\_\_\_. *Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal.* 2001. Inédito. (a sair no cd-rom do grupo PROTEXTO/UFC)

CHAPARRO, M. C. *Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro.* Santarém/PT: Jortejo, 1998.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Como usar o jornal na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2002b.

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

FOLHA DE S. PAULO. *Novo manual de redação.* São Paulo: Folha de S. Paulo, 1998.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais sob perspectivas diversas.* São Paulo: Parábola. (no prelo)

KINDERMANN, C. A. A reportagem jornalística no jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_; BONINI, A. A reportagem jornalística: uma caracterização inicial do gênero a partir de exemplares publicados no Jornal do Brasil. In:

- MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Orgs.). *Linguagem, cultura e sociedade*. (no prelo)
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, lingüística e literatura*. João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.
- MATURANA, H. R.; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Trad. por Jonas P. dos Santos. Campinas: Editorial Psy, 1995 [1987].
- MELO, J. M. (Org.). *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo: FTD, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- SIMONI, R. M. S. Uma caracterização do gênero carta-consulta nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- SWALES, J. M. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.
- \_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: RE-THINKING GENRE COLLOQUIUM. Ottawa: Carleton University, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

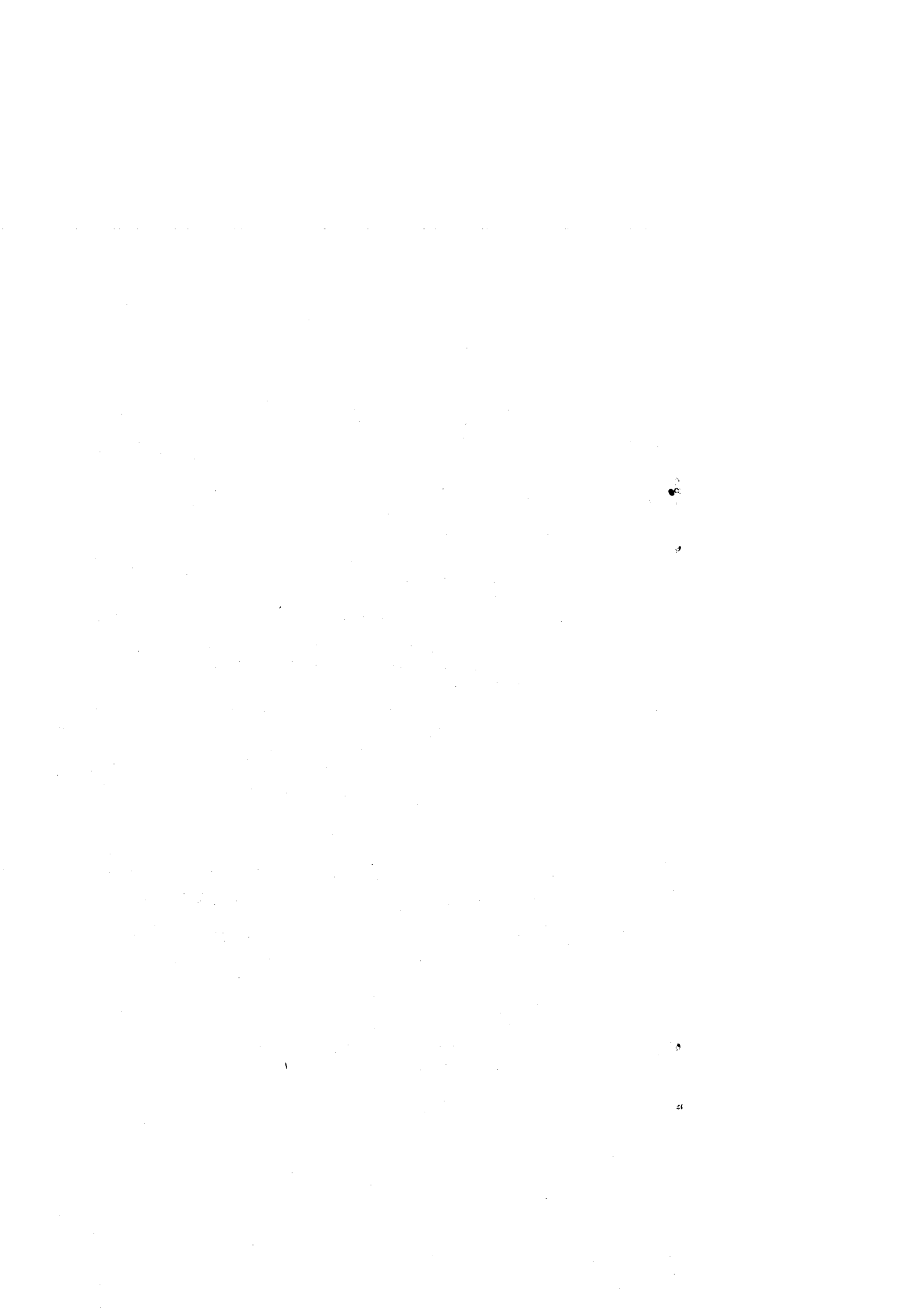
## Notas

- 1 Opto pelo termo “gêneros jornalísticos” no plural para indicar o local social de origem desses gêneros, o das atividades relativas ao fazer jornalístico. No caso do projeto supracitado, uso o termo “gêneros do jornal” para indicar que se tratam apenas dos textos relativos ao jornal impresso. Cabe ressaltar que o termo “gênero jornalístico” (no singular) não é empregado em momento algum nesse trabalho, justamente porque conduz à concepção de tipo abstrato, calcado em alguma forma de classificação por propriedades. O que se considera aqui são as manifestações

empíricas, enquanto práticas sociais e discursivas.

- 2 A apresentação do desenho da pesquisa, bem como de alguns resultados, pode ser encontrada em Bonini (2004).
- 3 Uma introdução mais substancial ao trabalho de Swales poderá ser encontrada em Hemais e Biasi-Rodrigues (no prelo).
- 4 Exemplos de suportes convencionais citados são, entre outros, o livro, o jornal, a revista, o rádio; e de suportes incidentais, o tronco de árvore, o muro e o próprio corpo humano.
- 5 Esse é um dos exemplos apresentados por Marcuschi (2003).
- 6 Os trabalhos realizados são: sobre a reportagem (Kindermann, 2003), sobre a nota (Figueiredo, 2003), sobre a carta-consulta (Simoni, 2004). O estudo desses gêneros exigiu um esforço de identificação em relação aos demais, para que se pudesse coletar o *corpus*. Isso ocorreu principalmente na pesquisa sobre a reportagem, que apresentava fronteiras muito tênues em relação à notícia, à entrevista, ao perfil e à análise.
- 7 Nesse quadro podem ser visualizados subgêneros da reportagem. Alguns deles já foram discutidos em Kindermann (2003) e Kindermann e Bonini (no prelo), mas esse estudo continua em andamento, de modo que os termos empregados para caracterizar tais subgêneros são ainda bastante instáveis.
- 8 Anteriormente foi realizado um levantamento dos gêneros citados na literatura teórica e profissional da área de comunicação (Bonini, 2003a). Nessa literatura, há que se ressaltar, em termos teóricos, os trabalhos de Melo (1985; 1992) e Chaparro (1998), e, em termos profissionais, o Novo manual de redação (Folha de S. Paulo, 1998) e o Dicionário de comunicação (Rabaça e Barbosa, 2001).
- 9 Como já discuti anteriormente (Bonini, 2002), os trabalhos iniciais dentro da perspectiva sócio-retórica se atinham a gêneros individuais, de discursos mais formais (acadêmico, por exemplo) e já delimitados em suas comunidades discursivas. Essa proposta de estudo de um conjunto inter-relacionado de gêneros traz questões tanto à metodologia quanto à teoria de Swales, a começar pela própria montagem do *corpus* da pesquisa.
- 10 Bakhtin (1929, 1979) é um dos poucos teóricos que tocam de perto essa questão. Acredito, contudo, que uma aproximação da teoria dialógica com a teoria autopoietica de Maturana e Varela (1987) ainda poderá render férteis reflexões nesse sentido.





## **GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (UNITAU)

### **Apresentação**

Já é bastante difundida, pelo menos nos meios acadêmicos, a orientação discursiva (ou enunciativa) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de língua portuguesa, fundamentada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) e, como comenta Rojo (2000, p. 9), em “releituras didáticas dessa teoria” feitas por pesquisadores do Grupo de Genebra. Alguns dos textos desses autores estão reunidos em Schneuwly e Dolz (2004).

A divulgação dessas idéias e propostas, bem como de discussões e experiências para sua transposição didática e, conseqüentemente, implementação dos PCN tem sido feita com muita competência por muitos dos participantes deste II SIGET, iluminando novos caminhos e possibilidades para o ensino. Manifesto aqui meus agradecimentos e reconhecimento a esses pesquisadores por muito do que aprendi nos últimos anos em que venho estudando esse tema e por muito do que já pude concretizar no meu trabalho como formadora e capacitadora de professores.

O contato profissional com professores de diversas cidades de minha região – Vale do Paraíba (São Paulo) – e regiões circunvizinhas leva-me a crer que, fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. Assim, oportunidades como esta de divulgação das características principais de

projetos pedagógicos bem sucedidos podem contribuir, num cenário mais amplo, para a realização de novos projetos, adequados e adaptados às diversas realidades do país.

Proponho-me aqui a expor e comentar as principais características de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos desenvolvidos sob minha orientação em muitas escolas públicas e particulares, dos níveis fundamental, médio e superior, de várias cidades. Alguns desses projetos estão descritos com detalhes em Lopes-Rossi (2002). Os professores que desenvolveram esses projetos após um período de estudos sobre a fundamentação teórica básica para esse enfoque pedagógico – alguns ainda acadêmicos do último ano de Letras – manifestaram-se muito satisfeitos com os resultados, surpresos pela participação dos alunos, motivados e inspirados para novos projetos. Não raramente essa motivação se estendeu a outros professores da escola.

Após a exposição desse assunto, farei algumas considerações sobre o fato de os livros didáticos, de maneira geral, não apresentarem propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado.

### **Estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola**

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos

possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

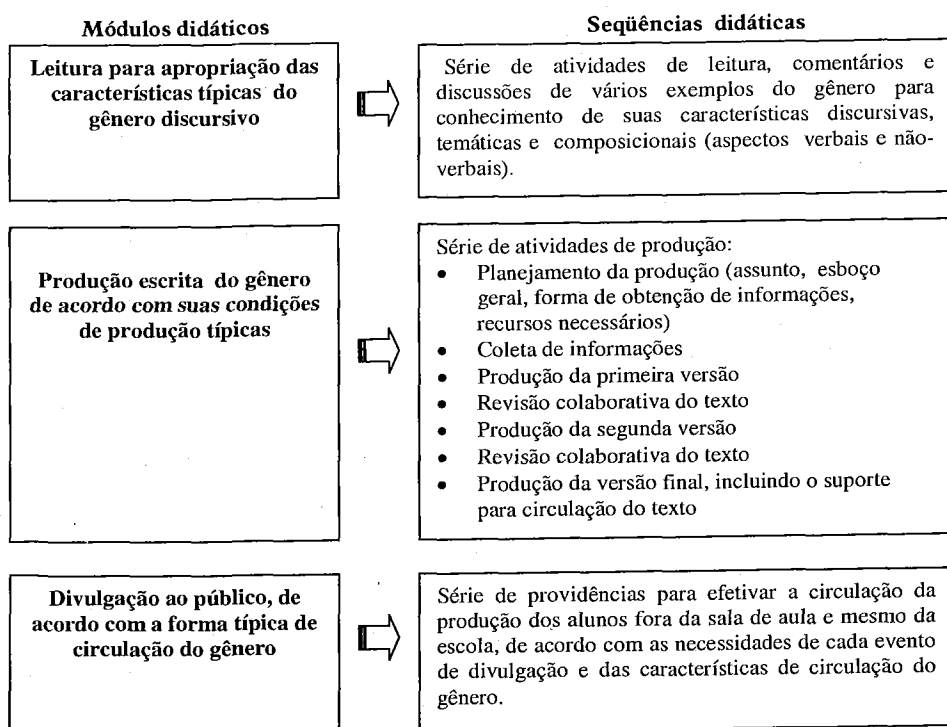
Como comentei em Lopes-Rossi (2002, p. 30-13), as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura. Essas, na perspectiva aqui proposta, permitem uma releitura, à luz do conceito de gênero discursivo, dos modelos teóricos interativistas, bastante divulgados por Kleiman (1993 e 1996) e Solé (1998), e do modelo discursivo, cujas características principais podem ser conhecidas em Orlandi (1988) e Possenti (1999). Uma associação de características de ambos os modelos para o trabalho pedagógico já foi proposta por Moita-Lopes (1996). Esses modelos teóricos de leitura desenvolveram-se de forma independente, porém, ambos oferecem subsídios importantes para o trabalho pedagógico. À luz do conceito de gênero discursivo, a possibilidade de associá-los torna-se mais compreensível e viável.

Alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso

contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. Exemplos de outros gêneros que se prestam bem a atividades de leitura para entretenimento, aquisição de conhecimentos ou resolução de problemas são poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapa.

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.

O esquema a seguir reflete uma série de fundamentos sobre o trabalho com projetos pedagógicos, como expostos em Lopes-Rossi (2003a), e sintetiza as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita de gêneros discursivos.



Os objetivos abaixo relacionados concretizaram-se com sucesso como resultado final de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita, em diversas escolas públicas e particulares dos Ensinos Fundamental e Médio:

- 1 Produzir cartazes para divulgação de duas festas promovidas pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro.
- 2 Elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro.
- 3 Confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos.
- 4 Produzir livros de contos (de mistério, fantásticos, de humor) com ilustrações para lançamento em evento da escola.
- 5 Produzir livros de poesia.
- 6 Elaborar jornal e revista – impressos e veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos.
- 7 Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo.
- 8 Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes.
- 9 Elaborar críticas de CDs para inseri-las na programação da rádio da escola antes da apresentação das músicas.
- 10 Elaborar notícias para a rádio da escola.
- 11 Elaborar paródias para um concurso na escola.
- 12 Elaborar *curriculum vitae* com carta de encaminhamento e, ainda, carta de solicitação de emprego para enviar a empresas da cidade, buscando, de fato, um emprego.
- 13 Produzir livros de histórias infantis ilustrados (visando a um público-alvo de 6 a 8 anos) para doação a uma escola pública da cidade.

## **Características dos módulos e das seqüências didáticas, de acordo com Lopes-Rossi (2003a)**

### **Módulo didático 1: Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais**

O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual.

Por “características discursivas” – de uma forma não tão teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico – podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual,

a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.

Na seqüência, as atividades de leitura também devem levar os alunos a perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações); e sua composição geral, que inclui determinados elementos não-verbais, como: cor, padrão gráfico (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recursos. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas (um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal). Essas observações remetem a aspectos das condições de produção e de circulação do gênero.

Na perspectiva de ensino atual, é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais que os compõem. Uma reportagem de revista, por exemplo, permite a construção de inúmeros significados pelo leitor a partir de tamanho e tipo das letras – especialmente do título –, divisões do texto, foto, cores, posição na página, posição na revista, tamanho do texto e das fotos, tipo de revista em que está publicada, entre outros. Um *curriculum vitae* pode ser rejeitado ou causar má impressão sobre o candidato a uma vaga de emprego antes mesmo de ser lido, apenas pela aparência. Além disso, os comentários sobre os vários exemplos do gênero oferecidos para leitura vão levar o aluno a perceber que, apesar das características sócio-historicamente estabelecidas para o gênero, há uma determinada margem de variação possível.

A seqüência de atividades desse primeiro módulo didático contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente, não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente) e o prepara para a produção



escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero.

A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito. No ensino tradicional de redação, o aluno, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias idéias e opiniões. A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos.

No âmbito de um projeto assim organizado, fica mais clara e eficiente a contribuição que a leitura pode dar ao processo de produção escrita. Não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos reproduzirem. É o caso de dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo.

A quantidade de horas-aula para o módulo de leitura depende da complexidade do gênero e dos conhecimentos prévios dos alunos. É certo que não se pode realizar esse módulo apenas com algumas perguntas sobre o texto lido. Em resumo, o professor deverá organizá-lo em seqüências de atividades como: seleção de uma certa quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados.

## **Módulo didático 2: Produção escrita**

O segundo módulo didático, de produção escrita, pode ser desenvolvido com os alunos organizados em pequenos grupos. Isso favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras vantagens.

É necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade. Assim, se um jornalista, por exemplo, prepara ou recebe uma pauta para sua reportagem, entrevista várias pessoas, observa a realidade que envolve o assunto (lugares, pessoas, objetos, fatos), pesquisa em fontes impressas para obter informações necessárias, anota-as, grava-as, organiza-as num texto com certas características específicas, faz fotos, revisa seu texto, também os alunos deverão proceder da mesma maneira para a produção de suas reportagens. Naturalmente, o professor deve avaliar com a sala a viabilidade de certas produções, considerando as possibilidades de deslocamento dos alunos na cidade, as fontes de informação disponíveis, além do interesse do tema para o público-alvo. Com a mediação do professor, os alunos chegarão a projetos interessantes e exequíveis. Pode-se perceber que também essa seqüência de atividades não se realiza num dia. Várias horas-aula serão necessárias, além de algumas atividades extra-classe dos alunos para a obtenção de informações necessárias ao texto.

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. A intervenção do professor em outros níveis de

domínio da escrita – o gramatical, de organização de parágrafos, de coesão textual, de adequação vocabular – é prevista nessa fase. Refacção do texto e mais uma revisão colaborativa são necessárias. Para alguns alunos, uma terceira refacção pode ser recomendada.

Como comentei em Lopes-Rossi (2002), essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise lingüística, em outros momentos de aula. Certas dificuldades decorrentes de características específicas do gênero discursivo a ser produzido podem ser previstas e abordadas em exercícios específicos paralelamente às atividades de produção escrita.

Projetos pedagógicos desenvolvidos com êxito no ensino fundamental e no médio, como relatado em Lopes-Rossi (2002), mostraram que, nesse contexto de ensino, os alunos se mostram mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido. Estão preocupados em apresentar ao público um produto final bonito, bem acabado. Isso inclui colocar o texto no portador adequado, o que exige providências específicas. Uma revista para divulgar as reportagens feitas pelos alunos, por exemplo, deverá ser organizada com capa, sumário e expediente, pelo menos, e deverá ser reproduzida em certa quantidade, ainda que num processo gráfico simples (o que estiver ao alcance da escola). Cartões de natal, para dar um outro exemplo, poderão ser confeccionados pelos próprios alunos, na quantidade que quiserem.

### **Módulo didático 3: Divulgação ao público**

O terceiro módulo didático – divulgação ao público das produções dos alunos de acordo com a forma típica de circulação do gênero – requer algumas providências, como montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo. É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram

um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

### **Observações gerais sobre projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos**

Dadas as características de um projeto para produção escrita de gêneros discursivos, podemos concluir que não é possível desenvolver num ano letivo uma grande quantidade de projetos. No entanto, o benefício para os alunos decorre da quantidade de atividades que cada projeto envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos inúmeros conhecimentos que mobiliza.

O sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais – diferentes, mas que podem se complementar na consecução do objetivo final do projeto – uma avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo (e não apenas em uma ou outra atividade).

### **Dois dificuldades ainda enfrentadas pelos professores**

O professor interessado em informações sobre o trabalho em sala de aula com gêneros discursivos enfrenta, ainda, várias dificuldades, duas das quais comento a seguir.

Há uma escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino. Gêneros literários e alguns empresariais já foram

bastante estudados, porém, muitos outros carecem de uma análise que os considere sob aspectos lingüísticos, textuais, gráficos e discursivos, numa dimensão que realmente possibilite ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos. Mesmo os gêneros citados como mais estudados na tradição lingüística costumam ser abordados apenas em seus componentes lingüístico-textuais. Isso é pouco para um ensino orientado por gêneros discursivos.

Outro aspecto a ser considerado na dificuldade que os professores enfrentam para uma mudança de sua prática pedagógica é o modelo de produção de texto mantido pelos livros didáticos. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções proponham-se a um trabalho com gêneros discursivos; cite, nas páginas dedicadas à orientação ao professor, os PCN e vários autores em quem se fundamenta esse documento, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão. Uma análise de quatro volumes (5, 6, 7 e 8) da coleção didática de Fernandes e Hailer (2000), edição não-consumível, portanto, ainda válida para 2003, levou-me às seguintes conclusões, que resumo de Lopes-Rossi (2003b):

- Quantitativamente, as propostas de produção escrita em cada um dos livros foram: Livro 5 – 10 gêneros discursivos; 14 propostas de produção escrita; Livro 6 – 14 gêneros discursivos; 19 propostas de produção escrita; Livro 7 – 15 gêneros discursivos; 18 propostas de produção escrita; Livro 8 – 17 gêneros discursivos; 24 propostas de produção escrita.
- A grande quantidade de gêneros e de produções propostos em cada livro não permite o desenvolvimento de projetos pedagógicos nos moldes do que propõem os PCN pelo curto tempo reservado a cada uma, pela maneira tradicional de propor a leitura e a produção escrita – algumas poucas perguntas sobre o conteúdo do texto e uma proposta para o aluno escrever – e

pela seqüência de atividades. Em muitos casos, os alunos lêem vários trechos de textos de um gênero discursivo e devem produzir outro.

- O contato dos alunos com o gênero em estudo é mínimo. São apresentados fragmentos de textos ou nenhum exemplo do gênero discursivo que o aluno deverá produzir em seguida.
- Não há sugestão para que o professor traga para a sala de aula outros exemplos do gênero discursivo que será produzido. O livro didático não reproduz o gênero com todas as suas características gráficas, de tamanho, de textura, bem como não reproduz as características do seu suporte típico.
- Os textos são reproduzidos com aspecto gráfico diferente do original, o que não permite que o aluno, em situações reais de comunicação, possa reconhecer um determinado gênero discursivo e construir uma série de significados a partir de sua leitura.
- Também insuficiente é a exploração dos aspectos discursivos dos gêneros.

Os alunos são orientados a imaginarem e inventarem suas produções escritas a partir das próprias idéias. Na grande maioria dos casos:

- É proposta uma etapa única de produção dos textos, sem tempo ou orientação para um processo de revisão e refacção dos textos. Há apenas a sugestão de trocar o texto com um colega para sugestões.
- Não é proposta a circulação da produção dos alunos além dos limites da sala e de acordo com as condições de circulação do gênero. Como as produções são feitas fora de um contexto adequado, pelos vários motivos citados, o resultado nem sempre é algo que se possa mostrar para o grande público.
- As atividades são descontextualizadas, sem finalidade, baseadas na invenção dos alunos ou inadequadas para a faixa etária.

Em 75 propostas de produção escrita observadas nos quatro livros,

há raríssimas sugestões para que o professor coloque os alunos em contato com exemplos reais dos gêneros em pauta. Mesmo nesses casos, em que o procedimento seria adequado, o contexto geral das propostas parece não proporcionar benefícios aos alunos.

Conclui-se que as atividades propostas não levam os alunos a se apropriarem de suas características principais para se tornarem leitores mais proficientes desses gêneros ou para produzi-los com propriedade. Reduzem-se, assim, a exercícios de redação nos moldes antigos.

### **Considerações finais**

A prática pedagógica com projetos de leitura e de produção de gêneros discursivos que tenho acompanhado, com as características aqui descritas, mostra-se possível mesmo em escolas com poucos recursos financeiros. Depende de um professor melhor informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa.

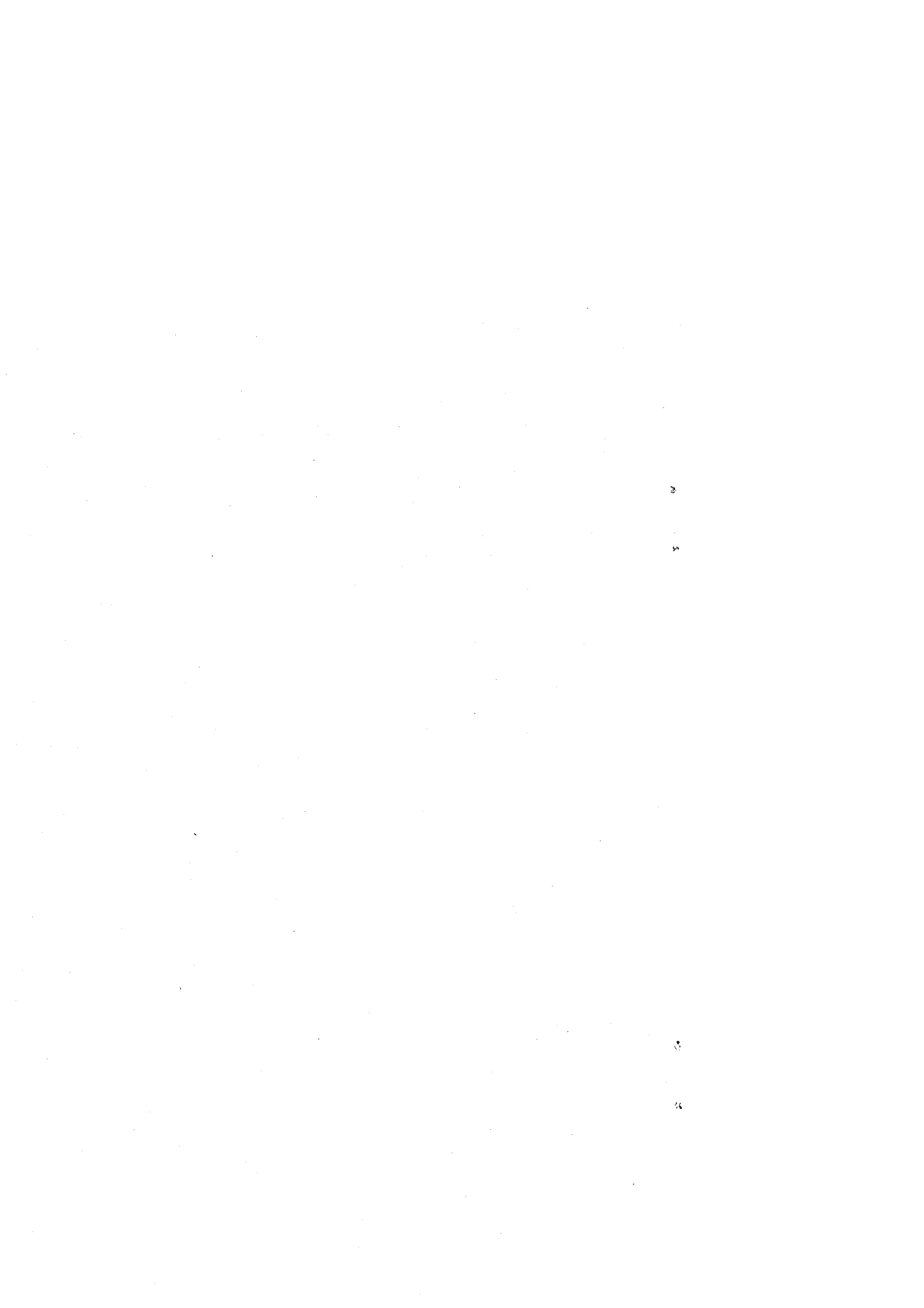
Ao compartilhar essas experiências e conhecimentos, espero ter motivado professores e futuros professores (alunos do Curso de Letras) à elaboração de novos projetos. Desejo que aceitem o desafio de buscar alternativas para um ensino melhor.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERNANDES, M.; HAILER, M. A. *ALP novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 2000. Edição não-consumível.

- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E. R. da; LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.) *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003a. p. 93-117.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. In: I SIMPÓSIO DE LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA E GÊNEROS TEXTUAIS – SILIC & GET. 2003b. Londrina-PR. Não publicado.
- \_\_\_\_\_. *A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos*. Comunicação apresentada no 14.º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2004.
- MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1988.
- POSSENTI, S. *A leitura errada existe*. In: BARZOTTO, V. (Org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, Roxane. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 7-11.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





## **GÊNERO E ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Anna Christina Bentes (UNICAMP)

### **Sobre conflitos e resolução de conflitos na elaboração de materiais didáticos**

A elaboração de materiais didáticos para o ensino fundamental e médio é uma prática não muito comum entre pesquisadores e/ou professores das universidades brasileiras. Neste texto, procurarei refletir sobre o processo de elaboração de um livro didático para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), formulado pela ONG Ação Educativa<sup>1</sup>.

O livro de minha autoria intitula-se *Linguagem: práticas de leitura e de escrita*, direcionado a jovens e adultos que cursam as sétima e oitava séries do ensino fundamental, e é resultado de um projeto para o ensino de língua, discutido com os editores, que privilegia quatro grandes eixos: a questão temática, os domínios discursivos, os gêneros textuais e os aspectos tipológicos<sup>2</sup>.

A execução de um projeto dessa natureza envolveu uma intensa negociação em relação à estruturação do livro, ao tipo de linguagem a ser empregada e aos conteúdos e competências que deveriam ser trabalhados com alunos de uma determinada faixa etária. Apesar de os resultados terem sido satisfatórios, acredito que a explicitação dos conflitos advindos das representações sobre a comunidade ao qual o material é destinado (jovens e adultos e professores do ensino fundamental) e sobre os objetivos que deveriam ser alcançados se faz inicialmente necessária por, pelo menos, duas razões: (i) porque pode

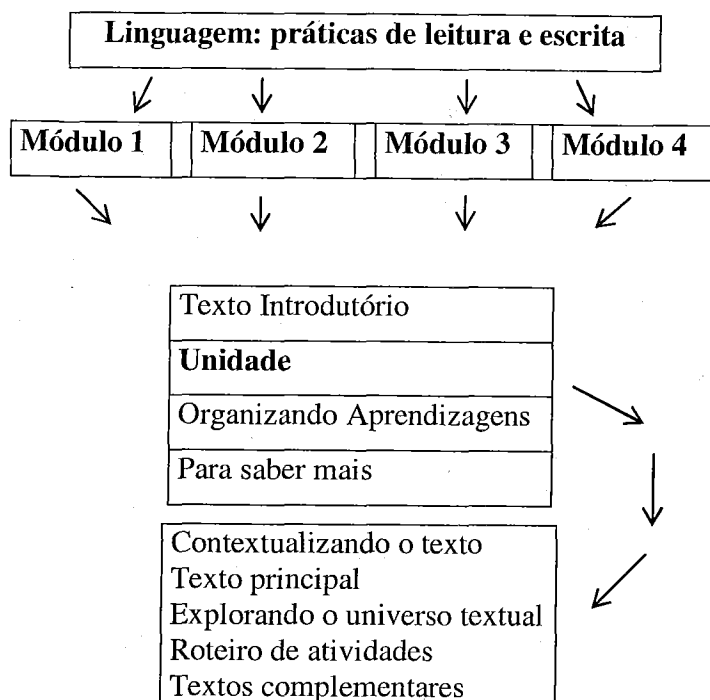
contribuir para um aprofundamento e uma ampliação das relações entre o campo da educação e o campo acadêmico e (ii) porque pode servir como baliza para possíveis outros projetos de produção de materiais didáticos comprometidos com o desenvolvimento de competências lingüísticas e comunicativas.

Em função do tempo, duas decisões foram tomadas em comum acordo entre os editores e as autoras<sup>3</sup>, antes mesmo de iniciarmos a elaboração do material didático. A primeira decisão foi a de que não haveria um trabalho descontextualizado sobre tópicos de gramática. O trabalho com os recursos lingüísticos deveria levar os alunos a refletir sobre a importância desses recursos para a construção de um sentido global para o texto em estudo. A segunda decisão foi a de que se privilegiaria a análise da dimensão verbal dos gêneros selecionados. Principalmente no volume de minha autoria, não foi possível elaborar análises de outras linguagens além da linguagem verbal, linguagens estas que constituem alguns dos gêneros selecionados, tais como a reportagem, a entrevista e o *rap*. Como foi dito anteriormente, em função do tempo que foi destinado para a elaboração desse material didático (seis meses para o livro do aluno e dois meses para o livro do professor), preferi priorizar o desenvolvimento de competências fundamentalmente relacionadas à leitura do material verbal mobilizado nos gêneros selecionados.

Um dos principais conflitos na produção do livro foi a imagem estereotipada que eu possuía do que era um livro didático (doravante, LD), principalmente o de Língua Portuguesa. Quando aceitei a proposta de elaborar um livro didático de linguagem para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), acreditava que as principais tarefas seriam as de selecionar os textos, construir uma justificativa para esta seleção e elaborar atividades significativas de leitura e produção de textos. No entanto, logo no início da elaboração do material, os editores pedagógicos da coleção *Viver, Aprender*, Cláudia Vóvio e Orlando Jóia, da Ação Educativa, explicaram para as autoras dos dois volumes de

linguagem que os livros fariam parte de uma coleção que tinha uma estruturação e um perfil diferenciado: esperava-se que todos os livros da coleção fossem livros-texto, ou seja, livros que os alunos pudessem ler em casa, no trabalho, com os amigos e em outros contextos que julgassem apropriados. Sendo assim, o livro não poderia apresentar a estrutura que eu havia imaginado quando aceitei a proposta de escrevê-lo: justificativa para a escolha dos textos, textos principais e atividades de leitura e produção de textos. Apesar de terem esta demanda inicial, os editores não possuíam uma proposta fechada de estruturação para os volumes de linguagem.

O seguinte quadro resultou de um processo de discussão que envolveu as autoras e os editores para que fosse possível não apenas atender às exigências pedagógicas dos editores, mas também construir uma proposta que fosse adequada a um livro de linguagem para jovens e adultos com ênfase em práticas de leitura e escrita. Abaixo, o quadro geral de estruturação dos dois volumes:



Conforme foi dito anteriormente, os dois volumes do *Livro dos Estudantes* apresentam 4 *módulos* cada um. Os *módulos* têm a função de organizar as unidades em termos temáticos, em relação aos gêneros textuais, aos domínios sociais de circulação e em relação aos aspectos tipológicos. O volume de minha autoria apresenta os seguintes módulos:

Módulo 1: Histórias de Vida

Módulo 2: Outras histórias, outros mundos

Módulo 3: Mídia impressa e sociedade

Módulo 4: Rap, violência urbana e exclusão social

Os títulos dos *módulos* revelam mais diretamente os temas e os domínios sociais de produção, circulação e recepção do texto principal.

A *abertura* de cada *módulo* se dá com um *texto* que tem como principal objetivo explicar o domínio social de comunicação dos gêneros trabalhados naquele módulo. Além disso, esse texto apresenta brevemente os gêneros que compõem aquele módulo e oferece uma pequena justificativa para a presença desses gêneros no livro.

O *fechamento* dos *módulos* acontece por meio das seguintes seções:

- a seção *Para saber mais...* dá referências de livros, filmes e *sites* relacionados tematicamente aos gêneros trabalhados no módulo.

O objetivo dessa seção é o de dar informações aos alunos para que possam, se quiserem, ter acesso a outras obras e a mais informações sobre os temas trabalhados na unidade;

- a seção *Organizando aprendizagens*, situada ao final de cada módulo, traz um resumo dos principais conteúdos trabalhados naquele módulo. O objetivo dessa seção é dar condições aos alunos de terem acesso a uma organização geral dos conteúdos trabalhados ao longo das unidades que compõem o módulo; dessa forma, acredita-se que eles possam desenvolver uma maior consciência das relações estabelecidas entre as unidades de um mesmo módulo.

Os módulos são compostos por unidades estruturadas da seguinte forma:

- a seção *Contextualizando o texto* aborda alguns aspectos das condições de produção do gênero e do texto específico a ser trabalhado na unidade. O objetivo dessa seção é o de mostrar ao aluno a importância de saberes prévios para a entrada em um determinado gênero; ao ler esse texto de contextualização, criam-se condições para o aluno construir expectativas em relação ao texto específico a ser trabalhado, o que pode levar a um maior envolvimento do aluno com as atividades propostas;
- o *texto principal* é o texto ao redor do qual a unidade se organiza. Procurou-se contemplar a diversidade dos gêneros textuais na composição das unidades do livro. A seleção dos textos que compõem as unidades ocorreu em função do tema principal desenvolvido, do gênero textual escolhido para tratar daquele tema e dos domínios sociais no interior dos quais os gêneros são produzidos, circulam e são interpretados;
- a seção *Explorando o universo textual* traz uma abordagem detalhada dos conteúdos e dos principais recursos temáticos, lingüísticos, textuais e discursivos articulados no/pelo gênero textual selecionado. Ao se dar ênfase a determinados elementos (temáticos, lingüísticos, textuais e discursivos) que constituem o gênero em questão, procurou-se dar aos alunos condições para melhor dominá-lo e para desenvolver capacidades que ultrapassam esse gênero e que são transferíveis para outros gêneros;
- um *Roteiro de atividades*, no qual podem ser encontradas perguntas de interpretação do *texto principal* e propostas de produção de textos orais e escritos. Nas perguntas de interpretação, procurou-se fazer com que os alunos voltassem ao gênero textual lido, que se detivessem um pouco mais

- demoradamente sobre ele e que produzissem respostas curtas sobre aspectos temáticos, lingüísticos, textuais e/ou discursivos. As propostas de produção de textos orais e escritos foram elaboradas de maneira a contemplar: (i) a temática abordada ao longo da unidade; (ii) os gêneros textuais que podem possibilitar um exercício significativo e contextualizado de escrita; e (iii) certos aspectos tipológicos mais característicos daquele gênero;
- uma eventual seção com *Textos complementares* ao final de cada unidade, que tem como objetivos principais ampliar os conhecimentos dos alunos em relação ao tema da unidade; propiciar aos alunos condições de responder mais qualificadamente às perguntas de interpretação; e oferecer um acesso aos diálogos que ocorrem entre os diferentes gêneros textuais e os diferentes temas articulados nas unidades.

O processo de elaboração de um livro didático é complexo e se constitui num percurso no qual cada etapa vencida é seguida de outra, que impõe novos obstáculos e desafios. Depois de termos chegado à estrutura acima descrita para os volumes de linguagem, alguns outros problemas decorrentes do tipo de estruturação definida surgiram. Um deles diz respeito ao estilo de escrita que se fazia necessário para que os objetivos de desenvolver as diversas competências de leitura e escrita dos alunos fossem alcançados. Por exemplo, a elaboração dos textos de introdução de cada módulo e, principalmente, do texto de análise que compõe a seção *Explorando o universo textual* demandou, de minha parte, um trabalho contínuo de escrita e reescrita.

Da parte dos editores e do jornalista que os auxiliou na edição dos textos, houve um trabalho delicado e ao mesmo tempo muito importante de intervenção na escrita dos autores. O papel dos editores e dos profissionais que com eles contribuem requer muita sensibilidade porque implica uma interferência necessária nos textos dos autores dos

LDs, interferência esta que pode provocar conflitos, inquietações e desconfortos, principalmente porque o trabalho de edição de um LD incide diretamente sobre a relação do autor com o seu texto. O trabalho dos editores é, a meu ver, um trabalho muito importante porque garante a adequação do texto produzido pelo autor ao público de jovens e adultos para quem o livro é destinado. Para se ter uma idéia da importância deste trabalho, proponho que se observe a diferença entre a primeira versão de um trecho do texto introdutório do primeiro módulo do volume 2 e a versão editada:

1.<sup>a</sup> versão:

“Os relatos autobiográficos e biográficos são importantes não só porque apresentam a vida de certas pessoas reais, mas também porque mostram que a vida de alguém tem um entorno social e que não é possível separar o indivíduo da sociedade em que vive. Assim é que as autobiografias e biografias não narram apenas a vida de um indivíduo. Mostram também como é a sociedade em que ele vive, as diferentes visões de mundo da época, as diversas crenças dos sujeitos, os conflitos entre os grupos sociais, a complexidade dos diferentes campos (política, arte, religião, ciência...)”.

Versão definitiva:

“Os relatos autobiográficos e biográficos são importantes não só porque apresentam a vida de certas pessoas, mas também porque mostram que é praticamente impossível separar a trajetória de um indivíduo da sociedade em que está inserido. Assim é que as autobiografias e biografias não narram apenas a vida de uma personagem, mas também mostram como é a sociedade em que vive: as diferentes visões de mundo da época, as diversas crenças dos sujeitos, os conflitos entre os grupos sociais, os valores e a ética que prevalecem, entre outros aspectos”.



É possível observar que se, por um lado, as substituições e os cortes efetuados pelo trabalho de edição modificam de alguma forma o estilo do autor, por outro lado, também contribuem, pelo menos nesse caso, para que se alcance o objetivo de aproximar o texto dos leitores que se pretende atingir.

Acredito que a edição é uma parte fundamental do processo de elaboração de materiais didáticos e que, neste sentido, o LD é um tipo de material que apresenta uma natureza diferenciada, já que resulta de um processo de necessária interação entre vários atores sociais (autores, editores, programadores visuais, revisores etc.)<sup>4</sup>. Ser autor de um livro didático, guardadas as devidas proporções e especificidades, é como fazer parte da cadeia de produção que envolve a elaboração de um produto midiático, como filmes e telenovelas, por exemplo, onde o escritor tem um papel fundamental; mas o produto final é realmente resultado de um trabalho coletivo. Neste sentido, a noção de autoria em um processo como esse deve ser necessariamente redimensionada, passando a agregar valores outros, tais como o reconhecimento da natureza coletiva do processo de elaboração e de finalização do LD.

Uma outra dificuldade com a qual me deparei no período em que estava elaborando este LD foi a questão do tempo. Para um autor de LD com o meu perfil, a frase de Cazuzza “O tempo não pára...” é, ao mesmo tempo, uma verdade, mas também uma espécie de lembrete angustiante. O tempo para a elaboração de um LD é ao mesmo tempo, elástico e curtíssimo: elástico porque eu conseguia fazer caber na rotina de trabalho de uma professora universitária uma tarefa como esta, que demandou um enorme esforço para o desenvolvimento de um estilo de escrita apropriado, adequado, interessante e não superficial; curtíssimo porque a sensação era sempre a de que o tempo não ia ser suficiente (ele sempre era mais curto do que precisava ser) para cumprir os prazos estabelecidos, prazos curtíssimos para o tamanho da tarefa que tinha me disposto a executar e da qual não tinha a exata dimensão no início do processo.

Essa reflexão me faz concluir que são bastante compreensíveis as razões que fazem com que apenas poucos professores universitários tenham se disposto, até hoje, a produzir materiais didáticos: a tarefa se mostra bastante incompatível com a nossa rotina de trabalho, que compreende aulas, desenvolvimento de pesquisa, orientação de dissertações e teses, atividades acadêmicas diversas (elaboração de artigos, participação em congressos, leitura de artigos e trabalhos, participação em bancas, elaboração de pareceres, atividades administrativas etc). Enquanto fiz o livro, não foi possível parar nenhuma destas outras atividades.

Apesar das dificuldades e dos conflitos advindos do processo de elaboração do material didático, foi um trabalho também muito prazeroso. Gostei de escrever o livro, gostei de enfrentar o desafio de encontrar um “tom” para falar sobre linguagem com jovens e adultos, gostei do trabalho de articular os conhecimentos lingüísticos de diversas áreas da ciência da linguagem para dar conta de objetos complexos como os gêneros textuais e para incentivar o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita em sala de aula. Acredito que elaborar materiais didáticos é uma experiência intelectual intensa porque nos coloca em um lugar de envolvimento contínuo e profundo com a diferença. Minha expectativa é a de que os alunos e professores dos programas de EJA também se envolvam com o material produzido e que o principal resultado seja uma percepção diferenciada da linguagem, uma percepção que os leve a compreender o seu poder, seus encantos e suas armadilhas.

## **Sobre a construção do livro**

### **A seleção dos textos**

Uma primeira observação que pode ser feita em relação à construção deste LD é a de que foi importantíssima a seleção dos textos principais ao redor do qual cada unidade giraria. Este processo de seleção dos textos

principais obedeceu a alguns critérios mais gerais: o primeiro foi o de procurar fazer com que os alunos lessem textos interessantes e um pouco mais longos, com pelo menos duas páginas. O segundo critério era o de que eles tivessem acesso a textos que fossem significativos para eles tanto em termos temáticos como em termos de linguagem. Em outras palavras, tinha como objetivo fazer com que os sujeitos reconhecessem nos textos temas que lhes fossem familiares e atraentes, assim como uma linguagem que lhes fosse mais próxima. Em relação a este último aspecto, mais especificamente, escolhemos três textos: um trecho de uma autobiografia, um trecho de um romance e um *rap*, que foram selecionados porque apresentavam esta combinação de temas interessantes e linguagem mais próxima de jovens e de adultos, público principal do livro de linguagem. Vejamos alguns trechos desses textos:

“O negócio foi esquentando como em qualquer outro namoro. Ele passou a vir em casa quase todos os dias e, quando meu pai encrocava, eu corria para a casa da minha mãe (tática típica dos filhos de pais separados). Foi então que começou a surgir um novo assunto: sexo.

— Acho que já tá na hora da gente transar, afinal já são mais de seis meses de namoro. Eu não sou mais moleque e já estou me chateando com essa história.

“E agora, o que é que eu faço? Será que eu já estou preparada? Se eu não transar com ele, aposto que vai embora. Talvez ele tenha razão, já está na hora. Bem, deixe-me pensar. O que eu sei sobre sexo? Tudo, oras, minha mãe leu para mim o livro *De onde vêm os bebês* quando eu tinha uns cinco anos. Nas aulas de ciências já aprendi sobre o espermatozóide, o óvulo, a vagina e o pênis. Na televisão já vi todas aquelas cenas românticas e até uns filmes nacionais mais picantes. Pronto, agora é só bater tudo num liquidificador e aí está uma relação sexual”.

Trecho retirado do primeiro capítulo do livro de Valéria Piassa Polizzi: *Depois daquela viagem*: diário de bordo de uma jovem que aprendeu a viver com AIDS. 19. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 9-15.

“Carimbê não demora a concordar e em poucos minutos chegam num forrobodó, como são chamadas as festas que só tocam forró. Seu amigo não demora a arrumar uma parceira para dançar e Carimbê se atraca com uma fubanga superconcorrida, os dois começam a dançar se esbarrando a todo momento com os outros dançarinos no pequeno bar, que está completamente lotado. Quem já freqüentou esses ambientes sabe que eles têm uma madeira, um compensado na parte da frente, cuja finalidade é impedir que as pessoas que passam na rua vejam as pessoas que freqüentam o bar, afinal tem muito homem casado lá dentro. Carimbê só pára com o arrasta-pé para beber uma quentinha, e já está rodando no salão que nem louco. Lá fora a parada é outra, chamaram a polícia por causa do barulho do bar, a polícia chegou rapidamente e o sargento foi entrando no bar. Quando passa da entrada, Carimbê vem rodando agarrado a sua fubanga e o choque é imediato, o sargento cai de cara no chão, todo mundo pára. A música é interrompida, os policiais que vêm logo atrás o levantam rapidamente. Carimbê tenta entrar no meio da multidão, mas o pessoal se afasta dele como quem se afasta da morte, e todos apontam para ele e sua fubanga quando o sargento pergunta furioso:

- Quem foi o grande filho da puta que me derrubou?

Carimbê se aproxima ainda agarrado a sua companheira e tenta dizer que foi sem querer, que ele simplesmente estava dançando e que... mas não dá tempo nem de pronunciar a palavra seguinte, já leva um tapão na cara, sua companheira tenta falar que a culpa era só dele e... também leva um sopapo na orelha, os dois ficam cabisbaixos e não tentam esboçar mais nenhuma reação, o sargento ordena que todos vão embora, pois a festa havia terminado”.

Trecho retirado do livro de autoria de Ferréz: *Capão Pecado*. 2. ed. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000, p. 121-130.

<p>         “Aí mano, o Guina mandou isso          aqui pra você”          Tô ouvindo alguém gritar meu          nome          Parece um mano meu, é voz de          homem          Eu não consigo ver quem me          chama          É tipo a voz do Guina          Não, não, não, o Guina tá em          cana          Será? Ouvi dizer que morreu,          sei lá!          Última vez que eu o vi, eu          lembro que eu não quis ir, ele foi,          Parceria forte era aqui nós dois          Louco, louco, louco e como era          Cheirava pra caralho (vixe) sem          miséria       </p>	<p>         Todo ponta firme          Foi professor no crime          Também maior sangue          frio, não dava boi pra          ninguém (Hammm...)          Puta aquele mano era          foda!          Só moto nervosa          Só mina da hora          Só roupa da moda          Deu uma pá de blusa          pra mim          Naquela fita na butique          do Itaim          Mas sem essa de sermão,          mano, eu também quero ser          assim          Vida de ladrão não é tão          ruim (...)       </p>
---	---

Trecho do rap *Tô ouvindo alguém me chamar*, de Mano Brown, do álbum “Sobrevivendo no Inferno”, de 1997.

O processo de seleção obedeceu a um outro critério, a saber, o de também dar acesso a textos que apresentassem uma articulação lingüística dentro do chamado padrão culto de linguagem, mas chamando a atenção dos alunos para os processos textuais e discursivos de construção do gênero. Vejamos alguns outros exemplos de trechos de textos selecionados para a composição das unidades do segundo volume do livro *Linguagem: práticas de leitura e escrita*:

“A grande loja do edifício recém-construído e ainda não habitado, na Praça da República, estava lotada. Eu soubera da reunião e me apresentara. Havia muita gente, como eu, disposta a trabalhar pelo comício.

De súbito ouviu-se um burburinho: ele chegou... já está aí... Ao longe vi Jorge que se aproximava, comprimido no meio daquele povo até chegar ao centro do recinto, onde seriam designadas as pessoas para integrar as várias comissões de trabalho.

Agora sim, ele estava em minha frente, a poucos passos. Eu nunca o vira tão de perto e o achei charmoso. Pensei: apenas 32 anos, tantos livros escritos, tantas aventuras e desventuras...

Estava eu perdida em meus devaneios quando o vi estender a mão para mim:

– Você vai trabalhar comigo...- Ainda olhei para o lado, seria comigo mesmo que ele falava? Era.”

---

Trecho retirado do livro de João Jorge Amado, Paloma Jorge Amado e Zélia Gattai Amado: *Jorge Amado: um baiano romântico e sensual. Três relatos de amor*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 11-16.

“Meu tio morreu no hospício numa tarde de segunda. Conversando com seus fantasmas, a única coisa que aprendeu na vida.

Nunca tomou uma Coca-Cola ou cantou no Municipal. Nem viu uma festa junina. Jamais teve patrão, é verdade. Morreu no hospício, gostando do macarrão com frango que serviam aos domingos.

Às vezes penso que meu tio poderia ter se casado. Uma morena chamada Ângela. Ou uma loira, de olhos claros, de nome Eunice. Que lhe faria um carinho nessas madrugadas pastosas, com cães vadiando em sacos de lixos e carros mortos no meio-fio.

Outras vezes penso que ele poderia ter sido funcionário público. Desses que quase ninguém nota em seu posto, em meio a diários oficiais, carimbos e mesas na penumbra. Dissimulado, confundindo-se com os

fichários. Ou mesmo poderia ter sido um político – tinha porte esse meu tio. E o que um bigode pode fazer por uma pessoa. Mas ele nunca teve bigode. Não perguntaram se ele queria. Tempos em tempos, raspavam-lhe a cabeça no hospício.

No dia de sua morte meu tio comeu uma cereja que encontrou caída no pátio.”

---

Trecho retirado do conto de autoria de Marçal Aquino intitulado “Impotências”, do livro *Famílias terrivelmente felizes*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 13-16.

A sensação de insegurança no Brasil não é sem fundamento. Somos, de fato, um dos países mais violentos da América Latina que, por sua vez, é a região mais violenta do globo. Em uma pesquisa da Organização das Nações Unidas, realizada com dados de 1997, o Brasil ficou com o preocupante terceiro lugar entre os países com as maiores taxas de assassinato por habitante. Na quantidade de roubos, somos o quinto colocado. A situação seria pior se fossem comparados os números isolados de algumas cidades e regiões metropolitanas, onde há o dobro de crimes da média nacional. São Paulo, por exemplo, já ultrapassou alguns notórios campeões da desordem, como a capital da Colômbia, Bogotá.

O país perde muito com isso. Só por causa dos assassinatos, o homem brasileiro vive um ano e poucos meses a menos, em média. Se esse homem vive no Rio de Janeiro, o prejuízo é ainda maior: quase três anos a menos. As mulheres também não passam incólumes: na cidade de São Paulo, em 2001, o assassinato foi, pela primeira vez, a principal causa de mortes de mulheres, ultrapassando o número de mortes por doenças cerebrovasculares e Aids.

