

GÊNEROS, ENTRE
O TEXTO E
O DISCURSO

QUESTÕES
CONCEITUAIS E
METODOLÓGICAS

PROVA
DO AUTOR

SWEDER SOUZA
ADAIL SOBRAL
(organizadores)

GÊNEROS, ENTRE
O TEXTO E
O DISCURSO

QUESTÕES
CONCEITUAIS E
METODOLÓGICAS

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gêneros, entre o texto e o discurso : questões conceituais e metodológicas / Sweder Souza, Adail Sobral (organizadores).
– Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-443-4

1. Análise do discurso 2. Gêneros literários 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino 4. Linguística 5. Professores – Formação profissional 6. Sala de aula – Direção 7. Textos – Produção I. Souza, Sweder. II. Sobral, Adail.

16-06252

CDD-401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Gêneros, entre o texto e o discurso : Linguística 401.41

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

foto de capa: Marina Meirelles Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

A garantia de ineditismo dos trabalhos, seus conteúdos e as posições assumidas nos capítulos deste livro são de responsabilidade exclusiva de seus autores, assim como a elaboração textual e os aspectos de revisão.

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

OUTUBRO / 2016

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

Prefácio

O GÊNERO LANÇA UMA LUZ SOBRE A REALIDADE,
ENQUANTO A REALIDADE ILUMINA O GÊNERO 9

Beth Brait

INTRODUÇÃO 19

Seção I

QUESTÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA: RECINTOS DE ENCONTRO DE
DUAS ESFERAS DA VIDA 29

Valdemir Miotello e Hélio Márcio Pajeú

GÊNEROS, MARCAS LINGUÍSTICAS E MARCAS
ENUNCIATIVAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA 47

Adail Sobral e Karina Giacomelli

GÊNEROS DO DISCURSO E EDUCAÇÃO
EM LINGUAGEM: [IN]QUIETUDES 71

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Eloara Tomazoni

ENSINAR LETRAMENTO, TEXTO, GÊNERO E
DISCURSO NA UNIVERSIDADE, NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA [BRASILEIRA] 89

Marcos Baltar

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ACADÊMICO:
IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA 103

Dulce Cassol Tagliani

NOVOS LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS,
GÊNEROS DE DISCURSO. 127

Roxane Rojo

GÊNEROS, ENTRE O TEXTO E O
DISCURSO: APONTAMENTOS 151

Sweder Souza e Kátia Bruginiski Mulik

Seção II

GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL

GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL: COMO A REDE GLOBO
INVENTA UMA IDENTIDADE POSITIVA A PARTIR DO
PROGRAMA "O SAGRADO" 173

Vanessa Arlésia de S. Ferretti-Soares e Adair Bonini

A PESQUISA NO AMBIENTE ESCOLAR: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA ENSINO DE GÊNERO RELATO. 197

Eliana Dias e Kátia Cristina S. Ferreira

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO GÊNERO REPORTAGEM
DIDÁTICA NA REVISTA NOVA ESCOLA 221

Francieli Matzenbacher Pinton

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO BIODATA:
SUBSÍDIO PARA A ESCRITA ACADÊMICA
EM LÍNGUA INGLESA 243
Ana Valéria Bisetto Bork e Vera Lúcia L. Cristóvão

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS
E REFLEXÕES 263
Kátia Bruginski Mulik

GÊNEROS ACADÊMICOS X GÊNEROS
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – UM ESTUDO
COMPARATIVO DO LÉXICO COM AUXÍLIO DE
PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO 279
Alena Ciulla, Lucelene Lopes e Maria José B. Finatto

A INFRAESTRUTURA DO TEXTO MULTIMODAL:
O CASO DO GÊNERO CARTOON 311
Audria Albuquerque Leal

PIBID E INCLUSÃO SOCIAL: CARTA
DE RECLAMAÇÃO EM UMA TURMA
DE OITAVO ANO. 327
Miriam Sester Retorta e Karina Rosse Lopes

Seção III

ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM *JEAN-PAUL BRONCKART* 356
Jean-Paul Bronckart

ENTREVISTA COM *CHARLES BAZERMAN* 374
Charles Bazerman

REFERÊNCIAS GERAIS 383

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES 405

PROVA
DO AUTOR

Prefácio

O GÊNERO LANÇA UMA LUZ SOBRE A REALIDADE, ENQUANTO A REALIDADE ILUMINA O GÊNERO

[...] a realidade do gênero e a realidade que o gênero pode alcançar estão organicamente ligadas. [...] a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica. Medviédev.¹

Começo este *prefácio* lembrando que por se tratar de um gênero (não há como fugir dessa dimensão constitutiva da linguagem) ele está submetido a algumas normas e coerções, que o distinguem dos demais gêneros existentes ou por existir. Uma de suas marcas é anteceder o texto principal, preparando o leitor para a leitura da obra a que se acopla, funcionando muitas vezes como *apresentação, introdução*. Se viesse depois do texto principal, o prefixo *pré* seria substituído por *pós* e sua denominação deixaria de ser *prefácio* para ser *posfácio*, não mais se confundindo com *apresentação* ou *introdução*. Não seria, entretanto, unicamente

1. Medviédev 2012, p. 200.

de uma mudança de nome e de lugar: o *posfácio* obrigatoriamente incorporaria outros discursos, outras *identidades*, outra *maneira textual de ser*, uma vez que o *destinatário* ocuparia, enquanto sujeito discursivo, posição diferente daquela do leitor de um prefácio. O leitor a quem prefácio e posfácio se dirigem, ainda que possa constituir um mesmo sujeito empírico, ocupa posições discursivas diferenciadas.

No caso do *prefácio*, o leitor pode ser definido como *virtual*, por assim dizer, localizado num momento anterior à leitura da obra, estando bastante *aberto* e até mesmo *vulnerável* às explicações, aos elogios, aos apelos, às justificativas para a existência da obra, cuidadosamente costuradas pelo prefaciador. Num certo sentido, esse leitor está disponível para ser direcionado à leitura proposta no prefácio, quer queira ou não, e o enunciador do prefácio conta com isso. O leitor do *posfácio*, diferentemente, só chega a esse texto após a leitura da totalidade da obra, estando menos vulnerável em relação a um ponto de vista, a uma avaliação sobre o que acaba de ler e, portanto, mais apto a responder a esse texto, anexado, não gratuitamente, após o autor ter colocado seu ponto final. Assim sendo, ainda que *prefácio* e *posfácio* guardem uma proximidade muito grande, as distâncias que os separam não são meramente *espaciais* no universo representado pela existência de uma obra. É verdade que mais um aspecto os aproxima: tanto o prefácio quanto o posfácio podem ter sido escritos não para o momento de lançamento da obra, mas depois de ela ter circulado, ter criado fama, ter despertado a atenção de críticos e comentadores. No momento de uma nova edição, por exemplo, um especialista é convidado a redigir um prefácio ou um posfácio, dependendo dos interesses dessa nova edição.

Ainda no que se refere às especificidades do *prefácio* enquanto gênero e considerando que o lugar por ele ocupado, em relação à obra, funciona como uma de suas marcas, conferindo-lhe a função de antecipar (apresentar, introduzir) resumidamente o que o leitor terá pela frente e, de forma clara ou dissimulada, apontar-

lhe um caminho de leitura, há ainda outro aspecto que poderia ser ponderado em relação à sua forma *genérica* de ser: a *autoria*. O prefácio admite duas possibilidades de autoria, de assinatura, de posicionamento em relação ao trabalho a ser apresentado: o autor da obra redige também o texto antecipador ou delega a outra pessoa essa tarefa. A escolha de uma dessas alternativas implica, necessariamente, uma variação no que concerne à dimensão discursiva do gênero, apontando para *pontos de vista* instaurados no texto em relação ao conteúdo e à organização da obra e, ainda, para sua inserção em tradições de *funcionamento* de prefácios.

Sendo o prefácio assinado pelo mesmo autor da obra, a tradição em que se insere demonstra que a preocupação será esclarecer o leitor a respeito do *projeto discursivo* representado pela obra, quer em relação ao conteúdo temático, quer em relação à organização, quer a ambos. Como autor da obra, ele sabe que seu texto poderá apresentar alguma dificuldade de compreensão ao leitor, justamente pelo que tem de inovador, de inesperado ou até mesmo de transgressor. Nesse sentido, esse autor tem a seu favor um gênero consagrado, uma *escrita prefaciadora* que estará voltada, de maneira quase que didática, ao esclarecimento e à justificativa da opção pelos aspectos essenciais que caracterizam sua obra. Enquanto autor, ele procurará, por meio do prefácio, explicitar a quem a obra se dirige, a quem e a que responde, com quem dialoga, procurando esclarecer a maneira que encontrou, via polêmica aberta ou velada, para contribuir para construção de conhecimentos.

Ou seja, o autor da obra, e ao mesmo tempo do prefácio, expõe suas posturas em relação ao conhecimento produzido, à intencionalidade da obra, às expectativas do que ele considera o *estado da arte* e a possibilidade de interferir nesse estado. A maneira como essa escrita se organiza poderá, portanto, assumir diferentes funções: não apenas explicitar as razões que levaram o autor a escrever e/ou organizar a obra, mesmo que o tema já tenha sido largamente exposto, mas também justificar ou defender a necessidade/importância/pertinência da temática ou dessa forma

de organização, aproximando o leitor não somente dos elementos que articulam seu trabalho, mas também de seu ponto de vista em relação ao contexto acadêmico/científico (ou por vezes literário) em que a obra se insere. Muitas vezes essa escrita é tão contundente em sua tentativa de *instruir* o leitor, que se aproxima de outros gêneros, tais como o *manifesto* e/ou o *ensaio científico-acadêmico*.

Assim sendo, o prefácio assinado pelo autor, em muitos casos, deixa de ser um simples *paratexto*, um texto paralelo ao texto principal, para assumir a condição de elemento constitutivo da obra, parte essencial da produção de sentidos representado pela obra enquanto *enunciado concreto*, no sentido bakhtiniano do termo. Se assim for, esse prefácio não poderá se separar da obra nas edições seguintes, sob pena de comprometer a dimensão histórica, o sentido assumido pela obra no momento de seu surgimento.

Quando o prefácio é de outra pessoa, geralmente convidada pelo autor, pelo organizador, ou pela editora, sua função será um tanto diferente da anterior. Em primeiro lugar, será a enunciação de outro enunciador, e não a do mesmo que escreveu/organizou a obra. Isso significa que, no *enunciado*, mais uma vez no sentido bakhtiniano do termo, ou seja, na totalidade da obra enquanto materialidade, lugar social, histórico, cultural, acadêmico, etc., estarão presentes ao menos duas vozes. A segunda, a que enuncia o prefácio e nele se enuncia, poderá, sem dúvida, explicar a obra, esclarecer seus objetivos, sua importância na construção do conhecimento a que se propõe. Entretanto, de antemão, supõe-se que ela incorpore o discurso do *elogio*, do convite à leitura, trazendo o leitor para perto da obra, não por meio unicamente da explicação, ainda que pertinente, mas via *sedução*.

O prefaciador, nesse caso, coloca-se num lugar discursivo diferente do autor, no sentido de que tem, além de tudo, a obrigação de assumir um discurso que, em certa medida, é profundamente *publicitário*. Evidentemente que ninguém, em sã consciência, aceitaria fazer um prefácio se não tivesse, depois de ter lido a obra, considerado uma contribuição importante, necessária, pertinente

para a construção do conhecimento. Mostrar, por exemplo, os pontos fracos, as inadequações, é algo que está inteiramente fora das características do *prefácio*, do lugar que lhe cabe enquanto gênero do discurso. Quem não gostou não se pronuncia em forma de *prefácio*.

Esse aspecto é muito importante para a reflexão sobre o gênero do discurso. No que se refere ao que cabe ou não a cada gênero, o que pode ou não cada um dos existentes e por existir, Pavel Medviédev, um dos participantes do que hoje se chama Círculo de Bakhtin, ao discutir a orientação do gênero na realidade, esclarece uma de suas características essenciais:

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela. (Medviédev 2012, p. 196)

Portanto, não caberia ao *prefaciador* (quer *autor* ou não da obra), pelo lugar discursivo ocupado no gênero, a não ser apresentar uma posição positiva diante do texto que leu e gostou, esclarecendo a importância do trabalho e sua pertinência para a construção do conhecimento na área em que se insere. Observe-se, entretanto, que esse gênero, *prefácio*, como qualquer outro, tem suas especificidades, suas estabilidades e instabilidades, suas variáveis e invariáveis. Ainda que de maneira breve e sintetizada, elas foram aqui destacadas, cabendo mais uma observação pertinente e geral.

O conceito de *gênero do discurso*,² uma das importantes contribuições de Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov e Pavel Medviédev desde a década de 1920, está diretamente ligado, em todos esses autores, a outros conceitos, noções, categorias que constituem o chamado *pensamento bakhtiniano* ou a *perspectiva*

2. Brait, B. e Pistori, M. 2012.

dialógica do discurso. Embora a maioria dos pesquisadores, das mais diferentes tendências dos estudos da linguagem, reverencie unicamente o texto *Os gêneros do discurso*,³ outros trabalhos, do porte de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem,⁴ *Problemas da poética de Dostoiévski*⁵ e *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*,⁶ para citar apenas três dos que enfrentaram a linguagem a partir de uma perspectiva sociológica/dialógica/estética/ética e política, na segunda década do século XX, trazem o conceito de *gênero* ligado, por exemplo, a *enunciado*, *signo ideológico*, *interação* e, necessariamente, à história/ historicidade/ sociedade/cultura. Assim, para se ter uma ideia das relações estabelecidas entre os conceitos, nessa perspectiva o termo *enunciado* implica *enunciação*. Um exemplo disso é o momento em que o tradutor dos textos reunidos sob o título *Estética da criação verbal*,⁷ Paulo Bezerra, explicita com muita clareza que, em russo, o termo implica constitutivamente *enunciado* e *enunciação*, ou seja, o processo e o produto:

Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O próprio autor situa *viskázivanie* no campo da parole saussureana. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Hucitec, São Paulo), o mesmo termo aparece traduzido como “enunciação” e “enunciado”. Mas Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso, quer para o discurso estrito, o discurso da cultura, um romance

3. Bakhtin 2003.
4. Bakhtin, M. (Volochnov, V. N.) 1929[1997].
5. Bakhtin, M. 1929[2008], 1ª ed. com o título *Problemas da obra de Dostoiévski*.
6. Medviédev, P. N. 1928[2012].
7. Bakhtin, M. 2003, 4ª ed.

já publicado e absorvido pela cultura, etc. Por essa razão, resolvemos não desdobrar o termo (já que o próprio autor não o fez) e traduzir *viskázivanie* por enunciado. (N.T.) (Bakhtin 2003, p. 261)

Enunciado, portanto, não se opõe à *enunciação* na teoria dialógica: são instâncias implicadas, conforme dá conta o conhecimento do termo russo *viskázivanie*. Ou, ainda, a leitura cuidadosa de trabalho Gêneros do discurso (tão constantemente citado...), que vai esclarecer que *enunciado*, como instância do discurso, da linguagem em uso, se opõe à frase, enquanto instância exclusivamente linguística, na perspectiva de *sistema*. Sendo a frase o modelo linguístico, sua realização numa situação concreta de comunicação discursiva se dá como enunciado.

Tudo isso para lembrar de uma postura epistemológica, teórica e metodológica muito importante: se há várias teorias que podem se complementar, o que é verdade para o estudo dos gêneros, é fato também que não se pode rejeitar um termo definido no interior de determinada teoria, caso de enunciado no pensamento bakhtiniano, acreditando que ele se opõe a outro termo, supostamente só encontrado em outra teoria, como é o caso de enunciação. A variação nas traduções⁸ nas obras do Círculo (enunciado/enunciação) acontece precisamente pelo que explicou Paulo Bezerra: “Bakhtin emprega o termo *viskázivanie* [...] que significa ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos”.

Neste prefácio, portanto, escolhi discorrer sobre o gênero que me foi proposto – *prefácio* –, justamente para aderir ao importante tema desenvolvido na obra *Gênero(s): entre o texto e o discurso: entrelaçamentos e singularidades*, incluindo-me, assim, no espaço discursivo do conjunto, não apenas para apresentar essa

8. Uma das últimas traduções da obra de Volochinov, realizada no Brasil por João Wanderley Geraldi, opta pelo termo *enunciação*. Volochinov 2013.

coletânea, mas para, de imediato, reconhecer sua importância e, especialmente, sua necessidade. Desde o título, esta minha posição foi declaradamente assumida, como forma de testemunhar que uma coletânea de textos sobre gêneros, escrita a partir de diferentes posições teóricas ou na confluência polêmica ou harmoniosa entre elas, embora em meio a tantas outras, é absolutamente bem-vinda.

Isso porque, justamente como diz o título deste prefácio “O gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero” e é preciso, de forma contínua, saber o quanto essa instância inescapável da linguagem auxilia o ensino-aprendizagem da língua materna, de outras línguas e da realidade que nos cerca, na qual nos inserimos e da qual somos participantes ativos, sujeitos, autores, leitores. Ao menos é isso que os pesquisadores, teóricos e práticos esperam dessa discussão aprofundada sobre gêneros. Em tempo: gostaria muito de assumir a autoria do título deste prefácio. A asseção pertence, no entanto, ao mesmo autor da epígrafe e de um dos trechos aqui citados: Pavel Medviédév (2012, p. 201), do Círculo de Bakhtin, como esclarecem as edições brasileira e francesa, traduzidas diretamente do russo. Essa definição de gênero estabelece, de forma explícita, clara, incontornável, a relação entre gênero e realidade, entre linguagem e vida, em sua dimensão histórica, social, cultural.

E são esses aspectos, ao final das contas, que essa coletânea propõe e realiza. Organizada por *Sveder Souza*, discente do Curso de Letras – Português e Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e por Adail Sobral, esse conjunto de importantes textos, assinados por pesquisadores de diferentes níveis e lugares institucionais, coloca em pauta, mais uma vez e sob diferentes perspectivas, aspectos teóricos e práticos do *gênero* enquanto dimensão constitutiva da linguagem, surpreendido especialmente, mas não unicamente, nas reflexões sobre ensino, sobre sociedade contemporânea, entrevisto em suas normas formas, em suas possibilidades de entender a comunicação discursiva, seus sujeitos, suas tensões.

É preciso reconhecer, para finalizar, que o destino de um *prefácio* é bem estranho. Ele procura de todas as maneiras trazer o leitor para dentro do texto e, na maioria das vezes, é tratado como um obstáculo a ser pulado para se atingir diretamente o alvo. Com muita sorte, o leitor volta depois de ter lido o que realmente lhe interessa, conferindo se, porventura, há algo de interessante nessa antecipação resumida da obra.

Por isso, considerando que os leitores terão nessa coletânea um espaço complexo e múltiplo de reflexão sobre gêneros e suas manifestações na contemporaneidade, o que sem dúvida os ajudará em suas atividades e esferas de atuação, este prefácio limitou-se a um propósito bastante simples: instaurar, metalinguisticamente e por sugestão da perspectiva dialógica, um diálogo em diferentes níveis de discurso, com variados interlocutores.

Beth Brait

(PUC-SP/USP/CNPq)

São Paulo, novembro de 2014.

PROVA
DO AUTOR

INTRODUÇÃO

As margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases, nó em uma rede. (Michel Foucault)

Para a filósofa Márcia Tiburi, a filosofia emerge como experiência de pensamento possível em que a cada escrita vem ela a ser recriada por quem a escreve, bem como por quem a lê. Desse modo, o exercício do pensamento se torna possível através das lacunas, dispersões e acontecimentos inerentes a todo dizer. Logo, não se pode dizer tudo, e aquilo que percebemos como real se assenta nessa impossibilidade de tudo dizer e no esforço vão de tentá-lo. Entre brechas e lacunas, entre deslocamentos e confrontos, as teorias e abordagens são desconstruídas, (re)estabelecidas ou (des)territorializadas. Cada sujeito passa a ser percebido enquanto atravessado pela experiência que revela a ausência na presença e a distância entre o feito e o fazer, entre o dito e o dizer, no âmbito da possibilidade de trazer novas formas de escuta.

Esta coletânea surge a partir do desejo de trazer à tona um livro que dialogue com outros livros, que revele desencontros, rupturas e proximidades, em meio às singularidades que constituem os sujeitos que escrevem e leem, incluindo aqueles que escrevem

enquanto sujeitos leitores de outros livros. Dessa forma, a proposta emerge a partir das discussões de questões que permeiam os estudos dos gêneros (em suas abordagens textual e discursiva), procurando dar conta de suas questões conceituais e metodológicas; das práticas sociais e do ensino; do letramento; da análise de gêneros; da modelização didática etc. Por isso, pretendemos possibilitar que, na discussão das reflexões que aqui vão se constituir, percorramos o terreno da multiplicidade, buscando transitar por distintas abordagens e teorias do objeto em questão, possibilitando assim que os leitores tenham ao seu dispor um amplo painel conceitual e de investigação.

Nesses termos, manter-se atento à voz do outro, perceber as alteridades constitutivas, descobrir que os deslocamentos só se tornam possíveis através de falhas produtivas, em vez de negativas, são ações que requerem a percepção de faltas que vão sendo nomeadas e, ao serem nomeadas, transformem o turbulento interior dos discursos sobre os quais se vão inscrevendo possibilidades de dizer, sempre aquém de um real tudo dizer.

Ao sabor das contribuições de Georges Canguilhem, resta-nos acentuar a aparição das teorias percebidas sob a inscrição nos terrenos da descontinuidade, em que cada teoria vai sendo assentada, problematizada, acrescida, recortada enquanto objeto discursivo que tem características, critérios e historicidade próprios. Neste contexto, vale acentuar que não se trata de um livro sobre verdades, mas de possibilidades. Diante da experiência de cada sujeito que escreve, de cada sujeito leitor, as teorias se transformam, são deslocadas, atribuindo sentidos outros à escritura ou revelando nesta novos sentidos. Vale destacar que nenhuma das abordagens adotadas e/ou aplicadas, que aqui tem sua aparição, se propõe a deslegitimar outras, ainda que delas difiram e com elas entrem por vezes em conflito, algo natural e impessoal no campo acadêmico. Assim, todos aqui temos um propósito: contribuir para os estudos dos gêneros textuais e discursivos, de forma a lançar luzes sobre a prática docente, o ensino e os aspectos conceituais e metodológicos.

Afirma-se que a escritura pode possibilitar a experiência de tornar-se outro a cada leitura, no encontro com o dizer do outro. Com Derrida aprendemos que a escritura é uma atividade que não se esgota nos pontos finais, que toda escrita é encontro com um devir que não cessa de ser reinventado. Para que isso ocorra, é preciso que surjam outras vozes, que o já-dito seja revestido de outras roupagens e vá assim deixando escapar nas intermitências do dizer a inscrição de outros dizeres.

É nossa esperança que este livro se constitua naquilo que objetiva ser: caminho de reticências. Não alegamos aqui a defesa de verdades absolutas, mas a aparição de incompletudes, de derivas, de sujeitos atravessados pela falta, de escritas que dialogam com outros textos, o que torna também este um livro para que outros livros sejam escritos.

Agradecemos a cada um dos que aceitaram o convite realizado meses atrás, pela paciência que tiveram com os prazos e pelo empenho em apresentar textos marcados pela constituição de cada um nas inscrições dos estudos a que se dedicam. Em cada texto, não temos apenas palavras; estas vão aos poucos deixando escapar fragmentos de sujeitos, de lugares, de experiências no diálogo com outros textos e instâncias históricas. Temos então o encontro com as palavras de Roland Barthes, na obra “O prazer do texto”, quando discute a relação entre as linguagens e os textos:

Como é que um texto, que é linguagem, pode estar fora das linguagens? Como exteriorizar (colocar no exterior) os falares do mundo, sem se refugiar em um último falar a partir do qual os outros seriam simplesmente relatados, recitados? Desde que nomeio, sou nomeado. (Barthes 2013, p. 39)

Ao nomear o mundo que nos cerca, temos então a potência dos signos, com os quais o homem cria universos de sentido, nas palavras de Fiorin (2011, p. 73) para quem “[...] as línguas não são

nomenclaturas que se aplicam a uma realidade preordenada, mas são modos de interpretar o mundo”, ou seja, para além do dito, o dizer desvela a partir de onde se diz. Dessa forma, há modos de interpretar os gêneros sob diferentes olhares: partindo de abordagens textuais ou discursivas, pautados em reconfigurações teóricas e/ou metodológicas ou ainda no entrelaçamento entre várias abordagens e pontos de partida. O que aqui propomos é a continuação de obras que invistam em painéis temáticos que apresentem a pluralidade de estudos do campo.

Para dar conta dessa pretensão, os capítulos estão divididos em três seções. A seção I, intitulada *Questões Conceituais e Metodológicas*, é composta por sete capítulos que transitam entre questões conceituais e metodológicas que compreendem o estudo dos gêneros.

O primeiro capítulo, intitulado *Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontros de duas esferas da vida*, escrito por Valdemir Miotello e Hélio Márcio Pajeú, apresenta reflexões acerca da questão dos gêneros do discurso na visão de Bakhtin, discutindo ainda as esferas da ética e da estética como parte constituinte dos sentidos que singularizam os sujeitos nas suas interações, as quais revelam práticas de linguagem situadas no espaço e no tempo.

O capítulo dois, *Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva*, de autoria de Adail Sobral e Karina Giacomelli, propõe um debate sobre a prática de trabalho com gêneros permeada por questões relativas à combinação de uma análise de *marcas linguísticas* a uma análise de *marcas enunciativas*, buscando assim lançar luzes sobre a reflexão sobre os gêneros e a análise dos gêneros.

O capítulo três intitula-se *Gêneros do discurso e educação em linguagem: [in]quietudes*, de Mary Elizabeth Cerrutti-Rizzatti e Eloara Tomazi, e problematiza o modo como a educação em relação à linguagem, na esfera escolar, tem se delineado no que se refere a abordagens a partir dos *gêneros do discurso*, contemplando reflexões

acerca de como são organizados livros didáticos na esteira desse novo olhar, para nortear a ação escolar.

O texto *Ensinar letramento, texto, gênero e discurso na universidade, na formação inicial de professores de língua portuguesa [brasileira]* constitui o quarto capítulo. De autoria de Marcos Baltar, ele nos traz reflexões em relação ao ensino do gênero e sua preocupação quanto à tão necessária mudança pragmática do ensino de língua no Brasil e ao que acarreta esse processo de transformação do ensino de língua portuguesa [brasileira] para chegarmos ao resultado que se tem buscado na pesquisa acadêmica, principalmente no campo da Linguística Aplicada.

O capítulo cinco, *Gêneros textuais no contexto acadêmico: implicações para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna*, de autoria de Dulce Cassol Tagliani, perpassa pelas práticas de linguagens a serem implementadas no contexto escolar e destaca a preocupação com a formação inicial do professor em relação aos agentes escolares e suas práticas sociais.

No capítulo seis, *Novos Letramentos, tecnologias, gêneros de discurso*, de Roxane Rojo, a autora aborda a perspectiva dos *novos letramentos*, a partir de características específicas possibilitadas por este escopo teórico-analítico e sua incorporação em novas práticas, novos gêneros de discurso e no conjunto de valores que o uso das tecnologias pode fazer/faz emergir nesse processo.

No sétimo e último capítulo da primeira seção, intitulado *Gêneros, entre o texto e o discurso: apontamentos*, de autoria de Sweder Souza e Kátia Bruginiski Mulik, é apresentado um panorama reflexivo a respeito dos estudos dos gêneros textuais e discursivos quanto a suas especificidades e singularidades. Dessa forma, o capítulo configura-se como uma breve conclusão da primeira seção, pois perpassa pelos construtos de ambas as perspectivas conceituais dos estudos dos gêneros (textual e discursivo), que também foram abordadas nos capítulos anteriores.

A seção II busca a articulação das questões conceituais e metodológicas junto às questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, de forma que não sejam dissociadas, mas sim refletidas em um outro constructo: o caráter social do gênero. A seção é composta por oito capítulos, sendo o primeiro intitulado *Gênero e prática social: como a Rede Globo inventa uma identidade positiva a partir do programa “O Sagrado”*. De autoria de Vanessa Arlésia de Souza Ferretti-Soares e Adair Bonini, o texto reflete acerca do gênero interprograma (O Sagrado) a partir do modo como é organizado e constituído tematicamente na condição de componente do conjunto das práticas de propaganda institucional indireta da Rede Globo.

O nono capítulo, *A pesquisa no ambiente escolar: sequência didática para ensino de gênero relato*, de Eliana Dias e Kátia Cristina S. Ferreira, é reflexo de uma pesquisa realizada em sala de aula visando assim fazer uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica de professores do ensino fundamental, no que se refere, especificamente, às sequências didáticas elaboradas com o intuito de intervir em sala de aula para amenizar ou resolver situações problemáticas no ensino de aspectos de um determinado gênero.

O capítulo décimo, *Descrição e análise do gênero reportagem didática na Revista Nova Escola*, de Francieli Matzenbacher Pinton, descreve e analisa o gênero reportagem didática veiculado na revista *Nova Escola* entre os anos 2006 e 2010 apresentando seu referencial para análise de gênero na ótica da Sociorretórica, discutindo conceitos-chave como gênero e reportagem didática. Neste contexto, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para análise do gênero reportagem didática e, por fim, temos a análise da configuração com(textual) do gênero.

Modelo didático do gênero biodata: subsídio para a escrita acadêmica em língua inglesa, compõe o décimo primeiro capítulo, e é de autoria de Ana Valéria Bisetto Bork e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. As autoras apresentam um estudo sobre o gênero textual biodata, referente à esfera acadêmica/profissional, contando com as contribuições do

ISD para a transposição didática do gênero. As autoras também pautam seu trabalho pela noção de construção do modelo didático de gênero proposto por Schneuwly e Dolz (2004), na proposta de análise de textos de Bronckart (1999, 2012) e na construção de modelos didáticos de gêneros em língua inglesa, a partir de estudos realizados por Cristovão (2001, 2007).

No décimo segundo capítulo, *Multimodalidade e multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa: práticas e reflexões*, Kátia Bruginski Mulik apresenta algumas reflexões referentes à produção de textos multimodais e ao desenvolvimento dos multiletramentos. No escopo deste trabalho, encontram-se algumas problematizações acerca da (re)definição de conceitos como multimodalidade, gêneros textuais, leitura e letramento.

No décimo terceiro capítulo, *Gêneros acadêmicos x gêneros de divulgação científica – um estudo comparativo do léxico com auxílio de processamento automático*, Alena Ciulla, Lucilene Lopes e Maria José Bocorny Finatto comparam textos de dois diferentes gêneros discursivos situados em uma mesma área de conhecimento com o objetivo de verificar, no que diz respeito ao léxico, especificamente a partir da recorrência dos principais termos dos textos, como o conhecimento que é fruto de pesquisa acadêmica chega ao leitor leigo.

O décimo quarto capítulo, *A infraestrutura do texto multimodal: o caso do gênero cartoon*, de Audria Albuquerque Leal, propõe mostrar caminhos que levem a uma compreensão da relação que o verbal tem com o não verbal no funcionamento textual e, para isso, a autora escolheu o gênero *cartoon*, devido ao fato de este gênero possibilitar mais especificamente análises que considerem as especificidades e os desdobramentos da imagem na organização textual.

O décimo quinto, último capítulo da seção II, intitulado *PIBID e inclusão social: carta de reclamação em uma turma de oitavo ano*, de Miriam Sester Retorta e Karina Rosse Lopes, é fruto de um trabalho de pesquisa com o objetivo de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua materna via trabalho realizado

através da tessitura de olhares sobre sequências didáticas que contenham o gênero textual carta de reclamação.

A terceira e última seção do livro – *Entrevistas* – é composta por duas entrevistas, uma com Jean-Paul Bronckart e a outra com Charles Bazerman. Nelas, os entrevistados apresentam sua trajetória e nos respondem, de forma concisa, algumas questões referentes ao ensino, ao trabalho, à pesquisa e aos panoramas dos estudos da área do gênero.

Como nos indica Nietzsche, não existem fatos eternos nem verdades absolutas, porque nada está dado e tudo veio a ser. Desejamos a todos os leitores leituras que possam permitir o deslocamento dos signos das certezas que se foram alojando com o passar do tempo enquanto efeitos de verdade, afim de que possamos, juntos, perceber o ato de ver como experiência perfurada pelos vazios que constituem os seres fixos-mutáveis que somos todos nós.

Os organizadores

Curitiba/Pelotas, janeiro de 2015.

Seção I
QUESTÕES CONCEITUAIS
E METODOLÓGICAS

PROVA
DO AUTOR

1

OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: RECINTOS DE ENCONTRO DE DUAS ESFERAS DA VIDA

*Valdemir Miotello
Hélio Márcio Pajeú*

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (Bakhtin 2011, p. 154)

Bakhtin e o Círculo, ao procurarem compreender as interações entre os sujeitos e seus outros no seio da vida cotidiana, consideram esse orbe o nascedouro das ideologias e o fazem sob uma perspectiva dialógica. A dualidade que compõe o movimento de concepção da linguagem por esses filósofos, de modo algum, se encarna sob um olhar maniqueísta, que separa, que dá contorno claro aos corpos e às vozes que o orquestram. O princípio da compreensão bakhtiniana, para qualquer pedaço do mundo que aponte, é o exercício de olhar a constituição das coisas em reciprocidade, em relação, trata-se da labuta difícil de procurar sempre numa mesma cronotopia o eu e o outro.

No estudo dos signos ideológicos, ele vai olhar a relação entre a infra e a superestrutura (Bakhtin 2009); ao se voltar à cultura popular na Idade Média e no Renascimento (Bakhtin 2008) ele vai se interessar pelo riso e pelo sério, pela vida e pela morte, pela bi-corporeidade do corpo grotesco; no romance polifônico (Bakhtin 2008) ele vai desvendar a relação entre autor e herói interagindo em equipolência dentro da atividade estética. Desse modo, Bakhtin nos evidencia o princípio metodológico da sua filosofia: compreender, enxergar e ouvir o mesmo e o diferente se dando em um processo contínuo de interação; o novo e o repetível acontecendo nos mesmos espaços da vida, nos quais estão sempre presentes a identidade e a alteridade, o eu e o outro.

Portanto, a vida, diz Bakhtin (2010, p. 142) “conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir”. Nesse sentido, a vida como lugar das interações éticas, se firma como atmosfera úbere para se cultivar a relação com o outro, na sua diferença, unicidade e singularidade.

No centro de valor da alteridade, a unicidade do sujeito pelo ato responsável permitirá a arte se erigir como algo vivo, posto que para Bakhtin a cisão entre a vida e a arte torne esses dois domínios objetivados e como resultado desse processo temos

dois mundos que se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar [...]. [Isso] revela das direções opostas: uma unidade objetiva de um domínio da cultura e a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não sob um plano unitário e único. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única. O ato deve encontrar um único plano unitário para

refletir-se em ambas as direções [...], somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (Bakhtin 2010, p. 43)

De modo objetivado, esses dois mundos não se comunicam entre si, e não existe uma abertura que convenha para abarcar e invadir o mundo válido da cultura teorizada no existir-evento singular da vida (Bakhtin 2010). Bakhtin, proporciona um exame crítico à dissensão da eventicidade do ser em dois polos: o experimento vivenciado, os atos concretizados na esfera da vida, isto é, o lugar da efetivação da atividade, dos atos que são impérvios em sua singularidade e a esfera da cultura, como mundo da significação, dos atos valorados, ajustada por ele como um fato objetivo, como unidade objetiva de atos objetivados em enunciados por meio da linguagem. A cultura é, portanto, a junção desses dois mundos, “se eu me afasto desse lugar único, ocorre uma cisão entre o mundo infinito possível do conhecimento e o pequeno mundo de valores por mim reconhecidos” (Bakhtin 2010, p. 110).

Tal reconhecimento se dá somente pelo ato responsável que singulariza os sujeitos nas suas interações, garantindo suas identidades múltiplas pela entrada da alteridade no jogo ético de constituição das relações subjetivas, em que a concepção de sujeito integral, fechado, dentro de um mundo igualmente teorizado se torna miserável. Nem o sujeito, nem o mundo se realizam por si só, seus sentidos advêm da interação social, e a este respeito, Geraldí (2014, p. 7) nos ajudar a compreender que isso ocorre devido ao fato de que o mundo não nos é dado, mas construído e

para construir o mundo, ninguém parte do nada! Sobre uma natureza encontrada, dada, operamos todos nós e jamais sozinhos: é preciso pensar que sobre ela atuam outros seres com quem partilhamos a vida. Mas entre esses, somente nós “elaboramos” o mundo, pois lhe damos sentidos, jamais dados, jamais acabados, jamais prontos, jamais definidos.

É, justamente, a alteridade que abafa o monologismo e possibilita os sujeitos se orquestrarem a partir de uma polifonia social em suas tomadas de decisão no mundo ético e elaborar os sentidos do mundo no qual interagem. É a ação de reconhecer-se como sujeito constituinte de ato responsável que põe a alteridade como elemento que destrói o mundo teórico que impossibilita a relação espontânea entre vida e cultura, vida e arte, uma vez que nesse mundo “não é possível viver, agir responsavelmente, nele não sou necessário, nele por princípio não tenho lugar” (Bakhtin 2010, p. 52).

Na sua filosofia do ato responsável, ele parte da entrada de que para se reconhecer a singularidade dos sujeitos interagindo na vida, não se pode separar de modo objetivo a vida e a cultura, a ética e a estética. Ao tratar das questões que dizem respeito à palavra na vida e a palavra na poesia, Bakhtin (2011, p. 150) compreende que

a arte é também imanentemente social. O meio social extra-artístico, a influenciar a arte desde o exterior, encontra nela uma resposta imediata e interna. Na arte o que não é alheio atua sobre o alheio, e uma forma social influencia sobre outra. O estético, ou mesmo o jurídico ou o cognitivo, são tão somente uma variedade do social.

É por essas veredas que esse filósofo e o Círculo, em seu plano epistemológico, compreendem a vida, sob um caráter *sui generis*, como o espaço de vivência do ato ético na esfera cotidiana e como lugar da consolidação da atividade estética, bem como a estância do suceder e do rejuvenescer dos entraves sociais. Por esse modo, ela é um elemento que caracteriza a linguagem – o aspecto signico do homem – como a arena em que se dão as pejeas discursivas e sociais, uma vez que a palavra e a situação social estão indissolavelmente vinculadas.

A palavra assume o papel de um aparato simbólico sensível de apreensão das interações no orbe ético, por isso ela não é por

si mesma, não se conforma autônoma, objetiva e equipolente na sua imanência, entretanto, se trata de uma expressão que se dá pela dependência de alteridades distintas, em que o outro que se funde socialmente no processo interativo de constituição das subjetividades carece em alto grau de um outro oposto, diferente, que o singularize na sua identidade, na sua relação com meio social. Esse horizonte social que se organiza pela palavra, aparece com distintas cores e tonalidades nos objetos estéticos. Portanto, ambas as esferas se constituem em conjunto contínuo dentro de uma relação de tempo e espaço e circunscrita pela linguagem.

Há algum tempo em nosso Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), temos perseguido esse caminho de discussão a respeito de como as atividades éticas e estéticas se imbricam nas várias interações que compõem a esfera humana. E temos chegado à conclusão, a partir da perspectiva bakhtiniana, de que este encontro se dá nos gêneros do discurso, nos quais os sujeitos se inserem e utilizam para se comunicar, para interatuar e para produzir palavras recheadas de signos ideológicos. Em nossa compreensão, qualquer pedaço do mundo que tenha a palavra como mediação, encarnado em um jogo de linguagem que estabeleça uma relação entre sujeitos únicos, toma feição a partir de um gênero do discurso que mescla a vida e a arte.

Domenico De Masi (2000, p. 29), ao ser indagado a respeito da reiterabilidade do conceito de estética no seu discurso responde que tal fato se dá “por uma questão muito simples: porque, entre todas as formas de expressão humana, a estética é aquela que, mais do que qualquer outra, é responsável pela nossa felicidade”. Apesar de estar discutindo a estética em seu fundamento filosófico radical, o sociólogo italiano nos mostra que a estética é constitutiva do mundo humano, das interações éticas. Mesmo ao crer que a estética na sociedade atual não sirva mais para se conseguir “a graça dos deuses”, ele afirma que “ainda hoje delegamos uma grande parte da nossa felicidade à arte: quando desejamos nos sentir bem, nos divertir, vamos ao cinema, ao teatro, a um museu, ou vamos

admirar uma bela paisagem” (De Mais 2000, p. 30). Nessa mesma linha, Ariano Suassuna (1979, p. 70) ao discutir o campo estético na arte, assegura que “a satisfação determinada pelo juízo estético se apoia no livre jogo da imaginação, é uma espécie de harmonização das faculdades causadas pela sensação de prazer”. Nesse sentido, esses autores estabelecem uma relação entre a ética e a estética por meio dos gêneros do discurso primários e secundários; uma ida ao teatro, a admiração de um quadro, uma conversa no botequim com um amigo sobre um filme que passou no cinema etc.

A preocupação da estética como ramo da filosofia recai, sobretudo, nos aspectos relativos à beleza, no entanto, tece importantes considerações a respeito de outras categorias, como o sublime, o cômico, o feio etc. É pelo saber estético que se pode conjecturar os alcances e simetrias do campo artístico, como também da vida ética, posto que a arte seja “o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (Fischer 1977, p. 13).

Bakhtin e os seus camaradas, na sua filosofia reiteram que todos os eventos e objetos do mundo material só adquirem sentidos ao adentrarem no universo social do homem, ao se constituírem a partir de centros de valores únicos, ao se humanizarem por intermédio da linguagem. É exatamente esse processo de constituição dos sentidos que configura todas as esferas da vida.

No conjunto de textos que compõem a *Estética da criação verbal* (2003), o filósofo ao discutir o lugar do herói e do autor na criação artística defende que é somente a partir do evento ético, da experiência vivenciada na sua singularidade que os sujeitos realizam a ação estética. Isto é, o instante primário da criação estética é a vivência, na qual o Eu tem que experienciar, enxergar e apreciar aquilo que está sendo vivenciado pelo outro sob uma perspectiva exotópica produtiva. Nesse ensaio, o Eu deve colocar-se no lugar do outro como se combinasse com ele, encarregando-se do seu horizonte essencial do mesmo modo como ele o habita e dessa imersão no horizonte

alheio aparecerão os vazios que só são visíveis do lugar único do Eu, do mesmo modo diferentes lacunas somente serão compreendidas do posto da unicidade desse outro.

Nesse sentido, a atividade estética se abre como a possibilidade de um evento de representação do existir do ato ético singular a partir de uma posição exotópica. Ela, só principia sua existência quando o sujeito toma uma posição fora do evento do qual fala, do evento do qual compreende, do evento do qual vive, quando esse se conforma pela palavra como “representação”. A atividade estética inicia dessa condição de extralocalização e estranhamento, da impossibilidade de recomposição do eu e, justamente por isso, é capaz de mostrar, mais do que qualquer outro lugar do discurso, o propriamente humano e as suas relações essenciais (Petrilli 2013, p. 83).

A compreensão e consolidação da atividade estética requerem um afastamento do ato ético que só é permitido pela exotopia, pelo encontro com a alteridade, pela transgressão da própria identidade do Eu. A relação estética só pode ser conformada na interação Eu-Outro, por se tratar da constituição de sentidos a partir de centros de valores únicos, uma vez que

no mundo da minha autoconsciência, entre meus valores, não figura o valor estético significante de meu corpo e de minha alma [...] [eles] se inserem em minha atividade que se desenvolve em meu horizonte, e esse horizonte não pode fechar-se e abarcar um eu tranquilizado, e constituir um ambiente de valores para mim: ainda não existo no mundo de meus valores enquanto dado positivo, tranquilo, igual a si mesmo. A relação de valor consigo mesmo é esteticamente improdutiva, e, para mim, sou esteticamente irreal. Eu não posso ser mais do que o portador do desígnio artístico que me dará forma e acabamento, não posso ser o objeto dessa constituição e acabamento, ou seja, seu herói. A visão estética encontra sua expressão nas artes, mormente na criação artística verbal; nela aparece um severo isolamento, cujas

potencialidades já estavam presentes na visão e um desígnio formal determinado e demarcado que se realiza através de um determinado material, nesse caso, verbal. O desígnio artístico fundamental se efetua com base no material que é a palavra. (Bakhtin 2003, p. 203)

A possibilidade de situar-me fora do outro e mesmo assim assumir seu horizonte social só é possível pela palavra em sua materialidade concreta. Esse movimento que localiza as consciências fora uma da outra organiza entre o eu e o outro uma ação de distanciamento, de excedente de visão, que alimenta uma efetiva relação de alteridade, uma separação pela qual a vivência do eu só pode tornar-se um ato suscetível de ser contemplado devido a uma feição estética, encarnada nos signos ideológicos, que não é produto somente do eu, que não se encontra sozinho nele, mas também no seu outro, posto que em todas as

formas estéticas, a força organizadora é a categoria de valores do outro, uma relação com o outro enriquecida do excedente de valores inerente à visão exotópica que tenho do outro e que permite assegurar-lhe o acabamento. O autor só se aproxima do herói quando sua própria consciência está incerta de seus valores, quando está sob o domínio da consciência do outro, quando reconhece seus próprios valores no outro que tem autoridade sobre ela (através do amor e do interesse desse outro), quando o excedente da visão (o conjunto dos elementos transcendentais) está reduzido ao mínimo, está isento de tensão e não tem um caráter de princípio. O acontecimento que ocorre se realiza entre duas almas (quase dentro dos limites de uma única e mesma consciência de valores) e não entre o espírito e a alma. (Bakhtin 2003, p. 204)

Na esfera ética, o sujeito é inacabado por natureza e as frestas que lhe faltam são buscadas do mesmo modo na incompletude do outro. Para o filósofo, “se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem

agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo, devo ser para mim mesmo um valor ainda porvir” (Bakhtin 2003). Exclusivamente, na esfera estética, o sujeito pode ser compreendido sob um acabamento provisório que vem da alteridade, somente, por meio de representação com signos ideológicos. Nesse sentido,

qualquer fenômeno, qualquer fato, qualquer produto da atividade do homem podem tornar-se signo estético. O elemento estético funciona, assim como signo de comunicação, abrindo-se para uma semântica do imaginário coletivo e fazendo-se presente na ordem das aparências fortes ou das formas sensíveis que investem as relações intersubjetivas no espaço social. (Sodré e Paiva 2002, p. 38)

A alma da concepção estética, os elementos, as emoções, os deslumbramentos e impressões que circunscvem os sujeitos nas interações éticas são despejados no mesmo recinto, nos gêneros do discurso, pelos quais se tornam referenciais tangíveis à soma do ato ético e da criação estética. O homem no seu mundo interativo da vida cotidiana não pode ver dentro de si, e ao ambicionar esse feito, por outro caminho que não seja o reflexo monológico e disforme do espelho, ele deve aproximar-se de um lugar que não seja a própria vida, deve instaurar uma ação de situar-se sob uma visão que o possibilite transgredir a sua condição ética, isto é, por uma representação estética materializada na palavra dos gêneros do discurso secundários, a partir de uma totalidade exotópica.

Mas, essa exotopia aos outros e ao seu mundo não é, claro, senão uma maneira específica e fundamentada de participar do acontecimento existencial. Encontrar o meio de aproximar-se da vida pelo lado de fora [...] O ato estético engendra a existência num novo plano de valores do mundo; nasce um novo homem e um novo contexto de valores – um novo plano do pensamento do homem sobre o mundo. (Bakhtin 2003, p. 206)

A localidade da estética é uma cultura das fronteiras. Ao se ponderar o universo da criação artística, o princípio da exotopia se torna mais claro, nesse mundo o autor-criador, em seu ato de criação, deve colocar-se nos limites do mundo que está cunhando, uma vez que seu ingresso monologizado nessa natureza afetaria a harmonia estética da criação, tornando-a um ato ético.

Nessa interação, o acontecimento exotópico se torna improdutivo e, assim, o percebimento dos eixos axiológicos são inteiramente imanentes à própria vida vivida em seus distintos horizontes (social, moral, cognitivo, jurídico etc.), e quando essa autoridade dos valores submerge somente da categoria do eu, “não há lugar para o tempo desacelerado da criação dos valores, para essa duração dos valores que faz com que nos atardemos nas fronteiras entre o homem e sua vida, então só podemos imitar o homem e a vida, isto é, utilizar negativamente a exotopia” (Bakhtin 2003, p. 218). Essa reflexão sobre o processo da unicidade e interação das consciências que formam a obra estética fez nascer, ou melhor, Bakhtin enxergar (2008), o romance polifônico em Dostoiévski como o lugar de vivência e interação de heróis plenivalentes.