O total das perdas causadas pela criminalidade é incalculável – como medir o valor de uma vida para os familiares de uma vítima de assassinato? -, mas, de um ponto de vista puramente monetário, um cálculo feito pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

dá uma idéia do impacto financeiro do crime no Brasil. Segundo essa estimativa, que leva em conta prejuízos materiais, tratamentos médicos e horas de trabalho perdidas, o crime rouba cerca de 10% do PIB nacional, o que dá mais de 100 bilhões de reais por ano. Nos Estados Unidos, que está longe de ser um país pacífico e ordeiro, a porção da riqueza que escoia pelo ralo do crime é bem menor: 4%.

Embora tão grave e nociva, a chaga do crime é pouco entendida no Brasil. Prova disso é a reação de políticos e autoridades diante de um crime grave como o seqüestro e a morte do prefeito de Santo André, Celso Daniel. O presidente Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, convocou a nação a empreender uma “guerra” contra o crime, como se os criminosos fossem inimigos externos e não parte da sociedade. E não faltou quem classificasse os criminosos simplesmente de “vagabundos”, querendo dizer que com isso encerravam o assunto.

Trecho retirado da reportagem “A origem da criminalidade”, de Rodrigo Vergara, publicada na Revista Superinteressante, Especial Segurança. Abril de 2002, p. 9-15.

Saber como o autor chega a escolher os textos que vão finalmente compor o LD é um processo para o qual não há uma resposta pronta. Em primeiro lugar, não é um processo linear. Em segundo lugar, no meu caso, era preciso que os gêneros textuais escolhidos pudessem apresentar relações entre si, fossem elas temáticas e/ou estruturais.

Um exemplo disso é o fato de que os gêneros selecionados para compor as quatro primeiras unidades encontram-se estruturados em torno do interesse em falar de uma personagem. Ou seja, as quatro histórias (a autobiografia, a biografia, o trecho do romance e o conto) concentram-se em narrar histórias de vida.

Nas quatro primeiras unidades do livro, a história de vida é o grande tema. Em termos da estrutura composicional de cada um dos quatro gêneros selecionados, eles compartilham a característica de cada narrativa girar em torno de uma única personagem. Procurei mostrar como, apesar dessa semelhança composicional, a personagem principal de cada uma



delas é construída de maneira diferente. Além disso, os outros elementos da estrutura da narrativa (tempo, espaço, enredo, ponto de vista do narrador) são trabalhados de maneira mais diferenciada em cada uma delas.

Esta busca pela construção de relações entre as unidades está fundamentada em um forte incômodo meu ao observar a maneira pela qual os gêneros textuais compõem as muitas unidades dos LDs de Língua Portuguesa: fragmentada e descontextualizada. Em geral, passa-se de um tema a outro, de um gênero para outro, sem que se tenha oportunidade de trabalhar mais demoradamente as características dos gêneros selecionados e sem que se procure promover uma reflexão que leve o aluno a perceber as semelhanças e diferenças de um em relação a outro, tanto em termos estruturais quanto na forma de abordar os temas. Ao selecionar os textos que compõem este livro, procurei escapar tanto da fragmentação excessiva quanto da descontextualização. Para evitar a descontextualização, procurei mostrar, no texto introdutório de cada módulo, como os gêneros trabalhados naquele módulo são produzidos no interior de um determinado domínio social de comunicação. Além disso, neste texto apresento ainda, brevemente, os gêneros que compõem aquele módulo e dou uma justificativa sucinta para a presença desses gêneros no interior do livro.

Posso dizer que o critério de seleção dos textos presentes no LD procurou articular dois aspectos: as características lingüísticas, textuais e discursivas de cada um deles e os conteúdos mais gerais por eles veiculados.

### **A produção de um texto de análise: a seção *Explorando o universo textual***

O tipo de análise desenvolvida sobre cada um dos textos principais das unidades procurou a) promover um tipo de leitura do texto principal

que mostrasse como os recursos lingüísticos, textuais e discursivos estão a serviço do intuito discursivo (projeto de dizer) do locutor do texto; b) desenvolver no aluno uma consciência sobre a íntima relação entre as significações produzidas no/pelo texto e as formas lingüísticas mobilizadas; c) promover uma compreensão do estilo e dos temas (conteúdos e apreciação valorativa do locutor) do gênero textual trabalhado; e d) promover uma compreensão da estruturação do gênero em questão. Esses são os objetivos que norteiam as análises desenvolvidas na seção *Explorando o universo textual*.

Anteriormente, mencionei o fato de que para escrever esta seção, foi necessário articular conhecimentos das diversas áreas da lingüística, mas também de outros campos do conhecimento humanístico, de forma a explicar os gêneros textuais selecionados e os fenômenos lingüísticos articulados neles e por eles.

Um exemplo do tipo de análise desenvolvida foi a forma como foi construída uma das personagens da autobiografia de Valéria:

#### **A construção da personagem “namorado da Valéria”**

As histórias e suas personagens ganham vida por meio da linguagem. Toda história tem suas personagens principais.

Personagens podem ser construídas de várias maneiras. A narradora recorreu a alguns recursos especiais para construir a imagem de seu namorado, personagem importante desse trecho da autobiografia (a quem foi atribuída a responsabilidade de tê-la contaminado com o vírus HIV).

Vamos analisar dois desses recursos:

- as estratégias que utilizou para caracterizar a personagem ao longo do texto, chamadas de estratégias de progressão referencial;
- o discurso direto;

**(...) O uso do discurso direto**

A narrativa autobiográfica de Valéria é construída a partir de suas lembranças. Quando se contam histórias pessoais ou sobre os outros, frequentemente recorre-se ao discurso direto para dar voz a outros pontos de vista.

O discurso direto é um recurso que abre um espaço para que a fala de uma pessoa ou várias pessoas apareçam sem intermediação. O discurso direto busca representar de maneira fiel e mais direta possível o que e como as pessoas disseram.

Nesse trecho da autobiografia, a narradora mescla seus relatos com diversos diálogos, onde as falas das personagens (ela, o pai, o namorado, a amiga etc.) aparecem tais como teriam sido ditas. Estes diálogos são reconstruídos a partir de suas lembranças sobre o que teria sido dito em uma determinada situação. Um exemplo de discurso direto:

- a) “ - *Filha, acho melhor você ir dormir, porque ele não vem.*  
- *Vem sim, pai!*”

O trecho anterior mostra o que seu pai teria falado naquela ocasião em que ela estava esperando pelo rapaz. Mostra também o que ela teria respondido.

No primeiro capítulo da autobiografia, a personagem com quem ela mais dialoga é o namorado. Ao colocar certas “palavras na boca” de seu namorado, a narradora constrói uma determinada imagem para essa personagem. A primeira fala que é atribuída ao namorado de Valéria é a seguinte:

- b) “*Acho que já tá na hora da gente transar, afinal, já são mais de seis meses de namoro. Eu não sou mais moleque e já estou me chateando com essa história*”.

Um outro exemplo é o diálogo que acontece entre ele e Valéria

depois que ele acaba de ter a primeira relação sexual com ela:

c) *“Quer dizer que já acabou? É isso que é transar?”*

*- Ih... Você não vai começar a chorar agora, né?*

*- É que eu pensei ...*

*- Pode ir parando que agora já foi”.*

A imagem da personagem construída por essas falas não é positiva.

Em função de uma série de questões culturais que envolvem a relação de gênero (entre homens e mulheres), como, por exemplo, o pressuposto de que o homem deve cuidar da mulher, atribui-se ao homem um papel especial no momento da primeira relação sexual de uma mulher. Assim sendo, espera-se que, nesse momento, o homem se comporte de uma maneira sensível e delicada.

No entanto, tanto as falas como as atitudes do namorado de Valéria contrariam este pressuposto. Revelam uma outra maneira de ver essas questões: que o papel natural da mulher é o de atender ao desejo sexual de seu parceiro. Na visão da personagem, nem os sentimentos nem a vontade de Valéria precisavam ser considerados. Bastavam a vontade e o desejo dele.

As falas do namorado revelam esta última visão sobre as relações entre homens e mulheres. Mostram que, por razões diversas, muitas pessoas concordam com o fato de que as relações de gênero também são fundadas no princípio da dominação da mulher pelo homem.

Numa perspectiva que considere as relações entre homens e mulheres como necessariamente abertas e igualitárias, as falas da personagem acabam por construir uma imagem negativa para ele: a de um homem insensível, dominador e bruto.

---

Trecho retirado do livro *Linguagem: práticas de leitura e escrita*, de Anna Christina Bentes. São Paulo: Editora Global Ação Educativa, 2004, p. 22-23.

O exemplo acima mostra que esta seção caracteriza-se por trazer um trabalho um pouco mais detalhado de reflexão sobre a linguagem articulada no interior de um determinado gênero textual. Acredito que este trabalho se faz necessário se quisermos de fato desenvolver nos alunos um olhar diferenciado em relação aos recursos lingüísticos, textuais e discursivos presentes nos diferentes gêneros e que são responsáveis pelo sentido global produzido e pelas imagens de referentes que são construídas ao longo do texto.

### **Comentários gerais sobre três eixos articuladores dos livros de linguagem**

Como dissemos no início deste texto, de forma a dar consistência ao projeto de estruturação do livro, elegemos quatro eixos articuladores, responsáveis por dar consistência teórica e uma certa unidade para a obra. O texto que se segue é uma adaptação do texto sobre esses eixos articuladores publicado no livro de professores dos volumes de *Linguagem: práticas de leitura e escrita*.

### **Os temas**

O principal critério de seleção dos temas presentes nos dois volumes foi a relevância social do assunto escolhido. As histórias de vida escolhidas para compor o volume 2 foram: a narrativa de Valéria Polizzi, uma jovem que contraiu AIDS aos 16 anos, que conta sua própria história; a história de um dos maiores escritores brasileiros, Jorge Amado, contada por sua mulher, Zélia Gattai; a história de Carimbê, um trabalhador brasileiro, uma das personagens do romance criado por Ferréz, escritor paulista; e, por último, a história de um homem anônimo, paciente de um hospício,

personagem principal do conto criado por Marçal Aquino, escritor paulista.

Também foram trabalhados dois temas sociais que muito raramente fazem parte da pauta da mídia impressa (jornais diários e revistas semanais) com a qual temos um contato mais cotidiano: os *projetos sociais desenvolvidos em algumas favelas brasileiras* e *as explicações sobre as causas da criminalidade e da violência urbana no Brasil*. Esses dois temas são de interesse geral porque enfocam duas importantes questões que afetam a grande maioria dos brasileiros: o problema da desigualdade social que produz “as cidades invisíveis” (as favelas) e o problema da criminalidade e da violência urbana, que causa perdas morais, sociais e econômicas ao país.

Os temas selecionados para este volume são também responsáveis pelo envolvimento do leitor com os gêneros textuais selecionados e com o trabalho desenvolvido em torno deles. Além de instruir e fornecer novas informações e pontos de vistas, procurou-se trabalhar os temas de forma que as experiências e as informações presentes nos textos de fato passassem a fazer parte da experiência cultural dos jovens e adultos leitores desse livro.

A citação abaixo, de Mikhail Bakhtin, retirada da obra de Cristóvão Tezza *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo* (2003), resume nossa preocupação em transformar as práticas de leitura e escrita articuladas nos dois volumes em experiências significativas para os alunos:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de maneira emocional-volitiva. (BAKHTIN, 1992 apud Tezza, 2003, p. 203).

Neste trecho, Bakhtin chama a atenção para o fato de que, do ponto de vista da recepção, um conteúdo somente é significativo para alguém quando este alguém quer saber, quer aprender sobre determinado assunto ou tema. Ou seja, para apreender algo, é preciso que aconteça algum envolvimento emocional da parte de quem ouve/lê/vê os conteúdos propostos. Assim, para Bakhtin, a aquisição do conhecimento não é um ato frio e racional, mas um ato que sempre exige de quem quer saber uma atitude de envolvimento com os conteúdos que estão à sua frente. Além disso, de acordo com a noção de tema proposta por Bakhtin, este é sempre desenvolvido em conjunto com o que o autor chama de “apreciação valorativa”, ou seja, ao se produzir um gênero textual, seja ele oral ou escrito, o produtor, em alguma medida, marca a maneira como vê e compreende aquele tema. Sendo assim, há gêneros em que esta “apreciação valorativa” da parte do produtor sobre o que diz é mais explicitamente marcada, como nas biografias e autobiografias. Por outro lado, é uma característica dos gêneros jornalísticos fazer com que as marcas desta apreciação valorativa sejam apagadas, construindo-se assim o efeito da objetividade.

### **Os domínios sociais de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais**

De forma a melhor compreender a noção de gênero textual, faz-se necessário apresentar o que se entende por domínio social de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais. Trata-se não de uma mera “circunstância exterior”, mas, principalmente, do que possibilita e garante essa produção, circulação e recepção.

Assim, neste volume, procurou-se dar condições para que os alunos compreendam os *gêneros textuais* como:

- a) produtos coletivos e em constante processo de re-elaboração, que resultam de um trabalho sócio-histórico sobre/com a linguagem, trabalho este produzido por determinados agentes sociais no interior de esferas comunicativas específicas;
- b) produzidos em função de um determinado intuito-discursivo (um projeto de dizer);
- c) produzidos para certos interlocutores e/ou para uma comunidade de interlocutores.

A ênfase no domínio social no interior do qual os gêneros são produzidos, circulam e são compreendidos pelos sujeitos aos quais são destinados, tem por objetivo deixar claro que o trabalho desenvolvido ao longo do volume não se restringiu a analisar as características lingüísticas e composicionais dos gêneros textuais selecionados. A abordagem desenvolvida privilegiou o enfoque do domínio social ou esfera comunicativa em que o gênero selecionado é produzido e compreendido. Como exemplo disso, podemos citar os textos introdutórios dos módulos e os textos que compõem a seção *Contextualizando o texto*.

### **Os gêneros textuais**

A base teórica sobre a qual assentamos o trabalho desenvolvido no livro é tributária da perspectiva bakhtiniana. Para Mikhail Bakhtin, teórico russo, cada esfera da atividade humana elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso” (esta é a denominação desenvolvida por este autor). Vejamos como o autor inicia sua reflexão sobre a problemática dos gêneros do discurso:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera



dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as várias formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (...) Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 279-281).

A citação acima mostra como Bakhtin considerou fundamental a questão da diversidade e da heterogeneidade dos gêneros existentes, dada a complexidade da vida social contemporânea.

Em relação à questão da heterogeneidade dos gêneros, pode-se melhor entendê-la quando nos deparamos com o fato, muito freqüente, de um gênero encontrar-se imbricado em outro gênero. Um exemplo desse procedimento é a canção de Chico Buarque intitulada “Bom conselho”, que é estruturada a partir de provérbios. Os diferentes provérbios populares constituem-se em versos da canção, modificados/parodiados pelo poeta de forma magistral. O que temos aqui é um gênero (provérbio) estruturando outro (canção popular).

No entanto, Bakhtin nos alerta para o fato de que apesar de os gêneros serem formas ágeis, em constante re-elaboração, fáceis de combinar, “para o indivíduo falante eles não deixam de ter um valor normativo: eles [os gêneros] lhe são dados, não é ele que os cria” (BAKHTIN, 1992, p. 304):

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

É este caráter normativo dos gêneros percebidos pelos falantes que lhes confere a “relativa estabilidade” mencionada por Bakhtin, estabilidade esta que é um princípio definidor dos gêneros. É por isso que se pode afirmar que os gêneros textuais organizam nossa fala para que a comunicação possa ocorrer.

No entanto, é preciso observar que o grau de estabilidade ou de normatividade dos gêneros é bastante relativo. Os gêneros literários, por exemplo, se situam em uma tradição, construindo uma determinada filiação em relação às obras anteriores, retomando-a de uma forma mais ou menos fiel (o romance naturalista brasileiro em relação ao romance realista-naturalista europeu). Já outros gêneros, como um panfleto ou uma reportagem televisiva, não funcionam da mesma maneira: não existe esta filiação a obras anteriores; estes gêneros constituem-se em rotinas comunicativas anônimas, que se estabilizaram pouco a pouco, mas que continuam sujeitas a variações (MAINGUENEAU, 2001).

A entrada para a noção de gênero foi feita observando uma de suas características para as quais Bakhtin chama a atenção: a heterogeneidade. Assim se fez para que ficasse claro que ao longo do trabalho desenvolvido no livro de linguagem *não* se assume a perspectiva tipológica e/ou classificatória, que vê os gêneros como fundamentalmente caracterizados por suas propriedades formais. Isto quer dizer que assumi ao longo da elaboração do livro uma perspectiva segundo a qual os gêneros, exatamente por serem resultado de um trabalho coletivo e historicamente situado, não podem ser considerados como produtos acabados à disposição dos falantes.

Embora Bakhtin sempre considere os aspectos sócio-históricos e dialógicos que definem a produção, a circulação e a recepção dos gêneros,

a autor não abre mão de que devemos compreender os gêneros do discurso como um “todo discursivo” que apresenta uma estruturação relativamente estável:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1992, p. 301-302)[grifos nossos]

A importância da estabilidade dos gêneros do discurso é valorizada por Bakhtin exatamente porque ele considera o seu caráter histórico e a sua importância para a efetiva comunicação entre as pessoas. O autor, com isso, não nega a flexibilidade, a maleabilidade, a plasticidade funcional e formal dos gêneros, mas afirma que o uso criativo exige o domínio dessa estruturação mais ou menos estável:

Ao lado dos gêneros padronizados, existiram e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e criativos da comunicação verbal: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc. (até agora nenhuma nomenclatura dos gêneros do discurso oral foi criada e mesmo o princípio dessa nomenclatura não é claro.) A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, em um grau mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (BAKHTIN, 1992, p. 303)

É nesse sentido que acreditamos que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de partida

um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais. Este olhar mais qualificado, que envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, a natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que ele já possui.

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de outras disciplinas.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENTES, A. C. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*, volume 2, livro do estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem: prática de leitura e escrita*, volume 2, livro de professores. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

## Notas

- 1 O texto de apresentação da coleção que consta na abertura de todos os livros da coleção destinados aos professores apresenta o projeto da seguinte forma: “A coleção *Viver, Aprender* – 2.º segmento, conta com onze livros e busca abranger problemas e assuntos que correspondem aos interesses e necessidades educativas de jovens e adultos e das comunidades em que estão inseridos. Eles se referem, em especial, a temáticas do contexto urbano e pretendem contribuir para o maior domínio dos objetos e das formas de organização da cultura escrita. Seis dos onze livros partem de temas relativos às principais formas de participação na sociedade contemporânea: *A cidade e o urbano no mundo atual*; *Ver palavras, ler imagens: literatura e arte*; *Trabalhadores em movimento: desafios e perspectivas*; *Saúde e qualidade de vida*; *Tecnologias e sociedade no Brasil contemporâneo*; *História dos negros no Brasil*. Os outros cinco livros tratam de conhecimentos lingüísticos e matemáticos, ferramentas fundamentais para a ação efetiva na sociedade de cultura escrita: *Matemática e fatos do cotidiano* (volumes 1 e 2); *Linguagem: práticas de leitura e de escrita* (volumes 1 e 2); *Inglês e algo mais*”.
- 2 Por limitação de espaço, na última seção desse texto tratarei apenas dos três primeiros eixos articuladores da obra.
- 3 O volume 1 do livro *Linguagem: práticas de leitura e escrita* é de autoria de Fernanda Mussalim. Os dois livros de linguagem da coleção foram elaborados a partir da estruturação a ser apresentada ao longo desse texto.
- 4 Estas observações que faço sobre o processo de elaboração de um LD são realmente apenas observações a partir dessa minha primeira experiência. No entanto, para se ter uma visão aprofundada dessa questão, ver a dissertação de mestrado de Clécio Bunzen, “Produção de texto no ensino médio: um olhar sobre o processo de didatização via livro didático”, defendida em janeiro de 2005 no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, que procura mostrar como o LD é resultado de um complexo processo de articulação entre diversos atores sociais. O trabalho foi feito com base em uma série de entrevistas feitas com diferentes autores de LDs de Língua Portuguesa para o ensino médio.

## **LETRAMENTO DIGITAL: UM TRABALHO A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

Roxane Rojo (LAEL/PUC-SP)

Jacqueline Peixoto Barbosa (PUC-SP, Rede do Saber)

Heloisa Collins (LAEL/PUC-SP, Rede do Saber)

Este artigo expõe e discute uma proposta de formação continuada a distância (via WEB) para professores de Ensino Médio, demandada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e viabilizada pela Rede do Saber<sup>1</sup> e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, intitulada “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”. Baseada nas reflexões do Círculo de Bakhtin sobre linguagem e enunciação – em especial, na Teoria dos Gêneros do Discurso (Bakhtin/Volochinov, 1929; Bakhtin, 1952-53/1979; 1934-35/1975) –, a proposta visa a uma reflexão por parte dos docentes de Ensino Médio – de todas as áreas e disciplinas – sobre as práticas de letramento, de leitura e de escrita que se exercem, tanto na escola como fora dela, na tentativa de compatibilizar as exigências sociais da contemporaneidade quanto aos tipos e níveis de letramento e as práticas escolares. Sobretudo, num contexto em que tanto a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) quanto os referenciais curriculares mais recentes encaminham na direção de uma educação básica voltada para a cidadania plural e, particularmente, no qual os referenciais voltados para o Ensino Médio enfocam a disciplina de Língua Portuguesa como articulada no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Em um movimento semelhante ao das políticas e dos programas de aumento do acesso à escola, as condições de acesso às novas tecnologias vêm sendo propiciadas por muitas e vultosas iniciativas governamentais. O exemplo mais significativo entre as ações de ampliação de acesso à

tecnologia é o PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação<sup>2</sup>, dedicado à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

No entanto, ainda semelhantemente aos processos de inclusão na escola, os programas de inclusão digital freqüentemente deixam a desejar e é comum que professores que tenham sido capacitados no uso do computador não consigam exibir nenhuma fluência na execução de tarefas que exijam o uso de ferramentas digitais, por exemplo, montar uma apresentação com recursos adequados. Em outras palavras, os processos de formação de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados.

Tentativas nesse sentido já vêm sendo implementadas, com resultados animadores. Na esfera dos programas de ensino-aprendizagem *online*, a iniciativa mais notável, no plano federal, é o “Proformação”, destinado à formação de professores em exercício. Tendo iniciado com o atendimento de 27.000 professores em 1998, o “Proformação” em 2002 divulgou uma avaliação muito positiva de sua atuação<sup>3</sup>. Suas atividades a distância, no entanto, mostram-se limitadas em relação às possibilidades de interação, uma vez que são centradas em estudo individual apoiado por material didático auto-instrucional.

No âmbito do Estado de São Paulo, várias têm sido as iniciativas de desenvolvimento da qualidade no ensino em programas com mediação de novas tecnologias. Usando uma infraestrutura tecnológica ampliada e aperfeiçoada<sup>4</sup>, o Estado já ofereceu um “Programa de Formação Universitária – PEC-FU”, planejado e implementado sob a responsabilidade de três grandes universidades paulistas – USP, UNESP e PUC-SP –, fortemente mediado por novas tecnologias e também dirigido a professores em exercício, e implementou em 2004 o “PEC-Municípios”, semelhante ao PEC-FU, mas dirigido a professores de diferentes municípios paulistas, enfocando também temas de Educação

Infantil. Os ambientes de aprendizagem em que se desenvolveram e desenvolvem esses programas passaram, em 2003, a integrar a Rede do Saber e a acolher muitos outros projetos, tais como o Ensino Médio em Rede.

É neste quadro de trabalho ativo e confrontado com as necessidades de reflexão e desenvolvimento para o Ensino Médio que se insere a “Proposta de Formação Continuada a Distância de Professores do Ensino Médio para as Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”. O programa, em um sentido, é de continuidade: pretende continuar a oferecer um serviço de alta qualidade em formação continuada de professores, mediada por novas tecnologias, fazendo uso das ferramentas e ambientes de aprendizagem já disponibilizados por programas oficiais no âmbito estadual (Rede do Saber).

Em outro sentido, porém, é completamente novo e voltado para a transformação, pois, se propõe a oportunizar uma combinação de várias e importantes experiências de forma integrada: o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras, de reflexão sobre a docência e de transformação de práticas docentes relativas à leitura e à escrita, todas mediadas pelo contexto WEB, com proposta concreta de inclusão dos professores participantes na nova sociedade da informação e nas práticas de letramento digital<sup>5</sup>.

Nessa medida, o Programa estabelece uma ponte mais forte e estável entre as condições de acesso à tecnologia, já oferecidas aos professores de Ensino Médio em escolas públicas, e um processo eficiente de letramento digital com o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras, tanto aquelas focalizadas nas necessidades e anseios do professor-leitor/escritor como as que se referem mais de perto às suas atividades docentes em sala de aula. Trata-se de aprender, pensar práticas docentes e planejar transformações *com* tecnologia, isto é, usar computadores como ferramentas cognitivas. Quando mediados por computadores como ferramentas cognitivas, os processos de planejamento e desenvolvimento



tradicionais são substituídos por processos de representação, criação e expressão que só as novas mídias propiciam. Em vez de usar as tecnologias para limitar e regular os processos de aprendizagem dos professores-alunos, por meio da utilização de estilos e dinâmicas pré-concebidas de interação, trata-se de oportunizar um processo de apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informação, interpretar e organizar seu conhecimento pessoal e representar o que sabem para outros (JONASSEN *et al.*, 1999).

Trata-se, portanto, de oferecer ao aluno-professor oportunidades de re-estruturação de seus modos de aprender e de adoção de uma cultura de comunicação e colaboração mediada por processos digitais. Mais especificamente, na esfera da re-estruturação, as mudanças dizem respeito à adoção, pelo aluno-professor, de modos mais colaborativos de trabalho, dinâmicas mais compartilhadas em ações de decisão e adequação do trabalho ao contexto de suas necessidades reais. Parte dessa adequação pode ser feita através da substituição de agentes de controle externo por agentes de controle e organização internos e estreitamente relacionados a uma maior responsabilidade e autonomia pelo próprio processo educacional. Já na esfera de uma nova cultura de comunicação e colaboração mediada por processos digitais, pretende-se que o professor inicie um processo de vivência em uma cultura escolar digital, que envolve: a) a adoção de novas ferramentas de comunicação (síncronas e assíncronas) e espaços de informação hipermidiáticos; b) a concordância com objetivos comuns de interação em contexto digital, em que na maior parte do tempo a interação é publicamente disponibilizada, o que expõe a produção escrita do professor-aluno aos pares, de modo não experienciado previamente; c) a colaboração a distância com os pares; d) a entrada em uma cultura de curiosidade e experimentação; e) a atribuição de novas imagens para si, seus pares e seus professores e para a própria educação.

## **Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade – o curso**

Trata-se de uma proposta<sup>6</sup> de formação continuada de professores de Ensino Médio de todas as áreas e disciplinas<sup>7</sup> para as práticas contemporâneas de leitura e escrita, em diversos contextos, situações, suportes e mídias exigidos na participação letrada e cidadã em sociedade. O Programa de formação a distância, via WEB, está hospedado na Rede do Saber (SEE-SP), com os serviços, aplicativos e ferramentas aí já instalados. A proposta, envolvendo 180 horas de formação, distribuídas em quatro Módulos seqüenciais<sup>8</sup>, foi preparada até meados de 2004 e começou a ser implementada ainda no ano de 2004, num piloto restrito aos ATP (Assistentes Técnico-Pedagógicos) que trabalham nas oficinas pedagógicas das 89 diretorias de ensino espalhadas pelo Estado de São Paulo.

A idéia é refletir e exercer com os professores-alunos essas práticas de leitura e escrita, em ambientes digitais interativos, e, após essas vivências, retirar decorrências e estratégias de abordagem da circulação, compreensão e produção de textos – em diferentes gêneros, modalidades e linguagens – nas salas de aula de Ensino Médio.

São objetivos do Programa:

- possibilitar aos docentes e demais agentes educacionais (ATPs, PCs) o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação cultural e na sua prática educativa;
- refletir sobre e exercitar as diferentes capacidades e competências leitoras e de produção de textos e de linguagens, envolvidas na recepção e na produção de discursos em diferentes gêneros que circulam em diversos contextos, suportes e mídias contemporâneos, com especial destaque para textos e discursos em gêneros de circulação na mídia digital (letramento digital),

na esfera do jornalismo (impresso, televisivo, digital), na esfera das artes (literatura, música, artes plásticas) e na esfera escolar e da divulgação da ciência (em especial, nas áreas do conhecimento contempladas na divisão disciplinar da distribuição do conhecimento na escola, isto é, ciências da natureza e matemática, ciências humanas etc.);

- refletir sobre a transdisciplinaridade inerente às práticas letradas de linguagem nos espaços sociais contemporâneos, de forma a transformar a realidade disciplinar atual da escola;
- refletir e avaliar as práticas de linguagem e de letramento correntes do alunado do Ensino Médio, de maneira a esboçar propostas para o ensino mais condizentes com a realidade do alunado e que o encaminhem a práticas letradas cidadãs e contemporâneas.

As atividades de planejamento e preparação dos ambientes de aprendizagem, realizadas em 2004, referem-se à:

- montagem de um *site* para o Programa;
- customização de ferramentas WEB disponíveis na Rede do Saber para a implementação dos módulos de formação, com diferentes funções: informação (em hipertexto e hiperímia), organização das propostas de trabalho, comunicação síncrona e assíncrona, registros individuais e compartilhados, avaliação e registros de participação;
- criação dos materiais, instruções e tutoriais técnicos;
- inserção dos materiais e instruções nos espaços apropriados;
- testagem de navegabilidade e usabilidade das ferramentas e materiais.

O Programa utiliza as ferramentas WEB disponíveis na Rede do Saber, de forma a potencializar a capacidade instalada, mas customizadas para que sejam atingidos os objetivos propostos. As ferramentas incluem:

- Ferramentas de informação (em hipertexto e hiperímia): estes recursos permitem a publicação dos conteúdos do curso: textos e hipertextos, hiperímia, glossários, materiais de apoio e de

referência etc. Incluem áreas como quadro de avisos, agendas, biblioteca etc.

- Ferramenta de organização das propostas de trabalho: este recurso permite a publicação das atividades relacionadas ao conteúdo que está sendo abordado no curso. É o espaço destinado à apresentação das propostas de trabalho, estruturadas de tal forma que permitam o acompanhamento e organização do trabalho dos alunos.
- Ferramenta de comunicação assíncrona (Fórum de Discussão): este recurso permite a criação de linhas de discussão assíncrona. As mensagens/respostas enviadas podem ser organizadas de diferentes maneiras, facilitando o acompanhamento dos comentários sobre um tema e as buscas de mensagens. O professor pode criar, renomear, configurar ou excluir um determinado Fórum.
- Ferramenta de avaliação: permite acompanhar os processos avaliados sistematicamente.
- Ferramentas de registros de participação: registram os acessos às ferramentas e permitem um acompanhamento da frequência e participação de todos nos diferentes espaços dos ambientes de aprendizagem.

Além disso, incorporam-se também ao curso as ferramentas usuais de navegação na WEB, disponíveis na própria rede, e de tratamento e edição de textos e cálculos, disponibilizadas por diferentes *softwares*.

### **A matriz curricular – Linguagens, textos e hipertextos em gêneros de diferentes esferas de atividade humana**

Conforme mencionado anteriormente, o curso é viabilizado em 4 módulos, em que as 180 horas de formação estão distribuídas conforme se pode ver no **Quadro 1**.

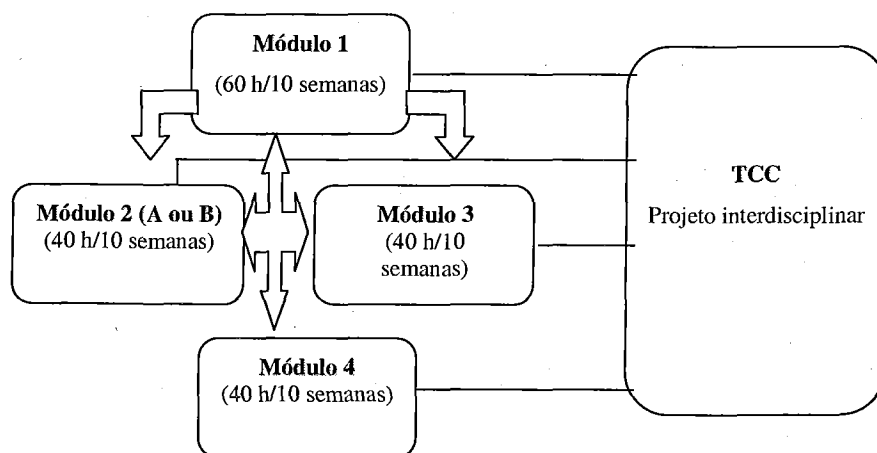
**Quadro 1: Matriz curricular - Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade**

Módulos	Ementas
<p><b>Módulo 1</b> (60 horas, 10 semanas)</p>	<p><b>Letramento digital: Leitura e escrita em contexto digital</b> Este módulo caracteriza-se por uma imersão mais intensa, pois tem um duplo objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Familiarizar e exercitar o professor em formação em relação aos recursos computacionais e às ferramentas digitais, inclusive as multimidiáticas; e</li> <li>→ Observar, analisar e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, em diferentes textos, hipertextos e linguagens, de diversos gêneros e contextos digitais, com destaque para os gêneros e ferramentas interativos (<i>e-mail, chat</i> e fóruns de discussão); os burocráticos (formulários); os do jornalismo e da divulgação científica digital (hipertextos) e com as formas de arte digital (<i>sites</i> de poemas e prosa digital, <i>blogs</i>)</li> </ul>
<p><b>Módulo 2</b> (40 horas, 10 semanas) Dividido em duas opções (Módulo 2A e 2B), para os professores de Ciências Exatas e da Natureza e para os professores de Ciências Humanas, Letras e Artes</p>	<p><b>Em dia com a ciência e o conhecimento – a escola no século XXI</b> Este módulo tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, impresso e multimidiático de textos, hipertextos e linguagens em gêneros de divulgação científica e escolares (apresentações, relatos históricos, textos instrucionais, explicativos, verbetes, sentenças matemáticas, textos didáticos, debates, fóruns e listas de discussão)</li> <li>→ Discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destes gêneros junto aos alunos de Ensino Médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares;</li> <li>→ Esboçar um planejamento, a ser especificado ao longo do Programa, para a abordagem da leitura e escrita de textos selecionados para circularem em sua sala de aula – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</li> </ul>
<p><b>Módulo 3</b> (40 horas, 10 semanas)</p>	<p><b>Jornais de todos os tempos – informação e opinião no cotidiano e na escola</b> Este módulo tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura e a escrita em ambiente digital, impresso, televisivo e radiofônico de textos, hipertextos e linguagens em gêneros jornalísticos (notícia, reportagem, documentário, artigo de opinião, charge, tira, jornal falado)</li> <li>→ Discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destes gêneros junto aos alunos de Ensino Médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares.</li> </ul>

<p><b>Módulo 4</b> (40 horas, 10 semanas)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Navegando na fruição – artes na rede</b></p> <p>Este módulo tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Observar, analisar contrastivamente e refletir sobre as estratégias e procedimentos exigidos pela leitura, fruição e produção, em mídia digital e impressa, de linguagens verbal, musical e visual (imagem estática, imagem em movimento) de enunciados em gêneros literários (poemas, letras de canção), musicais (variados) e em obras visuais (artes plásticas, arte digital e gráfica).</li> <li>→ Discutir e esboçar estratégias de abordagem didática destas linguagens e gêneros junto aos alunos de Ensino Médio, dentro das especificidades de sua disciplina ou em propostas inter ou multidisciplinares.</li> <li>→ Finalizar o planejamento didático que compõe o TCC.</li> </ul>
---	---

A organização modular do curso está, pois, proposta da seguinte maneira:

Quadro 2: Organização modular do curso



### Linguagens, gêneros e ferramentas do letramento digital

Como se vê pela matriz curricular acima, o curso está pensado para oportunizar, na *WEB*, experiências significativas com textos e linguagens diversos, em diferentes gêneros do discurso, a partir do uso de vários *softwares* e ferramentas. O curso opera, portanto, com objetos de ensino-aprendizagem de quatro grandes eixos:

- Navegação e uso de ferramentas *WEB*.
- Próprias do ambiente do curso (*Prometeus e Learning Space*) – em especial, no Módulo 1.
- De uso geral na *WEB* e no manejo digital de textos, sons e imagens (editores de textos e de apresentações; planilhas de cálculo; diversos *players* para sons e imagem, estática e em movimento; buscadores, *browsers* etc.) - todos os Módulos.
- Gêneros de diferentes esferas de circulação (em mídias digital e impressa).
- Capacidades de leitura e produção exigidas por estes gêneros, mídias e situações.
- Elaboração de projetos didáticos inter ou multidisciplinares que envolvam o trabalho com a leitura e a escrita.

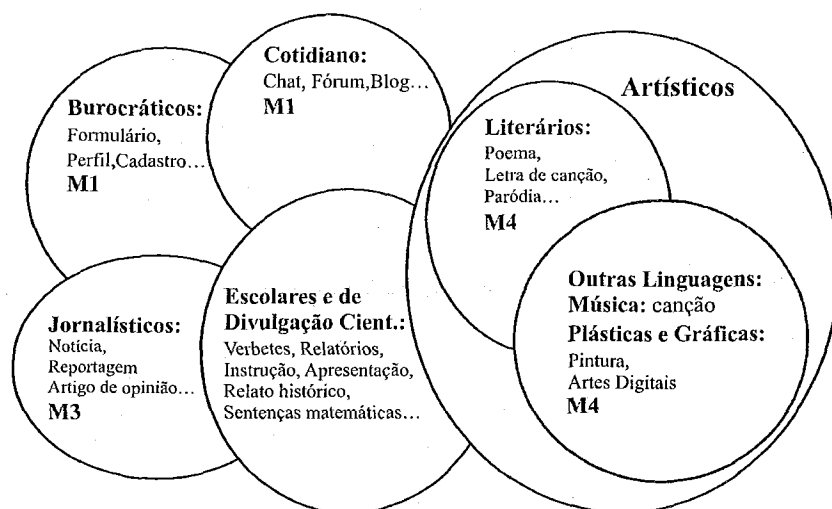
De acordo com a teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53/1979), as diferentes esferas de atividade humana, cotidianas e oficiais, elaboram diferentes formas cristalizadas de comunicação, diferentes “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros discursivos. Postos em circulação em mídia digital, em especial na *WEB*, estes gêneros modificam-se<sup>9</sup> e se perpetuam para satisfazerem as necessidades de diversas atividades humanas em ambiente virtual, como relacionar-se, comprar, pagar, investir, namorar, discutir problemas controversos, fruir de obras de arte (em bibliotecas, museus, rádios, discotecas, cinemas virtuais), buscar novas informações e conhecimentos na imensa rede hipertextual.

Nessa proposta, organizada por esferas ou campos de atividade, escolhemos iniciar, no Módulo 1, pelos campos mais cotidianos de interação virtual, como os de comunicação síncrona (*chats*) e assíncrona (fóruns, listas de discussão, *blogs*), não só porque estes permitiam a familiaridade inicial dos alunos com algumas ferramentas fundamentais para o andamento do curso, como também porque neles circulam gêneros cujos aparentados escritos ou orais são mais familiares aos professores-

alunos: cartas e bilhetes/*e-mails*; conversas/*chats*; diários/*blogs*. A mesma lógica levou à exploração, ainda no Módulo 1, de certos gêneros do campo burocrático, fundamentais para certas ações na rede virtual: o preenchimento de formulários, cadastros e perfis, recorrentemente solicitados por *sites* destinados às mais diversas finalidades (comprar, encontrar amigos ou namorados, realizar operações bancárias, acessar páginas mais protegidas de *sites* de informação, diversão ou busca etc.).

A seleção das esferas de atividade dos três outros módulos partiu da reflexão sobre as principais atividades letradas necessárias na contemporaneidade à educação escolar para a cidadania: divulgação científica (Módulos 2A e 2B), acesso à informação (Módulo 3) e às artes (Módulo 4). A seleção e organização, pois, dos gêneros e linguagens explorados no curso configura-se como no **Quadro 3**:

**Quadro 3: Esferas de atividade e gêneros de discurso objetos de ensino-aprendizagem no curso**



Buscou-se sempre que as atividades propostas para o trabalho com cada um dos gêneros fossem situadas, efetivas e significativas nos ambientes virtuais: formulários e cadastros efetivamente preenchidos



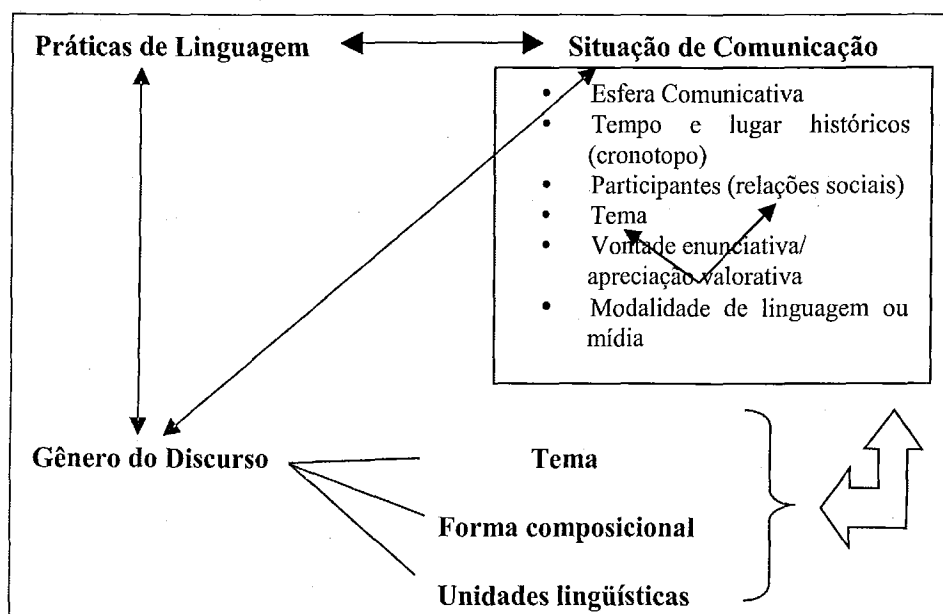
em sites da rede, blogs de efetiva circulação. Somente se recorreu a simulações quando absolutamente necessárias à presença de ensino (ANDERSON *et al.*, 2001), buscando-se favorecer principalmente as presenças social e cognitiva<sup>10</sup>.

Ou seja, procurou-se sempre revestir as atividades didáticas das características apontadas pela perspectiva enunciativa bakhtiniana no método sociológico de análise dos enunciados (Bakhtin/Volochinov, 1929, p. 124), para a qual as atividades de linguagem humanas ganham sentido a partir de:

1. “As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.”

Foi também dado maior destaque às capacidades de leitura e de produção que cada um dos gêneros exigia em mídia digital. O “exame das formas da língua” presentes no enunciado do gênero somente foi enfatizado quando importante para a compreensão e réplica ativa aos textos. O **Quadro 4** diagrama os elementos explorados no trabalho com os gêneros, nos Módulos do curso.

Quadro 4: Abordagem didática dos gêneros



Assim, entendidos os gêneros como formas flexíveis de funcionamento da língua e da(s) linguagem(ns) em práticas sociais situadas (BAKHTIN, 1934-35/1975), isto é, que se dão em situações enunciativas concretas e específicas, o curso enfatizou, em primeira instância, estas práticas sociais e os elementos das situações específicas de comunicação: a *esfera* ou campo de atividade e seu *tempo e lugar* históricos; os *participantes* da interação e suas *relações* sociais; os *temas* ou o dizível nessas situações; a *vontade enunciativa do locutor* e o *estilo* que suas *apreciações de valor* podem imprimir aos enunciados; os impactos e sentidos gerados pelas diferentes *modalidades de linguagem e mídias*. Assim, a forma composicional e os estilos dos gêneros (e de autor) foram exploradas como decorrentes dessa relação entre práticas sociais e situações particulares e quando pertinentes às atividades de leitura e de produção<sup>11</sup> em ambiente digital.

## **Dois exemplos de tratamento de gêneros para o incremento de letramento digital**

Dadas as restrições de espaço deste texto, exemplificaremos o tratamento didático dos gêneros abordando **atividades** da unidade 1 do Módulo 1, relativas ao preenchimento de formulários, cadastros e perfis – atividade das esferas cotidianas/burocráticas – e da unidade 3 do mesmo Módulo introdutório, relativas ao trabalho conceitual sobre esferas de atividade e gêneros<sup>12</sup>.

### **MÓDULO 1 - Letramento digital: Leitura e escrita em contexto digital**

#### **Unidade 1 - Apresentações**

#### **Atividade 3 - Apresentar-se na Internet**

A esta altura, você já se apresentou e também já conheceu alguns de seus colegas. A apresentação pessoal, que pode ser feita de variadas formas e ter diferentes finalidades, é um tipo de texto (ou gênero) muito comum em vários sites da Internet. A quantidade e o tipo de informação vão variar, dependendo da finalidade da apresentação; por exemplo, quando você se junta a um grupo novo e desconhecido, geralmente precisa se apresentar fornecendo alguma informação relevante para o grupo. Isso facilita a interação.

Nesta atividade, vamos conhecer outros tipos de apresentação muito comuns em ambiente digital e relevantes para outras finalidades. Seleccionamos duas, mas, depois que você adquirir mais experiência, vai poder experimentar muitas outras.

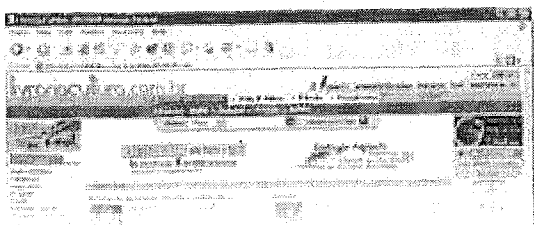
Vamos lá?

1. A primeira proposta é que façamos um exercício de *apresentação para transação comercial na Internet*, o que normalmente chamamos de **cadastro**. Neste caso, vamos fazer um cadastro para comprar livros. ⚠

Antes de clicar na imagem a seguir para acessar a Livraria Cultura na Internet, leia o conselho da Perpétuo Socorro.

Para preencher seu primeiro cadastro, leve em conta dois conceitos interessantes de solicitação de informação em formulários. Para saber quais são, ouça o Prof. Epaminondas.

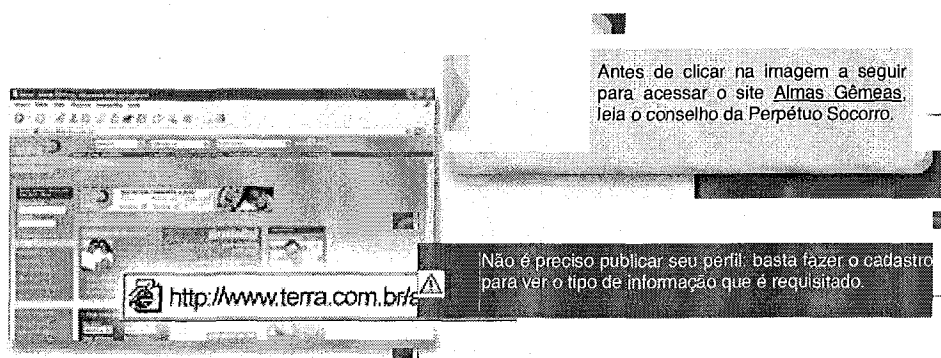
⚠ Não é preciso comprar livros! Mas faça o cadastro para ver o tipo de informação que é requisitado.



 <http://www.livrariacultura.com.br>

📌 O caminho para o site da livraria está disponível nesta página por meio de um link. Se você quiser saber mais sobre links e sobre as coisas que eles podem revelar, veja as dicas da Perpétuo Socorro.

2. A segunda proposta é fazer uma *apresentação pessoal para arranjar companhia virtual* (amigos, namorados(as) ou até algo mais), o que comumente chamamos de **perfil**. Faça seu cadastro e seu perfil para encontrar novos amigos virtuais no *site* Almas Gêmeas. ⚠



Nesta atividade você trabalhou com o preenchimento de cadastro pessoal para realizar uma transação comercial e, também, a elaboração de seu perfil com vistas a encontrar companhias em *sites* de encontros. A partir dessas experiências e das anteriores, esperamos que você tenha desenvolvido uma visão geral de como se organizam as apresentações na Internet e, com isso, possa explorar melhor esse tipo de situação.

Na próxima atividade você poderá conhecer melhor todos os seus colegas de turma, e ser conhecido por eles, pesquisando no Prometeus as apresentações de cada um.

#### Atividade 4 - Formulários e suas Múltiplas Funções

Para realizar a última atividade desta unidade, você vai ler uma síntese elaborada por seu **professor** e produzir, com seu grupo, uma síntese das experiências pessoais do **grupo** nesta unidade.

A síntese de seu **professor** focaliza a importância dos formulários como *mediadores* dos diferentes tipos de apresentações, cadastros e perfis. Os formulários têm funções sociais, diversos usos e diferentes características formais.

Já a síntese do **grupo** deverá incluir o que seus membros julgarem importante tanto do ponto de vista conceitual quanto do ponto de vista das experiências que cada um teve com os formulários nesta unidade.

### **Síntese do Professor**

Nesta unidade, você viu que há diferentes formulários e que cada um exige informações diversas a seu respeito.

Primeiro, você fez uma apresentação livre no Prometeus, em um formulário com campo aberto. Depois do formulário preenchido, a apresentação foi disponibilizada e permanece lá, no Prometeus, para quem quiser lê-la nesta turma (lembre-se, você pode editá-la novamente a qualquer momento!).

Já nos *sites* de compra, como a livraria visitada, as informações solicitadas, também por meio de questões fechadas ou abertas, são sempre objetivas e referentes a dados como:

- sua localização (endereço, telefone, e-mail, CEP) para o envio de suas compras;
- seu registro como cidadão (CPF, RG), para a confiabilidade do negócio;
- mais tarde, se você fizer uma compra, dados financeiros (número e código do cartão de crédito, por exemplo), para pagamento e cobrança.

Vejamos, agora, o caso do cadastro no *site* de encontro *Almas Gêmeas*.

Ali você tem:

- alguns campos iniciais abertos solicitando os dados obrigatórios (seu nome, username, senha e *e-mail*), para que o *site* possa se comunicar com você e você possa acessá-lo;
- alguns campos fechados, como os de sexo, data de nascimento, profissão, localização (estado, país) e seus principais interesses;
- alguns dados complementares opcionais, em campos abertos, como endereço e telefone.

Bem, vejamos, finalmente, o formulário para composição do perfil pessoal no *Almas Gêmeas*. Se você compôs o seu perfil, deve tê-lo feito por meio de um formulário com muitos campos fechados e alguns abertos, solicitando informações mais pessoais, como sua idade, sua

orientação sexual, o tipo de contato que pretende estabelecer, seus gostos e preferências culturais, seus hábitos (fumante, não fumante, intolerante, por exemplo), a região onde vive (de forma vaga), seu signo, seu aspecto físico, seus interesses etc. Enfim, dados que são importantes para as pessoas terem uma idéia de como você é - física, cultural e psicologicamente -, mas imprecisos o suficiente para que as pessoas não possam localizá-lo a não ser pelo site. Isto é uma maneira de proteger sua identidade real. Outra proteção oferecida é o uso de um codinome (*nickname* ou *username*) em vez do seu nome verdadeiro. Isto dá a você a possibilidade de inventar e criar personagens virtuais. Você tem também alguns campos abertos, no início e no final do formulário, para se apresentar de maneira livre, falar sobre suas intenções, fazer seu *marketing*, tornar-se interessante para desconhecidos e poder dizer mais claramente que tipo de pessoas pretende encontrar e que tipo de relações gostaria de estabelecer.

Em resumo, os formulários (para apresentações livres, cadastros ou composição de perfil) são um gênero de texto que circula na Internet (e fora dela) para diferentes finalidades. Os formulários exigem, devido às finalidades da interação, a articulação de diferentes discursos (falar de si ou dar informações objetivas), de diferentes formatos (questões fechadas, em que basta escolher clicando ou ticando, e questões abertas, em que você deve escrever para falar de si).


Faz parte, portanto, da forma deste gênero, devido às suas finalidades, preencher pequenos campos abertos com sua escrita, ou clicar/ticar campos fechados para fornecer informações.