Por outro lado, na concepção estética o objeto de sentido não se constitui por mera imitação, ele atesta o lugar do exercício da mudança de posição, do destroncamento, da estranheza, do extraordinário, que procura ressaltar a singularidade do ato ético pela representação numa dada cronotopia. A esse respeito, Luciane de Paula (2008, p. 199), nos adverte que

na cultura, tanto a experiência quanto a representação são manifestações marcadas pela temporalidade. O cronótopo trata das conexões essenciais de relações temporais e espaciais. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico. Isso significa que, tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções. (Paula 2008, p. 199)

O humanismo bakhtiniano, ao relacionar as esferas da ética e da estética tem como baldrame a constituição dos sentidos que

singularizam os sujeitos nas suas interações valorativas no espaço e no tempo. Os sentidos dos universos culturais, como intermédio de todas as relações humanas, nascem por meio de signos ideológicos, que representam uma parte do mundo ético no mundo estético, e vice-versa. É nesse jogo de representação estética da ética, ou ético da estética, que se instaura o simulacro do “*como se fosse, mas não o é verdadeiramente*”, o lugar das possibilidades, o lugar que autoriza o excedente de visão dos sujeitos.

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano esse centro, e tudo nesse mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. (Bakhtin 2010, p. 124)

Os sentidos que se instauram tanto na ética quanto na estética, só podem advir das relações entre sujeitos, entre duas ou mais consciências que produzem textos, que interagem em horizontes sociais distintos circunscritos por gêneros do discurso, que por sua vez se comunicam com a sociedade em que se estabilizam pela sua riqueza e diversidade, posto que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin 2003, p. 262).

Bakhtin compreende os gêneros como atividades relativamente estáveis que fundamentam meios de apropriação dos discursos, enveredados por uma bifurcação que ao mesmo tempo em que separa, também mistura, as possibilidades da comunicação oral e as formas escritas. Desse modo, o filósofo faz uma diferenciação dessas duas possibilidades: uma que se fundamenta

na comunicação cotidiana e outra que emerge das interações que são produtos de sistemas com maior índice de acabamento. Os gêneros do discurso primários, de natureza simples, dizem respeito às relações da vida ética, cotidiana, como por exemplo, uma réplica do diálogo fortuito; já os secundários, mais elaborados, portanto, aparecem, normalmente, na forma escrita e expressam os aspectos culturais e ideológicos numa esfera de representação da atividade humana. Em suas palavras, considera que os gêneros secundários do discurso, como um filme exibido nas salas de cinema, por exemplo, aparecem

em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (Bakhtin 2003, p. 264)

No entanto, ele não separa os gêneros primários e secundários de modo dualista, pois eles ocorrem, também, em simultaneidade. Por exemplo, a situação concreta da vida em que *um sujeito que vai com um grupo de amigos assistirem a um filme, exibido numa sala de cinema, sobre um grupo de amigos que vão ao cinema assistir um filme*, junta neste evento gêneros primários e secundários.

Situada a partir da entrada de Bakhtin, Marchezan (2010, p. 269) adota os gêneros primários como “enunciados espontâneos do cotidiano, que acontecem principalmente, face a face” e os secundários como “enunciados mais complexos, que compartilham dos valores da sociedade como um todo, mas surgem e atuam mais diretamente em uma área particular: uma ciência, uma religião, uma escola artística etc.”. Em seu entendimento, ambos “dão forma à experiência sócio-histórica, que neles se estabiliza; institui e reforça as formas já tradicionais, mas retira da dinâmica do dia-a-dia (dos gêneros primários, portanto) o alimento de sua transformação”.

Essa distinção entre gêneros primários e secundários é determinada pelo uso da linguagem por sujeitos em seu conjunto dialógico em um domínio específico. O gênero primário, por exemplo, se transforma em secundário quando perde a ligação direta com a finalidade para qual foi arquitetado; quando adentra a um espaço exotópico pela representação, quando assume uma forma estética. Os sentidos gerados pelas relações entre sujeitos sempre estão inseridos nos gêneros do discurso, encarnados em signos ideológicos e textos, que os configuram, e esse deslocar-se de consciências torna os gêneros pontos nos quais se entrecruzam os universos da ética e da estética. Certamente, são nos gêneros do discurso, por meio de textos e enunciados estabilizados que encontramos a materialização desse encontro. Machado (2005, p. 133), pensa que

antes de mais nada, o gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal. Além disso, articula formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistemas de valores configurados por pontos de vista determinados. O conceito de gênero segundo a abordagem dialógica de Bakhtin é instância de criação e acabamento do objeto estético. [...] o gênero organiza a manifestação e promove seu acabamento. Quer dizer: o gênero mobiliza relações entre aspectos internos e externos da manifestação estética [e ética].

Ao considerar os gêneros do discurso como atividades estáveis que afunilam essas esferas, Bakhtin procura compreender sua disposição a partir de três aspectos fundamentais: o estilo, a forma composicional e o tema. Essa tríade se mistura inseparavelmente na arquitetônica do enunciado e seus elementos são marcados pela particularidade de uma esfera da comunicação e da interação social, bem como, da singularidade dos sujeitos falantes. São esses três aspectos que se abraçam para constituir e

dar sentido a qualquer manifestação que insere o homem no seu eixo axiológico. É, também, por essa estética, como transfiguração da vida conformada nos gêneros, que as identidades inacabadas dos sujeitos são construídas em interação com a alteridade. São eles três, portanto, que diferenciam a ida ao cinema de um grupo de amigos, do grupo de amigos representado no filme como uma unidade temática.

Sobral (2010, p. 68), os descreve, respectivamente, como sendo: a) o modo de dizer, de organizar os discursos; b) a língua, no caso dos discursos verbais; e c) os atos humanos. O tema, para Sobral (2010, p. 75) só é

entendido quando se levam em conta os elementos extraverbais da enunciação ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significação junto com a enunciação produzem sentido.

Desse modo, Bakhtin nos mostra que para compreender qualquer gênero do discurso é necessário aprofundar o olhar para essas categorias que o sustentam, somente a partir das mudanças ocasionadas em seu interior, pode-se chegar ao entendimento desses tipos relativamente estáveis que juntam distintos textos em materialidades que se cumprem pela palavra nas atividades dialógicas e responsivas da vida. A compreensão dos gêneros promulgada por esse filósofo tem o dialogismo da ação comunicativa e a linguagem, enquanto manifestação intensa das relações culturais e sociais, como o centro em que ecoam vozes de grupos, de sujeitos que enunciam, travam arengas, expressam valores e adotam atitudes no mundo. É relevante ponderar que os gêneros do discurso estão sempre em um movimento, ininterrupto, de intercâmbio, eles se oferecem aos sujeitos como recursos para agir e interagir em todas as esferas da vida.

Na compreensão de Machado (2010, pp. 155-157), eles “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. Eles não podem ser confundidos com “procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou estruturas acabadas, pois neles coexistem diversificadas formas de pensar o mundo e a história humana” e por “mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo de épocas históricas” (Machado 2005, p. 147).

Assim, não podem ser compreendidos, de modo algum, apenas como solidificações de uma forma linguística, todavia, como uma maneira enunciativa que está amarrada ao contexto das esferas do uso da linguagem, da comunicação social da cultura e aos signos ideológicos propriamente ditos. Daí, eles sempre originarem discursos em respostas a outros. Nessa cadeia da comunicação, dentro de gêneros do discurso, nada que é dito é puro, e todo dizer é determinado pelo horizonte social em que é enunciado. Em todo enunciado, desde a réplica cotidiana até as grandes obras complexas, apreendemos, compreendemos, sentimos o intento discursivo ou o querer-dizer do locutor que motiva sua arquitetura, sua intensidade, suas fronteiras.

Percebemos o que o locutor quer dizer e é em alegoria a essa intenção discursiva, a esse querer-dizer, que é regulado o arremate dos seus enunciados. Esse intuito direciona a escolha do objeto, com seus limites, nas situações concretas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores, e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio (Bakhtin 2003, p. 281). Toda compreensão só pode ser estabelecida a partir de um único alvo dentro de um grupo que junta diferentes pontos de visão. Baseando-se na filosofia do ato responsável bakhtiniano, Machado (2005, p. 140) diz que tal compreensão “abriga um paradoxo: embora cada ser ocupe um único lugar na existência, ele nunca está sozinho. Por trás desse pensamento

encontra-se a noção de como um eu é levado a perceber-se na categoria do outro”. O fato de como o sujeito pode deslocar-se e constituir-se, somente, a partir da alteridade. Para que seja possível a compreensão responsiva, o cotejamento de um enunciado concretizado na esfera da interação da vida é necessário que esse esteja, parcialmente, completo, que tenha sido terminado, provisoriamente, na esfera estética.

Bakhtin (2003 p. 299), ao discutir os gêneros como cadeias da comunicação do homem, infere que são três os fatores que determinam a totalidade, parcialmente, acabada dos enunciados. O primeiro fator é o “tratamento exaustivo do objeto do sentido”. Nas esferas criativas, esse fator é relativo, pois depende da intenção do autor ao criar o objeto de sentido, em teoria sempre inesgotável. É essa intenção que liga esse primeiro fator ao segundo: “o intuito, o querer-dizer do locutor”. Em qualquer enunciado podemos perceber o “intuito discursivo” do locutor. É, atravessadamente, pela compreensão do que o autor quer dizer que é possível determinar suas fronteiras, seus limites permitindo que se capte o todo do enunciado. Outro aspecto que o querer-dizer do locutor determina é o terceiro fator: a “escolha de um gênero do discurso”.

As características específicas de cada esfera de comunicação verbal, assim como as “necessidades da temática”, combinada ao “querer-dizer do locutor” se adaptam ao “gênero escolhido”, ainda que as individualidades dos sujeitos sejam preservadas. Todos os gêneros do discurso possuem uma estrutura relativamente estável, do todo. O nível de individualidade do autor depende do gênero escolhido, em alguns deles apenas essa escolha demonstra o intuito discursivo do locutor, enquanto outros permitem o uso da criatividade de forma mais livre, isto é, do estilo do próprio autor.

Ao olhar para as manifestações da vida, Bakhtin as compreende sempre circunscritas por um gênero, posto que suas totalidades apresentem projetos enunciativos claros em respostas às palavras outras, pelas quais os sujeitos procuram exaurir as possibilidades temáticas dos seus projetos de dizer, ao escolherem

gêneros primários e secundários específicos, que fazem se misturar atos éticos e estéticos a partir do estilo, da forma composicional e dos sentidos que dão corpo a uma interação intersubjetiva, fixada numa transgressão ambivalente das relações sociais que se reinventam a todo instante. Isso porque “da mesma forma que a cultura é atravessada por deslocamentos e transformações, as formas discursivas também são suscetíveis de modificações (Paula 2008, p. 199).

Desse modo, compreendemos a partir da leitura de Bakhtin, que os gêneros do discurso são os lugares, relativamente, estáveis que permitem o encontro do ato ético e da atividade estética, ao juntar em suas instancias a vida e a arte numa mesma relação de tempo e espaço, ao permitir que o ato ético seja transfigurado com representação pela atividade estética.

PROVA
DO AUTOR

2

GÊNEROS, MARCAS LINGUÍSTICAS E MARCAS ENUNCIATIVAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

*Adail Sobral
Karina Giacomelli*

Introdução

O trabalho com gêneros é hoje objeto de uma multiplicidade de propostas, dada a sua incorporação a documentos oficiais, exaustivamente discutidos há vários anos. Assim, vemos hoje todos os livros didáticos organizados a partir de gêneros, embora em muitos ambientes se trate o gênero antes como *modelo formal* de textos do que como um dispositivo enunciativo potente capaz de dar conta da linguagem em uso (Giacomelli 2013). Essas propostas de *modelização* enrijecem os gêneros, e perdem de vista tanto as *marcas linguísticas* como as *marcas enunciativas*, aquilo que marca os gêneros, reduzindo assim os textos a uma estrutura inferencial formal.

Os gêneros são um importante dispositivo enunciativo que merece um tratamento que una mais produtivamente o textual ao

extratextual ao identificar nos textos de que maneira o extratextual é incorporado ao texto, de que maneira é intratextualizado, ou seja, tornado parte inalienável do texto. Em outras palavras, os gêneros permitem ver de que maneira a enunciação deixa marcas nos enunciados. Tal como definidos no âmbito do dialogismo, constituem-se em modos de interlocução vinculados com esferas de atividade, definidas como os ambientes sociais de vários tipos nos quais ocorre a produção, a circulação e a recepção de discursos. Logo, os gêneros não se reduzem nem à forma nem ao conteúdo, nem ao texto nem ao contexto. Eles integram a organização social dos sujeitos, as maneiras de interagir, com os aspectos linguístico-textuais mais estritos. Cabe cobrir os aspectos *linguístico-textuais* mais estritos e os aspectos *enunciativos* mais amplos, porque um gênero produz textos inseridos de uma dada maneira num contexto por um dado locutor que se dirige a um dado interlocutor.

Tema (que não se confunde com o tópico abordado), *estilo* (que não se confunde com os estilos literários) e *forma de composição* (que não se confunde com forma do texto) estão intimamente ligados, não podendo ser separados como se fossem categorias destacáveis a ser identificadas num texto. É preciso ver o texto, a partir desses elementos, considerando essencialmente: sua produção (quem produz esse gênero), circulação (onde ele é produzido) e recepção (a quem se dirige), o que põe no centro igualmente o projeto enunciativo do locutor: o que ele pretende realizar? O que espera do interlocutor? Etc.

Creemos poder propor uma maneira prática de trabalhar com gêneros que combina uma estrita análise de *marcas linguísticas* (partindo de propostas de Benveniste) com uma análise de *marcas enunciativas* (partindo de propostas de Bakhtin), nos termos das especificidades de cada gênero. Destacamos que essas especificidades são o que tornam um gênero distinto de outros e mostram que eles não são modelos nem tipos de textos, nem formas textuais ou formas de textualização, mas dispositivos interacionais, dispositivos enunciativos, que constituem o lócus da linguagem

Gêneros do discurso segundo Bakhtin

Todo evento de fala é discursivo, manifesta-se a partir de algum gênero e para isso mobiliza textos. Todo evento de fala ocorre no âmbito de uma prática discursiva, e toda prática discursiva é uma prática social, mesmo quando o sujeito fala ou pensa sozinho. Assim, por exemplo, no âmbito da esfera acadêmica há uma prática social chamada “Congresso” e, nela, há uma prática discursiva chamada “palestra” (que está presente em outras práticas sociais). Essa prática discursiva envolve um gênero, que talvez possamos denominar “*palestra acadêmica*”, porque o “ser acadêmica” é que define essa palestra, não sua condição de palestra. Esse gênero é definido pelo fato de um dado sujeito, com uma autoridade validada por seus pares, dirigir-se a um dado grupo de ouvintes de quem se requerem certos atributos de compreensão, e dirigir-se a eles com um projeto enunciativo de palestrante, no ambiente acadêmico em questão, a fim de discorrer sobre algum tópico considerado relevante pela coletividade acadêmica em questão.

São esses elementos que, grosso modo, definem o gênero, e não os elementos formais, conteúdos, propostas etc. do texto da palestra, devendo-se, contudo, enfatizar que a especificidade da situação de palestra acadêmica incide sobre o que vai ser dito e como vai ser dito, logo, sobre o texto, sobre as palavras do texto. Temos aqui uma descrição de um gênero que considera tanto a esfera de atividades como as palavras proferidas pelo palestrante. A palestra, o ato de palestrar, é uma prática social acadêmica que, nesse contexto, produz o gênero *palestra acadêmica*. Esse gênero pode recorrer a diferentes tipos de texto e diferentes formas de textualização. Sua especificidade genérica está no fato de realizar seu *tema*, ou seja, o que se espera que uma palestra acadêmica faça (discorrer, de uma posição de autoridade, sobre algo relevante), mas é preciso destacar que o *tema* se realiza a partir de qualquer *tópico* relevante, de qualquer assunto, porque *tema* para Bakhtin não é o assunto, mas a posição do locutor.

Num congresso de linguística, o tema pode ser realizado falando de fonética, estudos identitários, enunciação etc. e, nesse âmbito, de vários subtópicos. A palestra acadêmica realiza o *tema* da apresentação de questões relevantes para uma coletividade a partir dos tópicos possíveis dentro dessa comunidade: uma palestra acadêmica na medicina, na sociologia e em letras é o mesmo gênero, embora variem os tópicos, os modos de construir textos etc. Assim, o gênero não se confunde com o texto, mesmo que algumas estruturas textuais sejam típicas de certos gêneros ou de mais de um gênero. Quando vemos um texto, temos de saber qual o seu gênero, mas quando pensamos num gênero não podemos saber exatamente qual o texto que dele vai resultar. Claro que há graus: o formulário do Imposto de Renda não permite variação, ao passo que um texto literário exhibe bem mais liberdade. Todo gênero requer que seu autor realize determinados atos, mas não estabelece como exatamente ele vai fazê-lo; por isso o gênero é definido como “forma relativamente estável de enunciados” (Bakhtin 2003, p. 262): ele exige (*estável*) certas coisas e permite outras (*relativamente*).

Assim, para realizar o gênero *palestra acadêmica*, o palestrante cria um texto. Isso significa que, a partir de uma prática social e de uma prática discursiva (que são por definição contextualmente condicionadas), o palestrante estabelece uma relação discursiva com seu público interlocutor e mobiliza nesses termos um dado texto. Dizer “um” texto não significa dizer *um único* texto. Primeiro porque o palestrante pode usar mais de um texto, materialmente falando. Mas também porque há várias possibilidades de textos a usar na palestra: um texto escrito e lido oralmente, palavra por palavra; um texto escrito apenas como base para a exposição oral; um texto esboçado na forma de tópicos e exposto oralmente (com ou sem uso de projetor de slides); um texto exposto oralmente de modo direto, sem recurso a um texto que não o elaborado na “cabeça” do palestrante; um misto de textos: um texto escrito, tópicos em PowerPoint e exposição oral combinados. Todas essas modalidades de textos realizam o gênero. O gênero em si não

se altera quando se alteram as modalidades. Por isso o gênero é um dispositivo potente que vai além dos textos e estruturas e os incorpora para realizar atos discursivos específicos.

Temos de considerar o *aparato técnico* do texto da palestra acadêmica, mas o que importa é sempre a situação enunciativa, a posição enunciativa dos envolvidos. Se uma pessoa que não o palestrante colocar-se em seu lugar e falar, essa pessoa não estará fazendo uma palestra acadêmica. Esses e outros tipos de texto são usados pelo palestrante para realizar o gênero “palestra acadêmica”, ou seja, não há apenas um texto para ele fazer isso, e sim uma variedade, cada uma com suas formas próprias de textualização, mais ou menos estáveis, e todos eles são textos do mesmo gênero, pois usados para realizar esse gênero. Assim, a palestra é uma prática social que envolve o gênero palestra acadêmica, uma forma de interlocução, uma maneira de X dirigir-se a Y. Os textos mobilizados pelo gênero não são um gênero, mas exemplares de gênero, textos realizados segundo um gênero. A palestra acadêmica tem em comum com outras práticas o fato de um falar para vários outros ouvirem. Mas não é igual a uma exposição de aluno em sala de aula, uma comunicação, palestras em outros ambientes etc., porque a posição e a situação enunciativas dos envolvidos (locutor e interlocutor) não são as mesmas. E a noção de gênero é justamente o que mostra a relação entre texto e contexto do ponto de vista das relações enunciativas, parte de uma prática social.

A posição enunciativa distinta demarca os gêneros. Só no nível do texto o recurso de PowerPoint é igual em todos os casos. Discursivamente, ele depende do discurso que o gênero promove e atende aos objetivos do gênero, ao projeto de dizer do gênero e do locutor que mobiliza o gênero. *Gênero mobiliza discurso e discurso mobiliza texto* e o texto é a materialidade com que trabalhamos. Gênero é uma forma-conteúdo englobante que envolve antes de tudo *posição enunciativa* e *projeto enunciativo* e, portanto, envolve *endereçamento*: ao dizer algo via gênero, o locutor endereça, dirige o que diz a um dado interlocutor típico e, ao fazê-lo, altera o que

vai dizer em função da antecipação da réplica desse interlocutor. Quando se diz “típico”, fala-se do interlocutor que é parte da situação de enunciação: quando se dirige a um professor que não conhece, um aluno se dirige ao professor típico, ao perfil de professor que conhece. (Claro que, depois de conhecer esse professor, o aluno vai modular, ou seja, adaptar, o que diz.)

Um gênero não se define apenas por uma designação. Quando se diz, por exemplo, “palestra”, indefinidamente, fala-se só de uma prática social, que pode ter várias modalidades. Mas não se fala do gênero usado nas diferentes palestras. Por isso, dizer “palestra acadêmica”, como fizemos, define o gênero: uma palestra é igual a outras palestras, mas a que ocorre num ambiente acadêmico é *palestra acadêmica*. Essa designação, descritiva, define a relação enunciativa desse tipo de palestra, e, como temos dito, é a relação enunciativa que define um gênero.

Uma palestra pode ser formal ou informal, por exemplo, mas isso não altera a posição enunciativa dos envolvidos; porque só o palestrante, em sua posição, pode fazer a palestra mais ou menos formal. Mas, formal ou informal, a palestra é uma palestra, não uma conversa (mesmo que o palestrante diga que é uma conversa). Portanto, “palestra acadêmica” designa um gênero dentro da prática social que é o ato de palestrar no âmbito acadêmico. Se digo “palestra inspiracional”, refiro-me de uma prática discursiva que requer outro gênero, um gênero em que o locutor busca inspirar seu interlocutor a fazer/ser/querer alguma coisa. Logo, a prática de palestrar tem vários gêneros. Gênero, repetimos, é o ato que se realiza ao falar. E, dentro disso, temos o texto de uma palestra. Daí, se a palestra gera um texto publicado em forma de artigo, tem-se outro gênero, “artigo acadêmico”, não “palestra acadêmica”.

Essas considerações mostram que é vital distinguir entre o texto (a materialidade dos discursos) e o gênero. O texto traz em si *marcas linguísticas* que têm de ser levadas em conta para seu entendimento. Mas a perspectiva enunciativa que é a dos gêneros requer que se levem em conta, igualmente, as *marcas enunciativas*. São

as marcas enunciativas que estão na base da definição do gênero. Um texto é um mero agregado de frases antes de ser tomado como o aparato técnico por meio do qual um locutor realiza um gênero numa dada situação enunciativa: um texto só significa por ser o texto de alguém; em si, pode significar qualquer coisa ou coisa alguma. Bakhtin (2003) especifica que só se escolhe um gênero a partir da consideração do destinatário. Não se escolhe um gênero para então escolher a quem nos dirigimos. Segundo ele,

Essa consideração [do destinatário] irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (...) Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva, sem a qual não há nem pode haver enunciado [grifamos]. (...) As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos vários gêneros do discurso. (...) A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. (pp. 302 e 305-306, grifamos)

Vemos aí que o foco do gênero, seu elemento determinante, são as “formas de [...] direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários”, ou seja, quem normalmente se dirige a quem em que prática social. Depois de saber quem é o interlocutor, o locutor escolhe o gênero, e só mais tarde escolhe os meios linguísticos. Isso estabelece o ato discursivo que cada gênero realiza. Um editorial não assinado de jornal, por exemplo, pode ser em versos, em forma de coluna social, pode ser uma charge, uma figura etc., mesmo que normalmente se usem certas formas típicas específicas. O que importa é a posição de quem fala e a quem fala, nos termos de cada gênero. Assim, deve-se perguntar “editorial de quê?: de jornal? de revista? Editorial assinado? Não assinado? Vem na capa? Na página 2? etc. Não é porque se fixaram

certas formas textuais em editoriais que o editorial se confunde com elas. Portanto, descrever um gênero requer identificar o que o define, chegar a seu “sobrenome”, uma vez que textos com a mesma designação podem indicar gêneros distintos. O critério a ser observado é o *projeto enunciativo*, a *relação de interlocução*, do gênero.

Gêneros discursivos em Bakhtin em contato com algumas propostas de gêneros textuais

Como todo o arcabouço teórico bakhtiniano está fundado no *dialogismo*, que, segundo Brait (1997, p. 98), é um modo de pensar que “instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem”, para Bakhtin (2003) todas as palavras usadas por um sujeito trazem a presença de outros, e toda a sua existência se materializa nesse universo de encontro com a palavra do outro, de reação às palavras do outro e/ou de assimilação delas como suas. A palavra no discurso é, assim, multivocal: antes mesmo de enunciar, o sujeito busca provocar a resposta do outro e antecipar-se aos termos dessa resposta, de acordo com seu projeto enunciativo (Sobral 2006). Os gêneros, nessa perspectiva, nos são dados como nos é dada nossa língua materna, ou seja, nós os adquirimos “graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (Bakhtin 2003, p. 326).

Dessa maneira, tal como as formas da língua, os gêneros do discurso são introduzidos em nossa experiência e consciência sem que sua correlação seja rompida, pois ambos organizam nossa fala. Entretanto, em comparação com as formas da língua, os gêneros mostram-se mais flexíveis, pois variam conforme as circunstâncias, a posição social e a relação entre os parceiros da enunciação, a depender da especificidade do gênero; há neles a seleção das palavras a serem utilizadas no discurso, que, nesses termos, são

tiradas de outros enunciados (do próprio locutor e do de outros) a partir das características de cada gênero, o que envolve igualmente tema, forma de composição e estilo.

Não se deve deixar de lado, no tocante a isso, a grande importância que têm assumido em estudos linguístico-discursivos não bakhtinianos os chamados gêneros textuais. Ainda que as designações e, mais do que isso, as definições, variem amplamente, pode-se dizer que, seja qual for a tendência, há alguns elementos comuns às várias teorizações sobre gêneros e aplicações do conceito de gênero, inclusive para fins didáticos, que são compatíveis com as propostas bakhtinianas, ainda que sem a amplitude destas. Os principais elementos a ser destacados quanto a isso, a despeito das diferenças, são:

1. Os sujeitos assimilam gêneros, nas mais diversas esferas da atividade humana, mesmo que nem sempre sejam explicitamente instruídos a seu respeito. Isso ocorre em situações de uso mais informais ou mais formais e com gêneros “primários” e “secundários”.¹
2. Essa assimilação tem como fator incitativo vital o fato de que o conhecimento e o uso de gêneros é fundamental para a vida em comunidade; a socialização e a aceitação dos sujeitos nos ambientes sócio-históricos em que vivem dependem da assimilação de gêneros. Logo, os gêneros não são simplesmente um instrumento didático, mas formas concretas de uso da língua em diferentes contextos.
3. Os gêneros são necessariamente dinâmicos em sua “estabilidade relativa”, dado que surgem de, e refletem/

1. Os gêneros “primários” são mais ligados à oralidade e a situações mais imediatas e mesmo íntimas, de enunciação e os “secundários” são fruto de uma elaboração e incorporação de gêneros primários em situações mais ligadas ao meio escrito e a situações de enunciação mais distantes de situações face-a-face.

refratam, ambientes discursivos diferenciados, ricos, em constante transformação. Logo, não se reduzem a textualidades, a formas fixas de enunciados, nem a tipos de texto ou funcionamentos discursivos em sentido estrito. (Sobral 2006, 2007)

Um pressuposto compartilhado pelas diferentes perspectivas de estudos de gênero é o de que eles estão *sujeitos a alterações* produzidas: 1) pelas liberdades que os indivíduos tomam com relação a convenções textuais; 2) pelas mudanças em termos ideológicos e de visão de mundo no âmbito das esferas de atividade; 3) pelas mudanças tecnológicas; e 4) pelas mudanças e a diversificação crescente das necessidades sociocognitivas das esferas de atividade. Deve-se destacar, nesse sentido, a distinção, cada vez mais explorada, entre “tipo de texto” (ou textualidades), e “gênero”. Essa distinção permite ir além do chamado “trato textual” (Marcuschi 2005) de uma maneira que o incorpora devidamente e permite alcançar o chamado “trato genérico” (Sobral 2006).

Isso não implica negar que há formas textuais que se repetem em gêneros. Essas formas já se acham tão ‘naturalizadas’ que se tem a impressão de que a escolha de um gênero é um ato intuitivo que já implica uma dada forma textual. Mas os gêneros são dinâmicos, justamente porque são relativamente estáveis: eles mantêm as características essenciais, mas permitem alterações que melhor sirvam ao projeto de dizer do locutor. Este se apropria das possibilidades que o gênero oferece seguindo as coerções que o gênero impõe. Assim, há certa liberdade do sujeito na realização de seu projeto enunciativo, embora sempre de acordo com as “regras” do gênero.

As bases da linguística da enunciação de Benveniste

É fundamental considerar que Benveniste apresenta uma dupla concepção de enunciação: há de um lado uma concepção

de enunciação em sentido *restrito* e, de outro, uma concepção em sentido *amplo*. A enunciação em *sentido restrito* interessa-se pela presença do locutor no interior de seu enunciado, no que foi denominado *subjetividade na linguagem*, vinculando-se com os índices materiais de inscrição do sujeito da enunciação no enunciado. Para Benveniste, esses índices são essencialmente as marcas de pessoa, mas ele admite que essa inscrição pode ser indiciada por outros elementos linguísticos.

A enunciação em *sentido amplo*, por sua vez, objetiva descrever as relações entre os enunciados e os diferentes elementos do quadro enunciativo: protagonistas do discurso, situação de comunicação e condições gerais da produção/recepção de mensagens. Trata-se de fatos enunciativos que permitem ao locutor apropriar-se do aparato da enunciação e organizar o conjunto do espaço discursivo, e que configuram o denominado *aparelho formal da enunciação*, que engloba as condições de *emprego da língua*. É o que mostra o autor ao dizer:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (Benveniste 1989, pp. 83-84)

Em “O aparelho formal da enunciação” (1970), Benveniste afirma que a enunciação, referente às condições de emprego da língua, coloca esta última em funcionamento a partir da ação individual de sua utilização. Logo, a enunciação se define a partir da relação individual do locutor com a língua, visto que o ato enunciativo “*pressupõe a conversão individual da língua em discurso*” (p. 13), isto é, para atualizar-se, o sentido requer a realização de um ato significativo da parte de um dado sujeito. Além disso, o locutor se faz presente nas ações verbais e sua apropriação da língua o insere

em sua fala: a partir do “aqui e agora” do sujeito, a enunciação gera signos que só existem na rede que ela mesma cria, isto é, signos cuja existência reside apenas na e para a enunciação. Nesse sentido, Benveniste destaca:

É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. É portanto verdade ao pé da letra que o funcionamento da subjetividade está no exercício da língua. (Benveniste 1976, p. 288)

A enunciação se caracteriza, portanto, pela “acentuação da relação discursiva ao parceiro, real ou imaginário”, referindo-se assim à natureza interativa do intercâmbio social via linguagem. A língua efetua “a operação de referência e funda a possibilidade do discurso sobre qualquer coisa”, configurando-se como uma prática humana que revela o uso particular dos grupos, fenômeno que implica a apropriação, pelos grupos ou classes, do aparelho de denotação comum a todos. Vemos assim que uma proposta da linguística da enunciação reúne necessariamente o sistema formal da língua e as formas de enunciação, e nenhum destes, isoladamente, abarca a totalidade do uso da língua, sua “colocação em discurso”.

Referindo-se ao que chama de planos do discurso e da narrativa histórica, Benveniste (1976) refere-se às *partículas linguísticas que designam, no interior do discurso, os protagonistas da enunciação* – ou seja, as marcas linguísticas da presença do locutor no discurso. Ele mostra aí que, para além dos aspectos formais, tanto o discurso dito *interessado* como o discurso dito *objetivo* são “efeitos de sentido”, da enunciação, no primeiro caso de envolvimento e, no segundo, de distanciamento, como o comprova a alegação de que “A enunciação histórica dos acontecimentos é independente de sua verdade ‘objetiva’. Só conta o “objetivo” ‘histórico’ do escritor” (Benveniste 1976, p. 263). Em suas propostas, o *eu* e o *tu* são caracterizados como complementares. A complementaridade se dá “segundo uma oposição ‘interior’/’exterior’” (*idem*, pp. 286-287). A subjetividade

se constituiria, portanto a partir de uma “realidade dialética” que engloba o *eu* e o *tu*, o indivíduo e a sociedade, e que define esses elementos “pela relação mútua” (*Id.*) que se estabelece entre eles.

Para Benveniste, a língua pode ser isolada, estudada e descrita em si mesma, ou seja, sem remeter ao seu uso na sociedade. Nesses termos, ele propõe que há propriedades inerentes à língua, a saber, ser formada por unidades significativas e ter a faculdade de “agenciar signos de maneira significante”. Essas propriedades lhe permitem transmutar experiências em signos, realizar reduções categoriais e tomar como objeto qualquer ordem de dados. Observa-se que essa descrição específica do sistema da língua refere-se ao que se poderia chamar de materialidade da língua, mas a base da teoria enunciativa de Benveniste é o uso da língua.

Bases para uma proposta de análise enunciativa

Nosso principal objetivo é fazer uma proposta que combine o trabalho com a língua e o texto, do ponto de vista da linguística da enunciação, e o trabalho com a situação de enunciação dos gêneros, a fim de se analisarem exemplares de gênero tanto de acordo com as condições sociais e históricas em que os gêneros são produzidos e recebidos e em que circulam e o tipo de locutor que os produz para quais interlocutores, como de acordo com as características textuais dos exemplares de gêneros (logo, a partir da língua). Logo, o trabalho com gêneros a ser proposto envolve a descrição, a análise e a interpretação dos exemplares de gêneros, ou seja, dos textos a ser trabalhados. A *descrição* apresenta a materialidade do texto; a *análise* procura verificar de que modo essa materialidade se organiza; e a *interpretação* reúne os dados anteriores do ponto de vista do contexto de enunciação e da materialidade do texto.

A proposta dialógica dos gêneros discursivos pode ser resumida da seguinte maneira:

- a) O gênero *mobiliza* formas textuais, que são seu aspecto material, mas não é *determinado* por elas. E ele as mobiliza mediante o discurso (ou relação enunciativa).
- b) O discurso é o espaço em que são mobilizadas as textualidades *de acordo com o gênero* a que pertence o discurso; é o mediador entre as *necessidades* do gênero e as *possibilidades* textuais, que são mobilizadas segundo essas necessidades;
- c) o texto só realiza sentidos na produção do discurso, que traz em si um tom avaliativo do locutor e remete a uma compreensão responsiva ativa do interlocutor;
- d) a escolha do gênero depende da relação específica entre os interlocutores nos termos da(s) esfera(s) de atividade;
- e) é a inserção no discurso, no ato de dizer, que determina a escolha das *formas textuais* e mesmo das palavras). Formas textuais e palavras podem variar no interior de um mesmo gênero sem por isso alterá-lo substancialmente, pois é o gênero que atribui sentido ao texto produzido. (Sobral 2009)

A partir disso, ao examinar textos nascidos de um dado gênero, do ponto de vista enunciativo aqui proposto, devemos fazer “perguntas” que abordem:

- 1) As condições sociais e históricas em que os gêneros são produzidos e recebidos e nas quais circulam, e que locutor típico os produz para que interlocutores típicos.
- 2) As características linguístico-textuais desses exemplares: as palavras, formas sintáticas, tipos de texto, formas de textualização etc. presentes (que podem estar em outros textos de outros gêneros, mas que, num dado gênero, têm alguma natureza típica).

Essas “perguntas” seguem os três princípios da análise dialógica:

- a) Partir de textos efetivamente produzidos [recolher exemplares dos gêneros]
- b) Verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses textos [verificar a que propósitos esses textos servem]
- c) Examinar as formas linguísticas em sua significação habitual [levar em conta que os sentidos criados no gênero recorrem às significações que os dicionários registram]

Assim, trabalha-se o tempo inteiro levando em conta textos reais (não inventados para fins didáticos) e considera-se ao mesmo tempo as formas habituais da língua (de onde nascem os sentidos) e o uso delas nos textos (que criam esses sentidos).

Marcas linguísticas e marcas enunciativas: do texto ao gênero

Vamos detalhar aqui a distinção entre marcas linguísticas e marcas enunciativas, que é a base de nossa proposta. Essa distinção é feita do ponto de vista enunciativo e, mais especificamente, de acordo com a análise dialógica do discurso. Essa distinção não visa fragmentar o objeto de análise, mas precisamente mostrar a necessidade de integrar na análise esses dois tipos de marcas, a fim de dar a devida conta dos aspectos textuais, extratextuais e intratextuais dos exemplares de gêneros.

No âmbito da concepção dialógica, é a união entre significação (elemento do nível da língua) e valoração (elemento do nível da linguagem) que cria sentidos nas circunstâncias históricas e sociais dadas de cada enunciação. Essa união faz que as chamadas “marcas linguísticas” sejam entendidas nessa teoria como parte da significação, no nível da língua, enquanto a colocação em discurso dessas marcas, ou seja, a mobilização valorada dessas

marcas segundo as circunstâncias de enunciação (que envolve a soma das relações sociais dos sujeitos envolvidos) é responsável pelas “marcas enunciativas”, designação que preferimos a “marcas discursivas”, a fim de enfatizar mais o processo de enunciação, a discursivização, do que o produto enunciado/discurso.

Naturalmente, “processo” não se refere a uma descrição do processo material de construção do texto (que nos é inacessível), mas a uma reconstituição, mediante a análise, dos momentos de construção que a enunciação deixa no enunciado através das marcas. Em outras palavras, as marcas enunciativas estão para as marcas linguísticas como a forma arquitetônica para a forma composicional: não vivem sem elas, mas não se restringem a elas. As marcas enunciativas são as marcas que a enunciação deixa no enunciado, ou seja, os vestígios (explícitos ou implícitos) do processo de instauração de sentidos, que envolve a situação de enunciação, e que se podem identificar no enunciado, produto desse processo, mediante o exame das marcas linguísticas.

A integração entre *marcas linguísticas* e *marcas enunciativas* aqui proposta considera três elementos: a) o *objeto* do enunciado; b) o *posicionamento* dos componentes linguísticos deste último na superfície material do texto; e c) as *modalidades* de combinação desses elementos no âmbito do projeto enunciativo do gênero e do locutor, voltado para seu interlocutor típico.

Esses 3 planos correspondem a 3 categorias de Bakhtin: o *conteúdo* (ou os entes apresentados na enunciação); o *material* (ou as materialidades linguísticas presentes aos enunciados); e a *forma* (as maneiras de articulação entre o objeto do enunciado e as materialidades textuais para criar uma forma-conteúdo, um gênero. Essa articulação ocorre a partir de um ato enunciativo, necessariamente valorado, de acordo com os protocolos genéricos de cada esfera, e considerando as possibilidades expressivas do sistema da língua.

Uma proposta de análise enunciativa

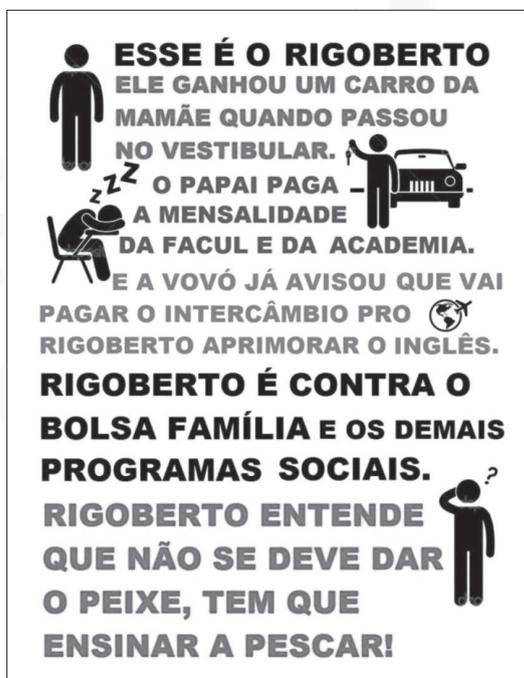
Nossa proposta busca reunir Benveniste e Bakhtin com vistas a analisar textos tanto do ponto de vista da materialidade textual (da língua) como do contexto de enunciação (da linguagem). Lembremos que o quadro figurativo da enunciação em Benveniste é caracterizado pela *acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo* e que Bakhtin propõe que o enunciado se define por ser “*endereçado*” *por um locutor a um interlocutor real ou presumido*. Logo, as duas concepções giram em torno da relação entre interlocutores. Defendemos (Sobral e Giacomelli 2014) que, na concepção do aparelho formal, a noção restrita do sujeito inicial (que apenas se insere na língua ao dizer “eu”) amplia-se na de um sujeito posicionado no espaço de uma língua tomada como discurso, no qual duas figuras estão na *posição de parceiros*, algo que possibilita uma aproximação com a concepção dialógica de Bakhtin.

Assim, destacamos de Benveniste, os elementos do quadro enunciativo: a) os protagonistas do discurso; b) a situação de comunicação; e c) as condições gerais da produção/recepção de enunciados. E destacamos, de Bakhtin, a) a relação dialógica entre interlocutores e b) as esferas de atividade e os gêneros – que podem ser considerados os componentes do “quadro enunciativo” da teoria dialógica, a seguir.

Para exemplificação do que propomos como análise em termos de gênero, vamos demonstrar, usando um texto verbo-visual, como o projeto enunciativo está ligado tanto à produção, circulação e recepção do gênero como aos elementos linguísticos que são por ele mobilizados. Parte-se da descrição do texto escolhido, destacando-se o contexto de produção, de circulação e de recepção. Trata-se de um *post*, forma de comunicação característica de redes sociais, em que circulam diferentes gêneros. Foi retirado do *Facebook*, e não foi possível identificar de onde provém, mas apenas quem o enunciou, devido ao grande número de compartilhamentos. Isso

não é incomum, pois na Web a autoria muitas vezes não é citada, o que implica em não se saber exatamente de onde surgem os *posts*, mas apenas os compartilhamentos.

FIGURA 1 – Exemplo de texto verbo-visual



Em princípio utilizado majoritariamente por jovens, o *Facebook* vem passando por uma mudança de perfil devido, principalmente, a dois fatores, um decorrente do outro: a criação de novos canais, como *Twitter*, *Whatsapp* e *Instagram*, e a ampliação do número de usuários do *Facebook*, que hoje conta com pessoas de diferentes faixas etárias. Assim, a presença dos pais no *Facebook* cria para o jovem a necessidade de procurar outra rede, mais restritiva, que lhe conceda um espaço seu. No entanto, ainda é grande o número de usuários jovens, uma vez que a migração para as novas

formas não é tão rápida quanto seu surgimento – o tempo de abandono de uma rede é relativamente alto e parece ainda estar condicionado ao momento em que o número de usuários se tornar maior na nova rede que na anterior.

Essas observações destacam a esfera na qual se inserem os enunciados que nos interessam, que é o primeiro ponto desta análise. É preciso considerar que dentre o universo de tópicos possíveis nas redes, este é um enunciado cujo tópico aponta para a política, pois está focado na questão dos programas sociais do governo. Observe-se que só o Bolsa Família, um programa do governo destinado a pessoas de baixa renda que busca promover a melhoria das condições de vida dessas populações, é citado no texto. Esse *post* parece diretamente dirigido a jovens que são contrários a programas do governo, julgados assistencialistas pela oposição ao atual governo. Da mesma forma, há que se considerar que, como esse tipo de *post* envolve uma construção verbo-visual relativamente complexa, que demanda conhecimento de técnicas de design gráfico, e conhecimento de ícones, usados na composição do texto, temos como hipótese que o autor (projetado no enunciado) desse *post* também é um jovem. Precisaremos examinar o texto mais detidamente para identificar o tema do enunciado em questão. Para isso, começaremos por levantar as marcas linguísticas relevantes.

Temos, então, um texto organizado por um autor jovem e dirigido a alguém jovem também, mantendo-se a ideia do *Facebook* como um lócus de interlocução característico desse público. E as marcas linguísticas dessa enunciação é que vão ser as “responsáveis” por indicar a relação enunciativa que se estabelece no texto. Destacamos antes de tudo palavras como “facul”, “academia” e “intercâmbio”, duas delas vinculadas a estudos, e uma ao cuidado com o corpo. Isso contribui para estabelecer a interlocução entre os dois jovens de que estamos falando. O uso da gíria sugere que ambos fazem parte de um mesmo grupo social ou ao menos compartilham termos para designar uma dada instituição, “facul”, o que indica que têm acesso a ela. Temos de considerar também o

que identifica e diferencia esses possíveis interlocutores, o jovem autor e o jovem a quem ele se dirige. Para isso, vamos elencar e descrever as sequências constitutivas do texto, dividindo-as em duas partes: uma na qual se caracteriza a “vida” do sujeito representado e outra que diz respeito ao que ele “pensa”.

Começa-se destacando o nome dado ao sujeito a quem se dirige o *post* – Rigoberto. Há, nessa escolha, uma ironia com os nomes escolhidos por famílias tradicionais, em oposição ao que comumente se faz ao usar nomes genéricos quando se trata de identificar um sujeito como fazendo parte de uma coletividade, ou seja, não tratando de um sujeito particular – João, José, Pedro, os mais comuns na Língua Portuguesa, pois são os mais usados. Assim, a escolha do nome Rigoberto demonstra uma separação entre este e o restante dos joões e pedros da população, estabelecendo uma oposição popular/não popular (no sentido de “do povo”, de classe social baixa).

Observem-se, também, as formas familiares – *mamãe, papai, vovó*, contrapostas às mais populares (aqui no sentido de mais usadas) *mãe, pai, vó*. Esses termos, embora em fases mais antigas da língua fossem usados por diferentes extratos socioeconômicos, em demonstração de respeito, hoje denotam ou um sujeito “mimado” ou uma diferenciação na forma de falar, usando-se um registro mais culto para marcar a diferença social e econômica entre os usuários. O que se compreende até aqui, portanto, é que essas palavras, marcas linguísticas, caracterizam-se desse ponto de vista como marcas discursivas que trazem em si um tom avaliativo sobre o sujeito a quem é dirigido o *post* – um jovem de classe média/média alta, mimado ou que alterna o registro de linguagem em diferentes situações. O jovem retratado no *post*, como se fosse uma personagem, é também o jovem interlocutor do *post*.

O fato de o jovem retratado ser mimado é corroborado pelas ações descritas no texto – “ganhou [carro da mamãe]”, “paga” [o papai], “vai pagar” [a vovó]. O que o autor procura mostrar com esses verbos é que se trata de alguém a quem tudo é *dado*

pela família, motivo pelo qual ele não deve se preocupar em não tê-las. Nesse sentido, é interessante a forma [a vovó] “já avisou”. Ou seja, ele não só tem tudo o que precisa, como já sabe que não vai precisar se preocupar com o futuro (próximo, ao menos). Há então uma relação enunciativa entre o autor e o jovem interlocutor na qual, pelo que vimos até agora, o autor compartilha com esse interlocutor alguns aspectos.

A estas vantagens descritas no texto se contrapõe a questão dos programas de ajuda do governo. Temos então outra seqüência de enunciados em que é colocada a posição política do sujeito descrito no *post*. Isto é, se naquilo que denominamos primeira parte destacamos as marcas linguísticas que caracterizam o modo como vive o sujeito nomeado, na segunda outros enunciados descrevem o que ele “pensa”, sua posição valorativa, particularmente no que se refere aos programas sociais, que não se destinam a ele, como se pode deduzir. Importante, nesses enunciados, a utilização, como resumo desse pensar, do enunciado comumente usado por todos aqueles que se opõem aos programas governamentais de auxílio, que justificam a oposição destacando que, pelo fato de “ganharem tudo” do governo, os beneficiados não vão se preocupar em trabalhar: “não se deve dar o peixe, mas ensinar a pescar”. Significativo, também, nessa segunda parte, o uso do verbo “entende”, que significa apreender ou compreender valendo-se de competência, inteligência ou conhecimento. Ora, é justamente aqui que se caracteriza o efeito de sentido que o autor produz nesse texto, sua entoação avaliativa, ao criar um paradoxo entre essas duas partes. Não é possível entender como paternalismo apenas a prática do governo e não a da família de “Rigoberto”, pois uma e outra partem do mesmo princípio: dar a quem não tem.