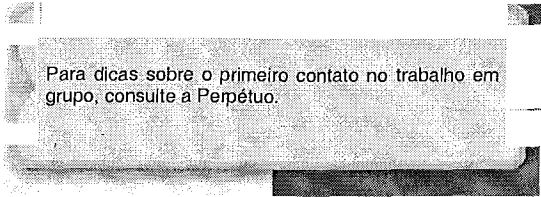
Alguns formulários também permitem, de maneira restrita, outras linguagens que não a verbal escrita, como a foto ou o álbum de fotos. É o caso de sua apresentação no Prometeus ou dos perfis em *sites* de encontro.

E, para terminar, lembre-se de que todo formulário pressupõe uma ação de envio. Embora você possa não ter enviado alguns dos formulários que preencheu nesta unidade, as informações oferecidas em um formulário ou cadastro só têm efeito quando chegam ao seu destino.

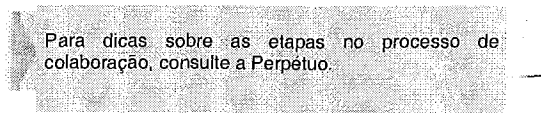
### Trabalho em grupo: síntese colaborativa

Na Atividade 1, no início deste módulo, você deve ter trocado mensagens com seus colegas no *Fórum Prometeus* para articular um grupo de trabalho e escolher um representante para ele. Chegou a hora de realizar o trabalho!

O representante do grupo precisa inscrever seus integrantes na área de *Trabalho em Grupo* e iniciar a síntese, fazendo sua contribuição (veja acima para instruções mais detalhadas sobre a síntese em grupo).



Para dicas sobre o primeiro contato no trabalho em grupo, consulte a Perpétuo.



Para dicas sobre as etapas no processo de colaboração, consulte a Perpétuo.

Em seguida, nessa área de *Trabalho em Grupo*, todos os outros membros do grupo devem contribuir para a síntese colaborativa.

Estas atividades introdutórias do curso mostram bem como é feito o tratamento didático dos gêneros, a partir das necessidades ditadas pela situação enunciativa, subordinando os aspectos formais ou lingüísticos às finalidades da interação. Mostram também como foi feito o tratamento “entrelaçado” de gêneros, capacidades de leitura e produção, capacidades de navegação e uso de ferramentas.

Em outras atividades dessa unidade e também durante a unidade 2 desse primeiro módulo, além de atividades que resgatam a história de leitura dos participantes do curso, outros gêneros são explorados da mesma forma que os formulários, juntamente com outras capacidades



de leitura, de navegação e de uso de ferramentas.

Após essas leituras e produções de textos, que se constituem prioritariamente em momentos de uso da linguagem, segue-se a unidade 3, cujo objetivo é trabalhar conceitualmente sobre as noções de gênero e de esfera de atividade, colocando em primeiro plano a reflexão sobre a linguagem. Tal reflexão vai ao encontro de um já mencionado princípio metodológico bakhtiniano: “As formas e os tipos de interação verbal [devem ser estudados] em ligação com as condições concretas em que se realizam” (Bakhtin/Volochinov, 1929, p. 124). Vejamos a primeira atividade dessa unidade.

## **MÓDULO 1 - Letramento digital: Leitura e escrita em contexto digital**

### **Unidade 3 - Esferas de atividade e gêneros do discurso**

#### **Apresentação**

Tudo que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos, enfim, todo texto falado ou escrito pertence a um determinado gênero do discurso. Às vezes, podemos não saber nomear ou ficar em dúvida a respeito do gênero a que um texto específico pertence, mas ele sempre será configurado por um gênero, ainda que em processo histórico de constituição.

Nas unidades anteriores, você teve a oportunidade de trabalhar com alguns gêneros: apresentação pessoal, formulário eletrônico, *blog*, depoimentos (de experiências de leitura) e sinopse.

Por sua vez, todo gênero do discurso, do ponto de vista contextual, está sempre relacionado a uma esfera de atividade humana que, por sua vez, insere-se em um contexto sócio-histórico e econômico mais amplo; e, do ponto de vista interno, pode-se afirmar que todo gênero é constituído por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

As atividades desta unidade visam explorar esses dois domínios a que os gêneros estão intimamente relacionados: seu contexto geral de produção e seus elementos constituintes.

### Atividade 1

A linguagem não é algo descolado da vida humana ou das relações sociais e também não pode ser considerada apenas como um meio de comunicação entre as pessoas. Ela fundamenta e/ou atravessa várias atividades que realizamos.

Em nossa vida cotidiana, realizamos diversos tipos de atividades e desempenhamos vários papéis: de pai ou de mãe, de professor ou de aluno, de produtor ou de consumidor, de eleitor, de espectador/leitor de jornal, de réu ou de acusador etc.

Cada um desses papéis está intimamente relacionado com as diferentes esferas de atividades humanas: esfera familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária etc. Em cada uma dessas esferas há diversos atores representando diferentes interesses em jogo e, também, diferentes gêneros do discurso (gêneros textuais) em circulação, por meio dos quais essas atividades se desenvolvem e as relações se constituem.

Segundo Bakhtin (1952-1953/1979), gêneros do discurso são “formas relativamente estáveis de enunciados”: *A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.*

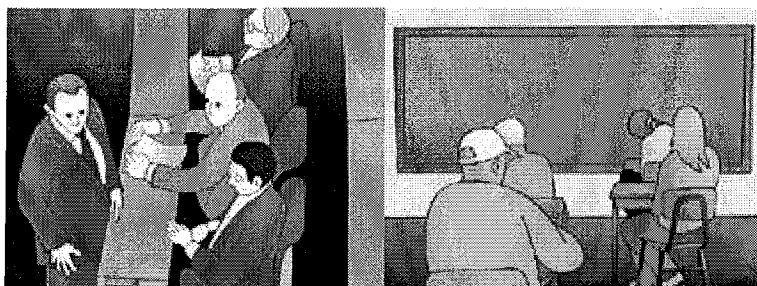
1. Observe a imagem a seguir e as anotações correspondentes, relativas à **esfera de atividade**, aos **atores envolvidos**, aos **interesses em jogo**, aos **exemplos de atividades realizadas** e aos **gêneros em circulação**.



Esfera de atividade representada: **Jurídica**  
Atores envolvidos: **Advogado de defesa, promotor, juiz, júri, vítima, testemunha, acusador, réu etc.**

Interesses/perspectivas em jogo (determinam finalidades): **defender a vítima – advogado de defesa; acusar ou acentuar facetas dos delitos cometidos – promotor; dar o veredicto ou decidir a sentença com base nas evidências apontadas pelos advogados e testemunhas – juiz.**  
Exemplos de atividades realizadas na esfera: **Abertura de processos, julgamentos, prisão etc.**  
Gêneros em circulação: **discurso de defesa, discurso da promotoria, procuração, contrato, lei, liminar, petição, intimação, mandado de segurança etc.**

*Após analisar as imagens, faça anotações, na Área de Trabalho Individual, correspondentes a cada uma delas em relação aos cinco aspectos destacados: esfera de atividade, atores envolvidos, interesses em jogo, exemplos de atividades realizadas e gêneros em circulação.<sup>13</sup>*



Para realizar a exploração das esferas de atividade humana, foram focados alguns elementos delas constitutivos que se articulam entre si - atores envolvidos, interesses/perspectivas em jogo, exemplos de atividades próprios da esfera e gêneros em circulação -, que foram adaptados/relidos a partir do mapeamento que Lahire (1999, p. 24-26) faz do conceito de campo nas obras de Bourdieu. Lahire resume da seguinte maneira as propriedades essenciais de um campo<sup>14</sup>:

- “Um campo é um microcosmo dentro de um macrocosmo que constitui o espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras de jogo e jogadores específicos, irreduzíveis às regras do jogo e aos jogadores de outros campos (...).
- Um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições.
- Esse espaço é um espaço de luta entre os diferentes agentes, ocupantes das diversas posições.
- As lutas têm por “prêmio” a apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital.
- O capital é distribuído desigualmente no campo; existem, então, dominados e dominantes.
- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é então definida pelo estado das relações históricas de poder entre as forças (agentes, instituições) presentes no campo.
- As estratégias dos agentes são compreensíveis se relacionadas a suas posições dentro do campo.
- Entre as estratégias invariantes, podemos notar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (...).
- Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo são os mais interessados em que o campo exista; mantêm, então, uma ‘cumplicidade objetiva’, à parte das lutas que os opõem.
- Os interesses sociais são, então, sempre específicos de cada campo

e não se reduzem a interesses de tipo econômico.

- A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio ao campo (...). Somente aqueles que incorporaram esse *habitus* próprio do campo estão em posição de jogar o jogo e de crer nesse (na importância desse) jogo.
- Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição dentro do campo.
- Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele têm lugar possuem uma lógica interna, mas o resultado das lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesam fortemente sobre o resultado das relações de forças internas.”

Disso decorreria que uma apropriação efetiva dessas formas de gêneros bem como a possibilidade de uma compreensão efetiva (entendida como possibilidade de réplica ativa<sup>16</sup>) de textos pertencentes a esses gêneros, só pode se dar a partir de uma análise das esferas por onde circulam esses gêneros e textos. Por essa razão, resguardadas diferentes proporções e ênfases, as ações de formação de professor e as próprias práticas escolares, quando enfocam a leitura e a escrita, devem contemplar um estudo sobre essas esferas de atividade humana.

Retomando a apresentação do curso, num segundo momento da unidade 3 – Módulo 1, foram tematizados os elementos internos aos gêneros, que são, em grande medida, decorrentes das características da esfera de atividade em que circulam. As atividades que se seguem ilustram esse movimento.

## **Atividade 2 - Produzindo textos pertencentes a gêneros de diferentes esferas**

Na Atividade 1, você aprendeu de modo mais detalhado o conceito de esferas de atividade humana e sua relação com os gêneros do discurso.

Nesta atividade, você vai colocar esse conceito em prática.

1. Imagine a inusitada seqüência de eventos que se segue, como se ela tivesse acontecido com alguém, logo ao acordar:

1. Abre os olhos;
2. consulta o relógio de cabeceira;
3. levanta-se;
4. vai ao banheiro;
5. escova os dentes;
6. lava o rosto;
7. ouve a campainha da porta;
8. enxuga-se às pressas;
9. sai do banheiro;
10. caminha até à porta;
11. destranca a fechadura;
12. abre a porta;
13. vê um homem caído na soleira;
14. corre o olhar em torno;
15. constata que não há ninguém mais no corredor;
16. abaixa-se;
17. toca o homem com os dedos;
18. sente que o corpo está frio e rígido;
19. percebe que é um cadáver;
20. corre para o telefone;
21. discar o número da central de polícia.

(Seqüência de eventos retirada de LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia*. São Paulo: Ática, 1993.

*Agora, na Área de Trabalho Individual, você vai escrever um texto baseado na seqüência de eventos lida. Copie a seqüência de eventos no espaço de resposta para facilitar seu trabalho. Seu professor-mediador vai determinar, no quadro de avisos do Prometeus, quem escreverá que textos:*

- alguns escreverão uma notícia para um jornal do tipo *Notícias Populares*;
- outros escreverão uma notícia para um jornal do tipo *O Estado de São Paulo*;
- outros escreverão um interrogatório (que supostamente aconteceu horas depois dos eventos enumerados e é presidido pelo delegado junto a você - pessoa que encontrou o cadáver);
- outros, uma conversa telefônica entre dois amigos (você - que achou o cadáver - conta para um(a) amigo(a) o que lhe aconteceu);
- e outros, por fim, uma crônica literária.

Vocês devem se basear nos fatos relatados, mas não deverão incluir todas as ações relatadas. Você pode (**e deve**) desconsiderar algumas ações, pode alterar outras, pode acrescentar informações, enfim, você pode e deve fazer todas as mudanças que o gênero solicitado exigir. Depois de pronto, envie a resposta para seu professor mediador, que irá comentar o seu texto e, eventualmente solicitar alterações.

2. Agora, você vai copiar o seu texto em algum editor de texto, vai fazer as modificações sugeridas pelo seu professor, vai salvá-lo e publicá-lo na galeria do Prometeus, no agrupamento da sua turma, nomeando-o da seguinte forma: gênero + primeiro nome do autor (sem espaço).

Exemplo:

noticiaestadomarcos.doc (para o caso do autor se chamar Marcos e ter escrito uma notícia para um jornal do tipo O Estado de São Paulo)

**Não se esqueça de colocar seu nome completo dentro do arquivo em que você escrever seu texto.**

### Atividade 3 – Lendo e comparando os textos produzidos

1. Acesse a galeria do Prometeus – no agrupamento da sua turma - e escolha seis textos dos seus colegas para ler, tentando perceber

as diferenças relativas aos diferentes gêneros em questão. Você pode lê-los na tela ou fazer *download*.

- Dos seis textos, dois devem ser do mesmo gênero escolhido por você (se você escreveu uma notícia deverá ler uma notícia escrita para o mesmo tipo de jornal que você escreveu e outra notícia, escrita para o outro tipo de jornal dado);
- outros quatro que pertençam a gêneros diferentes do texto produzido por você.

Assim, se você produziu uma crônica, deverá ler duas crônicas de dois colegas e mais quatro textos (um interrogatório, uma conversa telefônica, uma notícia escrita para um jornal do tipo O Estado de São Paulo e outra notícia escrita para um jornal do tipo Notícias Populares).

Na Área de Trabalho Individual, *depois de ler os textos dos seus colegas, responda às questões que seguem.*

- a) Qual o objetivo de cada um dos textos?
- b) Que semelhanças e que diferenças você observou entre os textos lidos?
- c) Levando em conta a finalidade de cada um desses textos produzidos e as esferas em que circulam, levante hipóteses que possam explicar as diferenças entre esses textos.

Vá ao Fórum do Prometeus e localize no tema *Comentários sobre os textos produzidos* os comentários do seu professor relativos às respostas dadas pela sua turma.

#### **Atividade 4 - Elementos constituintes dos gêneros – conteúdo temático, forma composicional e estilo**

Na Atividade 2, você deve ter se deparado com dúvidas relativas às características dos textos que teve de escrever e, na Atividade 3, deve ter percebido que essas diferenças existem, sobretudo, em função da



configuração das esferas em que circulam os gêneros em questão, da finalidade de cada um dos textos, da imagem que cada autor tem de seu interlocutor, do veículo em que estes textos serão publicados, enfim, de suas *condições de produção*.

Nesta atividade, vamos aprofundar a percepção dessas diferenças.

As diferenças relativas ao contexto de produção geram diferenças na estrutura dos próprios textos produzidos. Mas que diferenças são essas, afinal?

Examine com cuidado a tabela abaixo e as alternativas para preenchimento, abaixo da tabela. Esta atividade consiste em relacionar a cada gênero as características apropriadas. Algumas dessas características já estão corretamente alocadas, por exemplo o *tipo de relato* da **Conversa Telefônica** e os *tipos de palavras características* da **Crônica Literária**.

Agora é sua vez. Clique sobre uma característica abaixo e, com a tecla do *mouse* acionada, arraste a característica para seu lugar correto na tabela.

*Condições de produção* diz respeito às condições que cercam a produção de um texto. Assim, para além dos aspectos mencionados – características da esfera em que circula o gênero ao qual o texto pertence, imagem que o autor quer passar de si e a que tem do seu interlocutor, finalidades ou intenções em jogo, características do veículo ou mídia em que o texto circulará (por exemplo, jornal impresso Estado de S. Paulo ou Notícias Populares, jornal de TV, jornal de Internet, livro impresso de literatura, *e-book*, enciclopédia, livro didático etc) – é preciso considerar outros, como o momento histórico em que o texto é produzido e o diálogo que produz com outros textos - *interdiscursividade*. Uma produção adequada de um texto passa pela consideração desses elementos, assim como a efetiva compreensão de texto (incluindo-se, aqui, uma compreensão crítica) também não pode prescindir da consideração desses elementos.

	Tipo de relato	Tipo de linguagem	Pessoa do relato	características do relato
<b>Conversa telefônica</b>	Relato de fatos centrado na sensação subjetiva de quem acompanhou os fatos			
<b>Interrogatório</b>				
<b>Notícia (Notícias Populares)</b>		Uso de uma linguagem mais popular.		
<b>Notícia (O Estado de S. Paulo)</b>		Uso misturado de uma linguagem mais formal...		
<b>Crônica literária</b>	Relato de fatos que visa despertar no leitor uma ...			Presença de palavras que denotam emoções, sentimentos

Relato de fatos em ordem decrescente do que se supõe ser a informação mais importante para o leitor.

Relato de fatos na ordem em que ocorreram e com descrição objetiva minuciosa dos detalhes que cercam o ocorrido.

Uso de uma linguagem mais coloquial.

Uso de linguagem coloquial e de linguagem literária.

Relato em primeira pessoa.

Relato em terceira pessoa.

Relato em primeira ou terceira pessoa.

Presença de palavras que indicam precisão, tais como números, nomes e endereços completos.

Como você pôde perceber, cada gênero possui características específicas quanto a:

- Seu **conteúdo temático** – o que pode ser dizível dentro de um determinado gênero. Exemplos: em uma notícia, o conteúdo temático diz respeito ao relato de fatos que se supõe que sejam de interesse da população em geral; em uma crônica literária – situações corriqueiras do dia-a-dia que podem acontecer a todos nós; em uma conversa telefônica a gama de conteúdo é muito maior – acontecimentos pessoais, conselhos, pedidos, convites

etc; em um interrogatório – detalhes da cena presenciada ou das informações sabidas.

Sua **forma composicional** – forma de organização básica do texto: notícia – relato por hierarquia e importância suposta; depoimento – relato que respeita a ordem dos fatos ocorridos etc; uso de determinados conectivos que garantem a coesão textual – conectivos temporais, nos gêneros narrativos e conectivos lógico-argumentativos, nos gêneros argumentativos.

Seu **estilo** – “seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”; uso de termos que indicam precisão na informação (nome completo, endereço, idade etc.) - notícia; uso de termos e construções típicas do jargão policial (“elemento”, “A que horas se deu o ocorrido?”) - interrogatório; escolha do tempo (pretérito, futuro, presente), modo (indicativo, subjuntivo, indicativo) e voz verbal (passiva/ativa); escolha da pessoa – relato/narrativa em 1.<sup>a</sup> pessoa ou 3.<sup>a</sup> pessoa; etc.

Assim, uma notícia publicada no jornal tem o objetivo de informar sobre fatos ocorridos no mundo que se supõem sejam de interesse geral. O relato, em terceira pessoa, possui uma ordem decrescente do que se supõe ser importante e quem escreve uma notícia procura dar a impressão de que faz um relato objetivo dos fatos, procurando não expressar

**Saiba mais:** Ainda a propósito do vocabulário, um dos aspectos do estilo de gênero, é interessante notar também que mesmo as palavras de significados próximos não são utilizadas aleatoriamente nos diferentes gêneros. Cada gênero apresenta um repertório de vocabulários próprios. Por exemplo:

- Num conto de fadas, o narrador diz que *princesas caminham* ou *passenam*, e não *andam* simplesmente.
- Nos textos científicos da área de Zoologia, animais também não *andam*, é mais próprio dizer que eles *se locomovem*.
- Já numa crônica, o narrador pode dizer que um cidadão (es)tava andando.

diretamente sua opinião sobre ele (o que não quer dizer que uma notícia consiga ser totalmente neutra, como veremos no Módulo 3, usando palavras e elementos que indicam precisão.

Já quem escreve um editorial tem a intenção, o objetivo de mostrar a opinião do jornal a respeito de uma determinada questão controversa de relevância social, originária de algum acontecimento, buscando convencer os leitores de que a idéia defendida pelo jornal é a mais acertada. Assim, um editorial apresenta uma opinião, que será defendida no decorrer do texto, por meio do uso de argumentos. Para tanto, apresentará argumentos e palavras ou estruturas que introduzem/ relacionam argumentos ou teses/opiniões defendidas etc.

### Atividade 5 – Descrevendo gêneros

1. Para finalizar esta unidade, primeiro localize no *Quadro de Avisos do Prometeus* qual gênero o seu professor indicou para o seu grupo. A indicação recairá sobre uma das quatro opções seguintes:

△ Se você julgar necessário, familiarize-se um pouco mais com esses gêneros antes de iniciar a atividade a seguir. Para tanto, você poderá consultar a *biblioteca da escola*, ou qualquer outra, para o romance policial; *jornais impressos*, para as charges jornalísticas; o seu *colega professor* de biologia, física ou química, para uma conversa sobre relatos científicos; e sua *própria gaveta*, para boletins de avaliação de alunos.

*Relato de experiência científica, Romance policial, Charge jornalística* ou *Boletim de avaliação de alunos*. △

2. Levando em conta o que foi dito anteriormente nesta unidade sobre esferas de atividade, condições de produção, forma composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros, vá ao *Fórum do Prometeus*, localize o tema *Descrição de um Gênero* e

colabore com o seu grupo para que juntos vocês cheguem a uma descrição do gênero indicado por seu professor no *Quadro de Avisos*.

3. Quando finalizarem a descrição, o representante do grupo deverá salvá-la como um arquivo, usando um editor de texto, e, depois, publicar o arquivo (fazer o upload) na *Galeria do Prometeus*. Lembre-se: o nome do arquivo deve seguir o padrão *gênero + primeiro nome do representante* (sem espaços), conforme foi visto na Atividade 2.
4. Agora, para concluir, procure na *Galeria do Prometeus* outra descrição do mesmo gênero que foi trabalhado pelo seu grupo.
5. Compare a descrição do seu grupo com a descrição elaborada pelo outro grupo. Comente suas impressões sobre as semelhanças e diferenças entre as duas descrições no *Fórum do Prometeus*, sob o tema *Comparações entre descrições de gêneros, Módulo 1, Unidade 3*.

Novamente o aluno-professor é colocado diante de atividades de uso da linguagem, sucedidas de atividade de análise, nesse caso descrições de gênero, ação fundamental para o trabalho didático com gêneros do discurso.

O restante das unidades do curso estão subordinadas aos outros três módulos, que correspondem a diferentes esferas de atividades, e vão focar gêneros que circulam nessas esferas, sempre de forma articulada com capacidades leitoras, de navegação e de uso de ferramentas/ programas.

Tal desenho metodológico de alguma forma não deixa de ser uma inovação no trabalho com a linguagem, na medida em que situa as capacidades de leitura e de escrita, subordinando-as aos gêneros (e, portanto, a contextos de produção e a situações efetivas de uso da linguagem), ao invés de se organizar a partir de atividades que visam dar conta de um rol de capacidades previamente definido, que podem até visar o contexto de produção, mas que, nesse caso, acabam por se restringir a exemplares de textos, adotando uma análise já de saída

fragmentada. Além disso, esse tipo de desenho metodológico permite o desenvolvimento de outras competências, relacionadas à análise da realidade e a sua contextualização sócio-histórica e, como já salientado, pode contribuir para a formação de leitores que incorporem o ato de ler como uma ação de réplica ativa, uma atitude de diálogo e não de subordinação frente ao texto (Rojo, 2004). Finalmente, é uma metodologia que faz recurso às capacidades de uso tramadas às de reflexão sobre o uso e o texto no gênero, o que dá um lugar inovador às práticas epi e metalingüísticas na abordagem didática dos fenômenos da linguagem e do discurso.

## Referências

- ANDERSON *et al.* (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *JALN - Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 5, Issue 2.
- BAKHTIN, M. M. (1934-1935/1975) O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance*, São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1975, p. 71-210.
- \_\_\_\_\_. (1952-1953/1979) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.
- BAKHTIN, M. M. / Volochinov, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.
- GARRISON, D. R.; T. ANDERSON & W. Archer. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* 2 (2-3): 87 -105. Elsevier Science Inc, 2000.
- JONASSEN, D., PECK, K. e WILSON, B. *Learning with technology: a constructivist perspective*. New Jersey and Ohio: Merrill and Prentice Hall, 1999.

LAGE, N. Estrutura da notícia. São Paulo: Ática, 1993.

LAHIRE, B. Champ, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, B. (ed.) *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu – Dettes et critiques*, p. 23-57. Paris: La Découverte, 1999.

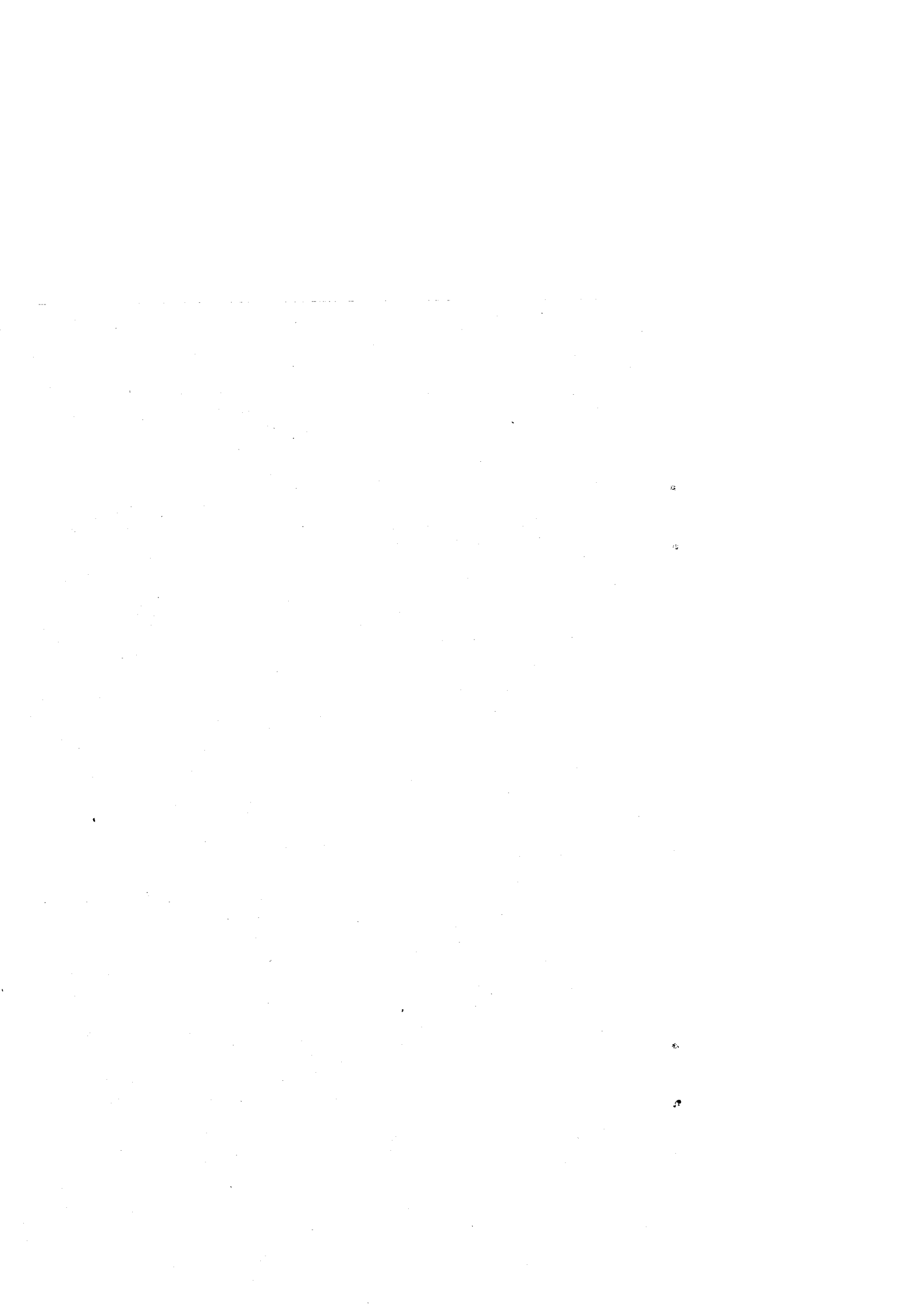
ROJO, R. H. R. (2004) Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*, Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, circulação restrita.