Está posta, portanto, a oposição fundante desse *post*, marcada enunciativamente por dois verbos – ganhar e dar. Observando-se as definições de ambos os verbos, no dicionário Houaiss, dentre as 39 definições de “dar”, encontram-se, nas duas primeiras, “por na posse” e “tornar disponível”, palavras como “ceder, entregar,

ofertar, oferecer como presente, recompensar, tornar disponível, propiciar”; já em “ganhar”, das 20 definições, há referências a “adquirir, receber, alcançar, conquistar”, com complementos como por “negócios ou atividades, por oferecimento de outrem, merecimento, esforço, boa sorte, reconhecimento”. Depreende-se, dessas diferenças, que o valor social que é posto sobre quem recebe as benesses da família é positivo, tem a ver com receber algo porque há merecimento, ou seja, há uma troca em que alguém fez algo para merecer o que lhe é ofertado. Assim, “Rigoberto” fez o que era esperado dele: está estudando (em uma faculdade privada, que está sendo paga por seu pai) e é isso que dá em troca do carro e do intercâmbio. Quando se trata do governo, este não pode “dar” os auxílios a quem precisa, porque não há algo a dar em troca – veja-se, nas definições, o caráter de presente que está colocado nesse verbo. Ignora-se, é claro, que para receber Bolsa-Família, por exemplo, é preciso que haja crianças em idade escolar, frequentando a escola, ou seja, que algo seja dado em troca.

Rigoberto tudo pode ganhar; o governo nada pode dar. Ganhar parece no *post* um direito de Rigoberto, que é de uma família que tem para dar, e dar parece um erro do governo. Configura-se, então, a relação entre as práticas sociais e as práticas discursivas que agenciam os temas desse texto: a posição em que o autor situa Rigoberto, e seu interlocutor, não é a mesma de quem, segundo o enunciado, recebe auxílios do governo. A construção do enunciado mostra que o jovem autor pode ter algo em comum com o interlocutor, mas não se trata da mesma valoração sobre o tema do enunciado. O que era confronto torna-se complementaridade – a oposição entre o direito de Rigoberto receber, porque a família tem e, portanto, lhe dá, e o “erro” de o governo dar, se desfaz, uma vez que, segundo o enunciado, todos estão “recebendo o peixe”.

Verificamos que o autor se vale dos verbos para enunciar seu tema e criar o efeito irônico de dizer que “Rigoberto” não reflete sobre o que enuncia, repetindo sem pensar um discurso que circula no ambiente social de onde ele é. A divisão em 2 partes do texto -

centrada nos verbos *ganhar* e *dar*-- desemboca num confronto entre enunciados que refletem um universo distinto de valores, opondo os interlocutores - o autor e o sujeito do texto/seu interlocutor.

Se dissemos, no início desta análise, que este era um *post* de tópico político, só podemos manter essa denominação na medida em que o ser político é aquilo que o termo mantém de sua etimologia – relativo a cidadão. Considerando as marcas que analisamos, vemos que o político aqui não diz respeito ao Estado (ainda que também faça parte da etimologia da palavra), mas da relação do cidadão com o outro. O que se critica neste *post* não é diretamente o sujeito contrário ao governo, mas aquele que replica outros discursos sem a necessária reflexão, prática comum no *Facebook*, onde as pessoas costumam compartilhar automaticamente enunciados. Eis o tema do enunciado, a partir de seu tópico político: a repetição de enunciados sem a consideração de seu sentido, a irreflexão, a certeza automática.

PROVA
DO AUTOR

3

GÊNEROS DO DISCURSO E EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: [IN]QUIETUDES

*Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Eloara Tomazoni*

Introdução

Estudar a educação em linguagem na esfera escolar tem remetido, nos últimos anos, ao conceito de *gêneros do discurso*, o qual tomamos aqui a partir de Bakhtin (1952-1953[2003]). Trata-se de abordagens que, em nossa compreensão, buscam conferir à ação educacional em Língua Portuguesa um enfoque comprometido com as interações sociais mediadas pela linguagem, de modo a – dentre outros objetivos – facultar aos sujeitos apropriarem-se de saberes no campo da língua que lhes permitam vivências outras, nas diferentes das esferas da atividade humana.

Essa busca converge com o conhecido movimento de afastamento e denegação de abordagens sistêmicas imanentistas da língua na ação didático-pedagógica, as quais caracterizaram por longa data os fazeres educacionais no país, em contornos muito efetivamente comprometidos com concepções objetivistas abstratas

(com base em Volóshinov 1929[2009]) que balizavam – e ainda o fazem em determinados espaços educacionais – fazeres didáticos herdeiros de uma tradição marcadamente normativista. Nesse processo de transcendência dessa abordagem sistêmica em favor das interações mediadas pela língua, porém, como alerta Geraldí (2010), vêm se evidenciando movimentos de objetificação dos *gêneros do discurso*, tornados, em muitos casos, listas de ‘conteúdos de ensino’ e, em tais casos, focalizados sob perspectivas que, em muitos aspectos, parecem querer exaurir particularidades características de cada *gênero*. Sob essa lógica, o que é necessariamente processual ganharia contornos de reificação.

Assim considerando, é nosso propósito, neste capítulo, problematizar o modo como a educação em linguagem, na esfera escolar, tem se delineado, em espaços nos quais vimos nos inserindo em pesquisas e projetos de extensão,¹ no que respeita a abordagens a partir dos *gêneros do discurso*, contemplando reflexões acerca de como livros didáticos, na esteira desse novo olhar, são organizados para nortear – ou normalizar – a ação escolar. Trata-se de um capítulo que propositadamente prescinde de dados empíricos – os quais vimos documentando em dissertações, teses e artigos de nosso grupo de pesquisa² –, em razão do objetivo de proceder a uma discussão mais ampla do tema a partir desse conjunto de estudos.

Para dar conta desse propósito, o capítulo divide-se em duas seções de conteúdo: na primeira delas, problematizamos a abordagem por meio de *gêneros do discurso* como a temos presenciado em espaços escolares em que vimos atuando nos mencionados projetos de pesquisa e extensão; e, em uma segunda seção, propomos um olhar para o trabalho com *gêneros* que conceba a aula

1. Remissão à atuação em programas como Pró-letramento Linguagem e Programa Institucional de Iniciação à Docência – Língua Portuguesa no âmbito da UFSC.
2. Grupo ‘Cultura escrita e escolarização’, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA da Universidade Federal de Santa Catarina.

como *encontro* cujo objetivo é a ampliação das vivências dos alunos com as práticas de uso da língua, sem o fito de exauribilidade e categorização de tais *gêneros* por anos escolares.

*Gêneros do discurso na esfera escolar:
estabilizações a[in]quietadoras*

Entendemos que uma ação didático-pedagógica que tenha as interações mediadas pela língua como base precisa organizar-se de modo que o trabalho levado a termo nas aulas de Língua Portuguesa faça sentido fora do espaço escolar; afinal, se o foco são tais interações, elas precisam ser situadas no lócus em que têm lugar e compreendidas à luz da lógica histórico-cultural sob a qual se instituem. Assim considerando, entendemos que o conceito de *gêneros do discurso* é especialmente fecundo nos processos de ensino e de aprendizagem – ainda que o ideário bakhtiniano não tivesse a escola como seu foco de interesse, como alerta Faraco (2009) – exatamente porque se erige a partir das/nas interações sociais, historicizando-se em diferentes esferas da atividade humana.

Se essa é de fato a questão, as relações intersubjetivas mediadas pela linguagem – aqui, um imbricamento com Vigotski (1978[2000]) – são a razão pela qual os *gêneros do discurso* configuram-se do modo como o fazem em cada tempo histórico, com especificidades de estilo e de conteúdo temático. A vida humana, nos *encontros* da *outra palavra* com a *palavra outra* (com base em Ponzio 2010), é, assim, a razão pela qual os *gêneros do discurso* ganham os contornos que os caracterizam, estando a serviço do *encontro* e emergindo nele/dele, ao mesmo tempo em que o balizando, em uma relação de mútua constitutividade: o *encontro* constitui os *gêneros* e incide sobre eles; os *gêneros*, por sua vez, viabilizam – no que concerne à linguagem – o *encontro* e o balizam (com base em Bakhtin 1952-1953[2003]).

Compreensões dessa ordem requerem que uma ação escolar que se queira pautada nas práticas de uso da língua ancore-se nos *gêneros do discurso*, mas o faça nas suas estreitas relações com o *encontro*, com a intersubjetividade, e isso implica não dissociar os *gêneros* das especificidades desse mesmo *encontro*, do lócus em que têm lugar, do suporte que materializa o texto no *gênero*, das especificidades dos interlocutores. Fazer isso exige que as fronteiras entre a esfera escolar e as demais esferas da atividade humana em que os *gêneros* medeiam relações intersubjetivas sejam significativamente enoveladas. E isso não implica mimetismo entre esferas, mas inter-relação planejada.

Explicitemos isso melhor: não nos parece gratuito que *gêneros do discurso* da esfera jornalística, por exemplo, tenham ganhado expressiva projeção nos fazeres escolares, contrapondo-se a uma compreensão bastante arraigada de prevalência de *gêneros* da esfera literária, tomados boa parte das vezes sob uma ótica equivocada da ‘cidade das letras’ (Rama 1985). Se os *gêneros* da esfera jornalística ganharam espaço de legitimação na esfera escolar, parece-nos que isso se deve ao objetivo de ampliar as vivências dos alunos com interações mediadas pela língua que têm amplo espaço no cotidiano. O mesmo valeria para *gêneros do discurso* de outras tantas esferas da atividade humana que historicamente não vinham sendo contempladas na esfera escolar.

Nossa argumentação objetiva tentar resgatar as razões pelas quais essa ‘nova realidade’ entrou nas aulas de Língua Portuguesa, colocando em xeque a prevalência de excertos avulsos de textos em *gêneros do discurso* da esfera literária, nomeados tão somente como ‘textos’, extraídos de seus suportes e não identificados com base na esfera. O conceito de *gêneros do discurso*, em sua base bakhtiniana, em nossa compreensão, mostra-se fecundo para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa porque se erige e se sustenta sobre tais interações mediadas pela linguagem, sobre os diversos contornos das relações intersubjetivas, e esses contornos têm movências, têm estabilidades apenas relativas – mas, sempre,

acrescentamos, delimitadas no curso da história –; logo, não se prestam a categorizações abstratas, a reificações, porque educar para tais interações tem como eixo vivências humanas com a língua, tomadas sob as contingências da eventicidade, mas sempre na relação de tensão com historicidade.

Ao que parece, porém, estabilizações têm tido amplo lugar em abordagens educacionais que organizam seriações escolares, no que respeita à disciplina de Língua Portuguesa, exatamente com listas de *gêneros*, sob a recomendação de que importa deter-se um tempo significativo com cada *gênero*, exaurindo suas propriedades, de modo a efetivamente dominá-lo, e evitar ‘repetições’ de *gêneros* em séries distintas, em abordagens pretensamente ‘organizadas’ e ‘exaustivas’ que, seguramente atentam para a organizabilidade escolar, mas descuram da vida que estabiliza apenas relativamente os *gêneros* – a nosso ver, exatamente porque se coloca nas tensões entre eventicidade e historicidade – e impede a exauribilidade das relações entre os sujeitos cujas interações justificam esses mesmos *gêneros*.

Cria-se, aqui, em nosso entendimento, um *artificialismo* para além da *artificialidade constitutiva* de que trata Halté (1998[2008]). É seguramente certo que, quando uma *notícia* se torna foco de estudo em uma aula de Língua Portuguesa, isso não acontece apenas para que se conheça o fato noticiado, mas para que o aluno aprenda a ser leitor atento e crítico de *notícias* em sua vida fora da escola, eis implicações da *artificialidade constitutiva*. Como a escola tem a função de ensinar *com* e *sobre* as interações sociais mediadas pela língua, importa, sim, que tais interações sejam tomadas metacognitivamente, de modo que o aluno se debruce sobre elas e as compreenda, para haver-se nelas de modo mais autônomo e menos heterônomo, no sentido vigotskiano de ambos os termos (com base em Vigotski 1978[2000]).

Essa ação metacognitiva, em nossa compreensão, no entanto, não é sinônimo de exaustão estrutural e apropriação categorial em si mesmas, mas de uma atividade histórico-crítica que contemple

implicações do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais nos projetos de dizer, considerados os complexos contornos das condições de produção e da historicidade dos interlocutores. Aliás, em nossa compreensão, esses são os ‘conteúdos de ensino’ de Língua Portuguesa, recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer, estudados a partir da/na/a serviço da complexidade das relações intersubjetivas a que se prestam. Assim o consideramos, porque nos filiamos ao olhar vigotskiano que concebe a escola como lugar de ensino e de aprendizagem, o lócus em que *conceitos científicos* e *conceitos espontâneos* (Vigotski 1934[2001]) colocam-se em relação; logo, não se trata de esvaziamento do ato de *ensinar sobre* a língua – em evocação a pedagogias do aprender a aprender e nem de abolir conteúdos de ensino (com base em Duarte 2004). Trata-se de ressignificar tais conteúdos em favor de uma maior autonomia do aluno, sob o ponto de vista vigotskiano, para suas vivências nas interações que estabelece com o outro por meio da língua, nas modalidades oral e escrita, em diferentes esferas da atividade humana.

A *artificialidade constitutiva* que vemos em uma abordagem dessa natureza, porém, não raro dá lugar ao *artificialismo* puro e simples, quando os *gêneros do discurso* se tornam objeto de esquadrinhamentos morfológicos, de exauribilidades formais. Nesse caso, os conteúdos deixam de ser os itens gramaticais normativos para serem as propriedades dos diferentes *gêneros do discurso*: agora, não se definem, identificam, classificam e flexionam *substantivos*, mas se definem, identificam e classificam *gêneros do discurso* (com base em Geraldini 2010). Eis uma nova ‘morfologia’ que sossega a esfera escolar ante as inquietudes da vida real entranhadas nas interações sociais mediadas pela linguagem.

Nesse universo, entendemos relevante mencionar o *livro didático* e os critérios de avaliação do Programa Nacional que o organiza – o PNLD, cujas diretrizes contêm sinalizações para um trabalho com os *gêneros do discurso*, em passagens como: “[...] os gêneros do discurso presentes na coleção devem ser representativos

da heterogeneidade do mundo da escrita [...]” (Brasil 2013, p. 14); e ainda: “[...] também é imprescindível a presença de textos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (como a jornalística, a científica etc.) [...]”(p. 15); ou também como menção a atributos dos livros aprovados: “[...] gêneros selecionados – envolvendo as principais esferas discursivas socialmente relevantes [...]” (p. 19). Parece inequívoca a qualificação do PNLD nos últimos anos – em pesem possibilidades de discussão acerca de propósitos de normalização e uniformização em nível nacional que tal qualificação suscite – e, por implicação, o empenho de autores e editoras pela qualificação também das obras, com o fito da adequação aos critérios avaliativos do Programa e o tanto de implicações de toda ordem que a recomendação do livro traz consigo, o que inclui a atenção aos *gêneros do discurso*. Entendemos, porém, que a homologação do livro didático como recurso de relevância nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa contribui para recrudescer o *artificialismo* a que fizemos menção anteriormente, em detrimento da *artificialidade constitutiva* de que trata Halté (1998[2008]).

Levar a *notícia*, a *propaganda comercial*, a *receita*, o *conto* e tantos outros *gêneros* para as aulas de Língua Portuguesa justifica-se a fim de que, nessas aulas, os alunos possam aprender sobre como tais interações se estabelecem, apropriando-se de conhecimentos a partir da experiência, em busca de uma maior autonomia e uma menor heteronomia – reiteramos, no sentido vigotskiano de ambos os termos – na vivência mediada por eles fora da escola. Disso parece resultar o *artificialismo constitutivo*: o *conto* não entra nas aulas de Língua Portuguesa para fruição estética na interação com o autor em si mesma; está ali para uma reflexão sobre como a linguagem faculta essa mesma fruição estética nas relações subjetividade e alteridade, da forma como se organiza para mediar tais relações intersubjetivas por meio desse gênero, em que espaços sociais isso se dá, quais são as implicações econômicas, culturais e históricas – com ênfase, de linguagem – de tais relações. Vale o mesmo raciocínio para os

demais *gêneros*. Para que um processo dessa natureza se efetive, porém, entendemos fundamental que os alunos reconheçam fora da escola a abordagem que é feita dentro da escola; ou seja: que, fora da escola, (re)conheçam o *conto*, a *propaganda comercial* e a *notícia* – e os tantos outros *gêneros* que medeiam relações entre sujeitos e foram focalizados na escola. E isso se estende, também, para *gêneros* por meio dos quais esses alunos talvez nunca venham a interagir com o outro fora da escola, dada a importância de transcender abordagens utilitaristas em nome das quais vivências por meio da língua historicizadas pela humanidade – aquelas que ganharam o *grande tempo*, no sentido bakhtiniano do termo – terminam por ficar à margem de determinados espaços educacionais sob a justificativa de que ali não significam.

Esse (re)conhecimento implica, em nossa compreensão, o enovelamento das esferas a que fizemos menção anteriormente: para (re)conhecer o *conto* fora da escola ele tem de ter entrado na escola muito proximamente ao modo como está fora dela. E fora da escola o *conto* não está no livro didático, está em livros em bibliotecas e livrarias; a *notícia* não está no livro didático, está em jornais nas bancas e nos *sites*; a *propaganda comercial* não está no livro didático, está em panfletos, em revistas, em jornais, na televisão, nas ruas. O livro didático, por sua vez, só existe dentro da escola; é da esfera escolar e não transita fora dela. Quando os *gêneros* são abordados por meio do livro didático parece-nos bastante possível que sejam associados *ad infinitum* a ‘coisas da escola’. Abordá-los, porém, enovelando-se com outras esferas, requer da escola condições objetivas para que artefatos como livros, jornais, revistas, aparatos eletrônicos e congêneres sejam dados à manipulação em classe, sejam disponibilizados para a esfera escolar e que os professores sejam preparados em seus processos de formação para o que Halté (1998[2008]) chama de *elaboração didática*, considerando a necessária a articulação entre saberes diversos para o planejamento e a implementação de uma aula.

Entendemos as razões socioeconômicas e histórico-culturais que se evocam na salvaguarda do livro didático no Brasil, as quais ficam sob escrutínio quando se trata de ‘apostilas’ que tendem a ter amplo trânsito em redes privadas. De todo modo, em ambos os casos, parece prevalecer uma ‘cultura de manuais’ [que, em nosso entendimento, tem ganhado contornos diversos, mas sob a mesma lógica, incluindo programas de ensino superior a distância que vêm se valendo de manuais produzidos para tal]. Importa, sob essa perspectiva, que alguém compile para outrem o que é dado dispersamente na cultura humana, preferencialmente em compilações que possam ser didaticamente seguidas, linearmente seguidas, uniformemente seguidas – levadas a cabo ‘com segurança, enfim –, porque resultam do olhar homologado de autores de excelência que selecionaram os conhecimentos relevantes, sob uma ótica específica e os ‘sintetizaram’ nos manuais. Em nossa compreensão, a ‘cultura dos manuais’ é a cultura da heteronomia: importa que outrem compile, organize, elabore, normalize no lugar do professor, porque esse profissional não teria autonomia para fazê-lo e não haveria no horizonte possibilidades efetivas de que essa autonomia seja conquistada. Do mesmo modo, mas em outro ângulo, vale a mesma heteronomia para os alunos; importa que o Estado lhes assegure o básico, possivelmente porque não possam contar com esse mesmo Estado para lhes facultar condições socioeconômicas familiares de transcender o básico. Sinaliza-se, pois, para uma lógica que tensiona, de modo complexo, *oferta de e privação de*.

Essa nos parece ser também a cultura da tutela, que se justifica em nome de um conjunto de condições historicamente engessadoras: falta de tempo docente para preparação de aulas, falta de apropriação conceitual e metodológica docente também para tal, falta de recursos financeiros da instituição escolar para lidar com a ‘dispersão’ da cultura, que requer posse e disponibilização de uma diversidade de artefatos culturais para compor uma aula. Entendemos, porém, que a ‘cultura das apostilas’ vai na contramão

dessas condições históricas, o que nos faz problematizar esta questão, inferindo haver nesse fenômeno a alimentação de valorações favoráveis à lógica dos manuais, quer haja condições objetivas para a preparação e a implementação de uma aula – como ocorre, em tese, nas redes privadas – quer não haja, como tende a se dar nos estratos de vulnerabilidade social.

É nossa compreensão que a ‘cultura dos manuais’ precisaria dar lugar, paulatinamente, a uma nova lógica: a ‘cultura das obras paradidáticas’, aquelas em que estudiosos da área discutem questões teóricas em aproximação com questões metodológicas, aquelas obras que compõem bibliotecas – porque os livros didáticos tendem a compor depósitos, sendo submetidos a categorias como ‘descartável/não descartável/reutilizável’ – nas escolas e nas casas dos professores, aquelas obras que ‘conversam’ com o professor sobre caminhos possíveis para a ação didático-pedagógica, mas que não os delineiam para ele. Entendemos que programas federais de biblioteca da escola e de biblioteca do professor são passos decisivos para a ressignificação dessa cultura e já existem no país, mas certamente com orçamento distinto daquele do PNLD.

No que respeita a [à ausência de] condições objetivas – condições quer respectivas a alunos, quer respectiva a professores – para preparação e implementação de uma aula prescindindo de manuais da autoria de quem teria excelência para tal, entendemos que merece reflexão a possibilidade de a justificativa sacralizada de manutenção de um programa para o qual se alocam recursos de reconhecida monta ser alimentada pelo próprio programa; ou seja, o programa, autossuperando-se em sua excelência, aquietaria a premência absoluta de enfrentamento dessas [dessa ausência de] condições objetivas para que as aulas sejam pensadas e realizadas sem a tutela de outrem, no protagonismo do próprio professor. Arriscamos, ainda, supor que se a alocação de tais vultosos recursos destinados ao PNLD fosse reendereçada ao enfrentamento gradual dessa premência absoluta, em seus complexos desdobramentos – desde a formação do professor até as condições socioeconômicas

dos alunos – talvez pudéssemos pensar em um futuro em que esse Programa não fosse redentor como se afigura sob muitos olhares. Arriscamos supor, ainda, que uma reflexão dessa ordem implicaria também o escrutínio de intentos de controle institucional dos processos educacionais em nível nacional, suas bases epistemológicas e políticas, eventuais justificativas e possibilidades de resultados.

Entendemos que o desafio de futuro é tal enfrentamento da ausência de condições objetivas para a preparação e implementação das aulas e não a qualificação do Programa em si mesmo – nessa qualificação mantém-se o lenitivo para um problema e qualifica-se o lenitivo em detrimento da paulatina busca da solução para o problema em si mesmo, novamente as implicações epistemológicas e políticas desse processo. Parece certo que questões de significativa complexidade econômica, o que inclui interesses de mercado e questões de macroeconomia, precisariam ser revistas para uma progressiva substituição da heteronomia dos professores para a autonomia dos professores, ainda que isso soe quixotesco em um país com os desafios que o Brasil apresenta à educação pública. De todo modo, se o instituído não for problematizado continuará a ser objeto de homologação indefinidamente e, no que respeita ao enfoque desta discussão, muitos alunos, neste Brasil imenso, possivelmente concluem seu processo de escolaridade – ou se evadam dele – supondo que o *lôcus* de *poema, tira, charge*, entre tantos outros gêneros, sejam o livro didático e a esfera escolar; logo, sair dessa esfera é evadir-se também das possibilidades de interação com o outro por meio desses *gêneros*.

Em busca de refletir sobre as práticas sociais de uso da língua nas movências da vida: a aula de Língua Portuguesa como encontro

Ponzo (2013) entente que relações entre o *eu* e o *outro* que se dão no âmbito do que ele chama *alteridade absoluta* são aquelas

em que não pode haver substituição de nenhum dos interactantes: as relações amorosas são bons exemplos. Nesses casos, as singularidades se impõem – não há indivíduos, mas sujeitos singulares, insubstituíveis, não cambiáveis. Trata-se, aqui, do que o autor nomeia como *diferença não-indiferente*, ou seja, a diferença existe, mas não se pode ser indiferente a ela, porque estamos lidando com sujeitos singulares, historicizados em suas vivências e idiosincrasias e não com indivíduos enquadráveis em grandes categorias macrosociológicas – para os fins deste capítulo, idade, série, classe social, gênero antropológico e afins.

Assim, cientes de que as relações entre professores e alunos são da ordem da *alteridade relativa* – ou seja, em tese, os interactantes podem ser substituídos, porque se trata de *indivíduos* –, queremos advogar aqui em favor do contrário: parece-nos que a aula de Língua Portuguesa, bem como as aulas de modo geral, precisa converter-se em uma relação de outra ordem para de fato significarem e ressignificarem nas/as vivências dos sujeitos. E, se importa quem sejam os sujeitos, se importa que sejam diferentes, porque essas diferenças são relevantes e não apenas distintas entre eles, então nos parece que estamos tratando de *alteridade absoluta* e não mais *relativa* e de *diferenças não-indiferentes*; logo, estamos lidando com o *encontro*.

Trata-se de colocar o enfoque na intersubjetividade, na singularidade que o *encontro* traz consigo para os interactantes, razão de existência da aula de Língua Portuguesa – ou de qualquer processo educacional –, o que decorre também de leituras nossas de Vigotski (1978[2000]) sobre relações entre o que é intersicológico e o que é intrapsicológico. Fundamentamo-nos, ainda, para isso, nos conceitos vigotskianos de *sociogênese* e *microgênese* (Vigotski 1987[1997]), com o propósito de compreender a historicidade do desenvolvimento dos sujeitos no âmbito das relações intersubjetivas situadas que eles estabelecem ao longo de sua formação, na busca de um contraponto entre o *singular* e o *universal*.

Quanto a essa noção de *encontro*, Ponzio (2010, p. 40) entende que “[...] não há primeira outra palavra de cada um e em seguida o encontro com a palavra outra à qual se dirige e da qual requer escuta”. E continua: “Não há antes o eu e o outro, cada um com o que tem a dizer, e, em seguida a relação entre eles”. E, o mais importante para as finalidades deste artigo: “A relação não é *entre* eles, mas é justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra, e como não teria sido e provavelmente não poderá ser fora daquele encontro” (Ponzio 2010, p. 40). Logo, o *encontro* não é ‘entre’ eles, mas ‘deles’.

E nessa relação nos transformamos, como sugere o autor, ao escrever: “O valor da palavra do singular é acrescentado e enriquecido pela compreensão participativa da palavra outra que adverte toda a sua precariedade, a limitação, a provisoriedade, a fugacidade; que adverte o seu sentido de falta, a sua possibilidade da ausência; a sua inseparabilidade [...]” (Ponzio 2010, pp. 45-46). Assim concebendo, propomos enfocar aqui a aula de Língua Portuguesa como *encontro* entre professor e alunos, sujeitos que carregam consigo a sua historicidade, na já transcrita compreensão de Ponzio (2010), “aquilo que cada um é”; logo, as singularidades que os tornam insubstituíveis no *encontro*, as quais queremos tomar na relação de tensionamento com a ambientação sociogenética e com a condição ontogenética desses mesmos sujeitos, como as pensa Vigotski (1987[1997]).

Reconhecemos, porém, que esse *encontro* de que tratamos aqui se delinea historicamente com propósitos definidos no âmbito da *funcionalidade* das relações do aparelho escolar: as relações intersubjetivas que se dão nele têm objetivos de formação institucional; no caso da aula de Língua Portuguesa, objetivos de educação em linguagem. De todo modo, quando propomos usar *encontro* para uma interlocução reconhecidamente *funcional* – no sentido, reiteramos, de haver para ela um propósito estabelecido – fazemo-lo exatamente com o fito de colocar em xeque a *diferença*

indiferente sobre a qual essa interlocução historicamente tem se estabelecido.³

E, nessa relação de *diferenças não-indiferentes* de que trata o autor e que arriscamos propor para a aula de Língua Portuguesa, as interações mediadas pela língua são de capital importância porque não é possível haver o *encontro* fora dela, considerada a *língua* como instrumento psicológico de mediação simbólica (Vigotski 1978[2000]) e tendo presente que não é possível interagir por meio dela sem o fazer pelos *gêneros*, dado que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (Bakhtin 1952-1953[2003]). Assim, o *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* de que trata Ponzio (2010), é um *encontro* que acontece nos *gêneros do discurso*. E – em interfaces que levamos a cabo por nossa conta – é no *encontro* que se dá a apropriação de conhecimentos, para as finalidades desta discussão, conhecimentos sobre as interações mediadas pela língua, razão pela qual existe a aula de Língua Portuguesa, que, quando acontece (com base em Geraldini 2010), contribui para que os alunos avancem na autonomia – em relação à heteronomia – em se tratando do monitoramento dos usos da língua, o que o processo de escolaridade em educação em linguagem deve lhes facultar; afinal, segundo Bakhtin (1952-1953[2003]), “[...] é preciso dominar bem os *gêneros* para empregá-los livremente” (p. 284), considerando que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e

-
3. A discussão, do início desta subseção até aqui, sobre o que compreendemos por *aula como encontro* compõe parte de artigo publicado pela Revista Alpha, em coautoria com Josa Coelho da Silva Irigoite. Mantemo-la desse modo porque, com esses contornos, vem norteando o olhar de nosso grupo de pesquisa acerca do que seja *aula como encontro*, e o mencionado artigo caracteriza-se como a gênese dessa reflexão.

necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin 1952-1953[2003, p. 285])

Trata-se, porém, de um domínio que, em nossa compreensão, não implica excelência categorial, reificação conceitual ou destreza analítico-estrutural no que respeita especificamente aos *gêneros do discurso*, mas *vivências*, estabelecimento de relações com o outro por meio dos *gêneros*, em atividades de base histórico-críticas que contemplem como a língua, na condição vigotskiana de instrumento psicológico de mediação simbólica, se presta para tal, tendo presente que quando “[...] escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia sua expressão (ou melhor a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos.” (Bakhtin 1952-1953[2003]). Essa nos parece ser a razão de os *gêneros do discurso* se projetarem na educação em linguagem, denegando uma tradição categorial sistêmica em busca de introduzir a vida nos estudos da língua na esfera escolar.

Compreender a aula de Língua Portuguesa como *encontro da outra palavra com a palavra outra*, na extensão que arriscamos propor para o olhar de Ponzio (2010, 2013), implica conceber essa mesma aula como espaço para novas vivências com a língua, vivências nas quais a historicidade dos sujeitos em interação, tanto quanto os conceitos científicos sobre a linguagem de que importa que se apropriem sejam contemplados. A partir dessa ótica, quem são os alunos que *encontram* o professor e quem é o professor que *encontra* esses alunos passam a ser questões orientadoras da ação pedagógica, sem descuidar de sua inserção cultural mais ampla, na tensão entre *singularidades* e *universalidades*. A partir dessa tensão, erige-se a elaboração da aula, que pode recorrer a idas-e-vindas de um mesmo *gênero*, tanto quanto pode passar ao largo de outros tantos *gêneros*, considerando sempre o que importa que os alunos dominem em

se tratando de sua inserção cultural mais imediata, tanto quanto de sua inserção cultural menos imediata, a já mencionada tensão entre o *singular* e *universal*.

Buscamos, em nossa filiação aos planos genéticos vigotskianos (com base em Vigotski 1987[1997]), posicionar-nos em favor da tensão entre o *singular* e o *universal*, a partir da compreensão da articulação entre filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. É nossa compreensão, pois, ser impossível uma ancoragem em concepção de *língua* sob o conceito de *gêneros do discurso* sem atenção à singularidade humana, o que entendemos projetar-se em Bakhtin (1920-1924[2010 p. 81]), quando, tratando da singularidade do ato responsável, registra: “[...] na sua responsabilidade, o ato [...] une o aspecto do universal (a validade universal) e do individual (o real)”. Fica o risco da interpretação.

Assim considerando, entendemos que os *gêneros do discurso* nas aulas de Língua Portuguesa precisam ser tomados pela ótica das *vivências com* e da atividade epilinguística (com base em Geraldini 1997) sobre elas, e não sob a ótica das *características de*, o que implica o protagonismo dos professores para organizarem atividades de aprendizagem (com base em Leontiev 1978) que incidam sobre a *zona de desenvolvimento imediato* (com base em Vigotski 1934[2001]) dos alunos no que respeita à apropriação dos *gêneros do discurso*, na busca da transformação da experiência em conhecimento no que respeita ao *encontro da outra palavra com a palavra outra*. Agir assim requer dos professores empreender um processo de *elaboração didática* (Halté 1998[2008]) que se pautem em Projetos Político-pedagógicos atentos aos espaços de inserção socioeconômica e histórico-cultural das escolas e aos desafios que essa mesma inserção aponta para a instituição escolar no que respeita aos conhecimentos cuja apropriação importa aos alunos, em se tratando das interações sociais mediadas pela língua portuguesa, em suas modalidades oral ou escrita. E empreender tal *elaboração didática* exige qualificação dos processos de formação inicial e continuada dos professores, assim

como profundas ressignificações em suas condições objetivas de trabalho, o que seguramente transcende questões epistemológicas para ganhar lugar em questões mais agudas de poder econômico e político. Queremos crer que, em um futuro próximo, os programas federais mais onerosos não tenham a distribuição de aulas prontas como mote, mas a formação inicial dos professores, o delineamento de bases de conhecimento que considerem a tensão entre o *singular* e o *universal*, a organização de bibliotecas escolares e profundas mudanças nas condições objetivas de trabalho docente como fundamento para alocação de tais recursos reconhecidamente vultosos hoje destinados a aulas prontas 'linearizáveis', muitas das quais organizadas a partir de listas de *gêneros do discurso*.

Considerações finais

Entendemos que é chegada a hora de a projeção das discussões sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa fundamentar o que efetivamente é a razão da existência das aulas de Língua Portuguesa: aquilo que acontece entre o 'não saber' sobre a linguagem e o 'saber' sobre a linguagem. Para isso, importa atenção àquilo que os alunos sabem sobre a linguagem e o que eles não sabem sobre a linguagem. Importa que 'passem a saber' para além do que já sabem, porque para isso existem as escolas e disso depende em boa medida a ampliação de suas possibilidades de interlocução com o outro em distintas esferas da atividade humana. E, para que 'passem a saber', importa que os professores ensinem a eles o que ainda 'não sabem', no *encontro* entre singularidades, no *encontro* no qual as *diferenças* não sejam *indiferentes* aos interactantes, mas sempre na tensão entre o *singular* e o *universal* e tendo presente a concepção de que é papel do professor o ensino, não na perspectiva bancária freiriana, mas na perspectiva de um encontro entre interlocutores, no âmbito do qual vivências com a língua sejam o foco de apropriação de conhecimentos.

A argumentação de que os professores ‘se movem’ no âmbito dos livros didáticos e não os seguem linearmente, adaptando-os a suas turmas em respeito à mencionada tensão entre o *singular* e o *universal* parece razão bastante para que o gênero livro didático seja repensado em favor de obras paradidáticas e em favor de criação de condições para que artefatos culturais componham os acervos escolares, de forma profusa e atualizada; afinal, se os professores selecionam dos livros didáticos o que é adequado a suas aulas, poderiam elaborar suas aulas a partir do estudo de e consulta a obras paradidáticas. O acesso aos bens culturais da forma como existem fora da escola parece condição fundamental para que as interações sociais mediadas pela língua sejam de fato eixo organizador da ação dos professores de Língua Portuguesa. Um sonho para o Brasil atual? Talvez, mas as inquietudes que os sonhos provocam muitas vezes nos fazem repensar a lógica efetiva da argumentação que mantemos para aquietar o presente tal qual está posto e não raro para referendá-lo. Um resgate a velhas utopias em tempos em que elas foram desconstruídas? Quem sabe. Fica o risco.



ENSINAR LETRAMENTO, TEXTO, GÊNERO E DISCURSO NA UNIVERSIDADE, NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA [BRASILEIRA]

Marcos Baltar

Retomo nesse texto uma preocupação antiga, expressa em um Simpósio do 14º INPLA – PUC-SP, em 2004. Na ocasião debatemos a validade de pesquisas, na academia, no campo da Linguística Aplicada, que aproximassem os professores de língua portuguesa [brasileira] do escopo das teorias críticas de base interacionista e discursiva, a partir da apropriação de conceitos como texto, gênero, discurso, esfera [instância social], letramentos, como forma de inspiração e motivação para promover a tão necessária mudança pragmática do ensino de língua no Brasil.

Se for certo que avançamos muito em pesquisa nesse país, nos últimos trinta anos, também é certo que esse avanço, cada vez mais consistente e sedimentado, ainda é, infelizmente, restrito a alguns fóruns da esfera acadêmica: congressos, seminários, núcleos de pesquisa de programas de pós-graduação, além de constar de boa parte dos documentos da área (nacionais, estaduais e municipais) orientadores das políticas educacionais. Entretanto, na prática do professor de língua portuguesa [brasileira] em sala de aula, como se

pode verificar em Kleiman (2006), Cerutti-Rizzatti (2012), Baltar (2012) entre “muitos” outros, essa discussão ainda é incipiente e tangencial e, sobretudo, motivada por pressões externas de programas governamentais, tais como os PCNs, o PNLD, SAEB, ENEM.

Talvez possamos encontrar uma explicação plausível para esse quadro no fato de que, em relação às diretrizes gerais dos programas, provas e parâmetros, os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas linguísticas têm consultado especialistas (pesquisadores) da academia, os quais têm que levado para os documentos as questões hodiernas do debate científico sobre a linguagem; todavia, e paradoxalmente, a formação de professores promovida nos cursos de graduação em “Letras” do país ainda não absorveu esse debate, e a grande maioria dos cursos ainda não abriu espaço em seus currículos para disciplinas que discutam explicitamente e especificamente as teorias de texto, gênero e discurso, letramentos, por exemplo, para orientar e fundamentar o futuro professor em direção a uma nova concepção de ensino de língua portuguesa [brasileira] nas escolas.

Para efeito de sistematização desse texto vou dividi-lo em duas seções nas quais apresentarei dois argumentos para sustentar a tese que quero debater aqui, qual seja: para que possamos transformar o ensino de língua portuguesa [brasileira], para chegarmos ao resultado que temos buscado na pesquisa acadêmica, principalmente no campo da Linguística Aplicada, precisamos concentrar esforços para colocar a “locomotiva” da mudança nos trilhos certos, ou seja, orientar e fundamentar a formação de professores à luz das teorias críticas de base interacionista e discursiva e executar esse projeto levando em conta os avanços do campo da linguística dos gêneros textuais. Para que isso ocorra será necessário i) discutir exaustivamente modelos de letramentos com os futuros professores; ii) discutir exaustivamente texto, gênero e discurso com os futuros professores, conceitos indissociáveis para subsidiar a prática educativa com a linguagem e para alavancar a desejada mudança. Nos dois tópicos que seguem tratarei disso.

*É preciso sim ensinar letramento(s) no curso
de formação inicial de professores*

O título desse tópico em forma de resposta é alusivo à uma pergunta feita por uma professora da educação básica ao grupo de pesquisa de Angela Kleiman, em uma situação de formação continuada; frase que foi transformada em título de um caderno (Kleiman 2005) de uma coletânea produzida pelo CEFIEL-Unicamp.¹

A compreensão de qual modelo de letramento predomina nas escolas de educação básica do país deveria ser o primeiro problema a ser atacado em um curso de graduação que vai formar professores de língua portuguesa [brasileira]. Os alunos que chegam ao curso de Letras, em expressiva maioria egressos de escolas públicas, vêm da educação básica carregados de pré-julgamentos acerca do que é o curso, sobre o que é ensinar-aprender-língua-linguagem; concepções desenvolvidas a partir de suas experiências nas aulas de língua portuguesa, orientadas por um modelo de *letramento autônomo* (Street 1984) que dificilmente lhes permite entender os usos que fazemos da língua e as ações que praticamos, cotidianamente, uns com os outros, por intermédio de textos, gêneros e discursos, nas diferentes esferas sociais em que vivemos. Muito frequentemente confessam, nas autobiografias que eu peço na disciplina de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, que estão ali em busca de subsídios para poder ensinar com segurança o *português correto* a seus futuros alunos, já que não sabem nada da gramática da língua. Apresentam-se como redentores, como se quisessem “salvar essa/aquela gente”. Ficam aturdidos quando no início do curso os professores desconstroem seus planos de transformarem-se em especialistas nas regras da gramática, principalmente quando

1. O material é gratuito e pode ser acessado *online* no seguinte endereço:
<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/10.pdf>.

descobrem que na academia o conceito de gramática é amplificado e bem mais complexo do que parecia na escola.

Sobre literatura, leitura e produção de textos o estranhamento não é menor. Passaram anos de sua formação escolar, interpretando textos e escrevendo redações, a partir de uma visão tradicional inspirada mais na tipologia do que na retórica clássica aristotélica: descrição, narração e dissertação, raramente entendendo a leitura e a escrita de gêneros que circulam em sociedade como forma de dialogar com o outro e de agir pela linguagem no tecido social.

A academia lhes recebe como esse *background*, lhes tira a esperança de “dominarem” a gramática para ensinar na educação básica, mas não consegue lhes explicar o porquê de a escola insistir nesse modelo de letramento dissociado dos usos sociais da escrita; e lhes oferece um outro menu, no qual predominam aulas de teoria literário e de literatura, de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, segundo as vertentes teóricas que seguem os professores-pesquisadores-responsáveis por essas disciplinas. E lá no final do percurso, nas aulas de estágio supervisionado, os professores voltam a falar da escola e de como poderiam ensinar alguns conteúdos, para que experimentem algumas horas da profissão de ser professor de educação básica. É preciso admitir que muitos, cada vez mais alunos, ingressam nas escolas muito antes de finalizar seu curso de graduação. Em Santa Catarina, por exemplo, sobretudo na educação pública, a quantidade de professores efetivos, concursados é praticamente a mesma da de professores não formados, exercendo a profissão através de contratos temporários.

Voltando a questão dos modelos de letramento, Street (1984), e seus seguidores no Brasil, tais como Kleiman (1995), Soares (1998) entre outros, já há algum tempo, como é possível notar pela data de seus textos, explicam os problemas decorrentes de uma educação escolar embasada predominantemente em uma concepção autônoma de letramento. Em síntese, os autores criticam essa concepção por estar centrada na aquisição da língua

(acesso ao mundo da escrita) como uma entidade abstrata e não como um construto social. Essa concepção dissemina a falsa ideia de que para se lograr êxito na sociedade grafocêntrica basta a escola ensinar a todos a ler e escrever uma língua natural, seguindo os ditames das pedagogias tradicionais (acríticas e assentadas no ensino prescritivo da gramática), depreciando e ou desdenhando as experiências orais vividas fora da escola, esfera familiar, sobretudo em se tratando de populações de camadas menos favorecidas economicamente. Street (2003), a partir de um ponto de vista antropológico, assevera que os grandes programas que mensuram o grau de alfabetização das pessoas, que se pretendem universais, promovidos por organizações mundiais, tais como Unesco, OCDE, Banco Mundial etc., precisam levar em consideração a grande diversidade de práticas de letramento das diferentes culturas no mundo. Esse debate, longe de ser esgotado, é sempre conduzido pela ótica econômica e os resultados desastrosos divulgados pela grande imprensa têm servido muito mais para estigmatizar povos e culturas do que para aportar saídas e soluções para o problema”.

No Brasil não é diferente, os resultados mais recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, conduzido pela OCDE, que mensuram a capacidade de ler de estudantes na faixa etária de 15 anos, o que deveria corresponder ao final da formação no ciclo básico de ensino, têm revelado um quadro preocupante de analfabetismo funcional em nosso país. A questão que gostaria de levantar aqui é o fato de nossos estudantes de Letras entrarem e saírem da universidade sem conhecerem “cientificamente” esse tema. Discutem o alfabetismo a partir do que leem e escutam da mídia e formam sua opinião como leigos consumidores de notícias e não como cientistas da linguagem, visto que esse tema não é objeto de discussão sistemática dos cursos de letras brasileiros, já que raros são os currículos que discutem letramentos. Raros são os currículos que se preocupam em formar um professor que ensine leitura, por exemplo. Isso demonstra um grande paradoxo. Somos um país vitimado pelo analfabetismo

funcional, ou seja, cerca de 75% dos alunos brasileiros avaliados no último exame feito em 2009 leem precariamente (esse percentual é praticamente o mesmo nos últimos dez anos), entretanto os estudantes de letras, nas universidades brasileiras não estão trabalhando cientificamente, estudando sistematicamente, para resolver o problema. Acrescentaria a isso uma outra também gravíssima questão, ainda não mensurado oficialmente pelo PISA, mas muito discutido no Brasil, sobretudo a partir de exames como Vestibular, ENEM, Prova Brasil entre outros: o fato de nossos alunos da educação básica e da universidade escreverem pouco e muito mal; ou seja: escrevem pouco por que escrevem mal e escrevem mal porque escrevem pouco. E quando escrevem, sobretudo na escola, não o fazem para agir em sociedade, mas para serem avaliados pelo “professor de português”.

Mesmo diante desse quadro, os estudantes de letras da grande maioria de nossos cursos de graduação do país, no lugar de estarem focalizados para entender a complexidade dos processos de letramento que ocorrem em nossa sociedade; os modelos de letramento, os letramentos múltiplos, as características de nossa sociedade grafocêntrica atual (cibercultura), ocupam majoritariamente seu tempo “estudando” disciplinas de modo positivista e estruturalista., como se ainda vivêssemos o tempo em que discutíamos a necessidade da linguística e dos linguistas suplantarem a gramática e os gramáticos em nossos cursos universitários de Letras. Realmente o trem está fora do trilho!

É preciso sim, ensinar gêneros, no curso de formação inicial de professores

Já escutei de colegas em congressos, grupos de trabalhos e outros fóruns de debate científico que não é possível ensinar letramento, muito menos ensinar gêneros (textuais/discursivos).

Compreendo essa posição e aceito que de fato encontrar a metodologia adequada para ensinar interação, os usos sociais da escrita na sociedade grafocêntrica em que vivemos, ensinar eventos de letramento dos quais participamos, ensinar as práticas de letramento que organizam e regulam ações de linguagem nas sociedades letradas (haveria sociedade, cultura não letrada?), ensinar os gêneros textuais/discursivos com os quais os membros das mais diferentes esferas da atividade humana agem uns com os outros (seria possível a interação humana fora de um gênero?), dada a complexidade desses fenômenos, é uma tarefa muito difícil, que requer muito discernimento por parte dos professores de seu verdadeiro papel como educador, mas principalmente, requer uma sólida formação teórica.

No entanto, insisto no título desse tópico, não como heresia ou bravata, mas como uma forma de re(ex)istência e como um argumento para sensibilizar os colegas pesquisadores do campo da Linguística e da Linguística Aplicada na academia, os colegas que atuam na educação básica, bem como os futuros colegas que estão cursando Letras nas universidades brasileiras, de que é preciso trazer esse tema para o debate sim, na graduação, na formação inicial dos futuros professores.

Entendo que a problemática do ensino de gêneros no Brasil tenha recebido tanta crítica de alguns pesquisadores do campo da Linguística e da Linguística Aplicada, pelo fato de ter sido introduzida pelos PCNs de forma um tanto simplificada e reduzida, como aliás, é de se esperar de um documento parametrizador de âmbito nacional, dirigido a professores. Nesse ponto concordo com Machado e Lousada (2010) quando dizem que houve na organização dos PCNs de língua portuguesa [brasileira] uma tentativa de aproximar a concepção de gênero bakhtiniana da concepção de gênero genebrina, tentativa que teve como resultado uma grande redução dos postulados de Bakhtin e dos pesquisadores do grupo de Genebra, especialmente das contribuições de Bernard Schnweuvly e de Joaquin Dolz. Os autores genebrinos advogam

que os gêneros podem e devem ser levados para escola como objetos de ensino, como (mega) “instrumentos de comunicação e como forma de desenvolver capacidades de linguagem nos alunos. Partem da elaboração bakhtiniana sobre os gêneros primários e secundários que organizam a interação nas diferentes esferas da atividade humana, e asseveram, subsidiados na psicologia interacionista vigotskiana, que a concepção de instrumento pressupõe a apropriação consciente (maîtrise) de artefatos (os gêneros) gerados pela cultura.

Essa elaboração os leva a sugerir o ensino de gêneros orais e escritos na escola, em progressão, de acordo com o desenvolvimento de capacidades de linguagem entre os vários ciclos de escolarização; e, a propor o método da sequência didática para que se possa chegar a apropriação dos gêneros. Ocorre que muitas leituras equivocadas dessa concepção entendem os gêneros como formas concretas já dadas, as quais se deve dominar como um instrumento externo a si para que se possa interagir com o outro, enquanto que o que é proposto pelos genebrinos, sustentados em Vigotski e Volochínov e Bakhtin, é uma construção psicológica consciente das atividades de linguagem (ações de construções coletivas em que nos encontramos com os outros) que são reguladas e orientadas pelos gêneros como artefatos culturais que se transformam em instrumentos para agir no mundo (ação individual sobre nós próprios e sobre os outros) e que estão sempre em constante transformação e em movimento, haja vista que a sociedade humana está em constante evolução.