## Notas

- 1 A Rede do Saber é um braço da CENP (Coordenadoria de Normas Pedagógicas), órgão da SEE/SP por onde trafegam todos os programas de formação de agentes educacionais que fazem uso de mídias interativas – *WEB*, videoconferência e teleconferência. Para além de se constituir em uma rede *WEB* que disponibiliza ambientes virtuais de aprendizagem e vários tipos de ferramentas, abrange também uma estrutura física, composta de 9 estúdios de geração, localizados em prédios da Secretaria na capital paulista, e 100 ambientes de recepção, compostos por uma sala de recepção de videoconferência, um laboratório de informática e uma sala de estudos para encontros presenciais, espalhados pelas 89 diretorias de ensino do Estado de São Paulo.
- 2 Uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, foi criado em 9 de abril de 1997 e vem sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais. O Programa vem focalizando suas ações na capacitação de multiplicadores e de escolas. O professor-multiplicador torna-se um especialista em capacitação de professores para o uso da telemática em sala de aula. A capacitação acontece nos Núcleos de Tecnologia Educacional, bases tecnológicas descentralizadas do PROINFO nos estados.
- 3 Ver <http://www.mec.gov.br/seed/proform/PDF/jornal7.pdf>.
- 4 Aos Núcleos Regionais de Tecnologia (NRTE), instalados pelo PROINFO, foram acrescentados os Ambientes de Aprendizagem da Rede PEC, compostos de laboratório com computadores conectados à Internet e sala de recepção de tele e videoconferência.
- 5 Aqui, será interessante retomarmos a distinção “alfabetização” e “letramento”: a proposta do Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade não fica restrita a uma alfabetização digital destinada ao uso incipiente de algumas ferramentas computacionais básicas, mas insere o uso de ferramentas variadas num processo mais amplo de letramento digital, viabilizado pela inserção do professor-aluno em práticas digitais letradas (para busca de conhecimento, comunicação à distância, diversão e fruição etc.) efetivas e significativas.

- 6 O conteúdo do curso objeto da presente proposta é de propriedade intelectual coletiva da PUC-SP.
- 7 Na qualidade de participantes como professores-alunos, professores interessados de todas as áreas e disciplinas do Ensino Médio em 2898 escolas. Embora o edital estabeleça apenas professores como público alvo, o Programa está também abrangendo os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) e Professores Coordenadores (PCs) na qualidade de professores-mediadores. Tal iniciativa contribui para a formação de gestores pedagógicos da rede, o que também se reverte para a própria formação dos professores.
- 8 Os módulos sequenciais, respectivamente de 60 horas (Módulo 1) e 40 horas (Módulos 2, 3 e 4), poderão ser objeto de certificação para os professores, na qualidade de Extensão para os Módulos isolados e de certificação em nível de Aperfeiçoamento, no conjunto dos Módulos. A inscrição no Programa deverá ser aberta a todos os professores de Ensino Médio interessados, de todas as áreas e disciplinas, por adesão, e o curso está pensado para ser realizado principalmente na casa do professor-aluno, a partir de seus próprios equipamentos. A única restrição à adesão será a especificação mínima da configuração dos equipamentos de que o professor-aluno dispõe, em casa ou na escola.
- 9 Cartas e bilhetes se reconfiguram como *e-mails*; conversas, como *chats* etc.
- 10 Segundo Anderson *et al.* (2001), a aprendizagem ocorre em comunidades virtuais através da interação de três elementos centrais: o *cognitivo*, o *social* e o de *ensino*. O elemento *cognitivo* relaciona-se às possibilidades que os membros da comunidade têm de construir sentido através da comunicação sustentada. Para Garrison, Anderson & Archer (2000), a Presença Cognitiva se dá a partir de um evento disparador, identificável a partir de alguma dúvida ou questionamento, por exemplo. A partir desse evento, passa-se por uma fase de exploração, caracterizada principalmente pela troca de informações. O elemento *social* diz respeito à forma como e à habilidade com que os participantes imprimem ao grupo suas características pessoais, de maneira a fortalecer as bases de relacionamentos interpessoais, facilitando assim que o aspecto cognitivo ocorra. Para Garrison, Anderson & Archer (2000), a Presença Social é fundamental já que sem ela haveria dificuldades para se instaurar um processo de aprendizagem colaborativa. Já o elemento de *ensino* consiste de duas funções básicas. A primeira dessas funções é a do desenho da Experiência Educacional, o que inclui a previsão de atividades, discussões e resultados, sem contar a avaliação da experiência. A segunda função é a de facilitador do processo. O elemento de ensino (desenho e facilitação) funciona como o meio através do qual a comunidade dá suporte e maximiza os outros dois elementos: o *social* e o *cognitivo*.
- 11 Também por se tratar de um curso destinado a professores-alunos de todas as áreas e disciplinas e não a professores apenas de Língua Portuguesa.
- 12 As atividades ainda se encontram em fase de homologação e dadas as diferenças e - nesse sentido, as limitações - do impresso em relação à *WEB*, nem todos os elementos das páginas do curso foram reproduzidos no presente trabalho.
- 13 Essa unidade ainda se encontra em homologação e as imagens serão alteradas. A primeira deverá representar o Congresso Nacional; a segunda, uma sala de aula; a terceira, a redação de um jornal; e a quarta, um cientista registrando uma experiência.
- 14 Não se está propondo aqui que se reduza a noção de esfera à de campo, mas tão somente que se possa buscar pontos de convergência, na medida em que, até onde tivemos acesso, Bakhtin desenvolve pouco o conceito weberiano de esfera.
- 15 Bakhtin/Volochinov (1929).





## GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTO

Angela Paiva Dionisio (UFPE)

### Introdução

Afirmar que estamos vivendo na era da tecnologia e que as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos é afirmar o óbvio. Porém, em consequência desta constatação óbvia, está a necessidade da revisão, e ampliação, de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual. Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de *letramento*. O termo *letramento* está aqui sendo empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como *letramento científico*, *novo letramento*, *letramento visual*, *letramento midiático* etc. A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação

de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

O *letramento visual* está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registravam a história de sua comunidade. Certamente, os membros daquele grupo podiam “ler” os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictogravuras eram utilizadas para transmitir informações de forma direta. Estas culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As grandes catedrais da Europa Medieval simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre a teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. Neste contexto, o *letramento visual* consiste numa forma de acesso à religião.

A revisitação do conceito de *letramento* está atrelada ao desenvolvimento de tais pesquisas e à expansão da mídia eletrônica (cf. Lankshear e Knobel, 2003; Kress, 2003; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Levine e Scollon, 2004). Conseqüentemente, os conceitos de *escrita* e de *leitura* também precisam ser revisitados, bem como as práticas pedagógicas que lhes são decorrentes (cf. Hawisher e Selfe, 1999; Pailliotet e Mosenthal, 2000; Fleckenstein, Calendrillo e Worley, 2002; Jewitt e Kress, 2003; Bazerman, 2004). Embora já haja pesquisas bastante significativas no campo dos gêneros textuais no Brasil (Brandão 2000, Marcuschi, 2000), Dionisio, Machado e Bezerra (2002), Meurer e Motta-Roth (2002), Dionisio e Bezerra (2003) entre outros), a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações.

Na sociedade contemporânea, à prática de *letramento da escrita*, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de *letramento da imagem*, do signo visual. Necessitamos, então, falar em *letramentos*, no plural

mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessária ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Este capítulo está organizado em três momentos, assim divididos:

1. Multimodalidade: *traço constitutivo do texto falado e escrito.*
2. Informatividade visual nos gêneros textuais escritos: *variações num contínuo.*
3. Gêneros multimodais e multiletramento: *algumas reflexões metodológicas.*

### **Multimodalidade: traço constitutivo do texto falado e escrito**

Os pressupostos que respaldam a linha argumentativa desta discussão são:

- (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; e
- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras

e animações etc.

Quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais. Seguindo Bazerman (1997, 2004), estamos definindo gêneros como tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica e que “estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados. (...) Desta forma, em algum momento, em uma interação, em um enunciado, muitas coisas são delimitadas em pacotes tipicamente reconhecíveis” (1997, p. 14).

Gêneros “não são apenas formas”, mas “*frames* de ações sociais”, como Bazerman (1997, p. 19) menciona; por isso o escritor pode *jogar* com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais destas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não.

Observemos uma narrativa conversacional produzida numa comunidade rural paraibana, extraída de Dionisio (1998, p. 20-23):

**NC 01: Versão A** (versão com apagamento de algumas informações da pesquisadora-transcritora)

129. M02 (...) aí a mulé veii de Campina dana: Denise  
130. [ ]  
131. M02 aí cade subi a ladera ... arente ficô olhano ela butava  
o carro ... o carro ...  
132. descia logo novinha na hora tinha feito ... e butava  
nada ... aí: sabe quantas  
133. nega e nego chegô lá? ((risos)) uns tinta e cinco ...  
quando chegô pra  
134. impurrá o carro poi levarô o carro quaji na mão  
*pia o ôi* da mulé ...

135. (( ))
136. ((**todos riem bastante**)) aí a felicidade que ela conhecia eu ... MUIto...

Certamente, os que estão lendo este artigo e não conhecem essa narrativa, terão lacunas no processamento textual da narrativa, visto que apenas a transcrição dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado. O apagamento das informações da pesquisadora-transcritora recai exatamente na transcrição de um gesto. Desta forma, o humor que parece haver, uma vez que todos os interlocutores riem muito não pode ser percebido. A incompletude semântica decorre, portanto, da ausência de informações oriundas de um outro modo de representação do conhecimento, ou seja, do modo pictorial. Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto. Vejamos agora a mesma narrativa com a informação captada do gesto, ou seja, a linguagem verbal a serviço da retextualização da linguagem visual:

**NC 01: Versão B**

129. M02 (...) aí a mulé veii de Campina dana: Denise
130. [ ]
131. M02 aí cade subi a ladera ... arente ficô olhano ela butava o carro ... o carro ...
132. descia logo novinha na hora tinha feito ... e butava nada ... aí: sabe quantas
133. nega e nego chegô lá? ((risos)) uns tinta e cinco ... quando chegô pra
134. impurrá o carro poi levarô o carro quaji na mão *pia o ôi* da mulé ...
135. ((**M02 junta os dedos indicadores e os dois polegares formando um círculo**))

136. ((**todos riem bastante**)) aí a felicidade que ela conhecia eu ... MUIto...

Nesta narrativa, as emoções da personagem (Dona Denise) foram representadas pela narradora, concomitantemente, por uma expressão lingüística “*pia o ôi da mulé*” e por um elemento cinésico - o *gesto* ((*M02 junta os dedos indicadores e os dois polegares formando um círculo*))- caracterizando o espanto da personagem, face à ação dos moradores de carregar o seu carro ladeira acima praticamente nas mãos.

Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador. Como exemplos da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos. Vejamos, a título de ilustração, um texto de Lewis Carroll, traduzido por Augusto de Campos (1986, p.130-131). Tipografia e disposição gráfica são semioticamente significativos para o enquadre semântico-cognitivo do título do texto *Poema-Cauda*. Cauda do gato? Cauda do rato? Ou dos dois? Não importa! Fundamental é perceber que a imagem de uma cauda de animal, gato ou rato, ou ambos, abriga o diálogo entre o gato e o rato.

POEMA-CAUDA

LEWIS CARROLL

Disse o gato  
pro rato:  
Façamos um  
trato. Pe-  
rante o  
tribunal  
eu te de-  
nuncia-  
rei. Que  
a justiça  
se faça.  
Vem, deixa  
de negaça,  
é preciso,  
afinal,  
que cum-  
pramos  
a lei.

Disse o  
rato pro  
gato:  
- Um  
julga-  
mento  
tal, sem  
juiz nem  
jurado,  
seria um  
disparate  
- O juiz  
e o jura-  
do se-  
rei eu,  
disse  
o ga-  
to, e  
tu,  
ra-  
to,  
réu  
nato,  
eu com-  
deno  
a  
meu  
pra-  
to.



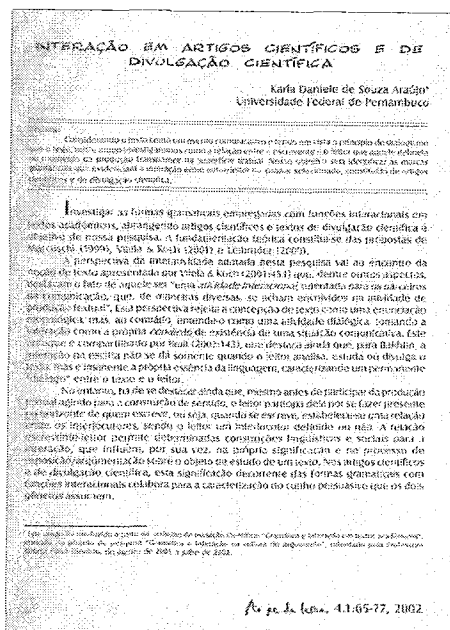
Podemos afirmar que maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais está atrelada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero. “Gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar”, destaca Bazerman (1997, p. 14).

### **Informatividade visual nos gêneros textuais escritos: *variações num contínuo***

Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado de acordo com as instâncias a que o texto se destina, como por exemplo uma palestra em relação a outros gêneros orais da interação face a face. Os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, o tipo de sorriso, que o evento comunicativo congresso acadêmico me permite realizar, certamente, encontram-se mais próximos de uma banca de defesa de doutorado, por exemplo, do que de um bate papo, com um grupo de amigos para os quais eu esteja relatando a viagem a União da Vitória. Além disso, pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos *visualmente informativo* ao mais *visualmente informativo*, como veremos a seguir.

Nas palavras de Wysocki (2004, p. 123-126), “todos os textos com base numa tela do computador e numa página são visuais e seus elementos visuais e arranjos podem ser analisados”. Para a referida autora, a apresentação visual de uma página ou de uma tela de computador dá ao leitor um sentido imediato do gênero textual ali assentado.

Observemos duas páginas iniciais de dois textos:



Analisando o primeiro exemplo, *Interação em Artigos Científicos e de Divulgação Científica*, o leitor familiarizado com textos acadêmicos identificará, certamente, o gênero textual em foco, um artigo científico, pois, a disposição gráfica do título, seguido do nome da autora e da instituição de ensino superior a que pertence; o destaque visual dado ao resumo, o asterisco após o nome da autora, remetendo para uma nota de rodapé e a organização em parágrafos regulares representam aspectos da materialização de um artigo acadêmico atual. O *layout* auxilia na identificação do gênero, e dependendo da familiaridade do leitor com o suporte textual, o leitor poderá também reconhecê-lo. Neste caso, trata-se de um artigo publicado na revista *Ao Pé da Letra*, volume 4, número 1, em julho de 2002.

No texto *Ciência nas Prateleiras*, nenhum de nós, leitor desse artigo, diria que se trata de um artigo científico, acadêmico, pois, a profusão de cores e imagens que constitui a página em análise foge ao padrão do “aceitável” para simbolizar a seriedade acadêmica. Então, menor

ocorrência de elementos visuais e arranjos implica maior credibilidade científica? Certa vez, um aluno de doutorado, ao fazer uma apresentação em sala de aula, usou papel de cor verde para o *handout*. Quase todos os colegas de sala comentaram o fato, ao receberem o *handout*, com observações do tipo: *faltou papel na hora de imprimir?; verde é a sua esperança em fazer um bom seminário?; comprou em liquidação? Nossa, que chique!* Tais comentários demonstram que alterar o suporte em que se convencionou a circulação dos gêneros pode causar reações diversas nos leitores, antes mesmo que estes interajam com o gênero em si.

Voltando ao texto *Ciência nas Prateleiras*, o leitor dispõe de um maior número de elementos e arranjos visuais para ser lido que em *Interação em Artigos Científicos e de Divulgação Científica*, pois, a página toda representa uma cena numa loja (a funcionária, menina atrás do balcão, a cliente, menina com uma cesta com alguns produtos; o gesto da cliente ao segurar uma caixa de creme dental, mostrando-a à funcionária da loja, sinalizando um ato de compra; o sinal CAIXA, perto da funcionária, algumas cédulas no balcão, estante com produtos). Esta cena de uma loja apresenta algumas imagens, alguns recursos pictoriais, não familiares a um cenário comercial, tais como: acima da cabeça da cliente, há um balão-fala com imitações de elementos químicos e algumas bolhas flutuando no ar. Esta não é uma loja onde se comercializam produtos, mas sim uma loja onde se comercializam conhecimentos. É uma loja científica! É o Armazém do Cientista! A cliente não está perguntando o preço do creme dental, mas pedindo informações sobre como o creme dental age em nossas bocas. O título “*Ciência nas Prateleiras*” é uma tradução metafórica do próprio armazém, ou seja, da imagem. Trata-se de um artigo científico também, mas escrito para ser publicado numa revista de divulgação científica destinada ao público infantil: *Ciências hoje das crianças*, abril de 2003.

## **Inovações tecnológicas e novas formas de interação com os textos**

Neste momento, retomo a idéia de Bazerman de que gêneros são espaços familiares que usamos para aprender o não-familiar. Como já afirmamos, a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulação gráfica em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e conseqüentemente de novas formas de apresentação da escrita. Passarei a focalizar agora uma das criações gráficas em alto crescimento no jornalismo impresso, telejornalismo e webjornalismo, que está alterando a forma de apresentação da escrita na nossa sociedade. Trata-se do *infográfico*, isto é, de uma “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenho, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA e BARBOSA, 2001, p. 388). Para Harris e Lester (2002, p. 205), infográfico, ou gráfico informativo, é uma das mais sofisticadas formas de explicar complexas histórias ou procedimentos, porque combina palavras com imagens, quando palavras apenas poderia ser cansativo para os leitores e a imagem apenas seria insuficiente.

Com o intuito de observar os movimentos oculares de leitores no processamento de gêneros com diferentes graus de informatividade visual, Dionisio (2004b) realizou uma pesquisa com 10 leitores (3 crianças, entre 7 e 10 anos; 2 adolescentes, 18 anos e 5 adultos, entre 21 e 55 anos, dentre eles 3 professores de língua portuguesa). Foram utilizados gêneros textuais publicados nas seções *Perguntas do Leitor* e *Notícias* das revistas de divulgação científica *SuperInteressante*, *Galileu* e *Ciências Hoje das Crianças*. A seleção destas revistas se justifica por serem uma boa fonte de pesquisa para professores de várias disciplinas extraírem textos para suas aulas no ensino fundamental e médio, como complemento ou substituição aos textos dos livros didáticos, como já fazem algumas coleções didáticas, e por serem já uma fonte de leitura entre crianças e jovens, fora do ambiente

escolar. A escolha das seções *Perguntas do Leitor* e *Notícias* decorre do fato destas representarem, respectivamente, curiosidade/interesse do leitor e informações recentes do mundo científico/acadêmico. Vejamos um dos textos utilizados na pesquisa:



Durante as entrevistas sobre *Como funciona o Pit Stop de fórmula 1?*, percebemos que a utilização do infográfico para descrever as ações realizadas durante um Pit Stop agradou a todos: *“Puxa vida. Me senti na própria pista como integrante da equipe”*; *“Eu gosto pois chama à atenção da gente”*; *“É muito criativo pôr as informações numa pista de corrida”*; *“Meus olhos correram na pista do primeiro componente ao último, criando rapidamente a imagem da pista de corrida!”*. Já a localização do trecho *Paradas Desastrosas*, escrito em linhas diagonais, progressivamente inclinadas de cima para baixo, foi rejeitado: *“Eu achei um pouco desorganizado. As informações em “Paradas Desastrosas” é difícil de ler, porque não está na posição vertical”*, *“Eu não gostei do lugar das ‘Paradas Desastrosas’. Parece que não havia mais espaço, então ele (o jornalista) jogou lá. Foi necessário eu quebrar o pescoço para ler. Isto não estimula a leitura”*.

A leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser realizada de várias formas, como por exemplo:

- (a) Pode-se ler texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico.
- (b) Pode-se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens.
- (c) Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo *Segundos Valiosos – Cada instante a mais no boxe pode decidir uma corrida*. A leitura de um infográfico exige a leitura simultânea de imagens e palavras. No caso específico do exemplo de *Segundos Valiosos*, a leitura se dá da parte inferior do canto esquerdo da página esquerda, para a parte superior da página direita, numa progressão vertical e ascendente.

De acordo com as 10 entrevistas, o comportamento dos informantes na leitura de gêneros com infográficos foi o seguinte:

1. As crianças selecionaram o fragmento do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais, quer sejam fotografias, quer sejam tabelas.
2. Os adolescentes leram os textos visuais, depois a manchete e, em seguida, leram o texto verbal principal.
3. Os adultos leram o título, depois o texto verbal e, só após o término da leitura, olharam mais atentamente para as imagens.
4. Os adolescentes e os adultos rejeitaram, em sua maioria, textos meramente verbais que estivessem escritos em forma diferente da posição da escrita no Mundo Ocidental.
5. Os adultos não se mostraram receptivos a textos com novos *layouts*.
6. As expressões que estabelecem relação entre o texto verbal principal e as imagens, tais como *Veja a tabela*, *Confira no quadro ao lado*, foram ignoradas totalmente pelas crianças, foram seguidas fielmente pelos adolescentes e foram aceitas pelos adultos, mas após uma rápida leitura do texto visual sugerido, uns decidiram lê-lo e outros não.
7. Os entrevistados usaram diferentes verbos para descrever seus movimentos oculares: ao falarem de imagens, usaram os verbos OLHAR e VER e ao falarem sobre os textos verbais, usaram o ver LER.

## **Gêneros multimodais e multiletramento: *algumas reflexões metodológicas***

Cada vez mais é freqüente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula. Lemke (2000, p. 269) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações.”

Diante de tal cenário, uma questão se apresenta como fundamental: estará o professor consciente de que uma aula ministrada com o auxílio de *slides*, *power point*, vídeo, ou um simples gráfico na velha conhecida transparência requer do aluno uma atividade bastante complexa, pois além de coordenar diversas práticas de letramentos, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (*visão e audição*, por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá se integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (*fala do professor, narração do vídeo*), para o texto verbal escrito (*textos na transparência, na tela do computador ou da tv*), para o texto visual (*esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas*), bem como para o seu próprio texto (*anotações verbais e/ou visuais*)?

Todo professor tem convicção de que imagens *ajudam* a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. Os materiais didáticos utilizam cada vez mais esta diversidade de gêneros, assim como recorrem a textos publicados em revistas e jornais na montagem das unidades temáticas de ensino,

nas mais diversas disciplinas no ensino fundamental e médio. Neste ponto nos deparamos com uma questão teórico-metodológica: como estão relacionadas as informações veiculadas através da palavra e da imagem nos livros didáticos? Quais as orientações apresentadas por estes livros para a leitura destas duas formas de representação de conhecimentos? A pesquisa que no momento estou desenvolvendo no Departamento de Letras da UFPE procura responder a estas questões.

Registra-se aqui a necessidade de um intercâmbio da Teoria dos Gêneros com a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com a Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia, “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas” (MAYER, 2001, p. 184), porque palavras e imagens são sistemas diferentes de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes. Porém, é fundamental que se ressalte o seguinte aspecto: não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim que se observem certos princípios de organização de textos multimodais. Esclarecemos aqui que os termos *multimodal* e *multimídia* estão sendo usados como sinônimos para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal e pictorial da informação.

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem. Mayer (2001) realizou ampla série de estudos experimentais baseados em teste de retenção e transferência de informações a partir de textos instrucionais. Os testes foram baseados em sete princípios e os resultados atestaram que:

1. *Princípio Multimídia*: Estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que de apenas palavras.
2. *Princípio de Contigüidade Espacial*: Estudantes aprendem melhor



quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela de computador.

3. *Princípio da Contigüidade Temporal*: Estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente do que sucessivamente.
4. *Princípio da Coerência*: Estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos.
5. *Princípio da Modalidade*: Estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação e texto na tela.
6. *Princípio da Redundância*: Estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela.
7. *Princípio das Diferenças Individuais*: Efeitos do *design* são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço.

Enfim, faz-se necessário que o professor esteja atento para o seguinte fato: de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos.

## Referências

BARTON, D., HAMILTON, M. & IVANIC, R. (ed.) *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000.

BAZERMAN, C. *Constructing experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. The life of genre, the life in the classroom. In: W. BISHOP & H. OSTROM (ed) *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Heinemann, 1997.