As sequências didáticas, especialmente, vêm sendo muito criticadas, e transformaram-se no “calcanhar de Aquiles” da concepção de ensino (*didactique des langues*) orientada pelo trabalho com gêneros do grupo de Genebra. Talvez essa seja uma porta de entrada para um grande mal-entendido; ou seja, a partir de uma compreensão ligeira dos PCNs muitos livros didáticos e paradidáticos, fruto de pesquisas científicas ou não, associam diretamente o trabalho com os gêneros exclusivamente às sequências didáticas genebrinas, e isso se transforma numa onda,

num movimento que chega nos professores de modo simplificado, como se essa fosse a única maneira de trabalhar com os gêneros na escola. Essa redução da compreensão bakhtiniana e genebrina dos conceitos de interação, instrumento, atividade e ação de linguagem, textos, gêneros, discurso, gera muito desconforto na comunidade que pesquisa sobre os gêneros, campo que veio suplantar a linguística textual e por isso mesmo venho chamando de linguística dos gêneros.

Essa compreensão reducionista da discussão leva seguidamente os professores da educação básica a empreenderem nas escolas um “ensino” descontextualizado de gêneros, por intermédio de programas que se baseiam em repertórios pré-definidos, inspirados em livros didáticos organizados pela lógica da descrição de gêneros, para a compreensão (leitura), ou pelo método exclusivo das sequências didáticas para expressão (produção de textos dos gêneros), de forma reducionista, chegando ao limite de um trabalho muito semelhante àquele que se fazia com as unidades (conteúdos) gramaticais da língua, sem nenhuma base na interação e nos usos sociais da linguagem. Baltar *et al.* (2005) discutem esse problema em um artigo cujo título alerta para o “perigo da gramaticalização dos gêneros”, quando tomados como objeto de ensino pelos professores sem a devida compreensão teórica do fenômeno da interação. De fato um trabalho que não é orientado a fazer os alunos agirem pela linguagem, que lida com texto-gênero e discurso de forma dissolvida, que se volta para uma descrição apenas das formas de linguagem, tais como as estruturas composicionais dos gêneros, e não busca fazer os alunos agirem a partir da apropriação dos gêneros dos/nos diferentes contextos da vida social (as esferas de Bakhtin), em nada se difere da pedagogia tradicional implantada e mantida nas escolas pelo modelo autônomo de letramento, cujo foco é a aquisição da língua como um entidade abstrata, e não com instrumento de interação dos humanos em sociedade. Os gêneros, nessa forma equivocada de ver, são transformados em mais um objeto abstrato a ser ensinado

no currículo escolar e não como uma maneira de agir no mundo, o que de fato, não tem nada a ver com o que propões a linguística dos gêneros.

Como revelam Volochínov/Bakhtin (1929/1990) e Bakhtin (1997) as esferas da atividade humana organizam suas atividades por intermédio de enunciados relativamente estáveis e seria um trabalho “hercúleo” (a expressão entre aspas é minha) se tivéssemos que inventar os gêneros a cada situação nova de interação humana. Isso posto, seria muito natural que os professores pudessem organizar suas práticas de ensino, orientados pela concepção interacionista de linguagem, criando situações concretas de uso de linguagem, compreensão e expressão, na oralidade e na escrita, ou mesmo pudessem criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades de agir pela linguagem por intermédio da apropriação de gêneros, como preconizam os pesquisadores de Genebra.

A tese de que é preciso ensinar gêneros, então, pode assumir duas perspectivas complementares. A primeira, diz respeito à uma discussão aprofundada nos cursos de Letras, na formação inicial de professores de língua portuguesa [brasileira] sobre a indissociabilidade dos conceitos de texto, gênero e discurso; e a segunda, diz respeito à compreensão de textos-gênero-discurso como objeto de ensino no contexto educacional da educação básica, nas aulas de língua portuguesa [brasileira] nas escolas brasileiras (nada impede que se trabalhe gêneros em outras disciplinas), ambas alicerçadas em uma concepção interacionista de linguagem e em uma concepção de letramento crítico que ultrapasse o modelo autônomo.

Mesmo sendo repetitivo, insisto em dizer o óbvio; isto é, que o que naturalmente deveria ocorrer há pelo menos duas ou três décadas, ainda não ocorre nos cursos de Letras das universidades brasileiras; isto, é, não há um debate sedimentado, sistematizado acerca do que é a linguística dos gêneros e, em decorrência disso, não há uma reflexão sobre o ensino de textos-gêneros-discursos no

Brasil que possa desmistificar a discussão provocada pelos PCNs no final da década de noventa.

Os alunos de Letras ainda não têm ciência do que dizem os principais autores das principais abordagens sobre gêneros, problemas difundidos em congressos, simpósios, e outros tantos fóruns acadêmicos da pós-graduação. As disciplinas do currículo dos cursos não debatem com o necessário vagar concepções de texto-gênero-discurso do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Genebra; da nova retórica (Sociorretórica) norte-americana; da linguística sistêmica funcional (LSF) anglo/australiana; todas essas abordagens, por sua vez, inspiradas nas contribuições deixadas pelas obras de Volochínov e Bakhtin.

Na educação básica, muitos professores já graduados quando entram no debate via formação continuada, induzidos pelas políticas governamentais e pelas instâncias reguladoras de seu trabalho nas escolas, tentam adotar a perspectiva da linguística dos gêneros textuais, intuitivamente, sem muita convicção e compreensão do que está realmente em jogo. Embora muitos tentem implementar um trabalho com textos-gêneros-discursos na concepção interacionista, mesmo encapsulados pelo modelo de letramento autônomo escolar, a grande maioria ainda faz um trabalho desconectado das práticas sociais, dos usos sociais da escrita, resultando disso a adesão sem muita compreensão do que representa o “novo paradigma”; e, por causa dessa incompreensão, acabam adotando metodologias de ensino, tais como as sequências didáticas, de modo acrítico e reducionista.

Considerações finais

Em síntese, procurei demonstrar aqui a convicção que venho desenvolvendo há algum tempo, em favor da qual tenho pautado meu trabalho na graduação e pós-graduação, na universidade e

na formação continuada de professores. Quando escrevi sobre a necessidade de “matar o professor de português” (Baltar 2010) para que em seu lugar pudesse emergir a configuração identitária do agente de letramento (Kleiman 2006), foi por acreditar que é possível reverter o quadro desalentador de ensino de língua portuguesa [brasileira] que temos hoje nas universidades e nas escolas do país, que vêm sustentando índices precários de alfabetismo da população jovem brasileira que vão de encontro a todas as transformações sociais pelas quais estamos passando nas últimas décadas.

Tenho que afirmar que os cursos de Letras nas universidades brasileiras não discutem com vigor as questões basilares que deveriam fundamentar o trabalho dos futuros professores nas escolas, em sua formação profissional inicial; entretanto, paradoxalmente, por intermédio de seus pesquisadores, as universidades há muito tempo vêm subsidiando as políticas governamentais que parametrizam e induzem o trabalho do professor que está em serviço nas escolas, gerando um problema muito difícil de resolver na formação continuada. Os gestores dos órgãos mantenedores das escolas e os próprios professores em formação continuada se queixam frequentemente que os pesquisadores convidados, contratados para fazer formação muitas vezes insistem em fazer um trabalho que deveria ter sido feito na base da formação inicial de suas redes de ensino. Os professores dizem seguidamente: “mas nós saímos ontem da universidade e porque vocês não ‘nos ensinaram’ isso na graduação?”

Eis a explicação para minha insistência nesse tema: é preciso sim ensinar letramentos, textos, gêneros e discursos como conceitos indissociáveis, para que desde a formação inicial nos cursos de Letras se possa pensar em atenuar o analfabetismo funcional dos jovens brasileiros. É preciso discutir letramentos: modelos, práticas, eventos. É preciso avançar na trilha da história da linguística, retirando o foco da formação da perspectiva estruturalista, para abrir espaço à formação de futuros professores de língua portuguesa [brasileira] fundamentada na concepção

interacionista de linguagem e na visão crítica de letramento. Não é possível que sigamos formando mal para depois prescrever condutas aos professores que estão nas escolas. Não é possível que se insista no ensino de gêneros nas escolas via documentos oficiais e não se discuta com os alunos de Letras as razões dessa orientação. Não é possível que os alunos estudem cerca de três mil horas em um curso de graduação e não consigam entender os problemas para tentar aportar as respostas que a sociedade brasileira espera que eles possam apresentar.

Para finalizar, quando falo em colocar a locomotiva nos trilhos certos, refiro-me exatamente ao fato de que já passamos do tempo de descrever línguas (salvo as indígenas brasileiras). Já passamos do tempo de idolatrar a cultura letrada clássica, os homens das Letras. Se muito avançamos nos estudos descritivos da fonética, da morfologia, sintaxe e semântica de nossa língua portuguesa [brasileira], se via sociolinguística já compreendemos as diferenças entre norma padrão, língua culta e língua cultuada (Bagnó 1999, 2003), ainda estamos longe de entender a linguagem sob a perspectiva antropológica dos letramentos e sob a ótica do discurso e da inter(ação), para poder enfrentar os desafios cotidianos que nos coloca a sociedade reticulada grafocêntrica atual. Eleger, portanto o ensino dos textos-gêneros-discursos, compreensão e expressão, à luz da perspectiva do letramento crítico e da perspectiva discursiva interacionista é o mínimo que temos de fazer para colocar a locomotiva nos trilhos novamente e avançar na direção dos encaminhamentos necessários para resolução dos problemas linguísticos brasileiros. Gostaria de dizer que tenho convicção de que não se trata de um problema que afeta apenas os cursos de formação em Letras no Brasil. Países da Europa da América do Norte e de outros continentes enfrentam problemas semelhantes ao nosso. Não há espaço para falar disso aqui. Entretanto, se não agirmos de modo radical, mudando o foco da formação inicial de nossos futuros professores de língua portuguesa [brasileira], corremos o sério risco de ter que voltar daqui a dez anos a conversar novamente sobre os alarmantes índices de alfabetismo da população brasileira.

PROVA
DO AUTOR

5

GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ACADÊMICO: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Dulce Cassol Tagliani

Introdução

As discussões em torno de práticas de linguagem inovadoras, que poderiam ser implementadas no contexto escolar, permeiam as aulas dos cursos de graduação em Letras em diferentes universidades. Disciplinas como, por exemplo, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Práticas de Ensino, Metodologia de Ensino destacam-se em boa parte dos programas desses cursos. Entre as inúmeras questões discutidas podemos enumerar: as práticas de leitura e escrita (com foco na construção dos sentidos na leitura e no uso da língua escrita), os gêneros textuais, as teorias de letramento e as práticas de análise linguística.

Como docente de um curso de formação inicial de professores de língua portuguesa, percebo a necessidade de ampliarmos as discussões voltadas para as questões já referidas.

Obviamente, apenas isso não basta. É preciso ir além das discussões teóricas. O estudante, em formação inicial, carece de um contato maior com o espaço escolar, com os agentes escolares e suas práticas de linguagem.

Com relação, especificamente, às discussões em torno de questões relevantes para a formação desse estudante de cursos de Letras, gostaria de abordar, neste momento, a visão desse acadêmico sobre um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a noção de gênero textual e suas implicações para o ensino. Esse é o propósito deste texto.

Retomando algumas questões básicas

Ao longo de minha trajetória como docente em cursos de graduação em Letras, em diferentes disciplinas, tenho percebido algumas lacunas na formação dos estudantes. Tenho clareza de que, ao entrar em sala de aula, fazemos escolhas. E essas escolhas refletem nossa posição enquanto sujeitos situados histórica e ideologicamente. Nesse sentido, busco compreender as reais necessidades daquele estudante que ali está, que manifesta seu principal objetivo ao entrar em um curso de Letras, qual seja, aprender gramática. Essa é a principal aspiração de boa parte dos estudantes do curso quando ingressam na universidade.

Já no início do curso, alguns mitos vão sendo desconstruídos, como por exemplo: o foco da formação inicial na gramática normativa; a ideia de que a escola deve priorizar a gramática em detrimento de outras práticas de linguagem; a reprodução de gramática normativa, que, por si só, levaria o estudante a “escrever e falar bem”, o que estaria vinculado a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento; o uso do texto para ensino de gramática (na verdade, pretexto), entre outras questões.

Como mencionado, muitos estudantes chegam aos cursos de Letras imbuídos de um objetivo muito claro, porém equivocado: aprender gramática (o que não ocorreu ao longo de toda sua trajetória escolar), para que possam trabalhar com mais tranquilidade quando da conclusão de seus cursos. A decepção inicial desse estudante é visível, ao perceber-se em outro espaço de aprendizagem, com objetivos de formação de professores muito distintos.

Ao longo do curso, o estudante começa a perceber o quanto estava equivocado ao considerar seu curso de formação como espaço para a mera transmissão de conteúdos gramaticais. As leituras desenvolvidas em diferentes disciplinas ampliam, na medida do possível, a visão desse estudante em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua, mais especificamente, língua portuguesa. Diferentes teorias linguísticas, concepções de língua, de linguagem, de gramática, de letramento, de leitura, de escrita, de oralidade, as orientações e diretrizes curriculares, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), começam a permear suas reflexões sobre as práticas de linguagem.

Buscamos levar o aluno a refletir sobre o que é língua, o que é ensino. Mais ainda, o que significa ensinar língua portuguesa (LP) a falantes/usuários de língua portuguesa. Quais nossos objetivos ao ingressarmos em uma sala de aula, de qualquer escola brasileira, para dar aulas de Português. As reflexões feitas inquietam sobremaneira os estudantes. Alguns se mostram resistentes em aceitar que a gramática não deve ser o foco nas práticas de sala de aula, já que consideram dever da escola preparar os estudantes para o vestibular, para concursos públicos etc. E a gramática se prestaria a esse propósito.

Nesse momento, é importante conscientizá-los de que o trabalho com a variedade padrão não deve ser abandonada no espaço escolar, mas que a prioridade deve ser outra, qual seja, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, entendendo por isso a “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua

nas diversas situações de comunicação” (Travaglia 2000, p. 17). Importante lembrar que, tendo como objeto de ensino os gêneros discursivos, essa tarefa torna-se facilmente atingível. O que se pretende é que a escola desenvolva, prioritariamente, habilidades de uso da língua, em detrimento de habilidades de análise pura e simples do sistema linguístico. Formamos usuários ou analistas da língua? Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de língua com “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção”, como ainda ocorre em muitos espaços escolares, “com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” vai, gradativamente, perdendo espaço para “situações didáticas que objetivam levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil 1998, pp. 18-19). Cabe destacar que essa transformação é lenta, mas extremamente desejável.

Nesse sentido, a desconstrução de algumas certezas que o futuro professor carrega ao ingressar na universidade é fundamental para que ele possa compreender que, acima de tudo, a escola deve formar indivíduos capazes de participar ativamente de toda e qualquer prática social, com diferentes usos da língua(gem), que se concretizam em diferentes gêneros discursivos. Formar leitores capazes de ler o mundo, e não apenas decodificar minimamente um texto. A escola deve ser o lugar dos múltiplos letramentos, estando, assim, a linguagem no centro do processo de ensino e aprendizagem. Linguagem como prática social, no sentido de que

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Brasil 1998, p. 19)

Por essa razão, a reflexão sobre a importância de uma prática que envolva os gêneros discursivos como objeto de ensino torna-se fundamental no contexto de formação inicial de professores de língua materna, principalmente. Frequentemente, percebemos que professores já em exercício apresentam dificuldades em desenvolver práticas de linguagem envolvendo diferentes gêneros. Essa dificuldade passa por aspectos como: desconhecimento em relação à teoria dos gêneros discursivos e sua importância na organização de práticas de linguagem que encaminhem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante; confusão entre gênero e tipologia textual e, ainda, o uso do gênero como pretexto, isto é, para o desenvolvimento de atividades de reconhecimento estrutural tão somente. Dessa forma, buscamos mobilizar esse acadêmico para que possa ter acesso a diferentes teóricos que discutem a questão gênero e ensino, para que eles possam compreender, por exemplo, que os gêneros discursivos contribuem, segundo Marcuschi (2003, p. 22), para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São formas discursivas, eventos textuais maleáveis e dinâmicos, que surgem das necessidades de qualquer grupo, de qualquer esfera de atividade:

Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (...). Os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo.

A língua, nesse sentido, é compreendida como forma de ação social, “como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”. Essa é mais uma concepção que deve estar muito clara para os profissionais envolvidos com a linguagem (Marcuschi 2003, p. 22).

Buscamos, então, nesta discussão, verificar a compreensão de alunos de graduação em Letras sobre a importância dos gêneros

discursivos para um ensino de Língua Portuguesa mais significativo para o aluno da educação básica.

A teoria dos gêneros discursivos no contexto acadêmico

Não é novidade que as práticas de linguagem na escola ainda não desenvolvem de forma satisfatória a competência comunicativa dos estudantes. Tal aspecto evidencia a necessidade de mudança. A principal delas é a não aceitação do pressuposto de que a língua é um sistema pronto e acabado. Em vez disso, uma concepção de língua como sendo “(co)produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução” voltada para desenvolver a tão desejada competência comunicativa (Raupp 2005, p. 53).

Se considerarmos que, desde meados da década de noventa, do século passado, os PCNs discutem alternativas para práticas de linguagem mais significativas, tendo os gêneros discursivos como objeto de ensino e aprendizagem, é incompreensível observar aulas de português voltadas para a reprodução de nomenclatura e classificações gramaticais. Sabemos, obviamente, que há diversos fatores envolvidos nessa problemática, como a formação inicial e continuada deficientes; descompasso entre o suporte teórico que embasa a prática de boa parte dos professores e aquele que perpassa as discussões dos PCNs e livros didáticos, por exemplo; desmotivação dos docentes frente a jornadas exaustivas e desvalorizadas, entre outros fatores.

Considerando nesta discussão, especificamente, a questão do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, é oportuno mencionar o trabalho desenvolvido com professores em formação inicial. Os diferentes cursos de graduação em Letras apresentam esse tema de diferentes formas ou em diferentes disciplinas. Minha experiência pessoal dá conta de um trabalho desenvolvido em uma disciplina optativa, “Gêneros textuais e ensino”, ministrada a

estudantes a partir do 3º semestre do curso. É interessante observar o quanto esses estudantes se envolvem na proposta, já que são orientados, ao longo da disciplina em questão, a organizar uma sequência didática envolvendo um gênero e um nível de formação na escola básica.

Dessa forma, ao interagirem com a teoria dos gêneros discursivos, os graduandos desconstruem a imagem de aula de português como mera transmissão de conhecimentos prontos. O debate envolvendo a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, aliado a considerações envolvendo os objetivos de ensino de língua (considerando que darão aulas para falantes de português), as concepções de língua e linguagem, as variações linguísticas e os letramentos múltiplos, entre outros aspectos, “alargam o olhar”, como dizia Freire, desses estudantes. Mesmo sabendo das dificuldades inerentes à função de professor de escola pública, onde a maioria deles irá atuar, eles se sentem capazes de um fazer diferenciado, capazes de organizar uma prática pedagógica que faça sentido para o aluno da educação básica. Isso é fundamental na medida em que esse aluno costuma detestar as tradicionais aulas de português, aulas de metalinguagem, sem sentido algum para ele. Afinal, de que forma a classificação de todas as orações subordinadas, por exemplo, por si só, pode auxiliar esse indivíduo, enquanto usuário da língua, em suas diversas situações de interação por meio da linguagem?

Nesse sentido, esses futuros professores já percebem, conforme discute Rojo (2012, p. 12), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, isto é, “a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea (...) e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado”. O trabalho com os gêneros discursivos é essencial nesse contexto. Essa formação é fundamental para todo

e qualquer profissional envolvido com a educação, não somente o professor de português. É compromisso de toda a escola.

Por essa razão, em qualquer área do conhecimento, destaca-se a importância da intervenção mediadora do professor no sentido de qualificar habilidades indispensáveis à cidadania e à vida, como são o ler e o escrever, por exemplo. Nesse sentido, é fundamental a promoção de experiências que conduzam à formação de uma geração de leitores e produtores de textos capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para as diferentes situações de interação do dia a dia de qualquer indivíduo (Neves, Souza, Shäffer, Guedes, Klüsener 1999).

Considerando tais aspectos, não seria exagero reforçar a ideia de que a formação inicial do professor, principalmente, deve dar conta dessa tarefa. A conscientização do graduando em Letras, mesmo com algumas resistências, irá se refletir positivamente no espaço escolar. A resistência a que nos referimos relaciona-se tanto à do estudante de cursos de graduação, que alimenta a ideia de apenas “aprender gramática” ao ingressar no curso de Letras, quanto à da escola, que se mantém, ideologicamente falando, no século passado em termos de práticas de linguagem. Convém ressaltar que há inúmeras práticas bastante significativas; alguns resultados de pesquisa confirmam essa afirmação, como podemos observar em Brandão (2003), Dionísio, Machado e Bezerra (2003), Kaworski, Gaydeczka e Brito (2004) e Reinaldo, Marcuschi e Dionísio (2012).

Para corroborar nesta discussão, buscamos investigar junto a estudantes de graduação em Letras, matriculados na disciplina de “Gêneros textuais e ensino”, referida anteriormente, no primeiro semestre letivo de 2014, suas percepções com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Na sequência, apresentamos o contexto de pesquisa, os sujeitos envolvidos e o roteiro de investigação.

O contexto de pesquisa e o roteiro de investigação

Importante situar o leitor no contexto de pesquisa. Nosso trabalho foi desenvolvido em uma universidade pública federal, situada ao sul da região sul do Brasil. Mesmo adotando o ENEM/SISU como única forma de ingresso na universidade, os cursos de graduação em Letras se caracterizam por atrair, em sua grande maioria, estudantes da região sul do estado do Rio Grande do Sul, uma região caracterizada, em termos socioeconômicos, como deficiente e com grandes desigualdades em relação à metade norte do estado.

Com relação aos estudantes/sujeitos de pesquisa, temos características distintas se considerarmos a posição deles em relação ao curso em andamento: alguns iniciando o terceiro semestre, outros iniciando o quinto semestre e, ainda, poucos deles em fase final de curso. Isso implica diferentes níveis de leitura (embasamento teórico inicial). Os sujeitos envolvidos estudaram, todos, em escolas públicas e trazem, em seus discursos, marcas referentes ao descontentamento característico em relação às práticas de linguagem por eles vivenciadas em seu percurso escolar – o trabalho sem sentido com a gramática normativa, com a metalinguagem.

As questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa são elencadas a seguir:

- (i) Quais são e/ou deveriam ser os principais objetivos do ensino de LP nas escolas brasileiras?;
- (ii) Em que medida os documentos oficiais (PCNs, por exemplo) possibilitam aos professores de escolas públicas a organização de práticas de linguagem inovadoras?;

- (iii) Em que medida a teoria dos gêneros textuais/ discursivos podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?;
- (iv) Que relação você estabelece entre ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais e letramento?;
- (v) Em que medida seu curso de graduação (e/ou pós-graduação) contribuiu para o esclarecimento de conceitos básicos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa?

Na próxima seção descrevemos os dados levantados a partir do roteiro apresentado, assim como a discussão e implicações advindas desses dados. É importante destacar que os sujeitos que se dispuseram a responder ao roteiro apresentado – dez estudantes - assinaram um “termo de consentimento livre e esclarecido”, autorizando o uso dos dados.

A percepção dos estudantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Num primeiro momento, sistematizamos os aspectos mais recorrentes no rol de entrevistas realizadas para, a seguir, discutir os posicionamentos dos estudantes com relação a cada uma das questões propostas.

Com relação ao primeiro item questionado, “Quais são e/ou deveriam ser os principais objetivos do ensino de LP nas escolas”, as respostas que predominaram são: “O objetivo do ensino de LP deve ser fazer com que o aluno consiga interagir nos diferentes propósitos comunicativos em que seja inserido”; “O ensino de LP nas escolas públicas permanece ainda muito na forma tradicional, com regras e tabelas. Quando sabemos que o maior foco do ensino de LP deveria ser no funcionamento da mesma, pois saber e conhecer, todos sabem e conhecem, o necessário é auxiliar aos alunos para que se tornem aptos a utilizarem sua língua

materna nas diversas situações sociais nas quais o aluno estará imerso”; “Ampliar a competência linguística dos alunos, de forma que eles pudessem se comunicar adequadamente de acordo com cada situação de interação social”; “trabalho com textos e gêneros textuais, provocar nos alunos o senso crítico, mostrando que ele faz parte da sociedade e que pode e deve opinar, ver a gramática não como primeira opção de ensino da língua”; “os principais objetivos deveriam ser centrados na aptidão natural dos alunos à linguagem, fazendo o reconhecimento das variedades de discurso nos diferentes gêneros e propiciando ao aluno o aumento da sua autonomia enquanto cidadão crítico”; “A LP deve ser trabalhada a partir de textos, usando como principal ferramenta os gêneros textuais. O ensino dos gêneros permite abordar tanto questões linguísticas como gramaticais, textuais e discursivas”.

Com relação a esse primeiro aspecto, podemos perceber, inicialmente, que os estudantes já apresentam um posicionamento diferenciado, considerando que esse aluno tem uma trajetória escolar em que o foco estava, predominantemente, na transmissão de regras e nomenclatura – prática de metalinguagem. Mesmo com todo esse percurso gramatiquero, os estudantes demonstram interesse em aprender gramática normativa ao ingressarem na universidade, em um curso de graduação em Letras.

Por outro lado, passados alguns semestres do curso de graduação, com leituras que vão se intensificando ao longo do curso, percebemos que os estudantes ampliam suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Eles conseguem perceber outras possibilidades de práticas de linguagem, que extrapolam a simples reprodução gramatical. Eles demonstram consciência em relação à existência de práticas tradicionais de ensino, mas também destacam a necessidade de um trabalho que esteja voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, um dos principais objetivos de ensino apontados, associando a isso práticas que envolvam diferentes gêneros textuais e voltadas para a formação de

cidadãos críticos. Isso vai ao encontro do que propõem os PCNs de Língua Portuguesa, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio:

... as diferentes práticas de trabalho com a linguagem devem desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (Brasil 1998, p. 49)

A consideração das variações linguísticas também é abordada pelos estudantes em seus posicionamentos, ao pensarem na necessidade de se envolver, nas práticas de linguagem, a variedade linguística do aluno. Esse aspecto demonstra amadurecimento desse estudante em formação inicial com relação às noções de certo e de errado. Eles associam variação linguística às noções de adequação linguística, o que implica, necessariamente, diferentes usos da língua em diferentes situações – competência comunicativa.

Podemos dizer que eles têm consciência de que o trabalho com a variação linguística em sala de aula propicia, em consonância com Bortoni-Ricardo (*apud* Cyranka 2012, p. 140):

Conhecer melhor a competência linguística oral dos educandos para que essa sirva de base à aquisição e ao desenvolvimento de sua competência escrita. (...) Nossa sociedade historicamente valoriza muito os conhecimentos gramaticais canônicos. É necessário que se publique e se divulgue muito material de divulgação científica acessível para que a sociedade em geral reconheça as vantagens de levar em consideração a variação e a mudança na língua, no processo de escolarização.

Dessa forma, ao discutirmos variação, nos reportamos às concepções de língua e linguagem, no sentido de destacar que, ao considerarmos a variação linguística no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, estamos trazendo a ideia de que a língua não é homogênea, ela passa por mudanças significativas de acordo com as transformações naturalmente sofridas pela sociedade. Conforme Bagno (2007, p. 107),

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando. E o professor também deve preferir ser uma “metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, como cantava Raul Seixas (contrariando, nesses mesmos versos, a “velha opinião formada” de que o verbo preferir não pode ser usado com a construção do que...).

Ainda segundo o autor, uma mudança de atitude faz-se necessária, por parte do professor de língua materna, principalmente, no sentido de que possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre norma culta, sobre gramática. Para isso, deve manter-se atualizado, integrado a ações que possam auxiliar nessa reflexão e, conseqüentemente, numa nova postura frente a questões fundamentais de linguagem, como a variação e o preconceito linguísticos, por exemplo.

A partir da segunda questão proposta, “Em que medida os documentos oficiais (PCNs, por exemplo) possibilitam aos professores de escolas públicas a organização de práticas de linguagem inovadoras?”, temos: “Os documentos oficiais regulamentam que o ensino de LP seja voltado para o trabalho

com textos, deixando de lado a velha concepção que o ensino de LP enfatize as gramáticas, regras normativas. Além disso, o estudo, baseado nos textos, de variações linguísticas”; “Os documentos oficiais permitem que o professor tenha liberdade criativa para inovar suas práticas, voltando-se para as problemáticas reconhecidas por diversas pesquisas científicas, dentre as quais a variação linguística como algo natural e não configurante de erro e as diferenças de discurso como frutos da diversidade sociocultural e não constituinte de práticas ignóbeis nem de desprestígio”; “Os PCNs podem ajudar os professores a procurarem reciclar seus métodos de ensino de LP; ajuda os professores a se desvincularem da gramática, tornando suas aulas mais dinâmicas e atrativas; linca vários conteúdos através dos textos (conhecimentos gerais)”; “Os PCNs trazem aos professores uma proposta de ensino através dos textos, a organização de práticas inovadoras se dá através de trabalhos embasados em gêneros discursivos, levando em consideração seus aspectos funcionais num contexto sociointerativo”; Os PCNs trazem possibilidades diversas no quesito de inovação das aulas de LP, o que necessita ser exercitado é o trabalhar com esta ferramenta pelos professores. Sabemos que o tempo para o planejamento devido das aulas às vezes não se possui, mas é necessário que se dê atenção a este ponto, pois é um dos primordiais no trabalho docente”; “Possibilitam que o professor trabalhe além da gramática, alertando para o ensino através do texto”.

Além da questão da variação, discutida na questão anterior, percebemos o destaque dado pelos estudantes ao trabalho com o texto em sala de aula, aliando a isso a necessidade de práticas inovadoras, segundo eles. Essa é uma questão bastante delicada nas discussões acadêmicas, já que, de maneira geral, priorizam-se discussões teóricas. Os estudantes se ressentem de disciplinas voltadas para a prática, efetivamente. No discurso deles, apenas dizer como pode ser feito não basta; é preciso fazer, experienciar, praticar.

Essa dificuldade que os estudantes encontram em seus cursos de graduação torna-se um grande problema quando o egresso do curso de formação de professores inicia sua trajetória

como professor em serviço. O pouco contato com a prática se reflete na dificuldade em fazer a transposição didática. Mas essa não é a única causa, já que, conforme Rojo (2000), as dificuldades passam, também, pela compreensão dos professores em relação à teoria dos gêneros do discurso e outros conteúdos envolvidos na organização das práticas de linguagem. A complexidade das teorias pode estar no cerne dessa incompreensão.

Pelas entrevistas realizadas, os estudantes de Letras demonstram perceber a necessidade de se trabalhar com o texto em sala de aula, mesmo que não tenham, provavelmente, clareza em relação ao como fazer. A necessidade de deixar de lado a “velha concepção” de ensino, como refere um dos entrevistados, é, sem dúvida, fortemente discutida em cursos de formação inicial e continuada de professores. O “foco no texto” é uma das expressões mais ouvidas no discurso desses professores. As discussões sobre o tema, em nível nacional, não são recentes. As críticas em relação a essas práticas, ditas tradicionais, podem ser sintetizadas, de acordo com os PCNs, conforme segue:

Desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de textos; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades-não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; e a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (Brasil 1998, p. 18)

A partir disso, o “foco no texto” volta-se, agora, para a consideração dos gêneros discursivos como objeto de ensino,

conforme já divulgavam os PCNs na década de 90 do século passado. Considera-se, conforme Marcuschi (2003, p. 35), “que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”.

Ainda nesse contexto, é preciso considerar que há uma significativa ampliação dos meios de comunicação e de novas tecnologias e, conseqüentemente, novas linguagens acompanham esses avanços. Esse fato não pode ser desconsiderado no espaço escolar. As práticas de linguagem devem dar conta desse novo cenário em que o estudante está inserido. Segundo Bezerra (2003), a pluralidade de linguagens na sala de aula será possível por meio de um trabalho com uma diversidade de gêneros textuais que possibilitará ao aluno organizar seu próprio conhecimento linguístico.

Dando continuidade ao roteiro de entrevistas, apresentamos os aspectos destacados pelos estudantes de graduação com relação à terceira questão - “Em que medida a teoria dos gêneros textuais/discursivos podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes?”: “Os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno de forma relevante, à medida que o aluno tem contato com diversas situações sociointerativas de comunicação”; “Através dos gêneros textuais os alunos conseguem estabelecer conexões com seu cotidiano, colaborando para que eles contribuam mais com a interação na sala de aula, desenvolvendo suas habilidades comunicativas”; “É indispensável no ensino de língua porque abrange aspectos sociais e de uso real da comunicação, isto é, torna possível que o aluno reconheça a sua realidade nas aulas e consiga, portanto, alcançar um nível mais elevado de conhecimentos linguísticos, provocado pelas diferenças dos discursos estudados”; “O estudo dos gêneros textuais permite aos alunos aprimorar os conhecimentos de variados domínios discursivos, características de textos baseados no uso, fazendo com que se capacitem para analisá-

los e produzi-los”; “Contribuí com a competência comunicativa ao fazer com que não sejam trabalhados somente gêneros já conhecidos do ambiente escolar, mas também com gêneros que circulam na sociedade”; “A língua em movimento torna-se muito mais interessante, e o trabalhar com essa mobilidade da LP instigará os alunos de forma que eles poderão ver a sua língua materna em funcionamento. E vendo-a funcionando ele poderá ampliar mais a sua capacidade quanto ao utilizar sua linguagem”.

Baseados nas afirmações feitas pelos estudantes, parece-nos bastante clara a relação que eles estabelecem entre gêneros textuais e competência comunicativa. Ao considerarmos, conforme Pinto (2003), que as práticas sociais se cristalizam na forma de gêneros e que uma situação de interação mobiliza habilidades de adaptação ao contexto, assim como a necessidade de mobilização de modelos discursivos e domínio de operações psicolinguísticas e unidades linguísticas, cabe à escola oportunizar a esses estudantes a possibilidade de desenvolvimento dessas habilidades, no sentido de desenvolver suas capacidades de linguagem. Por essa razão, as práticas de linguagem na sala de aula deveriam se organizar em torno dos gêneros textuais, como preconizam os PCNs.

Importante destacar, ainda, o entendimento demonstrado pelos estudantes sobre competência comunicativa e sobre linguagem em movimento, em funcionamento. Mesmo sendo recém iniciados em leituras acadêmicas, principalmente envolvendo as complexas teorias linguísticas (a dificuldade de abstração é bastante grande), os estudantes compreendem a necessidade de um trabalho com a linguagem que se volte para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo. Para isso, considerar que a linguagem em movimento na escola, no trabalho, na igreja, em casa, entre outras tantas esferas de atividade, é fundamental.

Como destacam os estudantes nas entrevistas, o trabalho com os gêneros parece ser uma boa alternativa em termos de língua em funcionamento, visto que, progressivamente, pode-se trabalhar (leitura, escrita e oralidade) com a diversidade de gêneros, indo do

menos complexo ao mais complexo, ou do menos formal ao mais formal. Com isso, estaremos ampliando as possibilidades de leitura e de produção de textos (orais e escritos) do aluno da educação básica, práticas que apresentam grandes dificuldades no espaço escolar, por serem artificiais e sem objetivos definidos. Conforme aponta Petroni (2008, pp. 9-10), baseada nos pressupostos bakhtinianos, “faltam (ao aluno) recursos para a compreensão e a produção de um discurso dirigido a alguém, numa situação real de comunicação, que expresse uma intenção ou uma vontade discursiva”. Nesse sentido, teríamos a percepção de que leitura e escrita são “práticas sociais valorizadas”:

...o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas de atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo. Se considerarmos que cabe à escola, por lei, promover o acesso do aluno ao domínio da leitura e da escrita, e se constatamos que esse domínio não ocorre de forma eficiente, é preciso não só conhecer as razões desse problema, como também buscar alternativas para solucioná-lo. (Petroni 2008, p. 10)

Seguindo essa linha de raciocínio, a formação de professores requer especial atenção, no sentido de avaliarmos em que medida também não estamos, na academia, apenas repassando o que “deve ser feito” em termos de práticas de linguagem em sala de aula, em detrimento do “como pode ser feito”. O futuro professor precisa, e quer, uma formação mais qualificada, que deixe de focar, apenas e tão somente, nas teorias. Isso não significa que a teoria não seja importante, pelo contrário, ela é essencial. Porém, há necessidade de equilíbrio entre teoria e prática; devemos pensar em teoria E prática, não em teoria X prática, no sentido de que uma alimente a outra. Nesse contexto, devemos destacar a responsabilidade dos cursos de formação de professores. Responsabilidade que passa

por uma aproximação mais efetiva com a escola. Essa aproximação vem sendo feita por meio de programas de incentivo à docência, como o PIBID, por exemplo, mas não pode ficar limitada à participação de um número ainda pequeno de estudantes que têm a oportunidade de ingressar em programas dessa natureza.

Já com relação ao quarto questionamento, “Que relação você estabelece entre ensino de LP, gêneros textuais e letramento?”, os estudantes assim se posicionaram: “A LP, os gêneros textuais e as questões do letramento são internamente relacionadas, pois é letrado aquele que domina variados gêneros textuais e a LP deve ser trabalhada através dos gêneros”; “O trabalho com gêneros textuais possibilita ao aluno deixar de ser um leitor ingênuo, à medida que abre espaço para questões de análise do discurso até então ausentes nas práticas de ensino de LP, o que pode influenciar o amadurecimento intelectual do aluno enquanto ser social. De forma semelhante, o ensino que abrange práticas de letramentos melhora a capacidade comunicativa do aluno quando possibilita a apropriação de linguagens diferentes das dele, assim como o desenvolvimento destas”; “O letramento dá-se através do trabalho com a escrita e os textos, principalmente através dos gêneros textuais, é um meio para se trabalhar esta escrita e tal capacidade deve ser desenvolvida nas aulas de LP”; “Os gêneros textuais colaboram para aumentar o grau de letramento dos alunos, pois possibilita uma ampliação da competência comunicativa”; “Dentro dos gêneros textuais podem ser trabalhados, além dos tipos e gêneros textuais, questões da gramática. Em relação ao letramento, esses textos produzidos podem ser vinculados a novos tipos de letramento como meio de publicar o que foi produzido – exemplo: letramento digital – uso de computadores”; “Acredito que o ensino de LP se dá efetivamente através do trabalho com gêneros textuais, o que possibilita ao estudante o contato com as diferentes ações de acordo com o contexto, assim o conceito de letramento também deve ser considerado pelo professor, já que todo impacto social causado pela escrita é uma forma de letramento”.

Podemos perceber pelas afirmações apresentadas os primeiros passos desses estudantes de graduação em relação à compreensão da relação entre ensino e letramento e, ainda, em relação à escola como principal, mas não único, espaço de letramento. Ao destacarem a importância da leitura, associada a diferentes gêneros textuais, por exemplo, demonstram conhecer a existência de diversas práticas de letramento, nas quais eles mesmos estão inseridos em seu cotidiano: as aulas na faculdade, a leitura de e-mail, o envio de torpedos, a pesquisa em portais de busca, a ida ao supermercado, o bate-papo no bar da esquina, entre tantas outras práticas.

É fundamental, considerar, nesse contexto, que a ideia de letramento deve extrapolar a ideia de alfabetização, tida como prática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Soares (2003). Diversos autores trabalham com a noção de “letramentoS”. Destaco Rojo (2009, p. 98), que nos remete ao termo letramento buscando “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. A autora inclui em sua discussão sobre letramentos tanto a escrita quanto outras modalidades de linguagem, considerando, nesse contexto, a ampliação do acesso a tecnologias digitais da comunicação e da informação, o que nos remete a novas formas de letramento. Nesse sentido, destaca:

(...) a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multisssemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais

e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (Rojo 2009, pp. 105-106)

Dessa forma, cabe destacar as observações dos acadêmicos entrevistados, quando associam diferentes letramentos a diferentes gêneros, a diferentes linguagens. E tendo na escola um espaço de letramento, o ensino de LP seria uma das possibilidades de desenvolvimento de práticas sociais concretizadas por diferentes gêneros discursivos, no sentido de ampliar as habilidades de leitura, que deixaria de ser “ingênua”, de escrita ou de qualquer outra forma de linguagem. Esse papel cabe à escola, entre outros espaços. Para isso, os professores também devem estar inseridos em diferentes práticas de letramento, para que possam se aproximar de forma mais efetiva das práticas sociais vivenciadas por seus alunos fora da escola. Essa aproximação terá lugar na sala de aula.

Com isso, algumas afirmações do senso comum seriam desconstruídas: “os jovens não leem nem escrevem”, por exemplo. Para que o professor atinja esse nível de consciência em relação às práticas de linguagem, deve haver aperfeiçoamento constante, renovação permanente.

Para finalizar a apresentação das questões propostas, temos a seguir a percepção dos estudantes envolvidos na pesquisa com relação ao último questionamento: “Em que medida seu curso de graduação contribuiu para o esclarecimento de conceitos básicos relacionados ao ensino de LP?”. Eles assim se manifestam: “Acredito que durante toda a graduação foram trabalhados os conceitos básicos ao ensino da LP de forma exaustiva e até mesmo repetitiva, assim consegui ter bem delineados os estudos trazidos pela linguística e as áreas afins”; “Primeiramente, quebrou com alguns preconceitos que eu tinha sobre norma culta e outras normas mais coloquiais. Também propiciou que eu entendesse que a LP é mais atrativa e clara de se aprender quando está contextualizada. E, por fim, me fez perceber o quanto trabalhávamos sobre regras não contestadas dentro da língua”; “Contribui ao fazer com que

fosse possível pensar em práticas de ensino através das teorias estudadas”; “No âmbito teórico, trabalhamos muito na graduação, embora em pouco tempo e às vezes até superficialmente. Sabendo que as formas de ver e compreender a nossa língua materna são diversas, creio que o que mais falta é o aprofundamento nas teorias e métodos para colocar em prática tudo o que é exposto na graduação”; “O curso de Letras forma profissionais capacitados a ensinarem a LP partindo da nova concepção de ensino, estudo do texto, quebrando antigas ideologias, já que discutimos e trabalhamos em âmbito universitário as melhores propostas de ensino que capacitem ao aluno uma boa formação básica”.

A ideia de aula de português como sinônimo de ensino de gramática parece, pelo menos em tese, ter sido desconstruída. Percebemos que os estudantes vislumbram uma outra forma de atuar. Seria uma nova postura, um novo olhar para as possibilidades de trabalho com a linguagem. Essa é, na perspectiva em que estamos discutindo, a função de cursos de formação de professores de língua portuguesa. Afinal, dar aula de português para falantes de português é tarefa árdua, que implica um amplo conhecimento teórico e prático para atender as necessidades dos estudantes inseridos no espaço escolar.

Como manter um ensino de língua vinculado a uma tradição gramatical se temos aprendizes envoltos por tecnologias de comunicação e informação cada vez mais desenvolvidas? Os estudantes de hoje, pertencentes a diferentes classes sociais e inseridos em práticas de letramento diversificadas, obviamente não mantêm semelhança com aqueles estudantes que frequentavam a escola para aprender sobre a língua, já que dominavam e usavam naturalmente a norma considerada padrão. Esse aspecto é bastante discutido na academia, mas em que termos é, efetivamente, compreendido pelos professores em formação? A prática desses professores talvez possa nos dar respostas nesse sentido.

As dificuldades em se desenvolver práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística no espaço escolar

são visíveis. Ainda percebemos a falta de habilidade de muitos professores, seja por desconhecimento teórico, seja por desinteresse, em organizar práticas de linguagem que façam sentido para o aluno. Esse ponto é essencial: a escola deve fazer sentido para o aluno; as atividades lá desenvolvidas, da mesma forma; os textos lidos, igualmente; o texto produzido, sim, deve ter objetivo claro. De outra forma, a escola continuará sendo o lugar da insatisfação, do desrespeito ao indivíduo, do preconceito linguístico, da formação de leitores acríticos (meros decodificadores), de escritores copistas (“copistas medievais”, como diria meu professor de Literatura Portuguesa da época de minha graduação), de agentes passivos e despreparados para interagir em práticas sociais fora dos limites de seu contexto imediato.

Considerações finais

Buscamos, ao longo das reflexões feitas, destacar a importância das discussões envolvendo os gêneros textuais no contexto acadêmico, no sentido de que isso possa se refletir positivamente no ensino de língua portuguesa nas escolas. Para isso foi necessário transitar por questões como objetivos de ensino, práticas de linguagem, letramentos e formação inicial de professores.

Logicamente, a discussão que buscamos fazer não é nova. Porém, muitas questões ainda inquietam (e que bom que inquietam) sobremaneira os sujeitos envolvidos nesse complexo processo. A inquietação implica mudança de postura em relação ao ensinar e ao aprender português. E um dos temas que mais inquieta, nesse contexto, é o abismo que insiste em permanecer entre a universidade e a escola. Obviamente que em muitas escolas algumas barreiras já foram transpostas. Muitos agentes escolares já saíram de sua zona de conforto e foram em busca de soluções.

A crítica é sempre positiva, porém, por si só, não é capaz de transformar uma situação.

Percebemos no discurso dos acadêmicos entrevistados a posição que apresentam em relação ao ensino de LP, um ensino que deve ter como foco a competência comunicativa do aluno. Os gêneros textuais, na visão deles, se prestariam a esse propósito. Eles estão dizendo alguma novidade? Na verdade, NÃO! Está, sim, imbuído de um firme propósito, sair da zona de conforto e enfrentar as barreiras que encontrarão no espaço escolar.

Particularmente, um dos temas que mais me inquietam está relacionado justamente a esse aspecto: se os estudantes dos cursos de Letras leem e discutem, durante sua trajetória acadêmica, novas perspectivas em relação ao ensino de LP, se parecem perceber a importância de inserir o aluno da educação básica em práticas de linguagem que façam sentido para ele e que se voltem para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, o que efetivamente acontece no meio do caminho? Que pedras existem nesse caminho? Creio que temos um tema para outras reflexões, que também não são novas, mas merecem continuar sob os holofotes das discussões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua. Afinal, não é à toa que muitas práticas sem sentido são mantidas nas escolas de educação básica.

Uma nova postura frente às necessidades dos estudantes. Não podemos desconsiderar esse aspecto. Para isso, a escolha dos objetos de ensino – diferentes gêneros textuais - e a definição dos objetivos de ensino – levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita e a desenvolver sua competência comunicativa – estariam no cerne do processo de ensino e aprendizagem de língua materna. O professor, nesse contexto, seria um mediador, um facilitador, no sentido de organizar estratégias que preparem o aluno para interagir, por meio da linguagem, em práticas sociais diversas. A sociedade se transforma constantemente. As múltiplas linguagens acompanham essas transformações. A escola não deve perder isso de vista.



NOVOS LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS, GÊNEROS DE DISCURSO

Roxane Rojo

Introdução

Hoje, o mundo – do trabalho, da cultura, da vida pessoal – funciona diferente do que funcionava nos anos 50 do século passado: hierarquias são substituídas por redes de relações; a linha de produção é substituída pelo ciberespaço; serviços são mais importantes que mercadorias; o valor principal é a dispersão e a distribuição e não a raridade da informação.

Para o que aqui nos interessa, que são os *novos letramentos*, esses alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos. Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos, o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede. Se, no letramento convencional, a raridade e o ineditismo dos textos era um valor importante, determinante de cânones intocáveis,

nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e a apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). Se, no letramento convencional, a distribuição dos textos era controlada por casas publicadoras, por editores e livrarias, por direitos de autor, nos novos letramentos, a apropriação, avaliação e reelaboração (remix) dos textos em circulação é o principal modo de funcionamento.

Para Lankshear e Knobel (2007), a mera técnica, os usos instrumentais requeridos pelas novas tecnologias não são os “novos letramentos”. Para os autores, os novos letramentos incluem novas tecnologias sim, mas principalmente colocam em cena novas condutas (novo *ethos*) e uma nova mentalidade, que denominam Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0.

Como, então, se caracterizam os novos letramentos? Esses são, segundo os autores:

- Mais participativos, colaborativos, distribuídos
- Menos individualizados, autorais, publicados
- Menos dominados por especialistas

Como não poderia deixar de ser, essa nova mentalidade e maneira de funcionar tem impactos nos textos e nos gêneros discursivos em circulação: passamos de uma “ordem textual estável” para “textos em mudança”, ditados pelas “relações sociais do espaço da mídia digital”. Textos multimodais, multissemióticos, que maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da “livre informação” e que instauram uma cultura do remix e da hibridização de textos, linguagens e vozes.

Assim, os *novos letramentos* não se esgotam no mero uso de TDIC, mas incorporam novas práticas, novos gêneros de discurso, novos procedimentos e sobretudo um novo conjunto de valores (*ethos*), uma Mentalidade 2.0. E, em nossa opinião, esse novo

conjunto de práticas, gêneros, procedimentos e valores – vigentes já hoje na vida pública e privada das pessoas – tem de ser ao mesmo tempo vivenciado e objeto de reflexão e de construção de conhecimento crítico por parte da escola.

Para os autores do Grupo de Nova Londres, é necessário, é claro, se desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias, mas isso não basta para uma *pedagogia dos multiletramentos* (Cope e Kalantzis 2000). É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos em novos gêneros. E é somente como criador de sentidos e leitor crítico que este aluno poderá “usar o que foi aprendido de novos modos” – éticos e estéticos – transformando o mar de enunciados/textos de que participa continuamente.

E como pode a escola incorporar esses novos multiletramentos?

Como já sugerido, não se trata de novos objetos de ensino (repositórios e OED) ou de uma outra “disciplina” que a escola deva incorporar. Trata-se de uma mudança histórico-social de tecnologias (entre o impresso e o digital) – e das práticas que por meio dessas se exercem (letramentos) – que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas e dialogar livre e abertamente no currículo. No dizer de Almeida e Silva (2011, p. 8), trata-se da construção de um *Web Currículo*:

Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as

tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias.

Claro está que isso exige salas de aula equipadas com as TDIC e conectadas e professores formados para os novos multiletramentos. Para tanto, faz-se necessário também complementar a matriz curricular na direção de contemplar os multiletramentos em termos de diversidade de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas dos currículos.

Século XXI: uma escol@ conectad@

O mundo mudou muito nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 90 do século passado, mas já desde antes. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação.¹ Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos e gêneros, novas linguagens.

Corre por aí um ditado que diz que temos hoje alunos do século XXI, professores do século XX e uma escola do século XIX. O ditado não está tão equivocado, pois na verdade temos professores da Geração X e Y (que têm hoje entre 50 e 20 anos), alunos da geração Z (entre 6 a 12 anos, no Ensino Fundamental I) e uma escola com um *design* de salas de aula, de currículo e tecnologias típicos do século XIX (lousa e giz, por exemplo, por exemplo, inventados no século XVIII).

A chamada geração X – assim alcunhada por se configurar como uma incógnita –, nascida entre os anos 70 e 80 do século passado, viu nascer com ela as TDIC e cresceu em meio à cultura do impresso, às mídias da cultura de massa e a progressiva

1. Doravante, TDIC.

democratização e distribuição da cultura digital ou cibercultura (Santaella 2010).

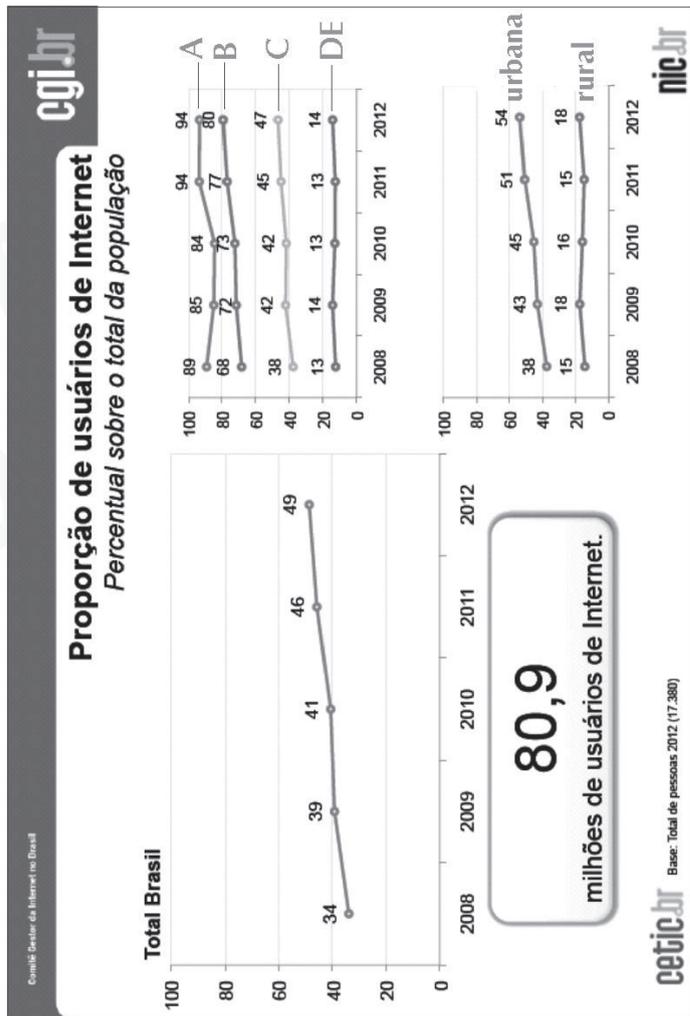
A geração Y, geração que se torna jovem nos anos 90, já encontra praticamente todos os textos e discursos dessas culturas reinterpretados e integrados pelas TDIC. Os dados da TIC Domicílios² de 2012 mostram que, com desigualdades sociais e regionais, o Brasil já chega a 80,9 milhões de usuários de internet (49% da amostra) em 2012, claro que concentrados nas classes A e B e nas zonas urbanas. Mostra também que esta proporção se acentua se considerarmos as tecnologias móveis, em especial os celulares.

Mas, se levarmos agora em conta não professores e alunos, mas as escolas, a TIC Educação³ nos mostra que, embora cresça a presença de computadores portáteis nas escolas, a velocidade de conexão limita grandemente seu uso; que os professores aderem às tecnologias móveis, mas que a formação docente (e, acrescentaríamos, os currículos) ainda não integra(m) as TDIC; e que cresce significativamente (6 pontos percentuais entre 2011 e 2012) a sala de aula (e não laboratórios e salas de informática) como o lugar mais frequente de uso de TDIC, mas que esse uso ainda é instrumental e centrado no docente (apoio a aulas expositivas e exercícios e o ensino de como usar a própria tecnologia, muitas vezes desnecessário). O uso não se volta, portanto, para os novos letramentos e para os multiletramentos viabilizados pelas TDIC.

Os dados do CETIC também mostram que esses usuários de Internet concentram-se nas Gerações X e Y, mas já com muito acesso da Geração Z (a de nossos alunos).

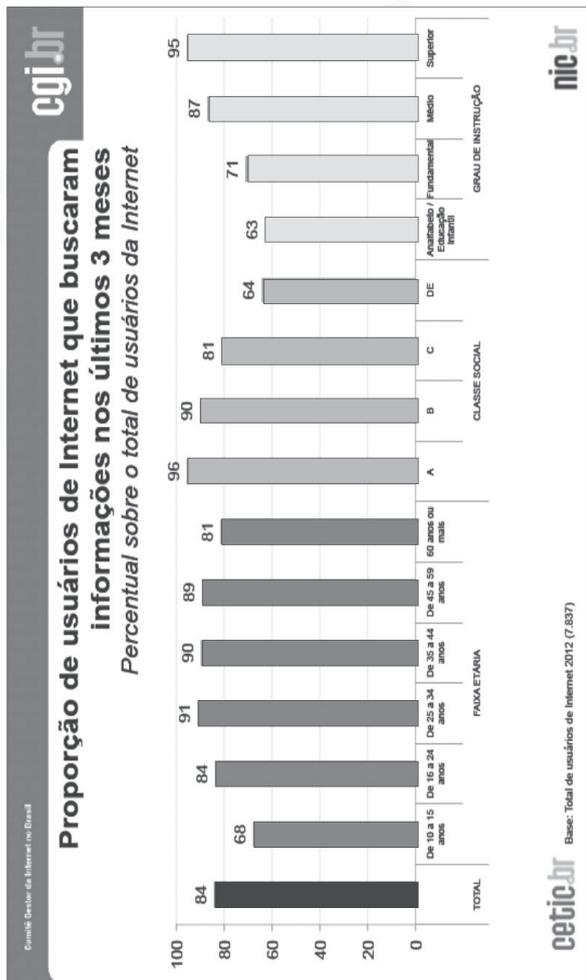
2. CGI.BR; NIC.BR; CETIC.BR. *TIC Domicílios/Usuários 2012 – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil*. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.
3. CGI.BR; NIC.BR; CETIC.BR. *TIC Domicílios/Usuários 2012 - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil*. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.

FIGURA 1 – Proporção de usuários de Internet



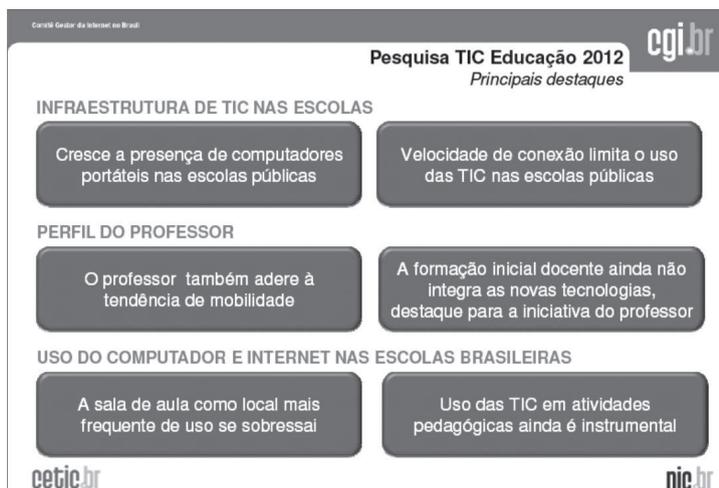
Fonte: TIC-Domicílios 2012, CETIC.BR.

FIGURA 2 – Proporção de usuários de Internet que buscaram informações nos últimos 3 meses



Fonte: TIC-Domicílios 2012, CETIC.BR.

FIGURA 3 – Principais resultados



Fonte: TIC-Educação 2012, CETIC.BR.

E por que seria importante que o uso das TDIC nas escolas não fosse meramente instrumental? Justamente porque o mundo – e logo, suas formas de comunicação, interação e os letramentos – mudou muito nas últimas décadas, colocando como desafio para a educação não apenas os letramentos convencionais, letramentos da letra e do impresso, que já a vêm desafiando há décadas, mas os novos e múltiplos letramentos (multiletramentos) trazidos e proporcionados pelas TDIC, com seus novos textos, procedimentos e mentalidades.

Novos letramentos, novas mentalidades

Roger Chartier, historiador e um dos mais importantes pesquisadores da história do livro e da leitura (logo, dos letramentos), em resposta a uma pergunta feita pela Revista Educação – “O senhor defende que a revolução do livro eletrônico é talvez mais importante do que a descoberta de Gutenberg. Por quê?”, diz que:

Johannes Gutenberg inventou uma nova técnica para a reprodução de texto, acrescentando ou substituindo a imprensa para a cópia do manuscrito. Mas o livro antes ou depois de Gutenberg manteve suas mesmas estruturas fundamentais: as folhas dobradas, contidas em uma encadernação ou capa, e que distribui o texto em folhas e páginas. Este tipo de livro, que nomeamos códex (ou códice), estabeleceu-se no Ocidente entre os séculos 2 e 4 d.C., quando substituiu os rolos, que foram os livros dos gregos e romanos. Com o códice, permitiu-se fazer ações antes impossíveis, como escrever lendo, fazer a paginação, um índice definido, folhear um livro, comparar facilmente diferentes passagens. Mas esta primeira revolução do livro não alterou a técnica de reprodução do texto, ainda atribuída somente à cópia do manuscrito. A revolução *do e-book* é uma revolução técnica (como a invenção da imprensa), uma revolução da plataforma da escrita (como a invenção do códex) e uma revolução na leitura, que desafia as categorias e práticas que definem a relação com a escrita desde o século 18. (Chartier 2012)

Logo, para o autor, trata-se de uma “revolução” nos letramentos da letra: trata-se de *novos letramentos*. Por isso, autores como Michelle Knobel e Colin Lankshear cunham este termo: “novos letramentos”. Para esses autores, os novos letramentos são definidos, é claro, por uma nova tecnologia, revolucionária segundo Chartier, mas não unicamente pela nova tecnologia.

Em geral, quando falamos de novas tecnologias, pensamos apenas em dispositivos digitais (computadores, *notebooks*) e em programas e códigos-fonte. Lankshear e Knobel (2007, p. 7) nos lembram que o que compõe hoje o leque das novas tecnologias é um conjunto muito mais amplo: além de computadores e *notebooks*, os dispositivos digitais integram hoje uma miríade de *gadgets* (tais como consoles de game, tocadores de mp3 e mp4, *tablets*, celulares e até óculos e relógios) que caminha cada vez mais para tecnologias móveis e portáteis com telas de toque. Se nossos *desktops* da década de 90 e nossos *laptops* eram inspirados nos modelos das

máquinas de escrever agora com tela, com forte base na linguagem escrita e na letra – embora já permitindo outras linguagens –, os *tablets* e *smartphones* têm base principalmente na imagem e os gestos e procedimentos que convocam (os toques na tela) muito mais raramente têm a ver com os gestos da escrita mecânica das máquinas de escrever ou passam pela letra e a escrita.

Os programas e códigos-fonte se configuram hoje como *apps* (para aplicativos móveis), muito mais leves e com funções bem mais específicas: aplicativos de texto, mas também de som, imagem, animação, ferramentas de comunicação etc.

Mas além dos dispositivos, códigos fonte e aplicativos, as novas tecnologias hoje nada são sem conexão (Internet), seja *wireless* ou 3G/4G. A conexão discada praticamente desapareceu, cedendo lugar a bandas cada vez mais largas e rápidas, que, como vimos nas pesquisas do CETIC, são o problema hoje no Brasil, nas escolas e fora delas.

Embora ainda hoje usemos o computador, como o faço agora, como usávamos a máquina de escrever mecânica, não fazemos isso sem entremear, por exemplo, esta escrita de várias buscas na Internet (de textos, dados, imagens, áudios) para ilustrar ou incorporar outros textos/dados/imagens/áudios em nossos escritos.

É claro que todas essas mudanças nas tecnologias acarretam, como quer Chartier, “uma revolução na leitura, que desafia as categorias e práticas que definem a relação com a escrita desde o século 18”. Novos procedimentos emergem, tais como clicar, cortar, colar, arrastar, os vários gestos das telas de toque que as crianças pequenas dominam tão mais competentemente que nós.

Mas, para Lankshear e Knobel (2007), esses (a mera técnica) não são os “novos letramentos”. Para os autores, os novos letramentos incluem novas tecnologias sim, mas principalmente colocam em cena novas condutas (novo *ethos*⁴) e uma nova

4. Segundo a Wikipedia, “*ethos*, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo. O termo indica, de maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o diferencia de outros. Seria assim, um valor de identidade social. Ethos que significa

mentalidade, que denominam Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0 que comentaremos adiante.

Os autores argumentam que podemos usar as novas tecnologias da mesma maneira que usávamos as tecnologias mecânicas: escrever um trabalho escolar ou uma dissertação de mestrado do mesmo modo que fazíamos à máquina, imprimir e entregar. Logo, não é o mero uso das novas tecnologias que caracteriza novas práticas de letramento, mas sim as novas condutas e a nova mentalidade que emergem com a Web 2.0.

A primeira geração da Internet (WEB 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura impressa ou de massa. Com o aparecimento de *sites* como *Facebook* e *Orkut*, a WEB tornou-se cada vez mais interativa. Nesta chamada WEB 2.0 (segunda geração da rede mundial de computadores), são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais interativas como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Google+*, na *Wikipedia*, em redes de mídia como *YouTube*, *Flickr*, *Instagram* etc.⁵

E é nesses espaços mais interativos que se esboçam a nova mentalidade e as novas condutas (*ethos*) que Lankshear e Knobel (2007) denominam Mentalidade 2.0, que, esses sim, caracterizam os novos letramentos.

A Figura 4 define algumas das características das Mentalidade 1 (modernidade industrial) e 2 (hipermodernidade).

o modo de ser, o caráter. Isso indica o comportamento do homem dando origem a palavra ética”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ethos>. Acesso em 21/07/2014.

5. A medida que as pessoas se familiarizaram com a WEB 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abre caminho para a próxima geração da Internet: WEB 3.0, a dita internet “inteligente”. Por um processo de “aprendizagem” contínua por meio da etiquetagem, a WEB 3.0 pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa “inteligência” já começam a se fazer sentir em diferentes *sites*.

FIGURA 4 – Algumas dimensões da variação entre mentalidades

Mentalidade 1	Mentalidade 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e princípios industriais	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não -materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais
O mundo é “centrado” e hierárquico	O mundo é “descentrado” e plano
O valor é função da raridade	O valor é função da dispersão
A produção baseia-se no modelo “industrial”	Visão “pós-industrial” da produção
Produtos são artefatos e mercadorias industriais	Produtos habilitam serviços
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia)	Foco na influência e na participação contínua
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência
Especialidade e autoridade estão “localizadas nos indivíduos e instituições	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos“localizadas nos indivíduos e instituições
O espaço é fechado e para propósitos específicos	O espaço é aberto, contínuo e fluído
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança

Fonte: Lankshear e Knobel (2007, p. 11).

Na verdade, os autores estão se referindo à mentalidade da modernidade industrial (Mentalidade 1) comparada à mentalidade da hipermodernidade (Mentalidade 2) (ver Lipovetsky 2004; Charles 2009).

Hoje, o mundo – do trabalho, da cultura, da vida pessoal – funciona, como vimos no início deste texto, diferente do que funcionava nos anos 50 do século passado.

Como não poderia deixar de ser e como aponta a última linha da tabela de Lankshear e Knobel (2007), essa nova mentalidade e maneira de funcionar tem impactos nos textos e nos gêneros discursivos em circulação: passamos de uma “ordem textual estável” para “textos em mudança”, ditados pelas “relações sociais do espaço da mídia digital”. Textos que maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da “livre informação” e que instauram uma cultura do remix e da hibridação de textos e vozes.

Multissemiose, hipermídia e hibridismo dos textos e gêneros

Há dez anos atrás, em 2004, já Moita-Lopes e Rojo chamavam a atenção para o fato de que

vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e *design* que constroem significados em textos (...)) São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer *escolhas éticas entre discursos* em competição e saber *lidar com as incertezas e diferenças* características de nossas sociedades atuais. (Moita-Lopes e Rojo 2004, p. 27, ênfase adicionada)

Ou seja, já chamávamos a atenção para o fato de que é preciso levar em conta a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades *multimidiáticas e hipermidiáticas* do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura/produção do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que

o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Diz Lemke (1998, s/p) que, embora as capacidades de criação (autoria) e de análise crítica multimídia ou hipermídia correspondam de perto às capacidades tradicionais de produção de texto e de leitura crítica,

precisamos entender o quanto foram no passado extremamente restritivas nossas tradições de educação para o letramento, de maneira a ver o que os alunos precisarão no futuro além do que estamos agora lhes dando. Não ensinamos os alunos nem mesmo a integrar desenhos e diagramas em sua escrita, que dirá arquivos de imagens fotográficas, vídeos, efeitos sonoros, áudio de voz, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas, etc.). Para tais produções multimídia, não faz mais mesmo o menor sentido, se é que um dia fez, falar de integrar essas outras mídias 'na' escrita (hipermídia).

Para o autor, leitura (“criar significação a partir de um texto impresso”) e escrita (“escrever o original desse texto, editando e modificando um rascunho prévio ou juntando em um texto coerente um conjunto de notas”) são ambos processos ativos e complexos de criação de sentidos, de significação e são processos semelhantes (enunciação e réplica ativa, diria Bakhtin).

O autor tende a atribuir à (falta de) educação para o letramento as mazelas que o ensino produz e (re)encontra nos letramentos escolares, sempre restritos aos alfabetismos ou descritores menos ambiciosos, mesmo nos letramentos da letra, que dirá nos novos letramentos. Devemos nos lembrar de como ecoou fortemente no Brasil a colocação de nossos alunos de 15 anos no último lugar do PISA 2000⁶ e de que uma das principais dificuldades era justamente

6. “Desenvolvido conjuntamente pelos países-membros da OCDE, o Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de

a leitura de textos multimodais ou multissemióticos, que integravam imagens e diagramas em sua composição.

Lemke (1998) defende que “tanto faz se a mídia é voz ou vídeo, o que importa é saber como criar significação da maneira como os nativos o fazem” (s/p). E, como apontam Knobel e Lankshear (2007) uma das matrizes dessa criação de significação pelos “nativos” é justamente o procedimento de remixagem ou hibridação de enunciados anteriores. Neste sentido é que o Lemke (1998, s/p) aponta que

o texto [escrito] pode ou não ser a espinha dorsal de uma obra multimídia. O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais, combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado. Chamei isso de ‘multiplicar significação’ (Lemke 1994), pois as opções de significados para cada mídia se multiplicam cruzadamente numa explosão combinatória; na significação multimídia as possibilidades de significado não são meramente aditivas.

Por isso mesmo é que discordo do autor quando afirma que as capacidades de criação (autoria) e de análise crítica (leitura) multimídia ou hipermídia correspondem de perto às capacidades tradicionais de produção de texto e de leitura crítica: pois a multiplicidades de mídias e linguagem acrescenta esse efeito fractal, multiplicador, na leitura e produção de textos multissemióticos.

15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No ano de 2000, 32 países participaram do primeiro ciclo do Pisa” (Brasil 2001). Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>. Acesso em: 21/07/2014.

Não lidamos mais com uma única linguagem (a escrita) ou com um único sistema de signos ou semiose (a verbal), mas com uma multiplicidade deles (imagem estática – em desenhos, diagramas, gráficos, mapas, infográficos, ilustrações e fotografias; imagem em movimento – em filmes e vídeos; sons – fala, áudio diverso, música gravados) que multiplica a construção de sentidos complexos.

É preciso lembrar também que cada um desses sistemas de signos ou semioses (imagem estática, imagem em movimento, sons, escrita etc.) organiza-se e produz sentido à sua maneira, como diz Lemke ele próprio, mais topológica ou tipológica.⁷ Isso torna o trabalho com esses novos textos e esses novos letramentos na escola necessariamente interdisciplinar: não bastam os professores de línguas e o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita) – é preciso levar em conta conceitos e funcionamento das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal etc.), pois será preciso pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção.

Vamos tomar um exemplo de um gênero digital simples: o meme.⁸

7. “Começo a acreditar que criamos significação de duas maneiras fundamentalmente complementares: (1) classificando coisas em categorias mutuamente exclusivas e (2) distinguindo variações de grau (ao invés de tipo) em vários contínuos de diferença. A linguagem opera principalmente da primeira maneira, que chamo de tipológica. A percepção visual e gestual/espacial (desenhar, dançar) opera principalmente da segunda maneira: a *topológica*. Como já disse, a real criação de significação geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e, logo, também combinações desses dois modos gerais.” (Lemke 1998, s/p).
8. Na sua forma mais básica, *meme* é uma ideia propagada na internet, na forma de um hiperlink, vídeo, imagem, website, hashtag, ou mesmo apenas uma palavra ou frase. Pode se espalhar por meio das redes sociais, blogs, e-mails, fontes de notícias e outros serviços, tornando-se geralmente viral. Pode ser recriado ou reutilizado por qualquer um. Pode permanecer o mesmo ou pode evoluir ao longo do tempo, por meio de comentários, imitações, paródias etc. Podem evoluir e se espalhar rapidamente, chegando às vezes a



Imagens disponíveis em: <http://revistaquem.globo.com/Essa-E-Nossa/noticia/2014/07/bom-humor-ate-na-derrota-veja-os-memes-brincando-com-goleada-da-alemanha.html>. Acesso em: 9/8/2014.

Um acontecimento como a Copa do Mundo dá origem a muitos memes. Filmes que fazem muito sucesso também. Outros tantos dizeres ou falas (relacionados a acontecimentos de

atingir popularidade em várias partes do mundo e desaparecendo em poucos dias. Em geral, são distribuídos voluntariamente. (Wikipedia).

repercussão social) adequados à situação ou contexto das imagens de base consideradas podem originar outros memes.

Além disso, cabe ainda lembrar que os textos digitais se organizam hoje quase sempre como hipertextos,⁹ isto é, apresentam *links* que interligam o texto de base a outros textos, imagens e áudios na internet. Isso é que faz a diferença entre um enunciado/texto digital *multimídia* ou *hipermídia*. Cabe, em primeiro lugar, entender o que são *mídias*. Santaella (2003, p. 25) esclarece que:

mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram. Consequentemente, processos comunicativos e formas

-
9. Segundo a Wikipedia, “*hipertexto* é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação, na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital são denominadas *hiperlinks*, ou simplesmente *links*. Esses *links* ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de ‘linkar’ ou de ‘ligar’ textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador francês Roland Barthes, que concebeu, em seu livro *S/Z*, o conceito de ‘Lexia’, que seria a ligação de textos com outros textos. Em termos mais simples, o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons, que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do *link* abordado”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>. Acesso em: 21/07/2014.

de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas s3gnicos que se configuram dentro dos ve3culos em conson4ncia com o potencial e limites de cada ve3culo quanto devem pressupor tamb3m as misturas entre linguagens que se realizam nos ve3culos h3bridos de que a televis4o e, muito mais, a hiperm3dia s4o exemplares.

Entendendo que m3dias s4o meios (como os impressos, ou a m3dia televisiva ou radiof3nica anal3gica – em impulsos el3tricos que se configuram como imagens em movimento ou som –, ou ainda, a m3dia digital), podemos entender que *multim3dia* que dizer multimeios, ou seja, resulta em um texto que combina, em diferentes espaços, diversas m3dias, o que foi permitido pelo funcionamento digital – para o qual tudo s4o n3meros (d3gitos) – das TDIC. 3 o caso de um portal de not3cias, que reserva espaços espec3ficos do *site* para cada m3dia (v3deos, galerias de fotos, textos – com ou sem imagens inseridas, m3sicas ou 4udios, etc.). Outra coisa 3 a *hiperm3dia*, que linca em formato hipertextual diferentes m3dias em um mesmo texto matriz.

Cabe tamb3m lembrar, como faz Santaella (2003), que as diferentes m3dias podem suportar e veicular – cada uma delas a seu modo – diversas linguagens. Se o impresso 3 o reino do est4tico, isto 3, admite escrita (que n4o deixa de ser imagem) e imagens est4ticas (tais como desenhos, diagramas, gr4ficos, mapas, infogr4ficos, ilustraç4es e fotografias – que a escola sempre se esqueceu de trabalhar, como lembra Lemke 1998), as m3dias de massa (r4dio e TV) s4o o reino do fluxo e do movimento, seja do 4udio (sons, fala, m3sica – no r4dio), seja da imagem com ou sem 4udio (na TV). A TV e as TDIC s4o justamente as m3dias que admitem todas as linguagens ou sistemas semi3ticos combinados ou lincados, e por isso seus textos s4o *multissemi3ticos* ou *multimodais* de uma maneira muito mais variada que no impresso ou no r4dio.

Mas para além do procedimento de reservar espaços para diferentes linguagens em uma publicação multimídia ou de linear diversos arquivos de diversas mídias e linguagens em uma produção hipermídia, o procedimento mais característico da Web 2.0 e dos novos letramentos da hipermídia é o *remix* ou a *hibridização*: tomar um texto/enunciado que já lá estava – seja imagem estática, vídeo ou áudio – e nele interferir, seja inserindo e combinando outros textos já existentes, seja criando novos textos em cima dele, modificando-o. E isso, sem pedir licença a autores e editores, simplesmente considerando todos os discursos como seus. O que, no tempo da Mentalidade 1.0 do impresso era considerado plágio.

Esses são os procedimentos centrais de combinação e apreciação que movem a Web 2.0 hoje e que as Redes Sociais concretizam tão bem.

Mas esses procedimentos híbridos exigem outros para além do simples domínio técnico das ferramentas e *apps* (de buscas, de edição de textos, de áudio e de imagem e vídeo). É preciso desenvolver procedimentos eficazes e críticos de busca, seleção e filtro de informações e textos (curadoria); de parafraseagem e de *paródia por meio de hibridações* e remixes que exigem apreciações críticas eles também.

Multiletramentos – uma pedagogia mirando o futuro

Como vimos, os *novos letramentos* não se esgotam no mero uso de TDIC, mas incorporam novas práticas, procedimentos e sobretudo um novo conjunto de valores (*ethos*), uma Mentalidade 2.0. E, em nossa opinião, esse novo conjunto de práticas, procedimentos e valores – vigentes já hoje na vida pública e privada das pessoas – tem de ser ao mesmo tempo vivenciado e objeto de reflexão e de construção de conhecimento crítico por parte da escola.

Mas o conceito de *multiletramentos* incorpora outros contornos. Como já dissemos em outros lugares (Rojo 2012, 2013; Rojo e Barbosa 2015), a pergunta que o grupo que propôs o conceito de multiletramentos (Grupo de Nova Londres), ainda em 1996, se fazia era uma pergunta de interesse também escolar: “O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (Grupo de Nova Londres 1996-2000[2006, p. 10]).

Com base nesta pergunta, esses autores incorporam no conceito de *multi*-letramentos duas multiplicidades: a multiplicidade de linguagens e mídias que acabamos de comentar e a multiplicidade e diversidade cultural local característica das populações hoje (García-Canclini 2005, 2006), contraface da globalização.

Para eles, para além de tratar dos textos multimodais ou multissemióticos próprios hoje das TDIC e dos novos letramentos – pois esses são os textos e letramentos que hoje circulam e que circularão amanhã na vida pública e privada de nossos alunos –, a escola também tem de levar em consideração a diversidade cultural do alunado, ao invés de continuar reafirmando incessantemente a prioridade da forma, da norma e do cânone. Como dizemos em outra parte, assumir uma visão desessencializada de cultura(s) que

já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas cujo segundo termo pareado escapava a este mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais. (Rojo 2012, pp. 13-14)

Ao contrário, levando em conta as diferentes culturas do alunado, a escola da hipermodernidade deveria ter por norte colocar

em diálogo essas diversas culturas com o valorizado, o patrimonial, o canônico, o normativo de que hoje é guardião quase que exclusiva.

Para isso, esses autores propõem uma *pedagogia dos multiletramentos* essencialmente embasada nos letramentos críticos e na réplica ativa e apreciação de valor dos leitores/produtores. O diagrama da Figura abaixo dá corpo a essa pedagogia:

FIGURA 5: Diagrama de uma pedagogia dos multiletramentos



Ou seja, para os autores, é claro, é necessário se desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias, mas isso não basta para uma pedagogia dos multiletramentos. É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos. E é somente como criador de sentidos e leitor crítico que este aluno poderá “usar o que foi

aprendido de novos modos” – éticos e estéticos – transformando o mar de enunciados de que participa continuamente.

Como vemos, é uma proposta de pedagogia crítica, que desde de Freire se enraíza em uma longa tradição na escola brasileira. Como já dito, não se trata de outros objetos de ensino ou de uma outra “disciplina” que a escola deva incorporar. Trata-se de uma mudança histórico-social de tecnologias (do impresso e digital) – e das práticas que por meio dessas se exercem (letramentos) – que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas e dialogar livre e abertamente no currículo. E isso pode ser facilmente feito no bojo das disciplinas já existentes ou, ainda melhor quando há mais tempo/espço curricular como é o caso do Ensino Integral, por meio de uma pedagogia de projetos inter ou transdisciplinares, combinada com outras modalidades de atividades.

Claro está que isso exige salas de aula equipadas com as TDIC e conectadas e professores formados para os novos multiletramentos. Mas sobretudo, para tanto, faz-se necessário complementar a matriz curricular na direção de contemplar os novos multiletramentos em termos de diversidades de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas do currículo. Nesse sentido, cremos que tomar a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, em especial o conceito de esferas de atividade/esfera de comunicação como organizador do currículo e os gêneros discursivos e práticas de linguagem que nelas têm lugar como objetos de ensino dos letramentos da letra e/ou dos novos letramentos, neste caso incorporando as TDIC, seria uma maneira eficiente e já conhecida do professor para viabilizar o que Almeida chama de *Web Currículo*.

PROVA
DO AUTOR

7

GÊNEROS, ENTRE O TEXTO E O DISCURSO: APONTAMENTOS

Sweder Souza

Kátia Bruginski Mulik

Introdução

O gênero textual é um campo de estudo considerado multidisciplinar e de diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Sendo ele multidisciplinar, iremos nos deparar com diversas perspectivas que ora apresentam diferenças, ora semelhanças, bem como novos conceitos a respeito do estudo do gênero. A migração que ocorre em relação ao conceito é decorrente do gênero perpassar por diversas áreas, assim “ressignifica seu conceito, abrange novas metodologias, desenvolve certa autonomia e principalmente discute novos modelos de estudo” (Souza 2014, p. 1).

As perspectivas entre gênero textual e gênero discursivo que iremos aqui nos referir têm referenciais teóricos distintos, mas detém de um mesmo foco: o ensino. Ainda, com outro ponto em comum de criar uma interação social em que as ações reais de linguagem se realizem, tais perspectivas divergem nos seus modelos

teóricos. Essa comparação se dá de modo a refletir os modelos teóricos em relação à nomenclatura; o levantamento do estudo do gênero no Brasil, em relação aos estudos nos grupos de pesquisa; a “imparcialidade” no estudo do gênero e; o um que diz os estudos da literatura Alemã.

No Brasil, os gêneros textuais e discursivos servem como um aparato para o ensino e aprendizagem, a questão é que em muitas vezes esse aparato vem em segundo plano, não sendo visto como uma ferramenta essencial no que compete o ensino e aprendizagem, ficando claro que o intuito não é tornar o gênero um objeto de estudo, devido sua “mutação”. Em relação aos estudos acerca do gênero, entramos na dicotomia gênero textual e gênero discursivo, que no Brasil toma uma proporção de grande estudo.

As noções que acarretam o significado de gênero textual e discursivo são centradas em um aspecto social da produção linguística. Esse fator social engloba a inúmera variedade de gêneros textuais existentes, dando a entender certa difusão em relação a sua identidade, pois os gêneros transitam em diversas instancias discursivas com eficácia e rapidez.

Para tanto, procuraremos nos ater as questões singulares e plurais em relação a essa dicotomia entre gênero textual e discursivo, tentando refletir sobre os aspectos que sustentam essa dicotomia. Este ensaio pretende então levantar uma discussão que possa servir como um arcabouço teórico para os estudos da área, levantando novas questões para o estudo textual e discursivo. Partindo dessa necessidade de discorrer sobre tal questão sobre os estudos no Brasil, foi feito um levantamento no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, para identificar a corrente teórica que prevalece nos estudos e nas pesquisas atuais, bem como, entraremos na questão da Linguística Textual, em seu sentido amplo, fazendo uma breve comparação com os estudos alemães que apresentam certa imparcialidade na área, compondo um construto epistemológico do tema aqui proposto.

Gênero: *história, teoria, pesquisa e ensino*

Na obra de Anis Bawarshi e Mary Reiff, intitulada *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*, os autores abordam a questão histórica e as perspectivas dos estudos acerca dos gêneros. O foco da obra é na análise das abordagens utilizadas no ensino da escrita, a fim de que os professores possam fazer melhor uso dessa ferramenta em sala de aula.

O que chama atenção no decorrer do livro, é que como sabemos da existência da dicotomia entre gênero textual e gênero discursivo, os autores não se atêm a essa questão, deixando de lado a terminologia pertinente designada para um e para outro. Certamente os autores traçam um panorama aos diversos conceitos de gênero e as contribuições dos teóricos acerca dos seus estudos, perspectivas, uso e aplicação em sala de aula para o desenvolver da escrita, com o próprio título menciona. Mas, mais que isso, Bawarshi e Reiff, mostram que, nas últimas três décadas, houve uma revolução no modo de se pensar os gêneros, que deixaram de ser simples categorizações para dar lugar a uma perspectiva que liga *'variedades de textos a variedades de ação social'*, dando certo destaque ao Brasil e a Austrália.

Vemos por essa pequena definição que os autores levam em conta as duas visões de gênero (textual e discursivo), ao passo que na literatura atual, alguns autores parecem querer traçar em primeira instância um distanciamento entre o texto e o discurso, distanciamento esse que iremos discutir mais adiante.

Assim, pode-se entender este livro como uma aproximação dos termos – sabemos que existe essa distinção e muito bem fundamentada – a preocupação acerca dos estudos do gênero, é com gênero e não com o texto ou o discurso, mas sim focado em suas especificidades, e é claro também, que em muitos casos necessitamos realizar distinção entre texto e discurso dentro do estudo do gênero, mas não podemos é nos ater a isso deixando

de lado toda a teoria existente para o gênero que por ora, engloba tanto o texto como o discurso.

Gênero é social, é físico, é imaterial, é material, é exposto, é imposto é visível, é invisível, o gênero compõe tudo isso, ao menos é o que os autores demonstram sem se ater a questão de nomenclatura. Assim como Faraco (2009) que nos traz um breve histórico etimológico da palavra Gênero, em que a palavra gênero remontada à base indo-europeia *gen* – *que* significa “gerar”, “produzir”, e em Latim, relacionado com essa base o substantivo *genus, generis* tem significado de “linhagem”, “povo”, nação” e o verbo *gigno, genitum, gignere* tem o significado de “gerar”, “criar”, “produzir”.

Dessa forma, pela base semântica se desenvolvem a partir de gerar (procriar) e pelos produtos da geração (da produção). A noção de gênero serve como “uma unidade de classificação, onde reuni entes diferentes com base em traços comuns” (Faraco 2009, p. 2).

Sobre essa mesma questão, entra a etimologia do termo *genre* – gênero textual -, que toma emprestado do Francês, segundo os autores dessa obra resenhada:

Por um lado, *genre* remonta, através do termo correlacionado *gender* – gênero social -, ao termo latino *genus*, que se refere a “espécie” ou “classe de coisas”. Por outro lado, *genre*, novamente por meio do correlato *gender*, pode remontar ao cognato latino *gener*, que significa gerar. As diversas maneiras como o termo gênero tem sido definido e usado na história refletem sua etimologia. Em diversos momentos e em diversas áreas de estudo, o termo gênero foi definido e utilizado principalmente como uma ferramenta classificatória, um jeito de dividir e organizar espécies de texto e outros objetos culturais. Porém, ultimamente e, de novo, em diversas áreas de estudo, o gênero passou a ser definido menos como modo de organizar tipos de texto e mais como um poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e

historicamente cambiante. Nessa perspectiva, os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações. Essa concepção reconhece que os gêneros *tanto* organizam *como* geram espécies de textos e ações sociais numa complexa e dinâmica relação recíproca. (Bawarshi e Reiff 2013, p. 16)

Ainda no segundo capítulo do livro que é intitulado *Gênero nas tradições literária*, Bawarshi e Reiff delinham as várias formas e trajetórias pedagógicas pelas quais passou o ensino de gêneros, e mais ainda, analisam as abordagens que vão desde as neoclássicas até a dos estudos culturais, mostrando que algumas delas, segundo os autores, mantêm atitudes ‘bipolares’ disseminadas culturalmente a respeito dos gêneros, ora tidos como objetos meramente estéticos ou com restrições à liberdade artística, enquanto outras, mais recentes, seriam mais amplas e alinhadas com os estudos linguísticos de gênero.

Os autores tecem ainda sobre a abordagem sistêmico-funcional e sua ampla contribuição para o ensino de língua nas últimas décadas. Essas abordagens, baseadas principalmente nos estudos de Halliday (1978), ficaram conhecidas como ‘Escola de Sidney’ e mostram, dentre outras contribuições, a ideia de *registro*, em que há a relação de um tipo de situação com padrões semânticos e léxico-gramaticais. Essas contribuições consideram os gêneros como processos sociais, ligados ao contexto de cultura dos indivíduos. Há, ainda neste capítulo, a análise dos gêneros dentro da linguística histórica/de *corpus*, com enfoque na chamada ‘teoria dos protótipos’, para descrever a variação de traços que constituem os diferentes gêneros acadêmicos e profissionais, e como os gêneros são capazes de mediar relações de poder histórica e linguisticamente.

Para os autores, a pesquisa de gêneros no Brasil é importante, pois consegue sintetizar diversas tradições, particularmente a teoria

do interacionismo sociodiscursivo, calcada em Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Dolz, Schneuwly e outros teóricos, contribuindo para melhor compreender o funcionamento geral dos gêneros.

Ainda em estudos retóricos acerca do gênero os autores apresentam uma extensa análise de como os conceitos do ERG têm ampliado a compreensão dos gêneros como ações sociais. Nesta parte da obra, há a introdução de novos conceitos: conjuntos e sistemas de gêneros, gêneros e cognição distribuída, metagêneros e gênero e sistemas de atividades, dentre outros, sempre numa perspectiva de que os gêneros só ocorrem e adquirem sentido se estiverem em contextos.

Na parte do sistema de atividades, o contexto é a sala de aula, tornando a teoria mais palpável ao professor. Há uma pequena conclusão que parte da compreensão dos gêneros como rica ferramenta para o estudo das atividades humanas, enquanto traz o desafio de como ensinar gêneros fazendo jus à sua complexidade.

Nas ideias de gênero a partir das abordagens românticas e pós-românticas, entram Blanchot e Derrida. Por um lado, a ideia de Blanchot de a literatura se transforma em um domínio transcendental que existe fora e além da capacidade do gênero de classificar e esclarecer ou estruturar textos, por outro, Derrida se apega a certa contradição nas palavras de Blanchot sobre a autonomia do texto e a relação com a literatura. Derrida tece a respeito de que “assim que a palavra gênero é pronunciada, assim que ela é ouvida, assim que alguém tenta concebê-la, um limite é traçado. E quando se estabelecem limites, normas e interdições não estão muito longe” (Derrida 2000, p. 221, *apud* Bawarshi e Reiff 2013, pp. 36-37). Ainda que os textos não pertencem ao gênero, e sim participam de um gênero, ou de diversos gêneros, simultaneamente, onde Derrida sugere que os gêneros não seriam *a priori* categorias que classificam, esclarecem ou até mesmo estruturam os textos, mas são continuamente reconstituídos mediante performances textuais (Threadgold 1989, p. 115, *apud* Bawarshi e Reiff 2013 p. 37).

Gêneros do texto x gêneros do discurso

O conceito de texto segundo Ricoeur (1986) refere-se a todo o discurso fixado pela escrita; para Harweg, que foi um dos pioneiros da Linguística Textual na Alemanha, o texto representa um “uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas” (*apud* Koch 1997, p. 70); Schmidt (1973) remete a perspectiva do texto sendo ele qualquer expressão de um conjunto linguístico em um ato mais global de comunicação; Halliday e Hasan (1976) defendem a ideia de texto como sendo uma unidade da língua em uso, deixando de lado o seu tamanho e considera-o como uma unidade semântica que se relaciona como uma unidade relativa ao seu ambiente; Beaugrande e Dressler (1981) na obra intitulada *Einführung in die Textlinguistik*, o texto é uma ocorrência linguística que obedece a sete critérios de textualidade que são: a coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade;¹ para Koch (2002) o texto é visto como um manifesto verbal constituído por elementos linguísticos selecionados pelos falantes “durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (Koch 2002, p. 73); e Orlandi define texto como “uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa” e ainda que:

Passando, pois, para a minha filiação teórica específica, eu diria que as palavras não significam em si. É o texto que significa.

-
1. Esse conjunto chamado de textualidade, na perspectiva dos autores, remonta a Linguística Textual, a qual o texto era o único objeto de estudo, sem dar conta do extralinguístico.

Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. É assim que, na compreensão do que é texto, podemos entender a relação com o interdiscurso, a relação com os sentidos (os mesmos e os outros). Mas posso chegar mais perto daquilo que é minha proposta na análise da linguagem: o texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto linguístico-histórico. É a partir dessa definição que tenho procurado entender o que é o texto para a análise de discurso francesa. (Orlandi 1995, pp. 111-112)

Para tanto, o de discurso é definido por Van Dijk, com viés cognitivo, compreendendo que “o discurso é, antes de mais nada, um dos principais meios, uma das principais condições das ‘mentes’ que os membros sociais têm em comum” (Van Dijk 1997, p. 123); Para Fiorin, o discurso “é produto de uma enunciação, que é realizada por um dado sujeito, num dado tempo e num determinado lugar. Por isso, o discurso é integralmente linguístico e integralmente histórico” (Fiorin 2007, p. 2); Para Pêcheux o discurso é uma determinada forma de materialidade (histórica e linguística) diretamente imbricada com a materialidade ideológica; Orlandi o define em seu sentido mais amplo como “efeito de sentido entre locutores” (Orlandi 1994); Bakhtin nos traz o conceito de discurso como uma prática da linguística que consiste em analisar a estrutura de um texto, e, a partir disto compreender as construções ideológicas presentes no mesmo., sendo o discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido e; de acordo com Marcuschi (2003, p. 24), discurso “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”, bem como o discurso está situado nas ações sociais e históricas e “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada” (Marcuschi 2006, p. 24).

Como podemos ver, os estudos do texto e do discurso criaram diferentes objetos teóricos, porque cada um deles se dedica a um aspecto dessa realidade “multiforme e heteróclita” que é a linguagem (Fiorin 2007). Assim, os conceitos em relação ao texto e ao discurso são diversos, muitos autores tendem a distinguir texto de discurso e se atem a esses conceitos de forma a transparecer que querem separa-los definitivamente, fazem essa distinção com base no suporte escrito ou oral que cada termo se fixa, pelo que no texto seriam privilegiados os aspectos do contexto, que seria a coesão e a coerência ao passo que para o discurso, pela sua interatividade social, é privilegiado o aspecto contextual.

Para Koch (1997) a área da Linguística Textual já atingiu certa maturidade em relação ao seu campo de atuação, e que a sua origem remonta a Cosériu, sendo “empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich (1966, 1967)”, ainda que seja uma ciência em formação e que as questões terminológicas em relação às abordagens tenham mais convergências que divergências, supõe que “em alguns anos os conceitos da LT se encontrem estabelecidos de forma mais ou menos consensual” o que demonstra hoje, é que ainda é um campo em construção e que existem não divergências e convergências, mas sim, pontos de vista distanciados em relação ao texto e ao discurso.

Dessa forma, foi feito um levantamento em relação aos gêneros textuais e gêneros discursivos, no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, onde podemos perceber que alguns grupos de pesquisa abordam as duas temáticas dentro de um mesmo grupo, se mostrando entrelaçados, mas suas singularidades ainda prevalecem no que compete seus projetos internos desenvolvidos.

Panorama dos Grupos de Pesquisa do Brasil

Da necessidade de fazer um mapeamento sobre a perspectiva no Brasil, para podermos discutir acerca dessas questões que propomos aqui, foi feita a coleta de dados que se deu através da página dos *Diretórios de Grupo de Pesquisa* do CNPq, e teve como delimitação

apenas a coleta de dados de grupos dentro da grande área de Linguística, Letras e Artes, atualizados e certificados cujas atualizações se deram há menos de doze meses - conforme é solicitado aos líderes, para que o grupo não fique desatualizado - e pesquisado a partir das palavras-chaves - consulta parametrizada - *Gêneros Textuais* e *Gêneros Discursivos* de grupos atuantes entre 1996 até 2014 - nenhum grupo foi contabilizado dubiamente. Ainda foi analisado Grupo de Trabalho em Gênero Textual/Discursivo, da ANPOLL.

A primeira busca se deu através da palavra-chave *Gêneros Textuais* que totalizou vinte e sete grupos encontrados, onde apenas doze concentram seus estudos acerca do estudo do gênero – incluindo os que apareciam se tratando de gênero textual e discursivo no mesmo grupo e/ou só de gênero discursivo. O restante dos grupos estava desatualizado há mais de doze meses, ou se encontravam em outras áreas e/ou não constava estudos relacionados ao gênero.

Apenas um grupo aborda a questão *Gênero Textual e Discursivo* (Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – UFSC), na pesquisa por Gênero Textual; três grupos aparecem estudando *Gênero Discursivo* (Leitura-Escrita do Verbal ao Visual – UECE; Práticas Linguísticas Diferenciadas – UFRN; História do Português Paulista – Unesp); e do total, apenas quatro estudam ao que compete ao gênero em suas características textuais. No quadro 1 pode ser visto os grupos de pesquisas que trabalham com o viés textual em relação ao gênero.