- BAZERMANN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMANN & PRIOR, (ed.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In.: BRANDÃO, H.N. (org.) *Gêneros do discurso na escola*. v.5. São Paulo: Cortez, 2000. p.17-45.
- CANDLIN, C. & HYLAND, K. (ed.) *Writing: texts, processes and practices*. New York: Longman, 1999.
- DIONÍSIO, A.P. *Imagens na Oralidade*. Recife, 1998. 215p. Tese. (Doutorado em Linguística) - Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, N. (Orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. *Multimodal genres and multiliteracy: some theoretical and methodological reflections*. (manuscrito), 2004a.
- DIONÍSIO, A. P. *Multimodal genres in the brazilian popular scientific magazines: how do the readers "walk" and "feel" though the texts?* (manuscrito), 2004b.
- EMMISON, M.; SMITH, P. *Researching the visual*. London: SAGE, 2000.
- FLECKENSTEIN, K.; CALENDRILLO, L.; WORLEY, D. (ed.) *Language and image in the reading-writing classroom*. New Jersey: LEA, 2002.
- HANDA, C. (ed.) *Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook*. New York: Bedford/ST.Martin's, 2004.
- HAWISHER, G. & SELFE, C. *Passions, pedagogies, and 21<sup>st</sup> century technologies*. Utah: State University Press, 1999.
- JEWITT, C. & KRESS, G. (ed.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- LEMKE, J. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education* 10 (3): 247-271.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press, 2003.
- LEVINE, P.; SCOLLON, R. *Discourse & Technology: multimodal discourse analysis*. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: 2000. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MAYER, R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MEURER, J.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.
- MILLER, C. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. Bristol: Taylor & Francis Inc., 1994.
- MILLER, C. Rhetorical Community: the cultural basic of genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. Bristol: Taylor & Francis Inc., 1994.
- PAILLIOTET, A. & MOSENTHAL, P. *Reconceptualizing literacy in the media age*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 2000.
- PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.
- PROSSER, J. (ed.) *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*. London: RoutledgeFalmer, 1998.
- SPINKS, P. Science Journalism: the inside story. In: STOCKLMAYER, S.M. et al. (eds.). *Science communication in theory and practice*. Netherlands:

Kluwer Academic Publishers, 2001.

van LEEUWEN, T. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R. *Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

WYSOCKI, A. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In: BAZERMAN, C. & PRIOR, P. (ed.) *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.



## QUESTÕES DE METODOLOGIA EM ANÁLISE DE GÊNEROS<sup>1</sup>

Désirée Motta-Roth (UFSM)

Algumas discussões atuais sobre gêneros enfatizam a relação estreita entre contexto e texto: atividades culturalmente pertinentes são mediadas pela linguagem. Sob essa perspectiva, os elementos do texto resultam de uma dada interação social e precisam ser explicados em termos dos elementos contexto (KRESS, 1993). Neste trabalho, procuro fazer uma reflexão sobre a metodologia em análise de gêneros a partir do objeto de estudo e dos procedimentos necessários a essa análise. A reflexão é relevante em vista do caráter local das perspectivas metodológicas usadas para estudar práticas sociais específicas, pois, cada conjunto de dados relativos a um gênero demanda uma abordagem investigativa feita sob medida. Talvez não consigamos descrever uma única metodologia, pois, precisamos escolher o modo mais interessante para dar conta de cada contexto, os diferentes graus de ritualização da linguagem, as relações entre os participantes do evento social, seus propósitos comunicativos e o modo como a interação se desenvolve na consecução desses propósitos.

No entanto, é importante que possamos construir um arcabouço teórico comum que nos possibilite responder a perguntas do tipo: Em que medida, precisamos conhecer os contextos de situação e de cultura (HALLIDAY & HASAN, 1989) que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para a análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto?

## Introdução

Trabalhos na área de Linguística Aplicada têm indicado um crescente interesse pelo estudo da linguagem usada em contextos específicos e seu papel constitutivo de papéis e relações sociais para alcançar determinados objetivos comunicativos. Ao longo da década de 90 e dos anos 2000, muitos de nossos trabalhos usaram a palavra “gênero” como “tipos de texto” associados a contextos específicos, como a sala de aula e o consultório médico, e buscaram identificar unidades analíticas para estudar esse problema. Uns se concentraram em categorias gramaticais tradicionais, como “verbo”, “substantivo”, “oração”. Outros, em “tipos de texto”, “metadiscurso” e mais uma variedade de rótulos.

Entretanto, alguns trabalhos têm usado concepções orientadas para o contexto, ampliando o enfoque do sistema formal da língua para abarcar a análise do seu entorno social.

Concepções atuais de gênero, conforme empregadas por autores como parecem estar mais alinhada com a descrição que Carolyn Miller já fazia na década de 80 (1984, p. 159) de que gêneros são interações “retóricas típicas com base em situações recorrentes” num determinado contexto de cultura. Um pressuposto usado é que as pessoas reconhecem similaridades entre situações recorrentes e assim elaboram representações de ações tipificadas. Essa representação é um construto social, intersubjetivo, baseado em esquemas mentais das situações que, por sua vez, são construídos a partir da experiência social, em termos de linguagem pertinente, eventos e participantes. Para Miller (1984, p. 156-57), essa tipificação, a que chamamos de *gênero*, é um aspecto central na estrutura comunicativa da sociedade, um elo estruturador, ligando, a meio caminho, a mente individual à vida grupal (Miller, 1994, p. 71).

Talvez não seja errado dizer que a análise de gênero swalesiana, por exemplo, recebeu inicialmente uma leitura essencialmente lingüístico-textual, em que a maior parte daqueles que a usavam tentava replicar,

ampliar ou adaptar o já famoso modelo CARS (Swales, 1990). Mais recentemente, essa abordagem ao estudo de gêneros está sendo revisitada e tem sido vista muito mais como uma análise do discurso de cunho textográfico, ou seja, que combina o exame etnográfico, do entorno social, com a análise lingüística do texto.

Tal perspectiva teórica estabelece linguagem como um sistema semiótico construído no uso socialmente compartilhado entre os usuários (HALLIDAY & HASAN, 1989). Através de práticas discursivas orais, escritas, sonoras, imagéticas, multimodais, enfim, que constituem um grupo social, esse sistema fornece à mente categorias que, por sua vez, constroem o mundo dos objetos (CONDOR & ANTAKI, 1997, p. 334).

O modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função de nossa própria condição humana. Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo. Embora os mecanismos do pensamento possam ser concebidos como universais, os conteúdos “são socialmente construídos e, portanto, são histórica e culturalmente determinados...” (Idem, p. 329-30). Nesses termos, vale dizer que o conhecimento humano é construído através de gêneros - linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana - socialmente compartilhados.

Neste trabalho, busco fazer uma reflexão sobre a possibilidade de analisarmos e ensinarmos gêneros pela observação da relação estreita entre contexto e texto. Para tanto, é importante encararmos “gêneros” como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas. No meu artigo, vou explorar “gênero” como fenômeno estruturador da “cultura” que, por sua vez, se constitui como um conceito complexo, que pode sofrer vários recortes.

Duas questões que levanto dizem respeito ao processo de



investigação propriamente dito:

- Que traços ou elementos da linguagem são relevantes em um dado texto e como determiná-los?
- Como estabelecer a conexão entre o texto e contexto (enquanto condições de significação e interpretação)?

### **Gênero como fenômeno estruturador da cultura**

Para tentar explorar essas questões usarei a já tradicional citação de Bakhtin (1992) de que um gênero é um conjunto de enunciados mais ou menos marcados pela especificidade de um contexto de enunciação, onde uma dada atividade humana recorrente está em andamento em um contexto de cultura. Esse conjunto de enunciados é marcado também pela “esfera de utilização da língua”, pelo objetivo comunicativo, pelo conteúdo explorado (p. 270).

O repertório de gêneros discursivos existentes engloba todas as atividades humanas constituídas pela linguagem: a carta pessoal entre amigas adolescentes que trocam informações; entrevista de seleção para emprego, orçamento do marceneiro para o cliente; telegrama de pêsames entre parentes etc.<sup>2</sup> A Figura 1 serve como uma representação da inter-relação entre esses vários elementos.

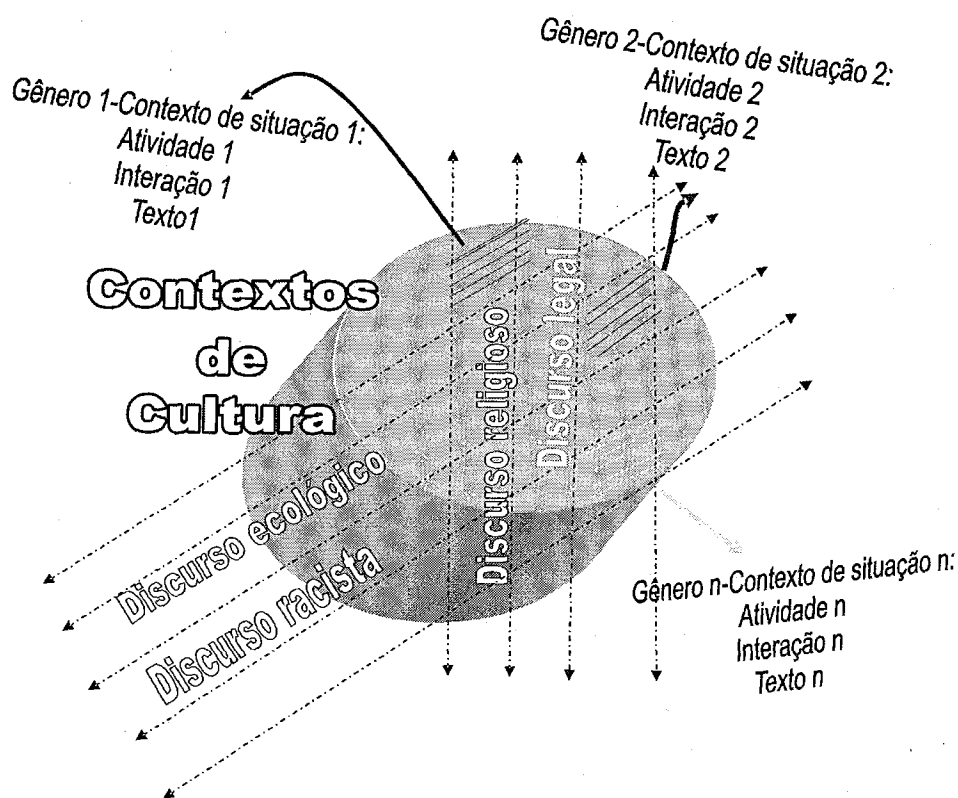


Figura 1 Gênero como a interação entre texto, atividade, interação.

Para Kress (1989, p. 19), os eventos sociais que constituem uma instituição ou cultura, têm diferentes graus de ritualização. O conjunto dos gêneros que constituem uma dada sociedade constitui, portanto, um “inventário” dos eventos sociais mediados pela linguagem em uma dada instituição ou cultura, tais como uma festa entre amigos, uma reunião de departamento da universidade, um registro de nascimento ou uma reunião de negócios numa empresa.

A representação rudimentar da Figura 1 tenta capturar os vários elementos que, combinados, engendram a idéia de gênero. Evidentemente o ponto de partida é o enquadre teórico da gramática funcional de M.A.K. Halliday (1994; Halliday & Hasan, 1989) com suas três dimensões: 1) a atividade humana pertinente e a capacidade da linguagem de representá-la ou o campo e a metafunção ideacional; 2) os

participantes dessa atividade, as relações entre eles e a capacidade da linguagem de constituí-las ou a relação e a metafunção interpessoal; e 3) o papel desempenhado pela linguagem e a capacidade desta se organizar em um todo significativo ou o modo e a metafunção textual. O contexto de situação que produziu o texto é o conjunto de “todos os fatores... que dão forma a um momento no qual uma pessoa se sente chamada a estabelecer trocas simbólicas” (BAZERMAN, 1988, p. 8).

Essas variáveis do contexto e do texto representam a dinâmica que se estabelece entre o contexto de situação, o contexto de cultura e a linguagem. As variações nos discursos que atravessam os contextos tentam representar a multiplicidade de visões de mundo e de ideologias que são instanciadas pela linguagem.

É claro que não há um limite *a priori* para a abrangência e nível daquilo que conta como contexto relevante para um texto, das intenções dos participantes da interação, seus papéis e relações institucionais, os textos que precederam àquele momento (BARTON, 2002, p. 24, citando van Dijk). Como resultado dessa complexidade, gêneros se constituem como artefatos culturais (MILLER, 1984, p. 164), formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade (nos termos de Clifford Geertz, 1983, p. 21); como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma atividade (nos termos de Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958, p. 88, § 241) a ponto de o gênero tornar-se um fenômeno estruturador da cultura.

No entanto, “cultura” é um conceito complexo, que pode sofrer vários recortes por diferentes elementos.

### **“Cultura” como um feixe de recortes**

Podemos entender “Cultura” como o conhecimento compartilhado, por qualquer grupo social, sobre práticas sociais, como a marcação do

gado na cultura gaúcha e a roda de chimarrão, e os produtos identificados como cultura material desse grupo, como a boleadeira ou a cuia e a bomba.

A cultura gaúcha ou a cultura de Santa Maria é identificada por um recorte geográfico e histórico contra o pano de fundo das outras regiões do Brasil; assim como a cultura acadêmica/universitária pode ser identificada por um recorte profissional-educacional em relação a outros contextos de trabalho pedagógico; ou a cultura de um hospital, por um recorte institucional/profissional que a diferencia daquela de uma escola ou de uma loja de departamentos e assim por diante.

Todas essas culturas – a gaúcha, a acadêmica/universitária, a hospitalar – são estruturadas a partir de atividades que fazem nascer comunidades.

“Cultura”, portanto, é um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos a mudança, pois, não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. “Cultura” é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação lingüística (HOLLIDAY, 1999; LARAIA, 1986).

Evidentemente, pensar em cultura ao estudar linguagem, especialmente no caso da língua estrangeira, é menos uma solução e mais um problema a ser compreendido. Afinal, como nos apontam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 77, citando Harvey, 1990), as mudanças econômicas e políticas trazidas a reboque do fenômeno da “globalização” na modernidade tardia têm profundas conseqüências culturais. Sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil, o efêmero e o descartável, não apenas no âmbito dos bens materiais, mas também em relação a “valores, estilos de vida, relações estáveis e apego às coisas, edificações, pessoas e os modos aprendidos de fazer e ser”.

O sentido de tempo, de barreiras espaciais e de historicidade dá lugar ao “contrato temporário”. Bens heterogêneos (comidas), práticas culturais (moda, estilo musical) e ambientes construídos (estilos arquitetônicos) são combinados em locais específicos como uma colagem de imagens. Assim:

...uma pessoa acorda ao som de *reggae*, assiste a um *western*, come um sanduíche do *Macdonald's* no almoço e um prato típico no jantar, usa perfume de Paris em Tóquio e roupas retrô em Hong Kong (LYOTARD, 1984, p. 76, citado em CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 77).

Essa “hibridização de práticas” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 77) é possibilitada pelas duas principais forças responsáveis pela globalização: as multinacionais e a mídia. O cinema, a TV e a Internet nos permitem destruir barreiras de tempo e espaço, possibilita que criemos um sistema cultural comum acima de barreiras como as geográficas, as étnicas ou as econômicas, de modo que numa cultura nacional como o Brasil, podemos encontrar diferentes agrupamentos sociais que se formaram para objetivos específicos. Imagine ensinar “cultura brasileira” a um estrangeiro: seria a gaúcha, a baiana, a amazonense? A colonial, a republicana? A de classe média, a proletária? A idéia de cultura, portanto, é complexa, plural, envolvendo práticas sociais localizadas que podem ser definidas pelos objetivos daquela atividade humana que está se desenrolando em um dado contexto, mediada pela linguagem.

Na cultura acadêmica, este evento faz sentido e ajuda a dar significado a nosso sistema de crenças e valores; portanto, é culturalmente pertinente. Na cultura de Letras na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, temos a entrevista de emprego, para formandos, em escolas livres de idiomas, como atividade culturalmente pertinente que estrutura a vida profissional como seu primeiro passo, conforme argumento mais adiante.

## Elemento Textual Rico e Papel do Contexto

### Que traços ou elementos da linguagem são relevantes em um dado texto e como determiná-los?

Ao focar a primeira pergunta sobre quais elementos da linguagem são relevantes e como determinar isso, de saída, já temos um problema que diz respeito ao nosso objeto de estudo: que linguagem vamos analisar?

Críticas surgem de diferentes lugares teóricos. Mikhail Bakhtin (1995) faz uma crítica à pesquisa lingüística que elege um *corpus* para estudar. Para ele, definir um corpus de pesquisa é uma “prática reducionista que tende a reificar a linguagem” (p.15-6), pois, faz um recorte controlado da linguagem, transformando as enunciações que antes são processos essencialmente dialógicos em sinais monológicos, que fornecem implicitamente uma norma.

Mais recentemente, Henry Widdowson (2000) faz crítica semelhante em relação à lingüística de *corpora*. Primeiro porque os dados não resultam de introspecção de um participante da interação, mas sim de um observador de fora (p.6). Em segundo lugar, porque o “produto textual que é analisado quantitativamente é em si uma abstração estática... [que para] ser realizada como uso, precisa ser recontextualizada” (p.7).<sup>3</sup>

A dúvida é como estudar a linguagem em sua manifestação constante. Talvez o dialogismo possa ser assegurado pela estratégia etnográfica que tenta captar e evocar, nos participantes de um determinado contexto, uma reação acerca da linguagem que queremos estudar num *corpus*.

Nesse caso, é pertinente identificarmos problemas e contextos sociais que nos interessam, pois, estudar linguagem parece ser nada além de estudar interação humana. Que interação nos interessa? Que atividade humana precisamos entender? Que processos sociais somos chamados a

interpretar pelo viés da linguagem?

Vejam os exemplos da própria vivência em Santa Maria que tem preocupado professores que se formaram recentemente: muitas vezes, formandos não são aceitos nos cursos livres se não viajaram ou viveram no exterior. Toda vez que saem a pedir emprego, fazem entrevista com os proprietários ou coordenadores pedagógicos de cursos livres ou escolas particulares e logo a pergunta surge: “Have you ever been abroad?”

De modo geral, acho que os alunos da UFSM saem profissionais bem formados, com uma fluência e uma precisão adequadas a um professor de língua estrangeira que se formou há pouco, mas que passou por uma educação que valoriza a associação entre a prática e a teoria.

O mercado, no entanto, demanda a experiência no exterior, definindo o bom professor pela pronúncia mais próxima ao falante nativo, o que muitos hoje acreditam ser algo entre uma falácia e uma miragem. Aí está um problema: os alunos reclamam que não estão preparados para uma entrevista dessa natureza, para uma interação nesses termos e com esses objetivos, para falar desses assuntos. E aí está um gênero a ser estudado.

Para Bakhtin (1986, p. 80), o comando de um repertório de gêneros relevantes ao nosso contexto social nos possibilita a participação nessa vida grupal de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira. A justificativa para estudar a entrevista de emprego desses alunos de Letras é que se alguém se debruçar sobre esse evento e estudá-lo talvez possa desmistificá-lo. Se trabalharmos junto às escolas, talvez possamos mudar o perfil exigido por elas.

Um dos problemas dessa pesquisa, atualmente em desenvolvimento por Marzari (2003)<sup>4</sup>, é: como formar um *corpus* estudável? Como gravar entrevistas de emprego? Quem nos daria passagem?

A saída foi estudar esse gênero a partir das reações das pessoas a ele. A visão dos participantes da interação deve nos dar uma boa idéia dos elementos dessa interação, conforme Halliday descreve o contexto de

situação: a partir das atividades que se desenrolam, das relações e dos papéis que se estabelecem entre os participantes, e a função desempenhada pela linguagem como sistema simbólico mediador. Marzari entrevistou pessoas responsáveis pela condução da entrevista de emprego para verificar como essas pessoas interpretam o evento, o gênero.

Esse *corpus* tem sido analisado para identificar elementos textuais ricos - traços da linguagem recorrentes ou relevantes nesses textos. Tenho descrito este estágio a partir das palavras de Kirstin Fredrickson, que, em sua apresentação na AILA de 1996 na Finlândia, fez a melhor síntese da dificuldade em analisar linguagem como prática social:

É claro que a metodologia básica de um analista do discurso consiste em basicamente ficar olhando um monte de textos por um longo tempo, esperando que algo aconteça. (Kirstin Fredrickson, [1996, em comunicação], citada em SWALES (1998, p. 190)).

Pois, agora entraremos nessa fase que considero a do “Urso polar em um campo de neve, com 5.000 peças”, um oceano de possibilidades. Apesar de programas como o conhecido Wordsmith, de Tim Jones e Mike Scott, o computador somente faz as buscas que conseguimos programar para ele. E, se concordamos com Widdowson (2000), ao identificar padrões, teremos que voltar ao contexto estudado e verificar, com nossos participantes da pesquisa, até que ponto nossas interpretações convergem.

O problema da identificação dos elementos da linguagem que sejam relevantes em um dado texto, que por sua vez seja pertinente a um dado contexto, é uma constante, tanto para a pesquisa sobre gêneros discursivos, quanto para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Diferentes autores propõem diferentes abordagens. Ellen Barton (2002, p. 23), por exemplo, adota um processo indutivo de análise do discurso que se baseia na identificação de elementos textuais ricos em



significação, “que apontam para a relação entre um texto e seu contexto”. Ela busca unidades significativas da linguagem em qualquer nível – do fonológico ao retórico – tendo em vista o uso dessas unidades em vários exemplares (intertextualmente) e no contexto (BARTON, 2004). Desse modo, princípios analíticos mais gerais são construídos a partir da observação de uma série de elementos em textos específicos (BARTON, 2002, p. 23). Exemplos conhecidos e replicados são os marcadores metadiscursivos de Vande Kopple (1985) e os movimentos e passos de Swales (1990).

Apenas para citar alguns dos elementos que têm sido explorados, temos os sinalizadores de avaliação em resenhas acadêmicas (MOTTAROTH, ([1995] 2000), o texto não-verbal em artigos acadêmicos (NASCIMENTO, 2002) e os processos materiais associados a procedimentos de pesquisa (OLIVEIRA, 2003). Nesses estudos, as categorias de análise não foram firmadas *a priori*, mas nasceram da observação e interpretação de elementos textuais, freqüentes o bastante para se tornarem convencionais entre os vários exemplares de textos e significativos no contexto a partir das entrevistas com participantes do gênero.

Sob essa perspectiva, os elementos do texto resultam de uma dada interação social e precisam ser explicados em termos dos elementos do contexto (KRESS, 1993).

É aí entramos com a segunda pergunta proposta no início.

### **Como estabelecer a conexão entre o texto e contexto (enquanto condições de significação e interpretação)?**

Além do texto (isto é, funções, formas, conteúdos característicos dos enunciados específicos), o analista de gênero precisa do contexto, da situação recorrente na qual um gênero está constituído numa dada

cultura, conforme reflete Bazerman (1988, p. 4):

Descobri que não poderia compreender o que constituía um texto apropriado em qualquer disciplina sem considerar a atividade social e intelectual da qual o texto faz parte.

Uma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço. Se acreditarmos na dinâmica ecológica do funcionamento do mundo, será impossível negar que os padrões regulares da língua, estritamente governados por regras, interagem com as condições que rodeiam e pressionam o sistema biológico do ser humano<sup>5</sup>.

Os conceitos de contexto e de gênero têm crescido em importância nos estudos da linguagem como prática social. Um exemplo emblemático disso é o aumento da relevância disso no trabalho de Norman Fairclough. A cada volume publicado, Fairclough (2003; 1995a; 1995b; 1992a; 1992b; 1989; e Chouliaraki & Fairclough, 1999) utiliza o conceito de “gênero” com uma frequência crescente para explicar linguagem. Outro detalhe ainda parece interessante: à medida que o termo “gênero” é mais frequentemente usado, cresce também a frequência de uso do termo “contexto”. Nos volumes mais antigos (Fairclough, 1989; 1992b), “gênero” e “contexto” não aparecem no índice remissivo. Todavia, nos volumes mais recentes (1995a; 1992a; 1995b; e Chouliaraki & Fairclough, 1999), o trabalho de Fairclough pouco a pouco vai incorporando “gênero” como um fenômeno social e lingüístico, como um sistema de eventos comunicativos culturalmente situados, com linguagem sendo usada para viver uma dada prática social (1999, p. 56). O termo auxilia a explicar o papel estruturante do discurso para a sociedade na modernidade tardia. No último livro de Fairclough (2003), faz 23 entradas no índice remissivo, 7 a mais do que ele usa para o termo “discurso”. Nesse livro, os “gêneros” são definidos como significados e formas de ação, diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente (*ways of acting*) (p.26), relacionadas a “discursos”, definidos como significados

e formas de representação (p.67) (*ways of representing*) (p.26). Para ele, os conceitos de “[gênero e discurso] perpassam [uma variedade] de disciplinas e teorias e podem operar como “pontes” entre elas – como focos de diálogo entre elas, através dos quais, perspectivas sobre um [conceito] podem ser invocados para desenvolver o outro”.

Em meu trabalho individual, tenho usado o termo “gêneros discursivos” ao invés de “gêneros textuais”, e é assim que me refiro a esse conceito ao longo do presente trabalho.

### Algumas sugestões de procedimentos para análise de gêneros

Tentei identificar alguns procedimentos para analisar gêneros com base em minha própria prática de pesquisa e na literatura (em especial, Swales, 1990; 1998; 2004; Bhatia, 1993; Hyland, 2000; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000). A Tabela 1 mostra esses procedimentos como mais orientados para o texto ou para o contexto ou para ambos:

**Tabela 1 - Procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto**

A. Procedimento com foco no Texto	B. Procedimento com foco no Contexto
0. Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas.	
1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar.	1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar.
2a) Identificar que problema ou contexto social, está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia.	2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar.

3) Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função.	
4) Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto.	
5) Selecionar um <i>corpus</i> representativo dos textos e do contexto de situação.	
6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos lingüísticos, de conteúdo ideacional, de discurso etc.	
7a) Análise dos textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório.	7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura.
8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa.	
9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”.	9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”.
10a) Usar programas de tratamento de dados de texto para localizar metadiscursos que sinalize características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o <i>ethos</i> disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações.	10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina.

Todos os passos enumerados têm ordem opcional e provavelmente a pesquisa os articulará repetidas vezes de acordo com as necessidades evidenciadas pelo contexto e pelos textos estudados, numa forma de *zig-zag*: da entrevista para a literatura, desta para os textos, daí de volta para as entrevistas.

Com base em minha própria pesquisa (Motta-Roth, [1995] 2000), listo algumas perguntas que o pesquisador pode investigar para explorar texto e contexto. Embora as práticas sociais e as práticas discursivas estejam em uma relação dialética, tentei identificar perguntas de pesquisa que enfatizam ora o contexto, ora o texto. Na Tabela 2, listo aquelas perguntas que concentram o foco da pesquisa nas práticas sociais (contexto).