QUADRO 1 – Busca Parametrizada por Gênero Textual

Gêneros Textuais
Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem
Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento
Educação linguística: língua, gênero e estrutura textual (ELIGET)
Grupo de Estudos Linguísticos São Bento

No segundo momento a busca foi realizada pela palavra-chave *Gênero Discursivo* utilizando os mesmos critérios da busca anterior, totalizando quarenta e cinco grupos encontrados, dentre estes, dezenove não estavam dentro da área de Linguística, Letras e Artes e/ou não apresentavam estudos do gênero ou não tratavam diretamente das questões de gênero. Assim, três grupos apresentaram pesquisas também em gêneros textuais (LITERGE – UEPB; projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos – INITAU; GPET – UERN); quatro grupos apresentavam suas pesquisas em gênero textual (TRADICE – UFC; Grupo de Estudo e pesquisa linguagem, leitura e letramento – UEPB; Língua, discurso e interação de gêneros discursivos – UNITINS; Letramento e etnografia – UFRN).

Os grupos que tratam do gênero discursivo tratavam das questões textuais tais como os processos de construção do texto, mas não a ponto de compor uma “identidade” para se chamar de gênero textual ou de texto, mas sim gênero discursivo. No quadro 2 pode ser visto os grupos de pesquisa que se atêm a pesquisa em gêneros discursivos.

QUADRO 2 – Busca Parametrizada por Gêneros Discursivos

Gêneros Discursivos
Projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros Discursivos
Linguagem, Gêneros Discursivos e Leitura
Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação – GPLEI
Linguagem, Cultura e Ensino
Práticas de linguagem em sala de aula
Práticas linguísticas diferenciadas
Letramento e Etnografia
Narrativas, Mídias e Discursos
Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação
NEAC – USP Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso
Língua, discurso e interação em análise de gêneros discursivos

Linguística Aplicada e Comunicação Social: Estudos interdisciplinares
Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento
Linguagem como prática social: analisando interações, gêneros do discurso e estilos Sociolinguísticos
Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem
Estudos em Linguística e Linguística Aplicada: linguagem, sociedade e cognição
Linguagem como Prática Social
Gêneros Discursivos e formação de professores – GEDFOR

O Grupo de Trabalho (GT) Gêneros Textuais/Discursivos, vinculado a ANPOLL, aborda questões que perpassam tanto o campo textual, quanto o discursivo. Em sua descrição pontos como “área de estudos das formas de comunicação”, “enunciados”, “atividades sociais” remete-nos as visões de Bakhtin em relação ao seu estudo com os gêneros discursivos.

De maneira geral o levantamento feito no GT da ANPOLL, pelo próprio título, pela sua descrição e ainda pelo relatório de gestão de 2010-2012,² vemos que a divisão é clara, quando são apresentados os projetos dos membros que compõem o GT, a diversidade ao tratar de gênero textual e discursivo, é relativamente ampla. No quadro 3 podemos ver os grupos que trabalham com ambas perspectivas.

QUADRO 3 – Grupos de Pesquisa em Gêneros Textuais e Discursivos

Gêneros Textuais e Discursivos
Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA
TRADICE - Tradições Discursivas do Ceará

2. Para mais informações acessar o documento em: http://anpoll.org.br/gt/generos-textuais-discursivos/wp-content/uploads/sites/15/2013/03/GT-G%C3%A9NEROS-TEXTUAIS-DISCURSIVOS-RELAT%C3%93RIO-DA-GEST%C3%83O_-2010-2012_mmf.pdf.

Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso - GETED
Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto - GPET
Projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros Discursivos
Linguagem, Interação, Gêneros Textuais e ou Discursivos - LITERGE

A pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa foi realizada em junho de 2014 e como mencionados os critérios adotados para a coleta dos dados foram restritos a grupos atualizados, isso não quer dizer que os que estejam desatualizados não estejam ativos. Para tanto, o que se propôs com esse levantamento foi evidenciar a proporção dos estudos que são realizados atualmente e que, realmente existem grupos de estudos que separam as perspectivas, bem como trabalham com ambas. E evidentemente o maior número de estudos são na perspectiva discursiva, como podemos ver pelo levantamento.

Mesmo pela divisão dos grupos, os estudos do gênero textual podem ser vistos junto aos estudos discursivos, como nos grupos que trabalham com ambos. Ainda, a ANPOLL se atém aos dois em um mesmo GT, poderia ter os dois separadamente, mas acreditamos que não existe essa real necessidade, uma vez que o foco de estudo toma o mesmo caminho, a preocupação com o ensino independente de perspectiva teórica.

Estudos textuais

A partir dessa breve resenha do livro, achamos pertinente trazer questões dos estudos alemães, para compor a discussão que aqui propomos. A consideração da obra de Bawarshi e Reiff nos mostra a imparcialidade em relação ao texto e ao discurso, visando apenas o “objeto” gênero em questão, e a partir do desenvolvimento das questões suscitadas na obra, e das anteriormente levantadas

temos ao nosso entendimento que seria então na metade do século XX que o discurso se torna um “chavão” na área da linguística, com a popularidade da nomenclatura, mesmo sendo de grande importância, tal problema não afeta o sistema da linguagem, mas em uma análise mais ampla a respeito do discurso, como vemos na citação de Bussmann, a um trabalho na *Filozofická Fakulta Masarykovy Univerzity*, proposto pela professora Anna Mikulová (1990):

Diskurs ist ein der angloamerikanischen Forschung übernommener Oberbegriff für verschiedene Aspekte von Text; Diskurs als zusammenhängende Rede, als geäußelter Text (z.B. im Unterschied zu Text als formaler grammatischer Struktur); Diskurs als kohärenter Text, Diskurs als vom Sprecher für einen Hörer konstituierter Text; Diskurs als Ergebnis eines interaktiven Prozesses im soziokulturellen Kontext. (Bussmann 1990, p. 189)

Se analisarmos brevemente a literatura Alemã, tendo em vista que foi a precursora nos estudos do gênero, e mesmo que fossemos mais afundo, encontraríamos através dos trabalhos atuais da área, certa imparcialidade em questões da nomenclatura, vemos que, ambos os termos andam juntos, não deixando de lado a distinção de gênero textual e discursivo, mas transparecem mais convergências com os termos do que em relação aos seus estudos.

O excerto da pesquisa acima, nos traz o discurso em uma pesquisa anglo-americana, que adquiriu um termo genérico para vários aspectos do texto e do discurso, aparecendo por trás do texto em relação a certa estrutura formal. Mas sabemos que hoje texto compõe muito mais que aspectos formais, como se verifica na retrospectiva apresentada por Koch:

[...] desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho, ampliando a cada passo seu

espectro de preocupações. De uma simples análise transfrástica, logo acompanhada das tentativas de elaboração de gramáticas textuais, passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto – no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) – e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem. (Koch 2001, p. 451)

Na Alemanha os estudos que dão conta do texto e do discurso, atravessam as barreiras das distinções entre gênero textual e gênero discursivo, eles se atêm a englobar as duas áreas em um estudo que capacite e melhore a análise textual. A esse ponto entramos na questão de que parece que os estudos da Linguística Textual (LT), não foram superados ainda, ou seja, parece haver resistência de que a LT já superou as barreiras desde sua ressignificação de ficar apenas no texto e no seu interior.

A partir dos estudos do texto e de sua concepção, é necessário salientar o conceito de texto, adotado pela perspectiva da LT, em relação a sua base, pois devido a problemas terminológicos e difusões em relação ao que é texto e discurso, faz com que as concepções da LT ora se afastem ora se aproximem. Na década de 60 a LT propõe uma concepção de texto, diferente do que se tem, ultrapassando limites, pois a compreensão que se tem até então não dá conta e não explica certos fatores textuais.

O ponto de partida dessa questão terminológica se dá nos termos utilizados ora por um autor, ora por outro em relação a texto e discurso, pois novamente com essa questão, ora os termos se aproximam, ora se afastam. Assim como Bonilla (1997) em seu estudo da obra de Beaugrande e Dressler (1997) afirma haver um desacordo em relação ao uso do termo texto, pois o que uns linguistas chamam de texto, outros chamam de discurso e vice-versa. A explicação mais coerente para todo esse desentendimento vem

do princípio de que os autores alemães e holandeses, não possuíam uma terminologia que pudesse distinguir os dois conceitos, assim optaram pelo uso de texto pois abrangeria as duas concepções.

Como vemos, alguns autores entram na questão de texto e discurso e assim como na época do surgimento dessa dicotomia, alguns autores reconheciam a confusão terminológica, como Bronckart:

Para tentar escapar dessa confusão, tomamos as seguintes decisões teóricas e terminológicas: chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. (1999, p. 75)

O mesmo para Koch:

[...] é lícito concluir, portanto, que o termo texto pode ser tomado em duas acepções: texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando um conjunto de enunciados produzidos pelo locutor, e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado linguisticamente, por meio de texto (em sentido escrito). Nesse sentido o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto [...]. (2005, p. 26)

É necessário o entendimento de texto como uma entidade mais geral, que se entende por qualquer produção de linguagem situada, seja oral ou escrita. Ainda segundo Koch (2005) em *Desvendando Os Segredos Do Texto*, deixa claro que é necessário levar em consideração as concepções que se em de língua e de sujeito. E ainda Marcuschi (2003) leva em conta as duas concepções, como complementares, definindo o discurso como

“aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”, bem como o discurso está situado nas ações sociais e históricas e “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada”. (Marcuschi 2006, p. 24)

Assim como mencionado anteriormente, Faraco (2009) a noção de gênero serve como “uma unidade de classificação, onde reuni entes diferentes com base em traços comuns” (Faraco 2009, p. 2), trazendo a noção de gênero como função de uma unidade de classificação, reunindo entes diferentes com base em traços comuns. Se partirmos para essa questão, que gênero acarreta bases e traços comuns, porque a distinção ou dicotomia entre gênero textual e discursivo se gênero acarreta bases e traços comuns?

Considerações finais

A partir do que desenvolvemos neste artigo, constatamos que a pesquisa de gêneros no Brasil é vasta e de extrema importância, principalmente para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que auxilia a compreendermos a realidade do contexto educacional brasileiro e sabermos seus déficits.

Retomando então as questões textuais, de acordo com Beaugrande (1997 *apud* Marcuschi 2008, p. 89), pode-se dizer *que* “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”, bem como “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. É possível conceber o texto como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, e também “os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas” e, portanto, “os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas sociais e cognitivas” (Marcuschi 2003, p. 24); é imprescindível observar que “todos os textos se realizam em algum gênero” (Marcuschi 2008, p. 176).

A respeito dessa proximidade que pode ser vista, Rojo (2005) diz que

ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana [referência a Bakhtin e sua obra “Estética da criação verbal”], sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos [os autores de referência eram o próprio Bakhtin e comentadores como Faraco] e a segunda – teoria dos gêneros do texto –, na descrição da materialidade textual [os autores de referência eram Bronckart, Adam entre outros]. (Rojo 2005, p. 185)

Assim, os termos “gênero textual” e “gênero discursivo” são considerados equivalentes por muitos autores. Na teoria de Mainguenu (2008), por exemplo, não há lugar para essa distinção, tendo em vista ser impossível separar “texto” de “gênero”, e que todo “texto” é “o texto de um gênero de discurso”. Segundo Fairclough (2001), qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

A origem da dicotomia sobre a nomenclatura por falta de vocabulário acarretou em dar novos sentidos para a mesma área de estudo, assim embora saibamos que são duas vertentes diferentes, existem singularidades, bem como se entrelaçam em algum momento da história da área.

Há distinções entre gênero textual e discursivo, de acordo com cada perspectiva seguida, a questão que gera dúvida é se ater somente a dissociados, sem os entrelaçarem e verem em suas especificidades que independente de perspectiva teórico-metodológica, o gênero textual ou discursivo, acarreta grande valor no ensino.

Encerrando em Bakhtin, vemos que o texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto, e é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por recobrir “um só fenômeno concreto”.

Voltando as questões do início deste trabalho, o texto para Bakhtin é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, apesar de suas finalidades científicas diversas. Assim, o conceito de texto, na perspectiva de Bakhtin, seria o enunciado, devendo ele ser analisado na sua integridade concreta e viva (considerando os aspectos sociais como parte constitutiva) e não como objeto da LT.

Com isso, entendendo a significativa evolução da LT, onde a legitimidade do estudo do texto não é mais vista como fenômeno puramente linguístico ou textual, mas sua orientação caminha para outra direção, podemos assim identificar certa proximidade entre essas questões que permeiam a área dos gêneros.

Podemos ver que a ideia de texto segue uma perspectiva diferente da ideia de enunciado, proposta por Bakhtin, assim, parece haver consonância entre uma definição e outra, mesmo que haja diferenças de perspectiva e questões teóricas, a isso podemos

perceber que entre as duas questões abordadas neste trabalho parecem sim existir algum entrelace. Para tanto, o que propomos aqui foi apenas uma discussão inquieta sobre algumas questões da referida área, a fim de refletir sobre algumas evidências de que ambas as perspectivas não estão tão separadas como podemos imaginar.

PROVA
DO AUTOR

Seção II
GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL

PROVA
DO AUTOR

PROVA
DO AUTOR



GÊNERO E PRÁTICA SOCIAL: COMO A REDE GLOBO INVENTA UMA IDENTIDADE POSITIVA A PARTIR DO PROGRAMA “O SAGRADO”

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti-Soares

Adair Bonini

Introdução

A Análise Crítica de Gênero (ACG), em suas várias proposições (Meurer 2002, 2005; Bhatia 2004, 2008; Motta-Roth 2008; Bonini 2010, 2013), tem sido pensada como um composto teórico que toma por base a perspectiva crítica do discurso aberta por Norman Fairclough (1992, 2003). A ela se acrescenta uma teoria de gênero (sociorretórica, sistêmico-funcional, dialógica, etc.), de modo que o gênero passa a ser lido como parte da semiose social e como instância de realização da prática social.

Como a ACD, a Análise Crítica de Gênero (ACG) também trabalha na interface entre a Linguística aplicada e a Ciência social crítica. O termo “crítico” remete ao posicionamento teórico marxista, principalmente, às relações de poder e exploração entre grupos, explicadas, nesse caso, especialmente através do conceito

de hegemonia de Gramsci (Cadernos do Cárcere). A ACG aborda o gênero em contexto, como parte da prática social, com reflexão engajada quanto à reprodução ou mudança das práticas desiguais.

Nesse capítulo, analisamos o gênero interprograma (O Sagrado) e o modo como ele é organizado e constituído tematicamente como componente do conjunto das práticas de propaganda institucional indireta da Rede Globo.

Análise crítica de gênero como prática de liberdade

Nessa pesquisa adotamos, como balizamento teórico, a vertente da ACG proposta em Bonini 2013, que estamos aqui denominando de uma ACG libertária, por sua relação com a obra de Paulo Freire. Nesse artigo de 2013, Bonini expõe uma proposta teórico-metodológica composta por três eixos: 1) o conceito de discurso como momento da prática social proveniente de Fairclough 2003, 2) o conceito de gênero e a dinâmica dialogal da linguagem como explicada por Bakhtin (1952-1953[2003]), e 3) os conceitos de transitividade crítica, dialogação e autogoverno, como propostos por Paulo Freire (1967).

Um dos pontos centrais da ACG é o caráter assumidamente crítico para a análise do gênero discursivo. Assim, a abordagem dos conceitos bakhtinianos se dá “como parte de discussões em torno de um problema social” (Bonini 2010, p. 490), buscando intervir nesse problema por meio de sua explicitação e tematização.

A ação dos sujeitos constituídos social e discursivamente se centra na realização da prática social. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), práticas sociais são, especificamente,

[...] maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais e simbólicos – para

agirem juntas no mundo. Práticas são constituídas ao longo da vida social - nos domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana. (Chouliaraki e Fairclough 1999, p. 21)

Assim, a prática social, como maneira habitual de agir em conjunto, é constituída tanto de *discurso/semiose*, quanto de *atividade material, fenômeno mental e relações sociais* (Chouliaraki e Fairclough 1999). O gênero como componente do discurso corresponde a formas de agir pela linguagem, sendo um dos elementos através dos quais as práticas são reproduzidas ou mudadas. Optamos pelo conceito de gênero de Bakhtin, pois acreditamos que a ação do sujeito na linguagem ocorre via enunciados que, dialogicamente, ecoam enunciados já ditos e pré-configurados.

Na explicação de Bakhtin (1952-1953[2003]), um gênero é um tipo relativamente estável de enunciado – “a unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin 1952-1953[2003 p. 269]) – constituído por: a) *tema*, ou seja, aquilo que diz respeito ao domínio de sentido que o gênero abarca; b) *estrutura composicional*, ou seja, aquilo que se refere à determinada unidade da composição, determinados tipos de construção do conjunto, tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva e c) *estilo*, isto é, as escolhas do âmbito lexical, fraseológico e gramatical em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Acreditamos na dinâmica dialogal, mas, para além de uma perspectiva relativista quanto às ideologias e valores, nos centramos na história, defendendo a necessidade de o pesquisador se posicionar e, portanto, construir, como sujeito social, um senso de justiça e de coletividade. Valorizamos a pluralidade de vozes, mas também encampamos a tese de que o debate e a mudança exigem a opção por discursos desmistificadores e favorecedores do governo do povo.

Se os gêneros mais ou menos estáveis reproduzem a prática social, não é a estabilidade, por si só, um elemento essencialmente reprodutor da desigualdade. Um argumento nesse sentido é o de que, se observarmos a estabilidade em seu contrário, não necessariamente veremos a mudança social. Transformações no gênero nem sempre revelam formas não reprodutoras da prática desigual. A tecnologização do discurso, por exemplo, consiste justamente no deslocamento do gênero de um lugar social habitual para outro, de modo a ganhar potência e uso estratégico nas corporações em práticas quase sempre impositivas (exemplos são o telemarketing e as inúmeras formas de promoção pela mixagem de gêneros – o que é também o caso do programa O Sagrado, aqui analisado).

A base teórica para essa posição é o entendimento de que estrutura social e discurso mantêm uma relação dialética. Conforme apontam a Teoria da Estruturação do sociólogo Giddens (1989) e a perspectiva do *Realismo Crítico*,¹ há uma dualidade ontológica na estrutura social que a torna o *meio* e o *resultado* de práticas sociais. Assim,

[...] ações localizadas são responsáveis pela produção e reprodução ou transformação da organização social. Por isso, mantém-se a possibilidade tanto de intervir em maneiras cristalizadas de ação e interação quanto de reproduzi-las. (Resende e Ramalho 2006, p. 41)

Então, se por um lado, as estruturas influenciam os eventos sociais, estes também as constituem e o ponto de ligação entre

-
1. Segundo Resende (2009) o que diferencia a Teoria de Giddens do Realismo Crítico é que enquanto a primeira aborda a dualidade da estrutura sob um ponto de vista sincrônico, a segunda pressupõe a assimetria histórica entre estrutura e ação, ou seja, o fato de as estruturas serem sempre prévias. Em outras palavras, embora na agência seja potencialmente possível transformar estruturas (e não apenas reproduzi-las), as estruturas com as quais um ator social lida hoje foram conformadas em ações anteriores de atores sociais que o antecederam.

ambos são as práticas sociais, onde estão os gêneros discursivos. Assim, a problematização de certa constituição genérica é, conseqüentemente, a problematização das práticas sociais e da própria forma de estruturação social, objetivo claramente assumido nesse quadro analítico. Como bem colocou Fairclough 1992 (2001) a luta por determinada articulação é também por determinada ordem das coisas.

Uma forma de discutir e problematizar a prática social é considerar o conceitual freireano. Nessa perspectiva, trata-se de analisar um gênero, tanto para conhecer seu funcionamento social quanto para atuar em relação a um problema social ao qual esteja atrelado, sempre buscando avanços em termos da transitividade da consciência (a relação entre visões de mundo), a dialogação (a construção do consenso e da mediação pelo embate de posições) e o autogoverno (a possibilidade da autonomia pela crítica e tomada de posição).

Uma ACG com orientação freireana considera a desmassificação e a desmistificação como projeto social, onde a criticidade transforma-se em um patrimônio coletivo, necessário à concretização do autogoverno.

Organização dos dados e percurso metodológico

Os dados desse artigo consistem na transcrição, nos moldes propostos por Rose (2002), de um programa de TV intitulado *O Sagrado* (Rede Globo – Brasil).² Segundo Balanço Social da emissora, o programa é descrito como uma prática de “responsabilidade social corporativa” (Rede Globo 2011). Sua organização textual

2. Os episódios analisados nesse artigo foram transmitidos pela Rede Globo entre 20 e 28 de janeiro de 2010.

pode ser conferida na seção posterior, em que apresentamos a análise desses dados.

A análise apresentada aqui é uma pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln 2006; Mason 1998), de base crítica (Chizzotti 2006), conforme pressupõe a própria escolha teórica apresentada anteriormente. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “todo conhecimento é político” (Moita Lopes 2006) e que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente” (Rajagopalan 2003, p. 124).

Estando dentro do campo de Linguística Aplicada, assumimos como objeto de estudo problemas socialmente relevantes que têm a linguagem como aspecto central (Moita Lopes 2006). Desse modo, elegemos como objeto o uso estratégico do discurso pela empresa midiática, especificamente a Rede Globo/Brasil, para manutenção de relações de dominação.

O percurso metodológico parte a) da identificação desse problema social para b) a análise, por meios dos aspectos genéricos constitutivos, de como o gênero discursivo se relaciona com a problemática identificada (Bonini 2010, 2013). No caso desse artigo, trata-se de observar como o gênero se relaciona com as práticas sociais de publicidade institucional indireta e a constituição de discursos hegemônicos sobre “liberdade de expressão”. Nesse sentido, analisam-se os aspectos enunciativos do gênero (estrutura composicional, tema e estilo) e sua relação com as práticas sociais, o discurso e a ordem social posta.

Nesse artigo, especificamente, a análise focaliza um dos aspectos enunciativos, a saber, a estrutura composicional do enunciado em que O Sagrado se constitui, sua relação com o gênero propaganda institucional indireta e com o discurso institucional sobre a “liberdade de expressão”.

Análise de dados: Demarcando algumas fronteiras do enunciado institucional: a organização textual de O Sagrado

O Sagrado possui três formas de veiculação, conforme tabela 1. A forma de acabamento de tipo 03, além de não ocorrer em horário nobre, tem uma configuração pouco expressiva para a efetivação do que propõe (diálogo entre diferentes religiões), já que o tempo de transmissão é muito curto (30 segundos, ou seja, apenas 1/4 do tempo do formato original – tipo 01) e sua veiculação ocorre entre os comerciais, o que faz com que o programa se dissolva entre esses, parecendo também um comercial televisivo e não um programa independente. Nesse sentido, tal formato acentua a proximidade da série O Sagrado com os gêneros da publicidade, mais especificamente, com os anúncios de campanhas publicitárias.

TABELA 1 – Formas de veiculação da série *O Sagrado* na grade de programação da Rede Globo

	FORMA 1	FORMA 2	FORMA 3
Forma	Interprograma	Interprograma	Programete
Dias de veiculação	Segunda a sexta- feira	Domingo	Segunda a sexta-feira
Horário de veiculação	6h05	6h05	Diversos (manhã e tarde)
Duração	02 minutos	10 minutos	30 segundos
Local da programação	Antes do programa telecurso	Antes do programa Santa Missa	Durante os comerciais

Fonte: Ferretti-Soares (2013, p. 138).

A variação dos formatos 01 e 03, por exemplo, lembra muito a variação que ocorre em campanhas publicitárias, em que se faz um comercial de maior duração e mais complexo, que depois é recortado e simplificado, sendo repetido inúmeras vezes ao longo

da programação.³ A diferença é que, nas campanhas publicitárias, o comercial “original” é substituído pelo “simplificado”, o que não ocorre com O Sagrado, já que o “original” continua sendo exibido em seu horário fixo diariamente, motivo, aliás, por que transcrevemos e analisamos esse formato “original”, e não suas formas simplificadas repetidas⁴.

Além de pertencer à rede de práticas sociais de “ações de responsabilidade social” (Rede Globo 2011), que são segundo Sampaio (2003) e Pinho (1990), propagandas institucionais indiretas, a própria estruturação composicional do enunciado O Sagrado o aproxima das campanhas de publicidade institucional. A análise do documento “Formatos Comerciais” (Rede Globo 2005), em que a emissora apresenta os formatos de comerciais que são por ela comercializados, permite identificar O Sagrado como sendo formatado no interior de ações que a emissora denomina “Projetos institucionais” e “Espaço de responsabilidade social”. Ambos, assim como O Sagrado, têm por objetivo agregar valor positivo à marca por meio de “ações comunitárias”, “educativas”, “de valor social”, além de compartilharem a mesma localização na grade de programação (entre os comerciais) e mesma duração (de 30 a 120 segundos).

3. É importante lembrar que a Rede Globo é uma empresa comercial e, portanto, vende os espaços comerciais. No caso de O Sagrado, ela mesma é a produtora, o que implica que, na verdade, usa um espaço que poderia ser vendido (embora, certamente esse não seja um uso sem retorno publicitário). Assim, recortar o programa nas exibições ao longo do dia representa uma economia de espaço comercial ao mesmo tempo possibilita a ênfase na ação da emissora, mais do que se o programa fosse transmitido na forma completa, mas uma única vez. Além disso, conforme avança o horário ao longo do dia, aumenta a audiência e, portanto, o alcance dessa propaganda.
4. A análise desse recorte repetido durante a programação também pode ser bastante significativa para a Análise Crítica de Gênero. Porém, não foi possível gravarmos todas essas veiculações, motivo por que nos restringimos à análise dos programas da manhã, que têm horário fixo.

Além das formas de estruturação apresentadas acima, é parte também das formas de acabamento de um enunciado tipificado, conforme Bakhtin (1952-1953[2003]), a alternância dos sujeitos no discurso, ou seja, cada enunciado possui um início e fim cujas fronteiras estão no momento em que um falante conclui o que objetivava dizer e passa a palavra, dá lugar a compreensão ativa e responsiva do outro, a sua postura de resposta. Considerando-se essa proposição teórica, os dados permitem afirmar que O Sagrado poderia ser entendido de três formas.

A primeira, se considerarmos sua organização interna (conforme mostra a tabela 2), seria entender que cada um dos episódios é um enunciado, cujas fronteiras seriam marcadas pela vinheta de abertura e de fim. A segunda seria entender cada grupo de episódios que abordem o mesmo assunto como um enunciado da emissora sobre tal assunto. Nesse caso, cada semana (um assunto a partir das sete religiões participantes) seria um enunciado em que a emissora diz tudo o que tem a dizer sobre o assunto e sobre a relação deste com religiosidade (como um todo).

Em terceiro lugar, é possível entender todo o interprograma como sendo um enunciado da emissora, já que tem um projeto de dizer, o que o constitui em enunciado, que é efetivado pelo todo do interprograma, ou seja, pelo conjunto desses episódios e respectivos assuntos. Nesse sentido, caberia analisar a escolha do tema da pluralidade religiosa para esse comercial institucional, bem como dos assuntos abordados e das diferentes organizações composicionais escolhidos para isso.

Embora possa ser entendido dessas três formas com relação ao conceito de enunciado, a análise da última maneira apresentada abarca as anteriores, de modo que é esta a que apresentamos nesse artigo. Além disso, é nesse terceiro nível que esse enunciado institucional se relaciona com as práticas da Rede Globo como instituição empresarial. Para chegar ao enunciado de nível 03, no entanto, descreveremos a organização de cada episódio específico, conforme tabela 2, cujo conjunto compõe o enunciado maior.

Tal organização, por sua vez, pode ser compreendida de duas maneiras: a primeira é a de que há internamente a cada episódio um diálogo entre o narrador e o representante religioso, o que implica dizer que há um enunciado da emissora (narrador) e outro do religioso, lembrando um diálogo, uma entrevista. Nesse caso, há uma troca de turnos marcada pela dimensão verbal (pergunta e resposta) e pelas marcações visuais: as imagens ilustrativas do texto do narrador, seguidas da vinheta com o símbolo da religião, seguida do close-up no representante (sequência 03, 04 e 05), separam a fala do narrador da do representante e marcam o início e o fim dos enunciados.

Já a segunda forma de entender cada um desses episódios é a que apontamos anteriormente, ou seja, de que o conjunto dos episódios constitui um enunciado maior, que é própria série (nível 03). Nesse caso, o diálogo simulado entre representante religioso e emissora (foco da análise na próxima seção) mantém-se como elemento central da estruturação do enunciado, consistindo no que entendemos aqui como uma tecnologia discursiva, ou seja, esse diálogo interno é o meio pelo qual a emissora estabelece o diálogo com o telespectador.

TABELA 2 – Organização textual de cada episódio de *O Sagrado*

Abertura da Série	
01	Imagem do <i>slogan</i> do programa e música
02	Apresentação de uma epígrafe por um artista da emissora (<i>close-up</i> médio do artista)
Contextualização do assunto abordado e pergunta ao representante religioso	
03	Texto verbal na voz de um narrador
	Veiculação de imagens concomitantes ao texto verbal
Fala do representante religioso	
04	Imagem com o símbolo da religião e música de fundo
05	Imagem do religioso falando sobre e/ou respondendo ao assunto (<i>close-up</i> médio, ao fundo há o símbolo da religião)

Contextualização do assunto abordado e pergunta ao representante	
06	Texto verbal na voz de um narrador
	Veiculação de imagens concomitantes ao texto verbal
07	Imagem do religioso falando sobre e/ou respondendo ao assunto (<i>close-up</i> médio, ao fundo há o símbolo da religião)
Fechamento do programa	
08	Imagem do <i>slogan</i> do programa e música
09	Imagem da marca das instituições realizadoras do programa (Fundação Roberto Marinho, rede Globo e Canal Futura)

Fonte: Ferretti-Soares (2013, p. 143).

A hibridização de gêneros como tecnologia discursiva para a enunciação do discurso institucional

Como apontamos na seção anterior, a organização composicional de cada episódio de *O Sagrado* aponta para a construção de um diálogo entre o narrador e o representante religioso, de modo que se busca explicitar a fala do representante, fazendo parecer que a emissora apenas dá voz a esse sujeito e que a fala do narrador está ali apenas para contextualizar, ou melhor, somente para introduzir o assunto da semana sem implicar significação/valoração ao que é dito pelo religioso.

Esse efeito é alcançado a partir da mobilização de aspectos que remetem aos gêneros entrevista e reportagem. No que tange à primeira, há a simulação de um diálogo entre narrador e representante e, quanto à segunda, a contextualização feita pelo narrador remete a certo tom de pesquisa sobre o assunto, típico de reportagens, manipulações genéricas que implicam a constituição de um discurso de valoração positiva da instituição, bem como de mobilização do/a interlocutor/a (telespectador/a) para a causa “defendida” pela emissora.

Em *O Sagrado*, percebemos que a estrutura pergunta-resposta é a base da organização do interprograma, ou seja, a ordem das falas (primeiro o narrador, em seguida o representante) é

organizada de acordo com a estrutura da entrevista pingue-pongue (Silva 2007), conforme ilustrado pelo excerto abaixo:

Excerto 01:

Narrador: Liberdade de expressão é o tema da série Sagrado sob o prisma de diferentes doutrinas religiosas. A democracia garante por lei a livre manifestação artística. Em certos casos, as religiões têm dificuldade em conviver com a liberdade de expressão?

Representante: Em muitos casos isso foi verdade ao longo da história, inclusive por parte da igreja católica, à qual eu pertencço [...]

(O *Sagrado* (Rede Globo, Brasil)_28.01.10_Liberdade de expressão_Catolicismo_2'01")

Essa estrutura (pergunta-resposta) apareceu explícita ou implicitamente em todos os casos e aponta para uma organização em que o representante religioso é entrevistado por um narrador, ou seja, configuram-se aqui os papéis de entrevistado e entrevistador. Além da linguagem verbal, é possível depreender esses papéis a partir da imagem (linguagem não verbal), principalmente da figura do representante religioso, que aparece em *close-up* médio durante a própria fala, logo após as perguntas serem feitas.⁵

Apesar das semelhanças com o gênero entrevista (estrutura pergunta-resposta e tipo de enquadramento utilizado), não é possível dizer que esse programa seja uma entrevista televisiva de fato, pois a pergunta do narrador (que não aparece) já é posta de um outro lugar que não o da interlocução original face-a-face e

5. Tal focalização é típica de entrevistas televisivas, vejam-se os exemplos de entrevista jornalística, a tomada é sempre em *close-up* médio no entrevistado e entrevistador, sendo o primeiro o foco da imagem, ou seja, quando o entrevistador está perguntando aparece na focalização junto do entrevistado, mas na maioria da entrevista, o entrevistado é que é o foco da imagem. Para ter uma explicação mais detalhada desses aspectos, sugerimos a leitura do capítulo 06 de Ferretti-Soares (2013), em que há, inclusive, a análise de uma entrevista televisiva a título de exemplificação.

não há garantia de que seja a mesma pergunta feita nessa situação de origem. A interação original é reenquadrada em outro gênero semelhante à reportagem. É, sobretudo, essa formatação com respeito ao entrevistador que aproximará o interprograma do gênero reportagem. Antes de analisar essa aproximação, porém, é preciso apresentar algumas implicações que vêm da aproximação com a entrevista.

Essa formatação (em que o entrevistado aparece e o entrevistador não) tem implicações tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador. Para o entrevistado, tal formatação cria um efeito de comprometimento com o que é dito, ou seja, o telespectador tem a impressão de que a fala do religioso é realmente dele, com todos os sentidos que se constrói a partir dela. Esse efeito é o mesmo que se tem na entrevista pingue-pongue de jornal impresso, em que se coloca o nome do entrevistado seguido de dois pontos e de sua fala (parte da fala)⁶ e na entrevista televisiva, em que o entrevistado aparece respondendo as questões, ou seja, não haveria como dizer que tais palavras não são dele, já que ele está ali, já que se dá a ver.

Tal formatação apaga o fato de que houve, na verdade, um reenquadramento (Silva 2007) da voz do entrevistado, tendo sido essa submetida ao crivo do autor (da emissora, no caso de O Sagrado). Nesse caso, há uma aparente pluralidade de vozes, efeito dessa organização genérica que “transmite ao leitor a impressão de que há a inserção de outra ‘voz’ que não a do jornalista, o que representaria uma posição valorativa externa à empresa jornalística” (Silva 2007, p. 113), quando o que ocorre é que o discurso do entrevistado é recontextualizado dentro do discurso da emissora, que produz o programa. Assim, as falas dos representantes são apropriadas na constituição do enunciado da Rede Globo.

Um exemplo dessa edição pode ser depreendido pelo fato de que, n’O Sagrado, muitas perguntas feitas aos entrevistados não são respondidas, de fato. A fala do representante reforça, muitas vezes, o que é afirmado na pergunta (retórica) do narrador e enfatiza o

6. Para uma análise mais detalhada, ver o trabalho de Silva (2007).

discurso da emissora explicitado, por exemplo, nas epígrafes proferidas pelos artistas que introduzem a série e construído no todo do enunciado (o episódio, o grupo de episódios e/ou o interprograma).

Voltando-nos para os dados de análise, no episódio “Liberdade de expressão”, em que o catolicismo é apresentado, por exemplo, percebemos esse aspecto da edição (confira Anexo I).

A epígrafe desse capítulo da série é a seguinte: “Pode-se cortar todas as flores, mas não se pode impedir o retorno da primavera”. A cadeia semântica das questões – ratificada pelas imagens – se organiza ao redor do discurso sobre a censura da mídia (cortar todas as flores), colocando a liberdade “de expressão” como um direito constitucional, conquistado (o retorno da primavera). Ao longo do episódio, há um movimento da elaboração discursiva que vai configurando quem censura quem. Nesse movimento a emissora se coloca como censurada ora pelo poder público, ora pela religião. Nesse caso, o telespectador pode estar assistindo a representante religiosa, mas é interlocutor, na verdade, da emissora, cujo enunciado cita, por assim dizer, a representante religiosa. Tal citação é utilizada como um recurso discursivo assim como o são as imagens e a sequenciação e recortes dessas.

Na apresentação do tema (cenas 2 e 3), por exemplo, a dimensão visual esclarece ou ilustra o que vem a ser a liberdade de expressão mencionada na dimensão verbal. Nesse caso, há duas imagens de duas manchetes: a primeira é de 11/09/2009, que tem como título: “Kirchner promove lei para garantir ‘liberdade de expressão’”. No *lead* dessa reportagem tem-se “A presidente da Argentina, Cristina Kirchner, enviou nesta sexta-feira ao Congresso um projeto de lei que acaba com os crimes de calúnia e injúria no momento em que é acusada pela imprensa de acertar contra a liberdade de expressão”. Já na segunda cena, há a manchete “Liberdade de expressão em questão”, cujo *lead* é “Entidade crítica situação em Honduras e na Venezuela”.

A partir dessas imagens percebe-se que a “liberdade de expressão” de que se está falando é restrita à “liberdade de imprensa”, mais especificamente à liberdade de uma imprensa em

especial, ou seja, uma imprensa direitista – conforme se nota com as reportagens escolhidas. Os inimigos da “liberdade de expressão” que aparecem nessas reportagens são sempre governos de esquerda (Argentina, Venezuela, Honduras).

Na primeira manchete, ainda que Cristina Kirchner apareça como alguém que promova a liberdade de expressão, isso é ressignificado; primeiro, porque o termo liberdade de expressão (na manchete) está entre aspas, ou seja, há uma ironia a respeito da liberdade de expressão que a presidenta promove; segundo, porque o *lead* deixa claro que essa promoção é uma estratégia de defesa da presidenta às acusações de “acertar contra a liberdade de expressão”. As acusações partem “da imprensa”, o que mais uma vez remete à pergunta sobre o tipo de liberdade de que se está falando; o contexto histórico e os dados em análise sugerem que essa imprensa está lutando pela “liberdade” para continuar sendo a única voz na sociedade, já que se trata de mídia monopolista e oligárquica.

A partir do exposto, percebemos que é a junção dos aspectos verbal e não verbal que constrói o significado do texto veiculado; e o fato de esta junção ser responsabilidade da emissora implica ser esse seu enunciado e não da representante religiosa.

Nesse caso, ainda, percebemos que há uma disputa semântica pelo significado da construção “liberdade de expressão” – afinal, se de um lado essa liberdade remete à liberdade das religiões e de qualquer cidadão de expressar seus pensamentos, de outro, remete também à liberdade da imprensa monopolista de dominar os meios e veicular a sua visão de mundo majoritariamente, submetendo e apagando as demais formas de narrar a realidade.

Na construção discursiva da emissora, o segundo significado – que restringe a liberdade de expressão à liberdade de imprensa – é que é reforçado. Tal aspecto é recorrente em todos os episódios que tratam do assunto. Sempre que na dimensão verbal tem-se a expressão “liberdade de expressão”, na dimensão visual têm-se imagens que remetem à liberdade de imprensa, conforme ilustrado pelo excerto a seguir:

Excerto 02:

(O Sagrado (Rede Globo, Brasil)_20.01.10_Liberdade de expressão_Evangélicos_2'01")

Localização em minutos	Cenas	Dimensão Visual	Enunciadores	Dimensão verbal
00:05	2 3	Quadro com imagem de um santo esculpido <i>Close-up</i> máximo e mãos femininas idosas que seguram um terço	N	na série <i>Sagrado</i>
00:07	4	Página de jornal com a manchete: Associações de jornais se preocupam com a liberdade de expressão		a liberdade de expressão

Do ponto de vista ideológico, ainda é perceptível a construção de um inimigo comum, ou seja, aproximam-se o desejo de liberdade de expressão das religiões (dos telespectadores religiosos) à “necessidade” de liberdade de imprensa (de uma imprensa específica). Ocorre a unificação (Thompson 1995) desses dois grupos – imprensa e telespectadores – por meio de uma “necessidade” em comum e, ao mesmo tempo, ocorre também uma dissimulação (Thompson 1995) das relações assimétricas entre esses grupos, afinal a religião só tem um lugar de fala na medida em que este é permitido pela emissora, de modo que a relação de poder, na verdade, é bastante assimétrica.

Nas cenas seguintes do episódio em questão, há um deslocamento da figura do sujeito e ou instituição que censura construída no discurso da emissora ao longo do episódio para a religião. Vejamos, por exemplo, na cena 15 a relação entre as dimensões verbal e não verbal. Na dimensão verbal tem-se uma pergunta direta à representante: “Em certos casos as religiões têm dificuldade em conviver com a liberdade de expressão?”. Nessa

construção, a liberdade de expressão (já entendida como sendo a liberdade de imprensa) é colocada como algo dado, como um fato, cabendo à religião adequar-se a, conviver com, aceitar o que a mídia produz. Em outras palavras, não se levanta o problema da elaboração midiática, mas se entende como um problema as (re)ações da religião. Nessa cena, há um deslocamento também de qual instituição é colocada em conflito com a religião, nesse caso, é a escola de samba, na manchete: “Alegoria de Escola de samba cria polêmica em Igreja”.

Na sequência desse episódio, percebemos que a resposta da representante religiosa é construída de forma que esta entende e responde diretamente ao fato de que a instituição da qual faz parte foi colocada como censuradora (cenas 15 e 16).

Apesar de, nessa pergunta, o narrador incluir “outras religiões” também como tendo “dificuldades de conviver com a liberdade de expressão”, na última imagem que veicula (cena 15) essa dificuldade é endereçada à igreja católica. Isso fica claro também na resposta da representante, que ressalta a sua religião – através do termo *inclusive*. A resposta da representante só confirma a pergunta (retórica) do narrador. Traz, aliás, uma lista de exemplos que comprovam essa afirmação. A religião, nesse caso, parece ser chamada a responder sobre seus “problemas” e não necessariamente a divulgar sua perspectiva sobre os assuntos tratados, como uma abordagem pluralista possibilitaria. Isso demonstra que o objetivo maior da série talvez não seja, de fato, promover a pluralidade, mas usar esse discurso de “promoção da pluralidade” para legitimar seus discursos político e ideológico e valorizar sua marca.

O restante (cena 18) da fala da representante ratifica ainda mais o discurso do narrador, já que se constrói um contexto em que a “liberdade de expressão” seja um fato (como afirma a própria representante). Além disso, há um movimento de colocar o Estado como o inimigo dessa liberdade, como aquele que censura, inclusive, a própria igreja. Isso é claro nos trechos: “Por outro lado, não se pode esquecer também que muitas vezes a igreja foi silenciada por órgãos políticos” (cena 18).

Ao exemplificar o “silenciamento da igreja”, a representante menciona indiretamente a censura da mídia por parte do governo:

“não podia ser noticiado nada sobre ele [...]”. Nesse sentido, tem-se novamente a construção dos papéis de vítima e algoz, de censurado (mídia) e censurador (Estado). Desta vez, não na fala do narrador, mas da representante religiosa, o que constitui mais uma voz cujo discurso é levado a convergir com o discurso da emissora, mas para o telespectador esse discurso é travestido de discurso da religiosa, exterior à voz institucional.

Na cena 19, então, a liberdade artística é ilustrada por ações artísticas individuais (cenas 19 – 23) e culmina na liberdade de criação da mídia (livro, filme e série da emissora – cenas 27, 28, 30). A igreja é colocada como aquela que fere o direito dessas manifestações, já que a presença do “não” na pergunta leva a tal entendimento – “A censura religiosa à manifestação artística não fere o direito de livre expressão?” (cena 28). A representante religiosa é mais uma vez chamada a responder sobre as ações – valoradas negativamente – da igreja.

Do ponto de vista enunciativo então, não temos um enunciado do religioso e um da instituição, embora a ideia de entrevista possa remeter a isso. Mas temos um único enunciado – o da emissora – que traz a tona diferentes vozes, mas ajustadas para legitimar o discurso da Globo a respeito dos temas abordados.

Nesse sentido também é que aproximamos o interprograma do gênero reportagem, conforme conceitua Lage (1993), ou seja, como sendo o “aprofundamento”, o tratamento de pesquisa dado a um assunto. No caso em questão, da liberdade de expressão.

Assim como a reportagem é planejada e segue uma linha editorial, um foco, percebemos na formulação das questões aos representantes e na contextualização destas com as imagens veiculadas e com as falas do narrador que o enunciado da Rede Globo segue também um foco, é planejado como numa reportagem. Ou seja, não se faz apenas uma pergunta ao representante religioso, mas faz-se um apanhado sobre o assunto, isto é, estabelece-se uma determinada visão de mundo sobre os assuntos e só então “encaixa-se” nessa visão de mundo a voz do representante.

Esse tratamento de pesquisa dado ao tema, típico da reportagem, é feito, porém, também de uma forma peculiar, em dois sentidos: 1) a emissora (na figura do narrador) descompromete-se

com o que é veiculado nessas imagens, atribuindo a opinião veiculada à representante religiosa; e 2) cria um efeito de imparcialidade e de comprovação, como se o narrador “apenas lesse” um mundo dado, quando na verdade trata-se de um mundo construído nesse processo de edição da série. Os aspectos da estrutura composicional do enunciado em questão são manipulados com fins estratégicos, produzindo-se o que Fairclough (2003) chama de tecnologia discursiva.

Considerações finais

Nesse estudo sobre o interprograma “O sagrado”, verificamos como o gênero se constitui inseparavelmente da prática social. Por se tratar de uma prática promocional, o gênero é constituído estrategicamente como um enunciado híbrido, resultante da junção de elementos de diversos gêneros. Trata-se, portanto, de uma tecnologia discursiva, que desloca os gêneros de suas posições iniciais para outras, produzindo novos efeitos sobre a prática social.

Como peça publicitária (propaganda institucional indireta), a Rede Globo constitui, nesse caso, uma prática social que, em nossa análise, se mostra reprodutora de uma relação desigual com telespectador em dois sentidos. Em primeiro lugar, valendo-se de recursos de linguagem da reportagem e da entrevista, ela simula uma postura ecumênica, plural e imparcial, projetando, assim, uma identidade altamente positiva. Em segundo lugar, ao simular que a autoria do enunciado está a cargo do representante religioso, ela consegue projetar outros recursos de linguagem como plano de fundo, de modo a pré-configurar uma leitura preferencial que lhe é favorável em termos discursivos e ideológicos. É o caso do debate sobre a liberdade de expressão, devidamente conduzido para forçar o telespectador a concluir que a lei de meios (recurso de democratização das mídias) é uma forma de censura, quando, pelo contrário, é uma tentativa de criar condições para que as concessões dos canais de comunicação (que são públicas) sejam distribuídas mais equanimente. É uma forma de esses meios estarem à disposição de um número maior de grupos sociais, de modo que as vozes desses grupos também possam efetivamente ecoar nos debates sociais.

O Sagrado (Rede Globo, Brasil)_28.01.10_Liberdade de expressão_Catolicismo_2>01»

Localiz.	cenaz	Dimensão visual	Enunci	Dimensão verbal
00:01	1	<p><i>Close-up</i> no ator</p> <p>Fundo da imagem: mosaico em tons de laranja.</p> <p>Canto inferior esquerdo da tela: Identificação do ator pelo</p> <p>Abaixo do nome do ator em letra branca, minúsculo [ator]</p> <p>Canto inferior direito da tela: identificação do autor da citação proferida pelo ator em letra branca, minúsculo e itálico: [provérbio hindu]</p>	At:	<p>Pode-se cortar todas as flores, mas não se pode impedir o retorno da primavera</p>
00:08	2	<p>Manchete de jornal com o título: [Kirchner promove lei para garantir: Liberdade de expressão]</p>	N:	<p>Liberdade de expressão é o tema da série Sagrado</p>
	3	<p>Manchete de jornal com o título: [Liberdade de imprensa em questão]</p>		
	4	Mão acendendo velas		
	5	Foco nas mãos cruzadas de duas pessoas		
	6	Mãos cruzadas sobre uma mesa segurando uma corrente (teço ou guia)		
	7	Homem de joelhos		
	8	Mãos abrindo uma bíblia		
	9	Roda de pessoas dançando (Ritual de matriz africana)		
	10	Pessoa lendo a Torá		

sob o prisma de diferentes doutrinas religiosas

- 11 Reunião no Congresso Nacional
Esplanada do Planalto
- 12 Pessoa assistindo a cenas antigas de outras
13 pessoas dançando (a câmera está no ângulo
dessa pessoa)
- 14 Charge (Dia de Finados, túmulo da ética)
- 15 Manchete de jornal com o título: **[Alegoria
de Escola de samba cria polêmica em igreja]**
Fachada de uma igreja católica
- 16
- 17 00:28 Entrada de uma tela toda em mosaico tom
laranja com a XXXXXXXXX
Close-up médio no representante
- 18 00:31 Fundo da imagem: mosaico em tons de laran-
ja com o símbolo da religião no canto direito
Canto inferior esquerdo da tela: identificação
do representante em letra branca, maiúscula:
[MARIA CLARA BINGEMER]
- Abaixo do nome do representante, em letra
branca, minúscula **[decana do centro de
teologia e Ciências Humanas / PUC-Rio]**
- A democracia garante por lei a livre manifestação
artística
- Em certos casos as religiões têm dificuldade em
conviver com a liberdade de expressão?
- Em muitos casos isso foi verdade ao longo da histó-
ria, inclusive por parte da igreja católica, a qual eu
pertencço.
Houve um índice onde muitos livros foram proibi-
dos para os católicos. Houve filmes, peças de teatro
que foram listados como proibidos para os Católi-
cos. Hoje em dia isso praticamente acabou. A liber-
dade de expressão é um fato. Por outro lado, não se
pode esquecer também que muitas vezes a igreja
foi silenciada por órgãos políticos. Aqui mesmo no
Brasil nós vimos isso. Dom Helder Câmara, não
podia ser noticiado nada sobre ele nem seu nome
pronunciado.