**Tabela 2 Perguntas acerca do papel do gênero naquele contexto.**

1. Qual a relevância do gênero para o contexto? Ele ajuda a definir esse contexto? Como?
2. Com que frequência as pessoas se engajam nesse gênero para interagir socialmente?
3. O que se realiza por meio do texto? Que valores/idéias são propostos? Quem escreve/fala para quem?
4. Que papéis são desempenhados pelos participantes dessa interação?
5. Qual(ais) o(s) objetivo(s) dos participantes dessa interação, i.e. por que lêem ou escrevem?
6. Que resultados ou efeitos são pretendidos/causados?
7. Como a comunidade influencia ou controla os parâmetros desse gênero? Quão ritualizado é o gênero?
8. Como é distribuído o acesso ao gênero e os papéis dos participantes? Quem decide? Por quê?
9. Há diferenciação clara entre os que sempre produzem o texto e os que o consomem? Existe um contraste entre participantes mais e menos experientes no gênero?
10. Como se aprende a participar desse gênero? Quanto tempo/esforço se gasta para se tornar um participante desse gênero?
11. Quais são as características de uma interação bem sucedida nesse contexto?

Na Tabela 3, listo aquelas perguntas que concentram o foco da pesquisa nas práticas discursivas (texto).

**Tabela 3 Perguntas acerca do conteúdo e organização do texto**

1. Qual é a extensão? Como é dividido? As tomadas de turno se alternam?
2. Que tipo de informação é normalmente encontrada? Qual é a informação central?

3. Que estágios textuais são freqüentemente encontrados?
4. Que modalidade(s) retórica(s) é(são) mais característica(s) do gênero: narração, avaliação, descrição, etc.?
5. É possível identificar padrões de escolhas léxico-gramaticais, i.e. processos, participantes e circunstâncias?
6. A que campo semântico o texto remete?
7. Qual é o tom/registo de linguagem? Qual é o grau de polidez? Há mais ou menos modalização/ênfase?
8. Que recursos de metadiscorso são usados?
9. Como é a <i>persona</i> do narrador? Há dialogismo explicitamente sinalizado?
10. Que texto pode ser considerado como mais representativo do contexto, i.e. do que está acontecendo?

Ao investigar linguagem como gênero, a relação dialética entre texto e contexto se evidencia, de tal sorte que a interpretação do texto (linguagem) depende da compreensão das condições do contexto (sociedade) e vice-versa – afinal, uma e outra dimensões se constituem mutuamente (FAIRCLOUGH, 1989). Nesses termos, acredito que as respostas a essas perguntas deverão contribuir para a elaboração de uma idéia mais sistematizada e acurada das práticas discursivas associadas a práticas sociais específicas. Esses passos generalizam procedimentos de pesquisa que devem ser adequados a cada situação particular de investigação e aos textos que estamos examinando.

Na academia, como em outros contextos, a pesquisa depende de entrevistas com membros da disciplina cujo discurso se quer estudar e da análise das práticas de produção, consumo e distribuição de textos. Nesses termos, qualquer metodologia de pesquisa é uma construção conjunta entre uma “teoria” geral que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria e uma “teoria” local, construída sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer

investigar.

A materialidade textual não apenas “representa” as atividades sociais do gênero, mas as “produz” (HYLAND, 2000, p. 3). Ao prevalecer essa idéia, cabe ao pesquisador construir uma narrativa ou um relato escrito que coloque ordem em um conjunto desordenado de dados de pesquisa (conforme Latour & Wolgar, 1986, p. 34) de modo que fatos científicos e relatos se construam dialeticamente (Idem, p. 40).

Talvez a interpretação de qualquer elemento lingüístico ou cultural de um gênero deva contar com a interpretação, sobre as ações sociais e languageiras, daqueles que participam do contexto que gera o texto (sobre “descrição espessa”, ver Davis, 1995, p. 433).

Verificar o ponto de vista dos participantes do gênero na interpretação das características do texto parece ser uma tendência em ascensão entre trabalhos recentes em Análise de Gênero, conforme nos mostra a textografia de Swales (1998), com uma clara preocupação em descrever detalhadamente a situação de pesquisa – o espaço físico do contexto estudado, o grupo social observado, os modos de interação e a cultura grupal, bem como a preocupação em submeter os relatórios da pesquisa, que virariam livro, aos pesquisados para que estes pudessem corrigir, criticar, confirmar os *insights* do pesquisador.

### **Considerações finais**

Minhas considerações finais são menos de ordem prática do que epistemológica. Gostaria de expressar minha opinião de que, na pesquisa sobre gêneros discursivos, o foco da análise é a linguagem como um sistema intersubjetivo. Justamente por isso, a metodologia adotada deve considerar fatores de natureza social e individual, valorizando o papel da cultura que produz o texto, o sistema de valores e crenças que subjazem a ela, o significado que o contexto tem para os seus participantes, a imagem

que cada participante tem de si, do outro e dos significados produzidos por meio do texto (ECKERT, 1997, p. 52).

A Análise de Gêneros Discursivos, portanto, deve buscar situar a linguagem em contextos específicos, relacionando linguagem a contexto de situação e esses dois elementos ao contexto de cultura mais amplo, relacionando os processos de interação lingüística aos processos sociais, a ordem social com a ordem do discurso, as práticas sociais com as práticas languageiras (FAIRCLOUGH, 1989, p. 25-29).

Nesses termos, as pesquisas sobre gêneros discursivos podem e devem contribuir para informar a prática pedagógica, elaborando uma “descrição espessa” de contextos específicos, em que se consideram elementos lingüísticos, teoricamente salientes, que mantêm relação sistemática com o comportamento ou eventos sociais que desejamos explicar (DAVIS, 1995, p. 434). Ao aprender os gêneros que estruturam uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade (MILLER, 1984, p. 165).

Descobrir como fazer isso consistentemente parece ser o nosso desafio.

No contexto escolar, o que falta dar a nossos alunos, em especial àqueles do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Acreditamos que ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso; portanto, cremos que as discussões em sala de aula devem focar as práticas languageiras em associação a ações específicas na sociedade. Somente a prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, portanto, das competências lingüísticas e discursivas, de modo a empoderar a todos nós que participamos da vida em sociedade.



## Referências

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTON, E. (2002). 'Inductive discourse analysis: Discovering rich features'. In: E. Barton & G. Stygall (eds.) *Discourse studies in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002, p. 19 – 42.

\_\_\_\_\_. Linguistic discourse analysis: How the language in texts works. In: C. Bazerman & R. Prior (Eds.) *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p.57-82.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press

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

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COLUSSI, L. *A reescritura da informação científica em textos de popularização da ciência*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

CONDOR, S. & C. ANTAKI. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction: Discourse studies – a multidisciplinary introduction*. vol. 2. London: Sage, 1997, p. 320-47.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 1995, 29(3):427-53.

ECKERT, P. Why ethnography? In: U.-B. Kotsinas, A.-B. Stenstrom &

- A.-M. Karlsson (Eds.) *Ungdomsprak i Norden*. Stockholm: Stockholm University, 1997, p. 52-62.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Media discourse*. London/New York/Sydney/Auckland: Edward Arnold, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London/New York: Longman, 1995b.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- \_\_\_\_\_. (Ed.) *Critical language awareness*. London/New York: Longman, 1992b.
- \_\_\_\_\_. *Language and power*. London/New York: Longman, 1989.
- GEERTZ, C. *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books, 1983.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2nd. Edition. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.
- \_\_\_\_\_. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HENDGES, G. R. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, 2001.
- HOLLIDAY, A. Small cultures. *Applied Linguistics*, 1999, 20(2):237-64.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Harlow, UK: Pearson Education, 2000.
- KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_. Representational resources and the production of subjectivity: Questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society. In: C.R. Caldas-Coulthard; M. Coulthard.

(eds.) *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Longman, 1996, p.15-31.

LARAIA, R. B. *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LATOUR, B. & WOOLGAR, S. *Laboratory life - The construction of scientific facts*. New Jersey: Princeton University Press, 1986.

MARZARI, G. Q. Entrevista de emprego: o gênero discursivo como estratégia de seleção de professores de inglês como língua estrangeira. *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras*, 2003, 2:56-61. Santa Maria, RS: UFSM.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984, 70: 151-67.

\_\_\_\_\_. Rhetorical community: The cultural basis of genre. In: A. Freedman & P. Medway (Eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p.67-78.

MOTTA-ROTH, D. ([1995] 2000). *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PGI/Universidade Federal de Santa Catarina. In: V. Leffa (Ed.) *TELA: Textos em Lingüística Aplicada. Publicação eletrônica da revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, RS: Mestrado em Letras/Universidade Católica de Pelotas, 2000.

\_\_\_\_\_. Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. In: J. F. Coll, I. Fortanet, J. C. Palmer, S. Posteguillo (eds.) *Genre studies in English for Academic Purposes*. Castellón, Espanha: Universitat Jaume I. 1998, p.29 - 48.

\_\_\_\_\_. A dinâmica de produção de conhecimento: teoria e dados, pesquisador e pesquisados. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 3(1): 165-177. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Lingüística Aplicada, 2003.

NASCIMENTO, R. *A interface texto verbal e texto não-verbal no artigo*

*acadêmico de engenharia elétrica*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

\_\_\_\_\_. & D. MOTTA-ROTH. *Contributions of Systemic Functional Grammar to the Study of Non-Verbal Texts in Research Articles of Electrical Engineering*. Trabalho apresentado na Conferência Regional Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. Universidad Nacional de Cuyo, 2004, 08 a 10 de abril. p. 60.

OLIVEIRA, F. M. de. *Análise de gênero da seção de metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de Lingüística Aplicada*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

PINTO DOS SANTOS, V.B.M. Genre analysis of business letters of negotiation. *English for Specific Purposes*, 2002, 21(2):167-99.

PRADO, L. L. do. *'De homem para homem': Uma análise do gênero textual anúncio pessoal eletrônico*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Mestrado em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

\_\_\_\_\_. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: CUP, 2004.

SWALES, J. M., BARKS, D; OSTERMANN, A. C. & SIMPSON, R. C. Between critique and accommodation: reflections on an EAP course for Masters of Architecture students. *English for Specific Purposes*, 2001, 20(4):439-458.

SWALES, J. M. & LUEBS, M. Genre analysis and the advanced second language writer. In: BARTON, E. & STYGALL, G. (Eds.) *Discourse studies in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002, p.135-54.

TITSCHER, S., MEYER, M.; WODAK, R. & VETTER, E. *Methods of text and discourse analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 2000.

TODOROV, T. The origin of genres. *New Literary History*, 1976, 6:159-70.

VANDE KOPPLE, W. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 1985, 36:82-93.

WIDDOWSON, H. G. On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 2002, 21(1): 3-25.

WITTGENSTEIN, L. [1953]. *Philosophical investigations*. Translation by G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan, 1958.

## Notas

- 1 Versão anterior deste trabalho (elaborado com apoio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa/CNPq, n.º 350389/98-5) foi apresentada na Mesa Redonda: Questões metodológicas em pesquisas da linguagem, no IX Seminário de Teses em Andamento – Produção do conhecimento em lingüística, lingüística aplicada e literatura, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em 31 de outubro de 2003.
- 2 Para Bakhtin (1986, p. 60), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que atendem ao critério de delimitação, pela reação de cada interlocutor ao texto do outro, e ao critério de unidade, pelo tratamento exaustivo do sentido, pelo reconhecimento do querer-dizer dos participantes, e pela tendência à padronização em termos de atos de fala. Para Tzvetan Todorov (1976, p. 168), a identidade “(...) do gênero é determinada inteiramente por aquela do ato de fala”.
- 3 Ele também expressa reservas à lingüística crítica, mas não vou entrar nessa questão aqui.
- 4 Dissertação de mestrado, atualmente sendo desenvolvida por Gabriela Quatrin Marzari, sob minha orientação, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, RS, com o título de *Negociação no gênero textual “entrevista profissional”*, com data prevista para defesa em abril de 2005.
- 5 Penny Eckert (1997) escreve sobre a importância da descrição do contexto, ressaltando que, para nossa investigação da linguagem, é central compreender os interactantes em uma situação comunicativa, a idéia que têm de si mesmos e do mundo, e os sentidos que produzem com a linguagem.

## AUTORES

### ADAIR BONINI

Doutor em Lingüística, pela UFSC, no ano de 1999. No primeiro semestre do ano seguinte, atuou como bolsista recém-doutor na Universidade Federal do Ceará. Desde o segundo semestre de 2000, trabalha na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), onde leciona, desenvolve pesquisa e edita a revista *Linguagem em (Dis)curso*. Tem atuado em dois grupos de pesquisa – o Grupo de Pesquisa em Práticas Discursivas e Tecnologias da Linguagem (PRATEC, da UNISUL) e o Grupo PROTEXTO (da UFC) – e participa do subGT “teorias gênero (*genre*) em práticas sociais”, que compõe o GT de lingüística aplicada da Anpoll. Seus interesses de pesquisa sempre estiveram voltados para a relação entre “texto e discurso”. Como a formação acadêmica (mestrado e doutorado) deu-se na área de psicolingüística, também tem se interessado muito pela relação entre o “cognitivo e o social”. Atualmente, tem duas pesquisas em andamento. A primeira delas é um trabalho de análise e descrição dos gêneros textuais do jornal (o Projeto Gêneros do Jornal/PROJOR), cujos objetivos são: 1) proceder a um levantamento de quais são os gêneros textuais do jornal e de como se caracterizam; e 2) proceder a um estudo de como o jornal constitui (e é constituído) pelos gêneros (ou seja, quanto a seu papel de suporte de textos). Procura, através dessa pesquisa, principalmente, fornecer subsídios para o ensino de línguas. Atreladas a esse projeto, já foram orientadas duas dissertações (uma sobre a reportagem e outra sobre a nota jornalística) e outras três estão em processo de desenvolvimento. A segunda pesquisa em que está trabalhando (com a professora Débora Figueiredo) diz respeito ao modo como estudantes de mestrado aprendem a escrita dos gêneros acadêmicos (resenha, artigo, dissertação etc.). Endereço eletrônico: [adbonini@yahoo.com.br](mailto:adbonini@yahoo.com.br)

### ÂNGELA PAIVA DIONÍSIO

Professora Adjunto de Língua Portuguesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Formada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, atual Universidade Federal de Campina Grande, onde realizou também curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Português. Possui mestrado e doutorado em Lingüística, ambos cursados na Universidade Federal de Pernambuco sob a orientação da Profa. Dra. Judith Hoffnagel. Concluiu, recentemente, um estágio de pós-doutoramento, na Universidade da Califórnia - Santa Bárbara, com a orientação do Prof. Dr. Charles Bazerman, na área de gêneros textuais e letramento. Desde 1999, é editora da revista *Ao Pé da Letra*, que se destina essencialmente à publicação de textos acadêmicos de

alunos de graduação em Letras de todo o país. Atuou como parecerista no Programa Nacional do Livro Didático, Língua Portuguesa, coordenado pelo MEC e CEALE/UFMG, em 1998 e 2000. Participa ativamente de simpósios e congressos nacionais e internacionais. Orienta pesquisas nos níveis de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado. Tem organizado livros, publicado capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, com estudos voltados para a análise de material didático, descrição de gêneros textuais orais e escritos e ensino de língua materna. Dentre suas publicações, destacam-se *Tecendo textos*, *Construindo experiências* e *Gêneros Textuais & Ensino*, ambos publicados pela Editora Lucerna. Organizou o livro *Gêneros Textuais, tipificação e interação*, de Charles Bazerman. Endereço eletrônico: [angela\\_dionisio@uol.com.br](mailto:angela_dionisio@uol.com.br)

### ANNA CHRISTINA BENTES

Professora no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Pará. É Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas. É autora de várias publicações na área de Lingüística Textual e de Sociolingüística. No Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, atua em duas linhas de pesquisa: *língua, texto e discurso* e *língua, sociedade e cultura*. Seus temas de pesquisa são: o fenômeno da narratividade nas sociedades contemporâneas, gêneros orais, arte verbal, variação lingüística, linguagem e poder. Endereço eletrônico: [annabentes@yahoo.com.br](mailto:annabentes@yahoo.com.br)

### DÉSIRÉE MOTTA-ROTH

Professora Adjunto de Inglês e Lingüística Aplicada na Universidade Federal de Santa Maria (RS), onde coordena o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação e o GRPesq "Linguagem como prática social". Doutora em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992-1995) e Pesquisadora do CNPq. Organizadora e/ou co-autora de *Parâmetros de textualização* (com J. L. Meurer, 1997, UFSM); *Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática* (1998, UFSM); *Redação Acadêmica: princípios básicos* (2001, UFSM); *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. (com J. L. Meurer, 2002, EDUSC). Contribui com capítulo nos livros: *Autonomy in language learning*, organizado por Vilson Leffa (UFRGS, 1994); *Aspectos de lingüística aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*, organizado por Mailce Fortkamp e Lêda Tomitch (Insular, 2000); *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, organizado por Vera Menezes (2001), *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*, organizado por Telma Gimenez (ABRAPUI, 2003). Endereço eletrônico: [desiree@cal.ufsm.br](mailto:desiree@cal.ufsm.br); Site: <http://w3.ufsm.br/desireemroth>

### **ELVIRA LOPES NASCIMENTO**

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como docente no Programa de Estudos da Linguagem: Mestrado/Doutorado, nas Linhas de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Formação de Professores de Língua Portuguesa. Integra o projeto de pesquisa “Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE e LM”, em andamento na UEL. As publicações mais recentes apresentam, como tema principal, os gêneros textuais e a sua transposição didática. Endereço eletrônico: elopes@sercomtel.com.br

### **HELOISA COLLINS**

Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e atua como docente e pesquisadora na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC-SP. Coordena o Grupo de Pesquisa EDULANG, atuante na pesquisa e docência via Internet desde 1997, tendo sido pioneiro no oferecimento de cursos de línguas *online*. É assessora da Rede do Saber para a Orientação em Mídias Digitais necessária aos projetos mediados por tecnologia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordena o Programa *Teachers' Links*, oferecido via Internet aos professores de inglês da Rede Pública Estadual, e outros cursos a distância destinados a jovens pesquisadores (Elaboração de Projetos de Pesquisa Online, Resenhando na Universidade Online). Atua como *designer* de cursos *online*, tendo participado da equipe de elaboração do curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* como especialista em adequação de conteúdos a diferentes mídias digitais. Publica no Brasil e no exterior. Suas publicações mais recentes incluem a organização do livro *Relatos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*, com A. Ferreira, publicado pela Mercado de Letras em 2004, onde tem também um capítulo intitulado *Interação e permanência em cursos de línguas via Internet*, e o artigo *Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions*, escrito em parceria com A. Celani, a ser publicado na revista da AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada. Endereço eletrônico: hcollins@uol.com.br

### **JACQUELINE PEIXOTO BARBOSA**

Mestre e doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP, professora do Departamento de Linguística da PUC-SP; membro da coordenação da equipe de gestão dos Programas PEC - Formação Universitária (SEE/USP/



UNESP/PUC), PEC-Municípios (SEE/UNDIME/PUC-SP/USP) e Ensino Médio Em Rede (MEC/SEE-SP); coordenadora da equipe de orientação instrucional da Rede do Saber (CENP-SEE-SP), coordenadora e autora de alguns volumes da coleção de paradidáticos “Trabalhando com os Gêneros do Discurso” - Editora FTD -, membro do grupo Graphe - “Grupo de assessoria, pesquisa e formação em escrita” - e membro do grupo que desenvolve o projeto de pesquisa “Metapragmáticas da língua em uso: implicações para a teoria lingüística e a formação do professor de língua”, trabalha com assessoria e consultoria para o ensino fundamental e médio - rede pública e escolas privadas -, tendo sido parecerista dos Parâmetros Curriculares Nacionais (SEF/MEC) e do Projeto de Avaliação de Livros Didáticos (SEF/FAE/MEC). Endereço eletrônico: jacbar@terra.com.br

### **LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

Professor Titular em Lingüística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde dá aulas, orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado em diversas áreas da Lingüística. É pesquisador 1A do CNPq desde 1976, ano em que terminou seu Doutorado em Filosofia da Linguagem pela Universidade Erlagen – Nuremberg – Alemanha. Entre os vários ensaios e artigos científicos editados em revistas nacionais e internacionais (nas áreas de Lingüística de Texto; Análise da Conversação; Teoria dos Gêneros Textuais; Cognição; Semântica), publicou: *Linguagem e Classes Sociais* (1975); *Lingüística de Texto: O que é e como se faz* (1983); *Análise da Conversação* (1986); *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização* (2001) e organizou *Hipertexto e Gêneros Digitais* (2004). Endereço eletrônico: lamarcuschi@uol.com.br

### **MARIA APARECIDA GARCIA LOPES-ROSSI**

Doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Mestre em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté – UNITAU – nos Cursos de Letras, Mestrado em Lingüística Aplicada, Especialização em Leitura e Produção de Textos e Especialização em Língua Portuguesa: gramática e uso. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA. Desenvolve projetos de pesquisa sobre leitura e produção de gêneros discursivos e sobre a gramática no ensino de língua portuguesa. Endereço eletrônico: lopesrossi@uol.com.br

## **ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO**

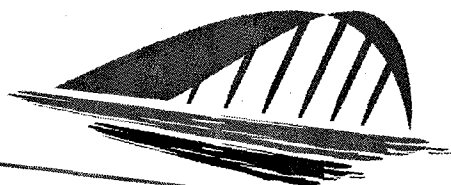
Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada desta Universidade. Fez Pós-Doutoramento na Universidade de Genebra, Suíça, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Setor de Didática de Línguas. Tem se dedicado às questões de política de Educação Lingüística, por meio de pesquisas, assessorias, consultorias e projetos, a entidades públicas e privadas, no âmbito municipal, estadual e federal. É organizadora dos volumes *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*; *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*; *Livro Didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita* (em colaboração com Antônio Augusto Gomes Batista, do CEALE/UFMG), todos pela Mercado de Letras. Também organizou e traduziu, pela Mercado de Letras, em colaboração com Glaís Sales Cordeiro, o livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola – Trabalhos de Schneuwly, Dolz e colaboradores*. É pesquisadora do CEALE/UFMG e Pesquisadora 1 C do CNPq, desenvolvendo a pesquisa integrada LAEL/CEALE *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação*. Endereço eletrônico: rrojo@terra.com.br

## **VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO**

Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora da Universidade Estadual de Londrina na graduação em Letras, nos cursos de especialização em Língua Inglesa e em Ensino de Língua Estrangeira, e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Foi coordenadora geral do I SIGET realizado em Londrina em 2003, evento organizado junto com os membros do projeto de pesquisa que coordena: *Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE*. Participa também do Projeto Análise da Linguagem e Trabalho Educacional e suas relações, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Anna Rachel Machado na PUC-SP; Formadores em Foco, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Denise Orteni na UEL e coordena o Programa de Extensão Núcleo de Assessoria Pedagógica da UEL. Dentre suas publicações, destacam-se: a organização da coletânea de trabalhos apresentados no I SIGET: *Gêneros Textuais: teoria e prática*; um capítulo do livro *Gêneros Textuais*, organizado por José Luiz Meurer e Désirée Motta-Roth em 2002, e um capítulo no livro *Gêneros Textuais e Ensino*, organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra, em 2002. Endereço eletrônico: veracristovao@yahoo.com

**APOIO:**

**Grupo de Estudos**



**IEPS**

Instituto de Ensino,  
Pesquisa e Prestação de Serviços



**Faculdade Estadual de  
Filosofia, Ciências e  
Letras - FAFI  
União da Vitória - PR**



#### ORGANIZADORES

**Acir Mário Karwoski.** Natural de Mallet, PR. Licenciado em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) de União da Vitória. Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa (UNICENTRO). Especialista em Língua e Literatura portuguesa (FAFI). Mestre em Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna (UNITAU). Doutorando em Letras - Estudos Lingüísticos (UFPR). Membro dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: a) *Práticas discursivas e tecnologias de linguagem* (PRATEC - UNISUL); b) *Projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos* (UNITAU); c) *História da leitura, do livro e das bibliotecas* (UNESP). Professor de Lingüística no Departamento de Letras da FAFI. Professor de Comunicação e Expressão na UNIGUAÇU. Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (ALVI). Endereço eletrônico: [prof.acir@twinturbo.com.br](mailto:prof.acir@twinturbo.com.br)

**Beatriz Gaydeczka.** Natural de Porto União, SC. Licenciada em Letras pela FAFI. Graduada em Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - pela Universidade do Contestado (UnC - Porto União). Mestranda em Lingüística Aplicada ao ensino de língua materna (UNITAU). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq *Projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos* (UNITAU). Professora de Lingüística no Departamento de Letras da FAFI. Professora no Colégio Visão, em União da Vitória - PR. Endereço eletrônico: [prof.beatriz@twinturbo.com.br](mailto:prof.beatriz@twinturbo.com.br)

**Karim Siebeneicher Brito.** Natural de União da Vitória, PR. Licenciada em Letras pela FAFI. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (FAFI). Coordenadora do grupo de estudos Gêneros Textuais e Ensino, em andamento no Departamento de Letras da FAFI. Mestranda em Letras - Estudos Lingüísticos (UFPR). Professora de Língua Inglesa no Departamento de Letras da FAFI. Endereço eletrônico: [brito@twin-net.com.br](mailto:brito@twin-net.com.br)



O livro **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino** vem juntar-se às demais publicações que se apresentam à comunidade acadêmica de graduação e de pós-graduação dos cursos de Letras, Jornalismo, Comunicação e afins e, de forma especial, aos professores de linguagem. A obra reúne alguns dos trabalhos apresentados em forma de conferência, mesa-redonda ou palestra no **II SIGET – Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais**, realizado nos dias 5 e 6 de agosto de 2004 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, Paraná. A obra contempla relatos de pesquisas e reflexões muito instigantes, realizados em diversas universidades brasileiras, a fim de que, dentre outros objetivos, seja possível aos estudiosos dos fenômenos da linguagem repensarem e oxigenarem certas teorias e práticas relacionadas aos estudos dos gêneros textuais.

Esperamos, sinceramente, que a organização deste volume seja mais um passo no sentido de encorajar outros trabalhos a respeito das múltiplas questões envolvidas nos estudos dos gêneros textuais, suas implicações teóricas e aplicadas ao ensino de línguas.

Os organizadores

ISBN 85-89825-02-8



9 788589 625029

 **KAYGANGUE**  
GRÁFICA E EDITORA LTDA.