01:04	<p>19 Peça teatral</p> <p>20 Mãos desenhando</p> <p>21 Pintura de Cristo levando a cruz</p> <p>22 Grafite</p> <p>23 Poemas nas colunas de viadutos do Rio de Janeiro</p> <p>24 Desenhos de mãos escrevendo.</p> <p>25 Pintura de homem lendo com lupa</p> <p>26 Pinturas e esculturas no teto de igreja</p> <p>27 Manchete de jornal com o título: [Igreja critica novo livro de Saramago]</p> <p>28 Texto (de jornal?) com o título: [Filme «Pai-xão de Cristo» tem problemas com a censura] (câmera segue o título como se estivesse lendo)</p> <p>29 Homem carregando uma cruz</p> <p>30 Abertura de speriie da emissora: [O Pagador de Promessas]</p>	<p>N:</p> <p>Através da expressão artística podemos manifestar desejos e aspirações individuais e sociais. Através da expressão artística podemos manifestar desejos e aspirações individuais e sociais.</p> <p>Ainda que comum a todas as épocas, o encontro da arte e a religião pode gerar conflitos</p> <p>A censura religiosa à manifestação artística não fere o direito de livre expressão</p>
01:26	<p>31 Close-up médio no representante</p> <p>Fundo da imagem: mosaico em tons de laranja com o símbolo da religião no canto direito</p> <p>Canto inferior esquerdo da tela: identificação do representante em letra branca, maiúscula: [MARIA CLARA BINGEMER]</p> <p>Abaixo do nome do representante, em letra branca, minúscula [decana do centro de teologia e Ciências Humanas / PUC-Rio]</p>	<p>2RC:</p> <p>Acho que em algumas épocas históricas ela se deu fortemente, sobretudo, na época medieval quando a igreja... o mundo era teocêntrico e a igreja tinha... exercia uma tutela forte sobre todo o comportamento da sociedade. Isso acabou com a modernidade. A autonomia do pensamento humano, do conhecimento e da expressão artística se afirmou e hoje nós vivemos essa conquista que a modernidade nos trouxe, que é altamente positiva.</p>

- 01:50** 32 Entrada de uma tela toda em mosaico tom laranja com a palavra: Sagrado, em letra de mesmo tom e símbolo do programa.
- 01:58** 33 Em fundo branco estão as marcas da Fundação Roberto Marinho; Rede Globo e Canal Futura.

LEGENDA DA TRANSCRIÇÃO

At: Ator ou Atriz

2RC: 2 Representante Católico

N: Narrador

(negrito): Texto escrito exibido

PROVA
DO AUTOR



A PESQUISA NO AMBIENTE ESCOLAR: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DO GÊNERO RELATO

Eliana Dias
Kátia Cristina S. Ferreira

Introdução

Uma nova abordagem de pesquisa, em especial, – a pesquisa em sala de aula – vem sendo introduzida no meio acadêmico com o objetivo de fazer com que os estudantes-professores promovam uma intervenção em sala de aula para estabelecerem relações entre teoria e prática.

É necessário que ressaltemos a relevância das pesquisas que são realizadas no próprio ambiente escolar e que retornam a ele na forma de propostas, reflexões e possíveis soluções, uma vez que consideramos esse tipo de pesquisa importantíssimo, pois constitui-se em um princípio educativo e formativo, principalmente quando ajuda o professor a entender a sua prática docente e as teorias que procuram fundamentar essa prática. E é neste contexto

que o pesquisador tem a oportunidade de buscar as especificidades, os dilemas do contexto escolar e da sua atuação como professor e, por fim, verificar se há no “fazer pedagógico” a tão esperada junção teoria e prática. Aliada à prática de sala de aula, a pesquisa no ambiente escolar possibilita uma prática contextualizada, pois os pesquisadores podem aproveitar-se de narrativas orais e escritas, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, do uso de tecnologias da informação e das comunicações, dentre outros recursos para a coleta de dados.

Esta concepção de pesquisa decorre do desempenho individual do professor associado ao trabalho coletivo. Prevê situações didáticas nas quais os docentes possam fazer uso dos conhecimentos que aprenderam e, concomitantemente, mobilizarem outros. Dentro deste princípio metodológico, a ação-reflexão-ação deve apontar para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas, fazendo com que os conteúdos sejam contextualizados. Em seu desenvolvimento, o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que novas propostas de ensino devem emergir.

Diante disso, acreditamos que a pesquisa na escola deverá engajar, de fato, o professor na realidade escolar, gerando uma conscientização e um enfrentamento lento e gradual do mundo do trabalho, com o qual o aluno-professor se depara no cotidiano escolar, sempre unindo teoria e prática.

A pesquisa no ambiente escolar, protagonizada pelos pós-graduandos do Mestrado Profissional,¹ vem contribuir para a

-
1. O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, em médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. O público-alvo do

formação do professor de Língua Portuguesa, em serviço, porque o ajuda a entender a prática docente, suas dificuldades e as teorias que procuram fundamentar essa prática.

A investigação do fenômeno “sala de aula” e a análise da prática educativa é, sem dúvida, a possibilidade de o aluno-professor perceber os desafios da carreira do magistério e de refletir maduramente sobre a profissão que assumiu e, ainda, contribuir para melhoria do ensino. Esperamos que, desta forma, o processo de conscientização do professor-pesquisador se inicie com o desvelamento, de fato, da realidade do ensino na escola.

Portanto, esse artigo poderá contribuir para propiciar aos leitores a oportunidade de fazer uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica de professores do ensino fundamental, no que se refere, especificamente, às sequências didáticas elaboradas com o intuito de intervir em sala de aula para amenizar ou resolver problema no ensino de aspectos de um determinado gênero.

Para melhor organização desse estudo, optamos por dividi-lo em quatro seções. A primeira, essa introdução. Na segunda seção, apresentamos a contribuição de diferentes autores sobre a pesquisa no ambiente escolar, em especial, sobre o conhecimento científico e conhecimento escolar; a abordagem de Dolz e Schneuwly sobre as sequências didáticas e breves considerações sobre o Gênero “Relato”. Uma sugestão de sequência didática, com base na teoria de Dolz e Schneuwly, foi elaborada e é apresentada na terceira parte. Na quarta, uma análise da aplicação da sequência em uma sala de aula do ensino fundamental. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

Profletras é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental.

A contribuição de autores sobre o tema: Conhecimento científico x Conhecimento escolar

Para alcançarmos os objetivos desse estudo, importante tecermos algumas breves considerações sobre a diferença entre a pesquisa sobre o conhecimento científico e a pesquisa sobre o conhecimento escolar, (incluindo o contexto escolar e/ou a prática dos docentes). Para tanto, primeiramente, aproveitamos a contribuição de Ludke (2001), estudioso do assunto.

Segundo o autor, durante muito tempo, os estudos sobre o conhecimento escolar não eram considerados “pesquisa”, pois nem sempre era valorizada pela academia. Esta valorizava apenas a pesquisa com produção e aplicação do conteúdo científico. Segundo o autor, esta “tradição” fez com que a valorização das pesquisas sobre o professor e a escola permanecesse ligada às proposições de pesquisa realizadas por mestrandos e doutorandos que nem sempre tinham a experiência de sala de aula e não pelos sujeitos da ação.

Por isso, segundo o citado autor, acabou-se criando uma cultura do menosprezo: ora, de um lado, temos pesquisadores que menosprezam os problemas reais apontados pelos professores; do outro lado, temos professores que menosprezam as soluções dadas pelos pesquisadores. Então, quem sabe uma pesquisa colaborativa envolvendo: professor da escola e pesquisador resolva, pelo menos em parte, essa questão. Sobre isso, Ludke nos mostra outras visões do processo, ao refletir que

essa dualidade de perspectivas revela, ao mesmo tempo, no professor a percepção de que a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais. A pesquisa que

ele faz, ou poderia fazer em sua escola, parece não ter aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado, mas não há dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto (não o pesquisador da academia). Seu saber parece ficar pairando em um interstício, situado entre o que ele domina pela sua aprendizagem anterior em confronto com o que sua experiência vem confirmando e sua aspiração de expansão desse saber, por meio de recursos que poderão vir da pesquisa, talvez, não necessariamente [...]. (Ludke 2001, p. 89)

Schön (1992) explica que o professor deve pesquisar sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva. Por isso, ao sugarirem a conversa-reflexiva com a situação escolhida no ambiente da escola, os professores acabam por identificar o problema, na inter-relação com seu contexto e com os seus interlocutores diretos e indiretos.

É importante alertar, portanto, para a necessidade de uma maior interação da escola com a experiência de professores ao longo de suas ações educacionais. Ressaltamos, neste estudo, a importância dos saberes da experiência que esses docentes têm.

A vantagem desse tipo de trabalho é que ele representa um passo à frente, motivando os docentes para interpretações próprias, estimulando uma postura crítico-reflexiva e proporcionando a eles, instrumentos para o desenvolvimento do pensamento autônomo (Nóvoa 1992). Essa concepção indica uma valorização da integração do conhecimento construído na academia e das experiências vivenciadas na escola, bem como incorpora uma nova visão acerca do trabalho docente.

É fundamental que continuemos a reconhecer o papel do conhecimento acadêmico e da universidade na formação de professores, mas também a importância da pesquisa como experiência prática. Enfim, acreditamos que só se aprende a fazer pesquisa, fazendo, vivenciando-a.

Vale ressaltar que ensinar requer dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, além de compreender o processo de construção do conhecimento e, as sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly, descritas a seguir, são importantes recursos para a ação pedagógica.

As sequências didáticas

Dolz e Schneuwly apresentam a elaboração de sequências didáticas como instrumento pedagógico interessante. Segundo os autores, uma sequência didática é um conjunto de atividades que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de maneira que ele possa corresponder às exigências sociais da escrita e da fala.

Os autores propõem uma sequência didática que compreende inicialmente uma apresentação da situação aos alunos. Essa primeira fase deve detalhar a tarefa oral ou escrita que será realizada, seguida de uma produção inicial de um texto, que permitirá, por parte do professor, uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado gênero. Posteriormente, a ideia é elaborar atividades, em módulos, relacionadas aos aspectos que se pretende trabalhar do gênero escolhido. E, por último, a solicitação de uma produção final que servirá de avaliação quanto aos aspectos apreendidos pelos alunos.

No item sobre a apresentação da situação, os autores explicitam as principais ações relacionadas à delimitação do gênero que será proposto. Os autores ressaltam que esse é um momento, com duas dimensões, de suma importância: primeiro, por uma orientação bem definida de um problema, ou seja, a escolha do gênero que será trabalhado; e, segundo, por uma preparação dos conteúdos necessários para o trabalho com o gênero selecionado,

de maneira que os alunos tenham todas as informações necessárias para terem uma visão geral do trabalho que será realizado.

Quanto à primeira produção, conforme mencionado, os alunos terão a oportunidade de apresentarem seus conhecimentos prévios que darão pistas ao professor para as intervenções seguintes. Essa produção não necessita ser completa, pode ter um contexto fictício ou limitado ao ambiente da sala de aula. Apesar de ser uma atividade preliminar, é considerada o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, uma vez que, ao realizá-la, os alunos iniciam um processo de reflexão e conscientização da prática oral ou escrita. Os pontos fracos e fortes serão evidenciados e poderão ser explorados com maior precisão durante as atividades dos módulos.

Os módulos devem abordar os problemas registrados após a primeira produção dos alunos e trabalhar questões específicas quanto ao gênero em questão. No caso de nossa sugestão, é importante verificar um movimento que parte de questões complexas para as mais simples e considerar basicamente três componentes nesta fase. O professor deverá:

- a) trabalhar essa complexidade em diferentes níveis para que os alunos identifiquem os detalhes para a composição, como destinatários do texto, finalidade, técnicas de produção, vocabulário etc.
- b) variar as atividades e exercícios considerando as atividades de observação e de análise de textos, utilizando tarefas simplificadas que estabeleçam limites rígidos.
- c) listar termos técnicos e regras de forma progressiva ao longo da sequência.

Chegado o momento para a elaboração da produção final, o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos

módulos e revelar sua capacidade em sistematizar e sintetizar sua experiência sobre os aspectos abordados do gênero. Nesta fase, o aprendizado dará lugar a um espaço avaliativo, pois o aluno pode se autoavaliar, identificando o que aprendeu e o que resta fazer; já o professor deve realizar uma avaliação do tipo processual, ou seja, feita durante o desenvolvimento de todas as atividades. Durante o processo, o professor pode observar se o estudante demonstrou interesse e se realizou todas as atividades.

Uma sugestão seria criar uma lista dos termos e regras adquiridos durante o processo ou elaborar uma grade que contenha explicitamente os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios para a avaliação.

Quanto ao procedimento “sequência didática”, os autores apresentam como princípios teóricos três escolhas que permeiam teoricamente as atividades e devem estar presentes nas atividades dos módulos. São elas:

- a) Escolhas pedagógicas relacionadas ao caráter avaliativo, motivacional e da diversidade das atividades/exercícios.
- b) Escolhas psicológicas quanto às representações da situação de comunicação e às mudanças baseadas nas escolhas de palavras, colocação de voz, adaptação ao público, dentre outras.
- c) Escolhas linguísticas revelando que há formas históricas relativamente estáveis, situações de comunicação típicas que aparecem nas estruturas textuais.

Outro princípio abordado a respeito da teorização sobre sequência didática é a modularidade e a diferenciação, que dispõem sobre a perspectiva construtivista e interacionista da proposta que deve adaptar-se às necessidades individuais dos aprendizes.

Portanto, é relevante que o professor considere também as diferenças existentes entre textos orais e textos escritos e, por fim, as possibilidades de revisão/reescrita textual. Além disso, o docente deve se lembrar que as proposições gramaticais, de sintaxe e de ortografia estarão articuladas, particularmente nos momentos de reescrita, sem, contudo, tornarem-se objeto diretamente vinculado ao gênero explorado. Não se trata de aproveitar para trabalhar essas questões, mas de verificar a necessidade de um trabalho sistemático, em outro momento, sobre determinados aspectos.

Para facilitar as escolhas dos gêneros a serem trabalhados no Ensino Fundamental, Dolz e Schneuwly propõem o agrupamento de gêneros e progressão, conforme explicitado no item *O Gênero Relato de Experiência: breves considerações* deste capítulo. Assim consideram a diversidade e as peculiaridades dos gêneros textuais ao agrupar em um quadro cada exemplo de gêneros orais e escritos aos domínios sociais de comunicação e à capacidade de linguagem dominante.

Quanto à progressão através dos ciclos/séries, entendemos que o mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes ciclos/séries, modificando apenas os objetivos e a complexidade das atividades. Numa perspectiva “em espiral” o aluno, em cada nível de ensino, poderá exercitar a produção de vários textos orais e escritos, lembrando que a aprendizagem dos gêneros discursivos pode ser lenta, mas gradual, à medida que os estudantes percebem sua utilidade, função na sociedade.

O Gênero Relato de Experiência: breves considerações

Nesta seção, apresentamos contribuições teóricas em relação ao Relato de experiência, mas antes tecemos algumas considerações de Dolz e Schneuwly (2004), que atribuem aos gêneros o pertencimento a uma esfera social de comunicação,

apresentam possíveis semelhanças em suas situações de produção, compartilhando outros aspectos entre si a nível composicional e temático, embora com diferentes graus de complexidade.

Neste sentido, o autor propõe cinco “agrupamentos de gêneros”. São eles:

- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO RELATAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO NARRAR – ligado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, romance etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO ARGUMENTAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO EXPOR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos etc.);
- AGRUPAMENTO DA ORDEM DO DESCREVER AÇÕES – ligado ao domínio social da comunicação voltado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.). (Dolz e Schneuwly 2004, p. 10).

Como podemos perceber, segundo os autores, o gênero Relato de Experiência pertence ao agrupamento da ordem do relatar, que exige como capacidade de linguagem dominante a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo e no espaço e, está ligado ao domínio social de comunicação relacionado à documentação e memorização de ações humanas. Tendo-se esse gênero assim situado pelos autores, sentimos a necessidade de recorrer a outros autores que discursam a respeito do tema, para que nos ofereçam suporte teórico e conceitos sobre o ato de relatar e o relato em si.

Vejamos agora uma breve exposição acerca do aparato teórico que conseguimos reunir neste estudo.

Para Labov (1967), o ato de relatar é “[...] um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram” e ainda “recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais” (Labov, *apud* Perroni 1992, p. 19).

Focalizando a estrutura desse gênero oral, o autor destaca a ordem dos acontecimentos, dando atenção aos aspectos tempo e espaço. Sua definição faz com que pensemos em um modo de relatar que seja livre de digressões que nada tem a ver com o tópico discursivo posto em foco pelo relator. E ainda, numa narrativa linear, que sincronize acontecimento, tempo e espaço, e que relate verbalmente os fatos à maneira como aconteceram, num movimento linguístico que respeite a cronologia das experiências vividas.

Já para Perroni (1992, p. 96), “O ‘relato’[...] é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais”. Assim, a autora contempla, em seu conceito, a abrangência de ações passadas que são recuperadas verbalmente, e mencionam aspectos relacionados a eventos que fogem da rotina do sujeito relator, o que pode indicar certo acomodamento na memória deste, por isso tem-se maior fluência no discurso.

Para a autora, o compromisso que se tem nos relatos é com a verdade, não com um enredo fixo. A sua atenção é voltada para os discursos infantis através de três visões diferentes: à direção do discurso enquanto forma narrativa, que é o ato cultural de contar histórias, à direção do discurso enquanto produção do relato, que corresponde a expressões efetivamente ocorridas e que contribuem para a formação do conhecimento partilhado por uma sociedade culturalmente, e à direção do discurso como ocorrência de casos, que são os relatos de cunho ficcional, que não são compromissados com fatos verídicos, nos quais encontramos domínio da imaginação.

Perroni (1992) utiliza-se dessas visões para estudar o discurso oral infantil, e descreve a entrada da criança no gênero em questão: “nas primeiras fases do discurso narrativo há frequentes tentativas de ‘relatos’ em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, frequentemente só uma palavra” (Perroni 1992, p. 76). Ou seja, as crianças, em sua maioria, costumam emitir enunciados sucintos no início da interação verbal.

Sugestão de sequência didática –
“RELATO: ESPAÇO, TEMPO E ENREDO

MÓDULO I

Objetivos:

- Expor aos alunos os objetivos do trabalho que será realizado.
- Relacionar o texto Reminiscências com o Relato de experiência.
- Analisar os elementos da narrativa: espaço, tempo e enredo.
- Levar os alunos a perceberem os elementos da narrativa.
- Discutir os efeitos de sentido das palavras e expressões escolhidas pelo narrador nas suas reminiscências.
- Aproximar os alunos do gênero Relato de experiência.

Atividade 1

PRODUÇÃO INICIAL

Professor providencie para os alunos cópias do texto: Reminiscências.

Peça que leiam em silêncio e depois em voz alta.

REMINISCÊNCIAS

Minha relação com a escrita começou numa idade muito tenra. Lembro-me bem, minha mãe era merendeira de uma escola rural localizada numa espécie de vila de trabalhadores de uma Companhia de mineração, onde meu pai trabalhava. E certa vez, ainda com meus 5 anos tive a feliz sorte de ir com minha mãe ao seu trabalho. Aquela sensação me foi de um prazer tremendo, pois seria a primeira vez que eu iria numa escola que, para mim, era um universo de outro mundo. No meio dela me foi dado um giz (pedacinho mágico de fantasia) por uma das professoras. Fiquei tão extasiado com tal situação que comecei a escrever sem parar no chão (letras, desenhos, aquilo que uma criança de cinco anos apenas rabiscava, como sendo uma escrita mágica, numa língua mágica, só entendida por mim, pensava eu), sem me dar conta me vi rodeado de pessoas, professoras, principalmente, ... meu mundo mágico tinha desabado!...mas não: recebi elogios que jamais imaginava e isso foi de uma surpresa tremenda; enfim, com este primeiro contato com tal universo vi meu futuro ali traçado; e cá estou: professor!! Quanta Alegria. ²

Professor, depois da leitura do texto, converse com os estudantes sobre o texto:

1. O que as memórias da autora lembram... (O professor deverá fazer com que os alunos se lembrem de alguma coisa relacionada ao passado deles e contem oralmente para os colegas)
2. Os alunos deverão iniciar sua narração oral com:

2. Disponível em: <http://cliomedionisio.blogspot.com.br/2012/04/reminiscencias.htm>. Acesso em: 22/06/2014. Adaptado.

O texto me fez lembrar de ...

- Professor, depois de relatarem oralmente, recolha a primeira produção dos alunos, leia-as e selecione aspectos ou dificuldades dos estudantes para serem trabalhados na sequência)

Atividade 3

- Professor, escolhido os aspectos - tempo, espaço e enredo – converse com os alunos sobre esses elementos da narrativa.

Veja a sugestão a seguir:

Da ordem do Espaço:

- Onde se passa cada cena?
- Onde se passa o texto?
- Há relação de aproximação das memórias do autor com os locais onde são retratadas as cenas?

Da ordem do Tempo:

- Quando acontece cada cena?
- Quando acontece o fato retratado no texto?
- Há relação de aproximação das memórias do autor com as suas memórias?

Da ordem do enredo:

- O que acontece em cada cena?
- Quais os fatos que marcam a vida do narrador?
- Quais fatos da vida do narrador vocês mais gostaram?

Professor, você é o orientador da leitura dos alunos. Ajude-os a encontrarem no texto as respostas e, por vezes, faça com que eles façam inferências, ativem seus conhecimentos prévios, retomem a leitura do texto etc.

MÓDULO II

Objetivos:

- Reconhecer em um texto os efeitos de sentido de uma palavra e/ou expressão;
- Conduzir os alunos por meio de estratégias de leitura à ação e reflexão a fim de que haja compreensão do texto lido;
- Relacionar as atividades do texto com a intenção comunicativa, ressignificando a análise linguística;
- Possibilitar ação e reação dos interlocutores;
- Levar os alunos à exposição oral da leitura realizada;
- Discutir com os alunos as inferências, que podem ser confirmadas no texto;
- Conduzir os alunos ao reconhecimento das características do gênero;
- Reconhecer a(s) tipologia(s) textuais presente(s) no gênero em estudo;
- Perceber que o domínio da linguagem é o possibilitador da participação social e política dos cidadãos;
- Explicitar a finalidade do gênero textual em estudo;

Atividade 1

- Professor, providencie cópias do segundo texto para os estudantes. Peça para lerem, com atenção, o texto.

Elefantes

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. Hoje em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos.

Imagine. Seis anos. Quer dizer que, desde que eu nasci, até ter seis anos, eu ficava em casa. Sem fazer nada. Brincava um pouco. Mas meus irmãos eram muito mais velhos, e criei o costume de brincar sozinho. Era meio chato. Até que chegou o dia de entrar na escola. Minha mãe foi logo avisando.

– Olha, Marcelo. Lá na escola, não pode ficar falando palavra feia. Bunda, cocô, xixi. Não usa essas palavras.

Tocaram a buzina. Era o ônibus da escola.

Eu estava de uniforme. Calça curta azul, camisa branca. Eu tinha uma camisa branca que me dava sorte. Era uma com uma pintinha no colarinho. Gostava daquela pintinha preta. Mas no primeiro dia de aula justo essa camisa tinha ido lavar. Fui com outra. Que não dava sorte.

Bom, daí a aula começou, teve recreio, eu não conhecia ninguém, tirei um sanduíche da lancheira, o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira, mas eu não sabia disso ainda, porque era a primeira vez que eu usava lancheira, então tocou o sinal e fui de novo para a classe.

Até que deu certo no começo. A professora explicou alguma coisa sobre elefantes. Falou que eles tinham dentes grandes, e que esses dentes eram muito valiosos. Então ela perguntou:

– Alguém sabe qual o nome dos dentes do elefante? Vai ver que ela queria perguntar: “Qual o material precioso que é tirado das presas do elefante?”. O fato é que eu sabia a resposta, e gritei:

– O marfim! A professora me olhou muito contente. Os meus colegas também me olharam, mas não pareciam tão contentes. Ela brincou:

– Puxa, você está afiado, hein? Eu não respondi, mas fiquei inchado de alegria, como se fosse um elefantezinho. Dentes afiados. Tinha sido um bom começo. Segurei. A professora continuava a falar sobre os elefantes. Assunto mais louco para um primeiro dia de aula. E a vontade de fazer xixi ia aumentando. Cruzar as pernas não adianta nessa hora. Olhei para um coleguinha no banco da frente. Tive inveja dele. Ele estava ali, tranquilo. Sem nenhum aperto. Como é que seria estar no lugar dele? Pedir para ser ele, pedir emprestado o corpo dele por algum tempo? Como alguém pode ficar sem vontade de fazer xixi? Sem nem pensar no problema? Eu estava ficando meio desesperado. Eu era meio tímido também. Levantei a mão. A professora perguntou o que eu queria.

– Posso ir no banheiro?

– Espere um pouco, tá? Ela devia estar achando muito importante aquela história toda sobre elefantes. Começou a explicar como os elefantes bebiam água. Eles enchiam a tromba, seguravam bem, e daí chuáá... Levantei a mão de novo.

– Preciso ir no banheiro, professora... Ela nem respondeu. Fez só um gesto com a mão. Para eu esperar mais. Na certa, ela estava pensando que, no primeiro dia de aula, é importante não facilitar. Não dar moleza. Devia imaginar que todo mundo inventa que quer ir ao banheiro só para passear um pouco e não ficar ali assistindo aula. Professora mais idiota.

Levantei a mão pela terceira vez. Eu realmente não aguentava mais. Só que a professora nem precisou responder. O primeiro dia de aula tinha tocado o sinal. Fim da aula. Era só correr até o banheiro. Levantei da carteira. A gente era obrigado a sair em fila. Faltava pouco. Claro que não deu. Fiz xixi. Dentro da classe. Logo eu, que nunca fui de fazer grandes xixis. Mas aquele foi fenomenal. Parecia um elefante. Coisa de fazer barulho no chão. Chuáá... A professora chegou perto de mim.

– Você estava apertado? Por que não me avisou? Eu não soube o que responder. Mas entendi algumas coisas. A coisa mais óbvia é que, quando você tem vontade de fazer xixi, vai e faz. Dane-se a professora. Coisa mais idiota é ficar pedindo para alguém deixar a gente ir ao banheiro. Banheiro é assunto meu. Outra coisa é que as pessoas, em geral, não ligam para o que a gente está sentindo. Para mim, a vontade de fazer xixi era a coisa mais importante do mundo. Para a professora, a coisa mais importante do mundo era ficar falando de elefantes. É como se cada pessoa tivesse um filme dentro da cabeça. E só prestasse atenção nesse filme. Filme dos elefantes, filme do xixi. Mais uma coisa. Quando a gente precisa muito, a gente tem de gritar para valer. Eu devia ter gritado:

– Professora, tenho de fazer xixi. Ou, se quisesse evitar a palavra feia:

– Professora, tenho absoluta urgência de urinar. Não seria bonito, mas até que seria certo dizer:

– Vou dar uma mijada, pô. Mas o pior é ficar levantando a mão e dizendo baixinho:

– Professora, posso ir no banheiro? Vai ver que eu estava falando tão baixo que ela nem escutou. As pessoas nunca escutam muito bem o que a gente diz. Uma última coisa. Aquele xixi não teve importância nenhuma. Eu fiquei envergonhado. Ainda mais no primeiro dia de aula. Só que, alguns dias depois, o vexame tinha passado. Tudo ficou normal. Tive amigos e inimigos na classe, fiz lição, respondi chamada, e nem a professora, nem meus amigos, nem meus inimigos, ninguém se lembrou do meu xixi.

Sabe por quê? É por que já estava passando outro filme na cabeça deles. Cada pessoa tem outras coisas em que pensar: a briga que os pais estão tendo, o irmão mais velho que é chato, o presente que vai ganhar de aniversário. Só eu liguei de verdade para o caso do xixi. As outras pessoas estão sempre tratando de assuntos mais sérios. Elefantes, por exemplo.³

Atividade 1

- Professor, converse com os alunos sobre o texto. Sugira que respondam às questões, a seguir.

1. Essa história é narrada na primeira pessoa.
 - a) Qual é a primeira palavra que indica isso?
 - b) Que experiência o personagem nos conta, logo no primeiro parágrafo?
 - c) No decorrer do texto, o narrador vai contando seus sentimentos em relação ao primeiro dia de aula. Liste alguns desses sentimentos.
 - d) Por que, segundo o narrador, a professora não o deixou ir ao banheiro?

3. Fonte: Coelho, Marcelo (1995). *A professora de desenho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- e) O professor deve ou não permitir que os alunos saiam da classe para ir ao banheiro durante as aulas?
(Sim) (Não) (Às vezes)? Justifique.

Atividade 2

- Professor, volte ao texto, e peça aos alunos para responderem às questões a seguir:
1. No decorrer do texto, o narrador vai contando seus sentimentos em relação ao primeiro dia de aula. Liste alguns desses sentimentos abaixo. Já fiz o primeiro. Façam os outros.

Trecho 1 Sentimento

“Meu primeiro dia na escola foi bem ruim.” – **Decepção**

- “Lá na escola, não pode ficar falando palavra feia.”
- “Fui com outra. Que não dava sorte.”
- “– Puxa, você está afiado, hein?”
- “As pessoas nunca escutam muito bem o que a gente diz.”
- “Tudo ficou normal.”

Atividade 3

- Professor, para um bom entendimento do texto, os alunos devem compreender o significado de expressões ou palavras. Peça a eles que façam a atividade a seguir. Eles deverão utilizar o dicionário, se for necessário.
- a) O que vocês entenderam depois da leitura das frases abaixo? Vejam os termos ou expressões retirados do texto. Expliquem com suas palavras o que entenderam.
- “Hoje em dia, as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola.”

- “Eu já era meio grande.”
- “Mas meus irmãos eram muitos mais velhos, e criei o costume de brincar sozinho.”
- “ ...o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira...”
- “ – Puxa, você está afiado, hein!!!”
- “Só que, alguns dias depois, o vexame tinha passado.”

Atividade 4

- Professor, pergunte aos alunos: Por que, segundo o narrador, a professora não o deixou ir ao banheiro?

Releia o texto e liste as suposições do autor.

Atividade 5

- Entregue cópia das atividades aos alunos. Oriente-os na resolução dos exercícios.

No texto, o narrador afirma que, quando um aluno precisa muito ir ao banheiro, deve gritar para valer. E imagina três maneiras de dizer isso em aula.

- a) Quais são elas?
- b) Compare as três maneiras de falar, pensando na linguagem usada, na situação de interação e no falante.
- c) Dê sua opinião: alguma dessas maneiras de falar é “certa” ou “errada”? Justifique sua resposta.

MÓDULO III

Produção

Objetivos:

- Retomar, rapidamente, com os alunos os textos base: Elefante e Reminiscências.
- Levar os alunos a relatarem experiências, fatos semelhantes às vivenciadas pelos narradores.

- Levar aos alunos a aprimorarem a habilidade da escuta.
- Discutir com os alunos termos e expressões, específicas desse grupo social, que se fizeram presentes nos relatos orais.
- Desenvolver aspectos da oralidade levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores.

Professor, peça aos alunos para relatarem fatos que aconteceram em suas vidas, na escola, em casa, na fazenda.....por escrito e oralmente.

Antes de os estudantes realizarem a tarefa, fazer uma reflexão com eles:

- Qual o gênero a ser elaborado: O relato oral e o relato escrito.
- A quem se dirigirá a produção: ao professor e aos demais colegas.
- Que forma assumirá essa produção:

- a) escrita
- b) apresentação oral em sala de aula, o aluno ficará à frente e contará o fato aos seus colegas.

- Quem participará da produção: todos os alunos da turma, um após o outro. O professor fará intervenções orais para que os textos falados sejam melhor compreendidos por todos.

Relato oral em sala, em foco:

- Qual o tema de cada relato?
- Onde acontece cada relato?
- Quando acontece cada relato?
- Quem participa de cada relato?
- Palavras/ expressões cotidianas. (mediação do professor)
- Tema, Onde? Quando? Quem? Palavras/expressões, outros...

MÓDULO IV

Refacção

Objetivos:

- Fazer correção coletiva de um relato.
- Realizar a reescrita com alunos, atentando para os elementos que caracterizam o gênero relato. (oral e escrito)

OBS:

Sequência para realização da atividade:

1. Na revisão deverá ser feita a troca com outro (a) colega com o objetivo de efetivar o processo de interação produtor-leitor texto.
 1. Após a escrita e leitura dos textos pelos colegas, o professor deverá recolhê-los para realizar a leitura, priorizando as características do gênero em estudo.
 2. Reescrita individual (com correção prévia do professor e mediação durante o processo da reescrita).

Reflexões ligeiras sobre a aplicação da sequência em sala de aula

A sequência didática em questão foi aplicada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental como forma de resolver algumas dificuldades que os alunos estavam tendo em estabelecer, especialmente, o espaço, tempo e enredo em sua produção de relatos, tanto orais quanto escritos.

Os objetivos foram claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades foram propostos com base nas observações da produção inicial.

Primeiramente, os alunos elaboraram uma produção inicial oral e escrita, feita sobre uma situação de comunicação que orientou a sequência didática, elaborada por meio de módulos, que levaram

os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero, tratados de forma mais particular.

O professor precisou intervir em diversos níveis da sequência. De modo geral, precisou adaptar a escolha de gênero a situações de comunicação em sala de aula, de acordo com as capacidades de seus alunos. Como fechamento, foi solicitada uma produção final: oral e escrita. Esses três passos constituíram a sequência, cujo objetivo central foi a produção oral e escrita do Gênero Relato.

A refacção do texto escrito foi parte constitutiva do processo. As diversas atividades de uma sequência didática podem contribuir para sanar dificuldades na escrita de textos, que vão sendo superadas na reescrita.

De modo geral, vale ressaltar que as dificuldades antes manifestadas pelos estudantes se deviam ao fato de eles não se colocarem na situação de produção de um texto, não tomarem a oralidade e a escrita como um processo e, de também não considerarem as características constitutivas do gênero enfocado.

PROVA
DO AUTOR

10

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO
GÊNERO REPORTAGEM DIDÁTICA
NA REVISTA NOVA ESCOLA

Francieli Matzenbacher Pinton

Introdução

Entendendo gênero como ação social (Miller 1984), tipificada e recorrente (Bazerman 2009), e, portanto, como evento discursivo situado em contextos recorrentes da experiência humana (Motta-Roth 2008), pode-se afirmar que os gêneros exercem um papel estruturador da cultura, com o poder de encapsular as diferentes formas de identificar e representar os aspectos da vida humana. Assim, os gêneros tipificam não somente a forma textual, mas também o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (Bazerman 2009).

Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero discursivo permite ao sujeito inserir-se em uma prática social, discursiva e textual e, ao mesmo tempo, conscientizar-se dos processos ideológicos do discurso, tornando “as pessoas mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos

investidos ideologicamente a que são submetidas” (Fairclough 2008).

Em razão disso, este capítulo tem por objetivo descrever e analisar o gênero reportagem didática veiculado na revista *Nova Escola* entre os anos 2006 e 2010. Primeiramente apresento o referencial para análise de gênero na ótica da Sociorretórica, discutindo conceitos-chave como gênero e reportagem didática. Logo após, descrevo os procedimentos metodológicos adotados para análise do gênero reportagem didática e, por fim, analiso a configuração contextual e textual do gênero.

Referencial teórico

A Análise de Gênero na perspectiva da Sociorretórica busca explicitar as relações entre o texto e o contexto a fim de explicar os aspectos ideológicos que estão materializados linguisticamente nos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Em vista disso, os estudos da sociorretórica priorizam as noções de propósito e de contexto, tendo como seus principais representantes, autores como Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales.

Noções como ação retórica e recorrência são consideradas chave para o conceito de gênero desenvolvido por Miller (1994). Nessa linha, o gênero é entendido como uma ação retórica tipificada que funciona como uma resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Por isso, a compreensão dos gêneros que constituem a vida em sociedade pode contribuir para a explicação de como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos (confira Miller 1984, p. 151).

Em consonância a isso, Bazerman (2009, p. 22) aponta para a ideia de que cada texto cria para seus leitores um fato social. Para ele, o conceito de fato social remete a ações significativas realizadas pela linguagem. Assim, esses fatos são realizados por meio de ações

retóricas padronizadas, típicas, ou seja, por meio de gêneros, que ocorrem em circunstâncias relacionadas:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (Bazerman 2009, p. 31)

Dessa forma, os vários gêneros se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de atividades humanas. Para este autor, um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel social tende a produzir (Bazerman 2009, p. 32). Já o *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados pelas pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências com que um segue o outro, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas (*idem*).

Portanto, os gêneros podem ser encarados como um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação e do conhecimento, interagindo com todos os processos que formam nossas vidas (*Ibidem*, p. 61). Assim, *os gêneros estruturam, organizam, enquadram e regulam ações e interações sociais, tanto naquilo que elas têm de semelhante ou de inusitado* (Carvalho 2005, p. 149).

Nessa linha, o trabalho de Swales (1990, 1998, 2004) tem contribuído significativamente ao propor uma etnografia da escrita, em que são considerados os papéis que os textos desempenham em

determinados contextos. O foco da análise textual é a organização retórica, isto é, a explicitação da forma como a organização textual revela aspectos do evento comunicativo ao qual o texto está ligado. Para analisar a organização retórica, as categorias de análise são os movimentos e os passos. De acordo com Swales (2004, p. 228), o movimento é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa. Cada movimento inclui unidades menores definidas como passos, estes são elementos constitutivos que se combinam para formar a informação que constitui o movimento (Motta-Roth 1995, p. 47).

Um dos exemplos mais conhecidos de análise da organização retórica é o chamado modelo CARS (*Create a Research Space*), proposto por Swales para descrever a seção de introdução em artigos científicos, conforme Quadro 1.

QUADRO 1 – Modelo CARS

<p>Movimento 1 – Estabelecer um território Passo 1 – Alegar centralidade e/ou Passo 2 – Fazer generalização(ões) Tópica(s) e/ou Passo 3 – Revisar itens de pesquisas prévias</p> <p>Movimento 2 – Estabelecer um nicho Passo 1A – Contra-argumentando ou Passo 1B – Indicar uma lacuna ou Passo 1C – Levantar questões ou Passo 1D – Continuar uma tradição</p> <p>Movimento 3 – Ocupar o nicho Passo 1A – Delinear os propósitos ou Passo 1B – Anunciar a presente pesquisa Passo 2 – Anunciar as descobertas principais Passo 3 – Indicar a estrutura do AP</p>
--

Fonte: Swales (1990, p. 141).

O valor do modelo CARS está na ideia de que certos movimentos retóricos aparecem nos textos, com objetivo de atingir um determinado efeito de sentido, tendo em vista um propósito comunicativo. Vários pesquisadores já testaram esse modelo de organização de informações proposto por Swales. Motta-Roth (1995) aplicou esse modelo com resenhas acadêmicas, Motta-Roth e Hendges (1998) com abstracts, Biasi-Rodrigues (1998) com resumos de dissertações de mestrado, Hendges (2001) com a seção de revisão da literatura, Oliveira (2003) com a seção de metodologia. Em gêneros da esfera midiática, Silva (2002) aplicou o modelo para estabelecer uma distinção entre notícia e reportagem, Bonini (2009) para distinguir diferentes tipos de reportagem, Motta-Roth e Lovato (2009) para elaborar uma representação esquemática da organização retórica de notícias de popularização da ciência em inglês e português.

Como este trabalho foca o texto midiático, em especial, aquele publicado na revista *Nova Escola*, torna-se relevante a discussão proposta por Bonini, em seu trabalho sobre notícia e reportagem. Nesta pesquisa interessa a discussão sobre a reportagem didática que surge a partir de um assunto ou de situações que requerem um determinado comportamento do leitor ou a aprendizagem de um conhecimento específico (Bonini 2009, p. 203). Para Bonini, a organização retórica da reportagem didática pode ser definida, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Organização retórica da reportagem didática

Movimentos	Passos
Título e subtítulo	1. Citar os aspectos mais evidentes (opcionalmente como complementação ou especificação da informação).
Introdução	2. Chamar a atenção para o objeto do conhecimento.
Corpo do texto	3. Dar uma visão geral do objeto do conhecimento. 4. Dar uma definição do objeto do conhecimento. 5. Descrever aspectos do objeto. 6. Dar exemplos de como aplicar o conhecimento. 7. Aconselhar ou recomendar.

Fonte: Bonini (2009, p. 203).

Ao estudar a popularização da ciência no *Diário de Santa Maria*, Moreira e Motta-Roth (2008) identificaram dois tipos de reportagem de popularização da ciência: a reportagem de pesquisa e a reportagem didática. Em relação à reportagem didática, as autoras apresentam a organização retórica desse gênero no Quadro 3:

QUADRO 3 – Organização de reportagens didáticas da seção *Ideias do Diário de Santa Maria*

Movimentos	Passos
Título e subtítulo	1A Salientar o tema da reportagem 1B Detalhar o tema da reportagem 1C Citar nomes e credenciais dos atores da reportagem
Introdução	2A Retomar o tema da reportagem 2B Contextualizar o tema da reportagem
Desenvolvimento	3A Apresentar definição(ões) relacionadas ao tema 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Apresentar exemplos
Conclusão	4A Aconselhar ou recomendar 4B Apresentar sugestões
Referências	5A Relacionar fontes de pesquisa

Fonte: Moreira e Motta-Roth (2008, p. 8).

Tomando por base os estudos desenvolvidos sobre o gênero reportagem didática, buscaremos descrever e analisar este gênero na revista *Nova Escola* a fim de compreender seu funcionamento, bem como suas implicações ideológicas subjacentes a este situado.

Metodologia: universo de análise

O universo de análise é a revista *Nova Escola*, em especial, as reportagens publicadas entre os anos de 2010 e 2012. Foram coletadas das versões impressas as reportagens que enfocavam o ensino de produção textual para nível fundamental.

QUADRO 4 – Numeração, edição e título dos textos do *corpus* definitivo

1#198	A arte de escrever bem. In: <i>Nova Escola</i> , 2006, ed. 198, p.42-45.
2#212	Contos 2.0. In: <i>Nova Escola</i> , 2008, Ed. 212, p.54-57
3#219	Escrever de verdade. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 219, p.39-45
4#220	O que cada um sabe. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 220, p.52-54
5#221	Ler para escrever. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 221, p.54-56
6#222	O que e para quem. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 222, p.78-80
7#223	Além da reescrita. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 223, p.76-78
8#224	Gêneros, como usar. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 224, p.48-56
9#225	Raio X na notícia. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 225, p.82-84
10#226	Hora de aperfeiçoar. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 226, p.90-92
11#227	De olho na tela. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 227, p. 70-72
12#228	Lição de mestre. In: <i>Nova Escola</i> , 2009, ed. 228, p.61-63
13#230	Autor em formação. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 230, p.66-68
14#231	Como trabalhar a escrita de contos de terror com os alunos. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 231)
15#232	Sumo do resumo. In: <i>Nova Escola</i> , 2010, ed. 231, p.82-84.

Procedimentos de análise contextual e textual

Primeiramente, realizei uma análise documental do *site* da revista em busca dos objetivos e da missão da revista *Nova Escola*. Além disso, consultei os *sites* da Editora Abril e da Associação Nacional de Editores de Revista com a finalidade de encontrar dados referentes à produção, à circulação e à distribuição da revista. Como tarefa subsequente, elaborei um questionário que foi enviado aos jornalistas da revista com o intuito de tomar conhecimento

sobre o contexto de produção do gênero reportagem. Apesar de a revista contar com vários jornalistas, obtivemos resposta de apenas um deles.

Com procedimento subsequente, realizei a análise da organização retórica das reportagens com base na representação esquemática proposta por Moreira e Motta-Roth (2008), conforme revisão da literatura. Essa análise foi realizada em três etapas: descrição da organização retórica das reportagens didáticas, marcação dos movimentos e passos e tabulação da frequência dos movimentos e passos; por fim, apresentação da estrutura genérica.

Discussão e análise dos resultados: Análise contextual

A expressão imprensa periódica educacional designa o conjunto de revistas que são destinadas aos professores e tem como principal objetivo guiar a prática cotidiana do trabalho docente, fornecendo informações sobre o conteúdo, sobre os programas oficiais, bem como sobre a condução da regência de classe e a didática da disciplina (Catani e Bastos 2002, p. 6).

Diante de tal caracterização, é pertinente questionar se a revista *Nova Escola* é pedagógica ou não. Para Ricardo Filho (2005, p. 32), as revistas de iniciativa privada de fins comerciais, como a *Nova Escola*, nem sempre foram admitidas pela História da Educação; no entanto, ao se considerarem suas características, deve-se reconhecer que elas também propiciam condições para o entendimento de como se configura o campo educacional. Dessa forma, assim como outras revistas pedagógicas, a *Nova Escola* apresenta dicas, modos de fazer, exemplos de atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula, além de explicações das novas tendências didático-pedagógicas (Santaella 2003, p. 37).

A revista começou a circular em março de 1986, período que se tornou conhecido como *década perdida*¹ em referência aos problemas econômicos no Brasil. Em contrapartida, nesse mesmo período, inúmeras reformas educacionais foram colocadas em prática e, como consequência, houve um aumento dos recursos destinados à educação (Silva; Feitosa 2008). O nascimento da *Nova Escola* reflete, então, a necessidade de um período histórico, bem como o desejo de contribuir para a formação do professor brasileiro:

É vendida a preço de custo – você só paga o papel, a impressão e a distribuição porque a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da Educação Básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional. (Civita 2009, p. 8)

Essa nota, assinada por Victor Civita, é publicada em todas as edições da revista sob o título “O que você precisa saber sobre a revista *Nova Escola* e a Fundação Victor Civita”. Conforme relatório anual de 2007 da Fundação Victor Civita, a missão desta é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

A produção da revista impressa é realizada por um grupo de profissionais composto por jornalistas e especialistas em educação.

1. A chamada década perdida representa o período entre os anos 80 e boa parte dos anos 90, alguns anos após o milagre econômico, época do crescimento econômico temporário promovido, pela ditadura militar, entre os anos 1960 e 1973, mas cujo término trouxe uma fraca produção das indústrias e queda do Produto Interno Bruto (PIB), produzindo sérias consequências sociais, políticas e econômicas para o Brasil. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/a48.htm>. Acesso em: 12/12/2011.

De acordo com as informações fornecidas pelo repórter Anderson Moço, as pautas da revista são definidas com toda a equipe de trabalho, sendo que cada um dos participantes defende o tema que julgar importante para a reportagem que será produzida. Entretanto, os temas, segundo ele, não surgem apenas do desejo da equipe, mas também são oriundos do contato com as escolas e da participação do grupo de jornalistas em congressos e simpósios. Além disso, o repórter revela a preocupação da equipe em contemplar nas reportagens as diferentes áreas do conhecimento e os diferentes níveis de ensino:

Temos um grande cuidado para equilibrar as disciplinas e os segmentos abordados em cada número. Em toda edição é desejável que a revista contemple: uma reportagem de educação infantil, uma de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história ou geografia, uma de educação física ou língua estrangeira, uma de arte ou de ciências. Dentro das disciplinas, procuramos variar conteúdos para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1 ao 5 ano) e para o segundo segmento (6 ao 9 ano) (Anderson Moço)

O repórter Moço informa que o papel da equipe é “encaixar” suas ideias dentro do formato estabelecido pelas disciplinas e pelo nível de ensino, observando ainda a importância de abordar determinado assunto em épocas específicas, como, por exemplo, o início das aulas.

Como síntese dos critérios que definem os temas a serem abordados pela revista, têm-se: i) a importância do tema para a educação brasileira naquele momento, critérios de variedade de conteúdos, disciplinas e segmentos, intervalo de tempo em que não foi abordado o assunto, ineditismo (projetos e trabalhos inovadores) e novidades didáticas (o que as pesquisas na área têm apontado como eficiente no processo de ensino e aprendizagem); e ii) os trabalhos enviados por professores para o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10.

Em relação à circulação, como evidência do objetivo proposto pela revista que é o de contribuir para a formação do professor, observa-se o elevado número de exemplares que circulam em todo o Brasil – 738.900.² Desses exemplares: 342.922 são correspondentes a assinaturas, 33.685 correspondentes a vendas avulsas e o restante destinado à distribuição gratuita para Secretarias de Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e outras instituições.

A produção das reportagens é supervisionada pela coordenadora pedagógica da revista que orienta a respeito dos conteúdos a serem divulgados para os professores e também sobre a forma assumida pela reportagem neste contexto específico. Segundo o repórter Anderson Moço, a dinâmica desse gênero pode ser assim descrita:

Antes de começarmos a apuração, o repórter, o editor, a redatora-chefe e a coordenadora pedagógica nos reunimos para conversar sobre qual “pegada” devemos dar ao texto e o que é mais importante de ser abordado. A coordenação sugere artigos e livros que ajudem a reportagem e indica ainda possíveis fontes e caminhos para a apuração. Em geral, consultamos ainda um especialista na área, que irá agir como um consultor, não necessariamente sendo citado. Quem nos ajuda muito nessa tarefa são os selecionadores do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, reconhecidos formadores de professores e envolvidos com as práticas de sala de aula. Para definir como serão as fotos ou ilustrações, uma nova reunião da equipe é realizada, dessa vez com a participação dos editores de arte da revista. A coordenação novamente sugere abordagens e, em conjunto, a equipe chega a uma fórmula para a reportagem. Antes de o texto ser aplicado na página da revista, a coordenação pedagógica lê e pede alterações.

2. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/publicidade/index.html>. Acesso em: 18/08/2010.

Esse cuidado evita (ou tenta evitar) que erros conceituais e assimilações deformantes saiam publicadas. Muitas vezes, dependendo do tema, o consultor também lê a reportagem e sugere melhorias.

Sobre o gênero, o repórter afirma que as reportagens produzidas pela revista são diferentes daquelas produzidas pela grande imprensa, pois o foco dessa revista pedagógica é auxiliar o professor a entender conceitos, concepções com vistas ao aperfeiçoamento da prática em sala de aula.

Nessa seção, *nos aproximamos mais da divulgação científica* (que visa explicar, com uma linguagem acessível, as pesquisas na área de didáticas específicas) do que do jornalismo noticioso. *Porém, muitos dos textos tratam de experiências reais, desenvolvidas em sala de aula por professores de todo o Brasil, e, nesse caso, o gênero reportagem fica mais evidente. Em todo o caso, as características do texto jornalístico* estão todas lá: título e olho com informações precisas, a estrutura básica (abre com as informações principais que serão abordadas, desenvolvimento do texto em núcleos temáticos, discurso indireto para os entrevistados, fotos com legendas etc.), a variedade de fontes (entrevistamos diversos especialistas e colocamos suas opiniões de maneira clara e identificadas), além do viés discursivo-narrativo das reportagens (*não escrevemos artigos opinativos, mas sim construímos textos baseados no que descobrimos sobre o assunto*). Essas reportagens são sempre acompanhadas de Planos de Aula elaborados por especialistas. Publicados num *box*, eles apresentam um formato próximo ao do planejamento docente. (Grifei)

Com base nas afirmações do jornalista Anderson Moço, percebe-se certa dificuldade para definir o gênero inscrito nessa seção de forma precisa. Talvez, tal dificuldade provenha das transformações que o próprio gênero sofreu na revista.

Entre os anos de 2006 e 2007, o gênero estava mais próximo de um relato de experiência, pois essas reportagens contemplavam basicamente as experiências de professoras na educação básica. Nessa perspectiva, a voz do professor, no relato de sua experiência, era justificada e/ou reforçada pela voz do jornalista e dos especialistas, que avaliavam sua prática. Entre 2008 e 2010, o foco passou a ser a divulgação de conteúdos e práticas pedagógicas consideradas “inovadoras” pela revista. Nessa linha, a voz do jornalista passa a ser justificada pela voz do professor, que expõe uma situação prática por ele vivenciada, e pela voz do especialista, que valida cientificamente a teoria e a prática popularizada na revista.

Nesse novo contexto de produção, a voz do professor surge como a de alguém que dá credibilidade prática ao assunto que está sendo abordado, diferentemente do papel exercido pela voz do professor nas reportagens anteriores. Essa prática sinaliza uma inversão: antes, o professor relatava e o jornalista explicava ou justificativa a prática docente; agora, o jornalista populariza um conhecimento produzido pelo cientista que é justificado em uma determinada prática de sala de aula pela voz do professor.

Outro aspecto interessante, é que as reportagens publicadas entre 2008 e 2009 estão vinculadas à seção “Sala de aula”, seção que surge justamente nesse período. As reportagens assumem uma linguagem mais dinâmica e próxima das revistas comerciais, como no Exemplo 1:

Exemplo 1

Seus alunos acham que escrever é chatice? Sofrem para rabiscar uma ou duas linhas e desistem? Não dizem nada com nada? Misturam gêneros – ou, pior, ficam sempre no mesmo, ou, pior ainda, não têm a menor noção do que se trata? Para resolver isso, um caminho é refletir sobre sua prática em sala. Mais especificadamente sobre suas propostas de produção de textos. É bem provável que esteja nelas a raiz da maior parte de suas queixas. (Nova Escola 2009, Ed. 222, p. 48)

As perguntas retóricas iniciais têm a finalidade de manter uma aproximação com o leitor, demonstrando que o jornalista conhece a realidade escolar, já que faz uma “previsão” dos principais problemas enfrentados pelo docente na escola. Professor e aluno são agentes; entretanto, são as práticas do professor que precisam ser revistas, e para isso, a reportagem “promete” dar o caminho. Tal estratégia discursiva aproxima-se muito do discurso publicitário, pois aponta um problema, e oferece um “produto” como solução.

Em termos de organização gráfica, nas reportagens, primeiramente, é apresentada a seção e a área ou o assunto que será abordado. Logo após, são apresentados o título e o subtítulo da reportagem, o nome do jornalista e o seu endereço eletrônico. Além disso, em algumas reportagens há uma seta indicando se o tópico apresentado foi sugerido pelos leitores e/ou se é uma reportagem de uma determinada série produzida pela revista. Essa estratégia contribui para a representação de que o leitor tem o poder de interferir nas escolhas dos temas da reportagem, revelando o diálogo entre os que produzem e os que consomem a revista.

No corpo do texto da reportagem são inseridas imagens e vários boxes. Apesar de os boxes sempre existirem, são recorrentes apenas dois nas seções “Sala de aula” e “Capa”: a “Sequência didática” (existe a variável para a sequência didática que é o projeto didático) e o “Quer saber mais”.

No box “Sequência didática”, a equipe ou um consultor da revista apresenta um plano de aula sobre o conteúdo que foi popularizado. A Figura 19 mostra que a organização da sequência apresenta os objetivos, os conteúdos, a série/ano para o/a qual a aula é indicada (normalmente são contemplados dois anos, por exemplo, sétimo e oitavo ano), o material necessário, o desenvolvimento das atividades propostas e, por fim, a avaliação do conteúdo ministrado. Os projetos didáticos e as sequências didáticas diferem em relação ao tempo previsto para execução, por exemplo, quando se trata das sequências, o tempo é calculado

em horas-aula; nos projetos didáticos, em meses, normalmente o período equivalente a um mês.

Dessa forma, as sequências e os projetos se configuram mais como uma ampliação dos planos de aula já propostos pela revista anteriormente. Apesar de ser popularizada a proposta da Escola Suíça pela revista, as sequências didáticas apresentadas pela *Nova Escola* encontram-se bastante distantes do conceito proposto pela Didática de Línguas genebrina e expandido pelo grupo de pesquisadores brasileiros, *uma vez que, em muitas situações, as sequências não contemplam as características sociodiscursivas do gênero textual que deve ser produzido pelo aluno* (Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão 2011, p. 396). Por outro lado, talvez o construto de sequência didática apresentada pela revista não seja aquele proposto pela Escola Suíça. Entretanto, acabam por promover certa confusão entre os professores, que podem associar todas sequências didáticas à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo.

No boxe “Quer saber mais?”, o leitor encontra algumas referências bibliográficas e o endereço eletrônico de especialistas na área. O objetivo desse boxe é que os professores aprofundem os conhecimentos popularizados nas reportagens que leram. Conforme o repórter Moço, as fontes teóricas, normalmente, são os artigos e os livros publicados por especialistas. O repórter acrescenta que, nas reportagens didáticas, “há muito mais dessas fontes do que a fala que colocamos entre aspas”. Na seção subsequente, apresento a organização textual do gênero.

Análise textual – organização retórica da reportagem didática

Em relação à organização retórica do gênero na revista, a representação proposta por Moreira e Motta-Roth (2008) orienta a descrição:

QUADRO 5 – Movimentos e passos da reportagem didática na revista *Nova Escola*

Movimentos	Passos
M1 Apresentar o tema	1A Salientar o tema da reportagem e 1B Explicitar o tema da reportagem e 1C Identificar o nome e o endereço eletrônico do jornalista*
M2 Situar o tema	2A Contextualizar o tema da reportagem e 2B Detalhar o tema da reportagem
M3 Didatizar o tema	3A Apresentar definição(ões) relacionadas ao tema e 3B Descrever aspectos relacionados ao tema 3C Apresentar uma atividade e/ou dar exemplos 3D Relatar a atividade prática e 3E Avaliar a atividade prática
M4 Avaliar positivamente o tema	4A Reforçar a importância da aplicabilidade do tema e da prática em sala aula

* Os passos em negrito sinalizam as diferenças entre as reportagens didáticas da *Nova Escola* e as reportagens didáticas do Diário de Santa Maria.

O Movimento 1 (Apresentar o tema) chama atenção para o conteúdo que será apresentado, enfatizando os aspectos que serão didatizados na reportagem. Uma característica singular é que o tema surge primeiramente de forma ampla no título para ser posteriormente explicitado no subtítulo. Os Exemplos 2, 3 e 4 ilustram tal movimento, com destaque dos lexemas explícitos observados:

Exemplo 2

O que cada um sabe

Analisar detalhadamente **a forma como os alunos escrevem** é a primeira providência para determinar **os pontos que devem ser ensinados**. (*Nova Escola* 2009, Ed. 220, p.52)

Exemplo 3

Escrever de verdade

Para **produzir textos de qualidade, seus alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias.** A chave é ler muito e revisar continuamente. (Nova Escola 2009, Ed. 219, p. 39)

Exemplo 4

Gêneros, como usar.

Eles invadiram a escola – e isso é bom. **Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia** de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade. (Nova Escola 2009, Ed. 224, p.48)

O Movimento 2 (Situar o tema) – contextualiza o tema (Passo 2A) que será abordado, detalhando (Passo 2B) as práticas consideradas inovadoras pela revista.

Exemplo 5

MOVIMENTO 1

Sem medo de escrever

Histórias de terror entram em sala de aula e dão aos alunos a **possibilidade de trabalhar com esse gênero, cheio de mistério e suspense.**

MOVIMENTO 2

Não leia esta reportagem se você evita as histórias de terror. Pare imediatamente, pois ela pode causar arrepios. Se prosseguir, por seu próprio risco, é porque sabe **que o suspense e o medo típicos desse gênero (histórias de terror) são cativantes.** (Nova Escola 2010, Ed. 231, p. 75)

O Movimento 3 (Didatizar o tema) – didatiza o tema para o leitor, apresentando a teoria e os passos que devem ser seguidos e/ou apresentando e descrevendo uma atividade prática. No passo 3A (definições relacionadas ao tema), são apresentados os conceitos

que posteriormente serão retomados nas sugestões de atividades de produção textual, como neste Exemplo 7.

Exemplo 7

Produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e re-escrever. Esses comportamentos escritores são os conteúdos fundamentais da produção escrita. **A revisão não consiste em** corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas cuidar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. “Deve-se olhar para a produção dos estudantes e identificar o que provoca estranhamento no leitor dentro dos usos sociais que ela terá”, explica Fernanda Liberali. (Nova Escola 2009, Ed. 219, p. 40)

No passo subsequente 3B são descritos os aspectos relativos ao tema abordado (Exemplo 8).

Exemplo 8

Um escritor proficiente, no entanto, **não faz a revisão só no fim do trabalho**. Durante a escrita, é comum **reler o trecho já produzido e verificar se ele está adequado aos objetivos e às ideias que tinha intenção de comunicar – só então planeja-se a continuação**. E isso é feito por todo escritor profissional. A revisão em processo e a final são passos fundamentais para conseguir de fato uma boa escrita. (Nova Escola 2009, Ed. 219, p.40)

Já no passo 3C a atividade é didatizada, explicitando-se para o professor a forma pela qual esta deverá ser realizada em sala de aula (Exemplo 9).

Exemplo 9

Antes de começar a atividade, é preciso montar uma lista com os itens que serão analisados. **Não podem**

faltar aspectos relacionados aos padrões de escrita e às características do texto. Do 3 ano ao 5 ano, o foco deve recair sobre a ortografia e a pontuação e é essencial verificar se a turma conhece e respeita os traços do gênero escolhido. **Em seguida, você já pode pedir** que os alunos escrevam. (Nova Escola 2009, Ed. 220, p.52)

No passo subsequente, 3D, uma atividade prática é descrita, explicitando as etapas que foram desenvolvidas pelo professor nas aulas, conforme Exemplo 11.

Exemplo 11

Procurando desenvolver a leitura crítica de textos jornalísticos e o conhecimento das estruturas argumentativas na produção textual, ela propôs uma atividade permanente: **a cada semana, um grupo elegia uma notícia** e expunha à turma a forma como ela tinha sido tratada nos jornais. **Depois, seguia-se um debate sobre o tema** ou a maneira como as reportagens tinham sido veiculadas.

Paralelamente, os estudantes tiveram contato com textos de finalidades comunicativas diversas no jornal, como cartas de leitores, editoriais, artigos opinativos e horóscopo. “O objetivo era que eles analisassem os materiais, refletissem sobre os propósitos de cada um e adquirissem um repertório discursivo e linguístico”, conta Maria Teresa, que lançou um desafio: **produzir um jornal mural**.

A proposta era trabalhar com textos opinativos, como os editoriais. Para que a escrita ganhasse sentido, ela avisou que o jornal seria afixado no corredor e que toda a comunidade escolar teria acesso a ele. Os assuntos escolhidos tratavam das principais notícias do momento, como o surto de dengue no Rio de Janeiro e a discussão sobre a maioridade penal. Com as características do gênero já discutidas e frescas na memória, todos passaram à produção individual.

A primeira versão foi lida pela professora. “Sempre havia observações a fazer, mas eu deixava que os próprios meninos ajudassem a identificar as fragilidades”, diz Maria Teresa. **Divididos em pequenos grupos, os alunos revisaram a produção de um colega,** escrevendo um bilhete para o autor com sugestões e avaliando se ela estava adequada para publicação. Eram comuns comentários como “argumento fraco”, “pouco claro” e “falta conclusão”, demonstrando o repertório adquirido com a leitura dos modelos. (Nova Escola 2009, Ed. 219, p. 48)

Como passo final, em 3D, a atividade é avaliada por um especialista, pelo jornalista ou ainda pelo próprio professor, de acordo com o Exemplo 12.

Exemplo 12

A pesquisadora argentina em didática Mirta Castedo é defensora desse tipo de proposta. Para ela, as situações de revisão em grupo desenvolvem a reflexão sobre o que foi produzido por meio justamente da troca de opiniões e críticas. **“Revisar o que os colegas fazem é interessante, pois o aluno se coloca no lugar de leitor”, emenda Telma.** “Quando volta para a própria produção e faz a revisão, a criança tem mais condições de criar distanciamento dela e enxergar fragilidades.” (Nova Escola 2009, Ed. 219, p. 49)

O Movimento 4 (Avaliar positivamente o tema) – reforça a importância da aplicabilidade do tema e da prática apresentada no cotidiano da sala de aula, conforme o Exemplo 13.

Exemplo 13

Por fim, vale destacar que quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e a escrever de verdade. (Nova Escola 2009, Ed. 224, p. 56).

Os passos que constituem os movimentos nem sempre ocorrem de forma linear, ou seja, um após o outro. Além disso, em algumas das reportagens, constatei que alguns passos são suprimidos. A falta de constância de alguns passos sugere a fluidez do gênero reportagem didática na revista, marcado pelos estilos de cada um dos jornalistas. De forma específica, percebe-se que, nos textos 1 e 2, os passos 3A (apresentar definição relacionadas ao tema), 3B (descrever aspectos relacionados ao tema) e 3C (apresentar uma atividade e/ou dar exemplos) não ocorrem, o que se justifica em função de que as primeiras reportagens apresentavam uma organização muito próxima de relatos de experiências bem-sucedidas em sala de aula. Outro aspecto importante é que, nos textos 5, 6 e 7, o passo 3D (relatar uma atividade prática) é suprimido, sendo apresentados somente exemplos práticos ao leitor.

Considerações finais

Nessa perspectiva, parece que a reportagem didática da *Nova Escola* cumpre o papel de subsidiar o professor-leitor, divulgando para ele a teoria e sua posterior didatização. Assim, reserva-se ao professor o papel de executor da aula planejada por especialistas da área. Em sintonia com esta afirmação, Ramos (2009, p. 3) argumenta que a *Nova Escola* é um produto cultural cujo objetivo é a orientação, a prescrição para o professorado relacionado ao que “deve ser ensinado” e como isso “deve ser feito”. Por fim, entendo que a ingerência realizada pela mídia, apontada por Ramos, materializa-se nos quatro movimentos retóricos que objetivam a popularização dos conhecimentos para os professores da educação básica. Entendo assim que o gênero descrito encapsula o propósito da revista identificado em seu contexto de produção e circulação, bem como em seu projeto textual e discursivo.

PROVA
DO AUTOR

11

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO
BIODATA: SUBSÍDIO PARA A ESCRITA
ACADÊMICA EM LÍNGUA INGLESA

Ana Valéria Bisetto Bork
Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Introdução

A riqueza e a diversidade dos gêneros textuais são infinitas, pois são fontes inesgotáveis de interação com o outro nas mais variadas situações sociais vivenciadas por nós cotidianamente. Nessa interação incessante, o homem faz uso de diferentes linguagens para dialogar consigo mesmo e com o mundo a seu redor, no qual vai se construindo enquanto ser particular e social por meio das relações sociais. E, é justamente por meio da linguagem, que os sentidos são constantemente co-construídos entre os interlocutores. Ao manifestar nossos desejos, ideias, pensamentos e questionamentos, interagimos com as pessoas por meio de entidades sociodiscursivas denominadas de *gêneros*, as quais são responsáveis por mediar a comunicação humana.

É neste cenário que objetivamos apresentar um estudo sobre o gênero textual biodata, referente à esfera acadêmica/profissional. As reflexões acerca do gênero supracitado contam com as contribuições do ISD para a transposição didática do gênero utilizado em um curso de extensão sobre expressão escrita no contexto acadêmico. Assim, para a realização deste trabalho, nos pautamos na noção de construção do modelo didático de gênero proposto por Schneuwly e Dolz (2004), na proposta de análise de textos de Bronckart (1999, 2012) e na construção de modelos didáticos de gêneros em língua inglesa, a partir de estudos realizados por Cristovão (2001; 2007). Nosso estudo está dividido em cinco partes. Primeiramente, achamos pertinente exibir um breve panorama histórico sobre os gêneros textuais com as perspectivas mais representativas no contexto educacional brasileiro. Em seguida, discorreremos sobre os construtos teóricos que fundamentam nossa pesquisa e, posteriormente, apresentamos o gênero biodata com os textos de referência que o representam. Logo após, nosso estudo apresenta o modelo didático de gênero com uma análise sobre as partes que o compõe para, finalmente, chegarmos às considerações finais.

Um pouco da história dos gêneros

Segundo as colocações de Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros é uma tendência atual, mas se nos reportarmos à história da retórica, isso não é algo novo. Teve sua origem com Platão, o qual observou, de forma sistemática, as construções textuais da época. Ao lembrar Aristóteles, este se referiu à natureza e o objetivo do discurso, o qual apontou três gêneros discursivos responsáveis pelo ato de persuadir: o *gênero judiciário ou forense* (com o objetivo de acusar ou defender alguém frente a um tribunal); o *gênero deliberativo ou político* (com o intuito de aconselhar ou desaconselhar alguma ação

diante de uma assembleia, o qual se transformou, posteriormente, em exercício escolar); o *gênero epidítico, panegírico* ou *cerimonial* (um dos gêneros de maior prestígio, cuja finalidade está em louvar ou censurar alguém).

As estruturas dos gêneros judiciário, deliberativo e epidítico¹ influenciaram a retórica da Idade Média e a expressão gênero se relacionava às questões literárias, influenciando, assim, a poesia medieval fazendo surgir a epopeia, a tragédia, a comédia, conservadas até os dias de hoje. Ao passar pelo Renascimento e chegar à Modernidade, o gênero não mais se vincula à literatura, mas passa a fazer parte do discurso das diferentes áreas do conhecimento. Essa constatação é reforçada por Swales (1990, p. 33), ao proferir que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Apesar desse longo percurso na história, Marcuschi (2008) aponta que há muito a ser discutido sobre a visão e conceituação dos gêneros, justamente por conta da complexidade que envolve uma definição do que realmente seria o gênero. Assim, ele faz as seguintes proposições ao abordar essa questão.

uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica [...]. Certamente, gênero pode ser tudo isso ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação. (Marcuschi 2008, p. 149)

Ao buscarmos na literatura um conceito que melhor se adapte às diferentes perspectivas nessa área de estudo, aquela

1. Para outras informações alusivas à origem dos gêneros textuais ao longo da história, ver os estudos realizados por Oliveira (2002, 2004) com relação à Retórica.

que mais é propagada e mencionada em pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos é a concepção dialógica bakhtiniana, em que os gêneros são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin 1992, p. 279). De acordo com o autor, os gêneros são constituídos de três elementos que se encontram interligados no todo do enunciado: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional específica.

Sob o ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, Marcuschi (2010) atenta para as questões da plasticidade, maleabilidade e dinamicidade dos gêneros.

[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam -se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (Marcuschi 2010, p. 19)

A teoria bakhtiniana apresenta a distinção entre *gêneros primários*, relacionados às situações discursivas em momentos naturais de interação (como conversas espontâneas, cartas, bilhetes, convites informais, anotações em agendas) e *gêneros secundários*, em que as situações discursivas surgem no âmbito das ideologias formalizadas e sistemáticas (como conferências, palestras, formulários, discursos científicos).

Ao considerar a linguagem de forma contextualizada e em funcionamento, algumas tendências fundamentadas na sociointeração surgiram no campo da linguística e passaram a influenciar o estudo dos gêneros no cenário nacional e internacional.

Iniciando nossa exposição sobre as ideologias relacionadas aos gêneros, citamos a perspectiva *sistêmico-funcional* (SF), representada por Halliday (1978) e Martin (1992). Nela, os linguistas enfatizam a relação texto, significações e contexto, e apresentam o

princípio da extratificação, composto pelo *contexto de cultura* (como a língua é estruturada para o uso nas interações sociais) e *contexto de situação* (relacionado à situação imediata de realização do texto enquanto registro). Além disso, ao inter-relacionar os elementos envolvidos na produção e interpretação das significações, os *níveis fonológicos, lexicogramaticais e semânticos* também são considerados. Meurer (2011, p. 177) afirma que “ao fazermos uso da linguagem por intermédio dos mais diversos gêneros textuais, acionamos, conscientemente ou não, todos esses níveis simultaneamente”.

A tendência *sociorretórica* de Swales (1990) preocupa-se com a análise e identificação de movimentos e passos na estrutura do gênero. Essa perspectiva impactou, de certa forma, o ensino de língua estrangeira no Brasil, o qual ficou conhecido como o ensino de ESP (*English for Specific Purposes*), em que os aprendizes tinham como finalidade aprender a língua inglesa para propósitos específicos.

Na perspectiva da nova retórica ou sociorretórica, o gênero é visto como *ação social* e tem como representantes os pesquisadores americanos Bazerman (2011) e Miller (1984, p. 163), a qual aponta que o gênero adquire significado na medida em que percebemos o contexto no qual se originou e os coloca “como um meio retórico no qual intenções particulares e exigências sociais são mediadas”. Já Bazerman (2011, p. 32) afirma que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Outra perspectiva alusiva ao estudo de gêneros é a dos estudiosos da Escola de Genebra, representada por Schneuwly, Dolz e Bronckart, precursor da corrente teórico-metodológica chamada Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). O ISD é, certamente, a perspectiva que mais tem influenciado o ensino no cenário brasileiro na atualidade, justamente por estar estritamente relacionada às questões de ensino/aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira e à área de formação de professores. Dentro

do cenário das publicações referentes ao ISD, temos Bronckart (1999, 2003, 2007, 2012), Machado (2005), Cristovão e Nascimento (2005), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Cristovão (2008), entre outros.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram o gênero como um *megainstrumento* e o definem como:

[...] uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. [...] Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (Schneuwly e Dolz 2004, p. 25)

Para fins de caracterização, os estudiosos (*op. cit.*, p. 64) pressupõem que todo gênero é definido por três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis a partir dele, a *estrutura comunicativa* particular dos textos pertencentes a um determinado gênero e as *configurações específicas das unidades de linguagem*, as quais nos fornecem indicações sobre a posição enunciativa do enunciador e listam um conjunto particular de sequências textuais e de tipos de discursos que formam sua estrutura.

Com o objetivo de finalizar a questão das tendências em torno dos gêneros textuais, nos remetemos à obra de Bawarshi e Reiff (2013), intitulada *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, a qual apresenta uma investigação sobre as diferentes abordagens de gêneros, explorando as possibilidades e implicações do uso dos gêneros para o estudo e, principalmente, para o ensino da escrita. Os autores (2013, p. 110) fazem uma síntese da sua conceituação, ao postular que os gêneros “nos permitem criar relações tipificadas entre enunciados, à medida que organizamos e realizamos formas complexas de interação social. Como enunciados tipificados, os gêneros estão dialogicamente relacionados com outros gêneros e adquirem sentido na interação com eles”.

Passamos, agora, às questões teórico-metodológicas do ISD, as quais norteiam nosso estudo sobre o gênero biodata.

Pressupostos teóricos do ISD

Nosso estudo está ancorado no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas sobre gêneros textuais no Brasil, principalmente por questões de implementação de práticas de intervenção pedagógica em língua materna e, também, em língua estrangeira.

Tendo como base os pressupostos vigotkianos que reconhecem a primazia da dimensão social da linguagem (Vigotski 2002) e a teoria bakhtiniana (Bakhtin 1992) sobre os gêneros do discurso, o ISD refuta a ideia de uma divisão ou separação das ciências em ciências humanas e sociais, justamente por ter como objeto de estudo as ações humanas. Bronckart (2006, p. 10) afirma que o ISD “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano”. Portanto, seu postulado está em consonância com as perspectivas atuais que apontam uma estreita ligação entre as questões sociais e humanas.

Defendemos essa opção teórica por entender que as ações de linguagem se efetivam nas diferentes práticas sociais, materializadas nos gêneros textuais, os quais se diversificam e sofrem adaptações ao longo do tempo, devido aos interesses comunicativos dos usuários da língua (Bronckart 2012; Schneuwly e Dolz 2004).

Para que pudéssemos construir o modelo didático do gênero biodata, nos reportamos às categorias de análise propostas pelo ISD, as quais versam sobre a *situação de produção* (contexto físico, sociossubjetivo e conteúdo temático), ao *nível organizacional* (plano global, tipos de discursos e tipos de seqüências) e ao *nível*

de *textualização* (mecanismos de textualização e enunciativos). Para o propósito desse estudo, nosso foco se volta para as questões referentes ao contexto de produção e para as características da infraestrutura textual do gênero biodata.

Bronckart (2012, p. 93) define o *contexto de produção* como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, o qual é essencial para a compreensão de qualquer texto. Para ele, os fatores estão agrupados em dois conjuntos, chamados de *mundo físico* e *mundo social e subjetivo*. No primeiro caso, o contexto físico é representado por quatro parâmetros distintos: o lugar de produção (lugar físico onde o texto é produzido), o momento de produção (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido), o emissor e o receptor. O segundo plano refere-se aos *aspectos sociais*, como os valores, as normas, as regras; já, os *aspectos subjetivos*, são alusivos à imagem que o agente dá de si ao agir. Segundo o autor (*op. cit.*, p. 94), dentro do contexto sociossubjetivo, quatro parâmetros principais podem ser elencados: o lugar social (o contexto interacional em que o texto é produzido), a posição social do emissor (que lhe dá o estatuto de enunciador), a posição social do receptor (que lhe dá a posição de destinatário) e o objetivo da interação, relacionado ao(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário.

Em relação ao *conteúdo temático* de um texto, Bronckart (2012, p. 97) o conceitua como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Ele pode veicular temas referentes aos mundos por ele descritos, ou, ainda, combinar temas alusivos a dois ou três desses mundos.

O contexto de produção e o conteúdo temático integram a noção de ação de linguagem, a qual objetiva “identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor e cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (Bronckart 2012, p. 99).

Dentro da esfera educacional, a questão dos gêneros pode abarcar várias frentes de estudo e, no que tange ao ensino de leitura e produção oral/escrita em língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), a questão do gênero se tornou um conceito fundamental, como mostra os estudos de Lopes-Rossi (2006), Menegassi (2006), Aranha (2009), Ferrarini (2009), Gonçalves (2010), Fiad (2011), Beato-Canato; Cristovão (2012), Rottawa (2012), entre outros.

O presente estudo se refere às questões de escrita acadêmica em língua inglesa² e emergiu da necessidade de um grupo de alunos de um curso de graduação³ postar sua vida acadêmica com fins de participação em eventos/congressos e de publicações de artigos acadêmicos em periódicos da área. Dentre as várias possibilidades de gêneros alusivos à esfera acadêmica, optamos por trabalhar com o gênero biodata, o qual pode ser alocado, segundo os domínios discursivos⁴ apresentados por Marcuschi (2008), no grupo dos

2. O curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) da UTFPR-Campus Curitiba possui quatro disciplinas referentes à escrita acadêmica denominadas de Laboratórios de Leitura e Redação em Inglês I, II, III e IV, as quais têm como objeto de estudo os gêneros resumos (*abstracts*), ensaios (*essays*) e, ao final do curso, a produção de um artigo acadêmico (*academic article*). A escolha pelo gênero biodata se deu por conta desse gênero não fazer parte da grade curricular. No início do curso de extensão, uma análise de necessidades e interesses do grupo de alunos foi realizada com o objetivo de averiguar o conhecimento dos alunos sobre esse gênero textual, sobre os gêneros acadêmicos trabalhados no curso de graduação e conhecidos no meio acadêmico, além de identificar o nível linguístico dos discentes.
3. O curso de extensão foi elaborado e ministrado para um grupo de estudantes de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública federal brasileira. Por meio da elaboração de uma sequência didática, o curso abordou três gêneros textuais relacionados à esfera profissional (biodata, *résumés* e *cover letters*). O estudo apresentado é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento sob a orientação da Profa. Vera Lucia Lopes Cristovão, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
4. Para fins de enquadre dos domínios discursivos, Marcuschi (2008, pp. 194-196) apresenta um quadro geral com os gêneros escritos e orais distribuídos

domínios instrucionais, também chamado de científico, acadêmico e educacional. Dentro dessa categoria, o autor apresenta uma lista de diferentes gêneros escritos que mais aparecem e circulam no meio acadêmico (artigos científicos, monografias, parecer sobre artigos, teses ou dissertações, projetos, resumos de livros, entre outros) e, por esse motivo, é que decidimos enquadrar o gênero biodata à lista dos domínios discursivos instrucionais.

Para que o trabalho se realizasse, fez-se necessário a construção de um modelo didático de gênero (Schneuwly; Dolz, 2004) composto pelo estudo do contexto didático, síntese de literatura especializada e análise de vários textos de referência em língua estrangeira, e alguns em língua materna, a partir do viés do ISD. Porém, antes de passarmos à composição e análise do modelo didático do gênero biodata, abordamos algumas questões referentes ao gênero supracitado e apresentamos exemplos de textos de referência utilizados no curso.

O gênero biodata

A biodata pode ser definida como uma produção escrita em que o autor fala de si mesmo, fazendo um relato bastante breve de sua vida acadêmica e profissional. Ele/ela apresenta um histórico sobre os dados acadêmicos e profissionais mais relevantes para sua área de interesse e atuação, sempre considerando o objetivo e o público-alvo que quer alcançar. Assim, quando as pessoas são solicitadas a se apresentar por escrito, elas podem fazer uso de uma biodata. Ramos (2012, p. 75) afirma que este gênero “contribui para a educação e formação de um cidadão crítico e

nas diversas formas textuais. A lista é composta pelos seguintes domínios discursivos: religioso, jornalístico, jurídico, interpessoal, instrucional, saúde, comercial, industrial, publicitário, lazer, militar e ficcional.

habilidoso no manejo das manifestações discursivas que rodeiam sua vida profissional em sociedade”. A autora ainda aponta que, por incorporar informações de natureza pessoal, ele traz uma diversidade de elementos léxico-gramaticais alusivos a dados pessoais já familiares para os alunos, demandando, de certa forma, uma recontextualização de elementos anteriormente estudados e conhecidos à área profissional.

Como suporte de veiculação, as informações postadas por meio desse gênero textual podem ser disponibilizadas em publicações de livros, periódicos, *sites*, anais (escritos/*online*) de eventos acadêmicos, ou ainda, como no caso do Brasil, professores e pesquisadores podem postar suas informações, de forma sintetizada, no parágrafo inicial do currículo Lattes.

Com relação às pesquisas realizadas com o gênero biodata, encontramos os estudos de Muradas (2013) e Ramos (2012). A pesquisa de Muradas foi realizada com alunos do Ensino Médio de uma instituição particular, a qual procurou investigar o uso da plataforma *Google Docs* como ferramenta didático-pedagógica na produção escrita em língua inglesa, em que os aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais foram considerados. Além disso, o estudo buscou avaliar a produção textual como processo cíclico, considerando as etapas de rascunho, primeira versão, revisões e segunda versão, tomando como base as premissas teóricas da escrita de Hyland (2003, 2007). Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos participantes, além da observação dos processos colaborativos ocorridos durante a produção escrita. A partir do estudo, a autora elencou os elementos observáveis na composição do gênero.

informações de *ordem pessoal*, como nome, idade, local de nascimento, filiação, podendo incluir hobbies, lazer, curiosidades [...], de *cunho acadêmico*, em que o aluno poderá discorrer sobre sua trajetória escolar, mencionando matérias que mais gosta, atividades extracurriculares, rotinas de estudo,

planos para a vida universitária e [...] um *caráter profissional*, [...] em que o aluno informa dados pessoais, apresenta histórico do que fez ou faz, relata sua experiência de trabalho. (Muradas 2013, p. 55)

Além da pesquisa supracitada, Ramos (2012) apresentou um relato de uma experiência de desenho e implementação de uma unidade didática envolvendo o gênero biodata. Tendo como pressupostos teóricos a concepção de gêneros de Martin (2000), Swales (1990) e Bhatia (1993) e a concepção de tarefa (Nunan 2004; Ellis 2003), o estudo foi ministrado de forma semipresencial para alunos de um curso de Letras com habilitação em língua inglesa. A parte do curso à distância foi realizada por meio da plataforma *Moodle* e a proposta de trabalho foi dividida em três momentos: apresentação (trabalho de familiarização com o gênero proposto), detalhamento (organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais) e aplicação (articulação das fases anteriores na realização do trabalho). O artigo apresenta as partes que compõem o gênero, as razões de sua escolha, os textos de referência, as seqüências de atividades, além de depoimentos dos participantes acerca do trabalho realizado, com exemplos de produções escritas. Como resultados, a autora evidenciou as atividades de compreensão escrita em relação à estrutura genérica e às formas linguísticas presentes no gênero biodata, o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), as dificuldades em nível gramatical e lexical apresentadas pelos alunos e a sua intenção em repensar novos modos de aprender por meio das novas mídias.

Para que possamos entender melhor a natureza deste gênero acadêmico, o Quadro 1 traz uma amostra dos textos de referência⁵ que foram utilizados no curso de extensão sobre escrita acadêmica.

-
5. O curso de extensão realizado no primeiro semestre de 2014 contou com a análise de aproximadamente quarenta (40) textos de referência. Como o curso foi totalmente ministrado em inglês, a maioria dos textos de referência estavam redigidos em língua inglesa. A análise de biodatas em língua materna também foi realizada, porém em menor escala.

QUADRO 1 – Textos de referência

Biodata	Natureza e fonte de pesquisa
<p>Texto 1</p> <p>Katerina Vassilopoulou acquired her BA in Greek Philology at the University of Athens. She received her MA in Language Studies from Lancaster University. She is currently a PhD student at Lancaster University and the title of her thesis is "A Cognitive Stylistic Approach to Absurdity in Drama with a particular focus on Ionesco's <i>The Bald Soprano</i>". Her research interests are pragmatics, stylistics and cognitive linguistics.</p>	<p>Congresso</p> <p>Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching, July, 2006. Lancaster, United Kingdom. Disponível em: http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference06/biodata.htm. Acesso em: 05/11/2013.</p>
<p>Texto 2</p> <p>David Crystal is one of the world's foremost authorities on language. He is the author of the hugely successful <i>Cambridge encyclopedia of language</i> (1978; second edition 1997), <i>Cambridge encyclopedia of the English language</i> (1995), <i>Language death</i> (2000), <i>Language and the internet</i> (2001) and <i>Shakespeare's words</i> (2002, with Ben Crystal). An internationally renowned writer, journal editor, lecturer and broadcaster, he received an OBE in 1995 for his services to the study and teaching of the English language. His edited books include several editions of the <i>Cambridge encyclopedia</i> (1990-2000) and related publications, <i>Words on words</i> (2000, with Hilary Crystal) and <i>The new Penguin encyclopedia</i> (2002).</p>	<p>Livro</p> <p>CRYSTAL, David. English as a global language. Second Edition. Cambridge University press, 2003.</p>

<p>Texto 3</p> <p>Charles Bazerman (UCSB) USA is a Professor of Education at the University of California Santa Barbara, Steering Committee Chair of the International Society for the Advancement of Writing Research, and recent chair of the Conference on College Composition and Communication. His books include <i>A Rhetoric of Literate Action, A Theory of Literate Action, The Languages of Edison's Light, Constructing Experience, Shaping Written Knowledge, The Informed Writer, and The Handbook of Research on Writing</i>. Several volumes of his essays have been translated into Portuguese and Spanish, and he has worked with campuses throughout Latin America.</p>	<p>Site do Projeto ILEES. Disponível em: http://english.ilees.org/us.html. Acesso em: 21/03/2014.</p>
<p>Texto 4</p> <p>Roxane Helena Rodrigues Rojo fez mestrado e doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas pela PUC-SP. Fez estágio de pós-doutorado em didática de língua materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Universidade de Genebra (UNIGE). Professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do CNPq. E-mail: rrojo@iel.unicamp.br.</p>	<p>Autor de capítulo de livro ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.</p>
<p>Texto 5</p> <p>Andressa Brawerman-Albini possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2003), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Letras pela mesma universidade (2012), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de pronúncia; acento em língua inglesa; treinamento de percepção; testes de percepção. É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em regime de dedicação exclusiva; [...] é coordenadora do Projeto Gralha-Azul [...]. Edital (061/2010) CAPES/Fulbright, na UTFPR de 2011 a 2014.</p> <p>Fonte: As autoras.</p>	<p>Plataforma Lattes Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0904067563497910. Acesso em: 04/04/2014.</p>

O quadro aborda cinco textos de referência retirados de fontes diversas: *congressos internacionais*, em que pessoas de diferentes países participam do evento com o objetivo de compartilhar conhecimento e pesquisas científicas; um *livro* escrito por uma personalidade renomada na área dos estudos linguísticos, em que os dados do autor podem aparecer na primeira página do livro, ao final da obra, ou ainda, no espaço que é comumente chamado de orelha de livro;⁶ *projetos de pesquisa* publicados *online*, em que vários pesquisadores se apresentam e relatam estudos realizados; *capítulo de livro*, em que os estudiosos da área se reúnem em torno de um projeto comum e contribuem na organização de uma coletânea; e, por fim, um *texto* especialmente redigido para compor a parte inicial do currículo Lattes, em que profissionais ligados à academia e estudantes universitários apresentam um breve relato de suas produções acadêmicas e áreas de interesse.

Por meio de tantas possibilidades virtuais, podemos buscar informações acerca de gêneros textuais variados, os quais podem ser utilizados para fins educacionais. Acreditamos que o gênero biodata se mostra relevante para as práticas sociais da comunidade acadêmica, podendo ser trabalhado nas aulas de produção escrita em língua estrangeira.

Modelo didático do gênero biodata

Para que possamos desenvolver as atividades que farão parte de uma sequência didática, é primordial a realização de uma análise detalhada do gênero com o qual vamos trabalhar. Para tanto, devemos conhecer o contexto sócio-histórico de produção

6. A orelha de livro é um elemento que pode conter uma curta biografia do(s) autor(es) e apresentar extratos e/ou informações sobre a obra, as quais servem para aguçar a curiosidade do leitor.

desses gêneros, as dimensões ensináveis, além de elencar os elementos principais que venham atender e suprir as necessidades dos alunos. Assim, de acordo com a proposta do ISD, o primeiro passo é a organização de um modelo didático de gênero (MDG) que, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), “[...] trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se ao conhecimento formulado, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas”.

Os MDG apresentam duas grandes características:

ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (Dolz e Schneuwly 2004, p. 70)

Com relação aos estudos em língua estrangeira, Cristovão (2007, p. 13-14) refere-se à questão do MDG como “[...] indicador de elementos ensináveis em língua inglesa para a elaboração de SDs e, conseqüentemente, da sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem⁷ envolvidas”. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado,

7. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 54), as capacidades de linguagem (CL) são “*aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada*”. Elas são classificadas em capacidades de *ação*, *discursivas*, *linguístico-discursivas* e de *significação*, mas funcionam todas de forma articulada. Para uma explicação mais detalhada sobre as CL, ver texto de Cristovão e Stutz (2011).

torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (Schneuwly e Dolz 2004, p. 76)

O modelo didático de gênero apresentado neste estudo foi construído a partir de diferentes textos de referência, os quais deram suporte para o desenvolvimento de uma sequência didática.⁸ Essas sequências de atividades em torno do gênero textual biodata foram aplicadas a um grupo de alunos de graduação em Letras, os quais participaram de um curso de extensão sobre escrita acadêmica de gêneros profissionais.

QUADRO 2 – Contexto de produção das biodatas.

Situação de produção	Biodatas
Autor	Pessoas que fazem um relato da sua vida acadêmica e profissional.
Destinatário	Pessoas interessadas em buscar informações acadêmicas e profissionais sobre o autor.
Objetivo	Apresentar os dados mais relevantes referentes à experiência acadêmica e profissional de uma pessoa.
Conteúdo	Nome, e-mail, afiliação, qualificações, áreas de interesse, publicações, histórico de atribuições anteriores (caso seja relevante).
Espaço social de produção	Provavelmente escrita na residência ou trabalho do autor, a qual deve ser encaminhada para compor as informações em uma revista, periódico, livro ou evento.

8. Dentro da proposta de estudo com gêneros textuais, adota-se o conceito de sequências didáticas, definidas como “[...] módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 51).

Momento histórico de produção	Informação não encontrada nos textos de referência. Possivelmente escrita anteriormente à realização de um evento, à organização de uma revista. No caso de um periódico ou livro, por exemplo, a biodata é geralmente enviada no momento da submissão do artigo; pode ser atualizada em função de onde a informação será veiculada.
Suporte de veiculação	Livros, periódicos, sites e anais de eventos, currículos acadêmicos e/ou profissionais.

Em relação à infraestrutura textual das biodatas, foi possível observar que o plano global textual apresenta informações pessoais de forma breve e dá mais ênfase aos aspectos profissionais e acadêmicos, fazendo com que o leitor tenha uma imagem do autor/autora e da relevância que tais dados têm para a comunidade em que está inserido/a.

O Quadro 3 aponta os principais elementos que compõem uma biodata.

QUADRO 3 – Características do gênero biodata

Itens	Características
Gênero	Biodata
Objetivo	Elencar informações acadêmicas e profissionais relacionadas ao propósito de um livro, periódico, site, anais de um evento (outros projetos).
Plano textual global	Exposição de dados acadêmicos e profissionais (nome, afiliação, descrição de informações acadêmicas e profissionais, áreas de interesse, e-mail para contato).
Tipo de discurso predominante	Discurso teórico
Tipo de sequência	Sequência descritiva
Coesão nominal	Anáforas nominais e pronominais.

Coesão verbal	Uso da 3ª pessoa do singular no presente simples do indicativo (predominante), presente contínuo, <i>present perfect</i> e/ou passado simples (menos comum).
Vozes	Pessoas interessadas em expor seus dados acadêmicos e profissionais; leitores interessados em saber fatos sobre a vida acadêmica e profissional de uma pessoa.
Escolha lexical	Itens lexicais relacionados à temática acadêmica e profissional.

As marcas linguísticas e discursivas dos textos analisados são evidenciadas pelo uso do presente simples do indicativo (tempo verbal predominante), seguido do presente contínuo, *present perfect* e/ou passado simples (menos comum em todas as amostras analisadas). Portanto, temos um texto marcado predominantemente pelo tipo de discurso teórico.

Por haver um distanciamento do autor ao relatar sua história na terceira pessoa do singular (não fazendo, em nenhum momento, o uso do pronome pessoal ‘eu’), tem-se o uso constante de anáforas nominais e pronominais. Porém, no caso do texto de referência número 5, alusivo às informações postadas na Plataforma Lattes, a autora omite o uso do pronome pessoal ‘ela’ e inicia uma nova frase fazendo o uso, apenas, do verbo de ligação na 3ª pessoa do singular do tempo indicativo, o que é plausível e possível em língua portuguesa. Ao observarmos a composição textual dos textos descritos no Quadro 1, esta está relacionada ao ato de descrever fatos sobre si mesmo obedecendo uma ordem cronológica, a qual resulta no uso da seqüência descritiva.

As vozes encontradas nos textos de referência são praticamente duas: a do autor, interessado em expor sua vida acadêmica e profissional e, a do leitor, interessado em saber fatos acadêmicos e profissionais de uma pessoa, geralmente o autor de um livro, um palestrante em um evento científico, ou um professor

pesquisador que relata, ano a ano, suas informações no currículo Lattes. Contudo, não temos como saber ao certo quem realmente expõe as informações na modalidade escrita do texto, ou seja, se é o(a) próprio(a) autor(a) que posta as informações referentes às inúmeras atividades já realizadas, ou se uma terceira pessoa seria responsável por descrever a vida acadêmica/profissional deste (a) autor(a).

Com relação à temática, ela se volta praticamente à área de interesse de atuação do profissional e aos dados acadêmicos e profissionais do(a) autor(a). O formato do texto pode variar em sua extensão. Por meio dos textos de referência analisados pelos participantes do curso, é possível visualizar que as informações são postadas de forma breve, em torno de 5 a 10 linhas, sem paragrafação e com alinhamento justificado do texto.

Consideração finais

O MDG do gênero biodata da forma como proposto em nosso estudo não pretende colocar-se como um modelo padronizado e acabado, mas sim que possa auxiliar o aluno e profissionais do ensino a ter uma visão geral de sua composição, a qual deve levar em consideração uma situação real de interação, além do propósito comunicativo dos participantes envolvidos nas diferentes práticas sociais de comunicação.

Corroboramos a ideias de Bazerman (1997) ao afirmar que o sucesso de um trabalho com gêneros no contexto educacional vai depender de uma negociação entre professor e alunos para que esse caminhar possa satisfazer os objetivos e as necessidades de cada um dos participantes. Além disso, por meio dessa ferramenta desafiadora e pelas escolhas estratégicas que trazemos para a sala de aula, os alunos têm a oportunidade de trabalhar com o discurso dentro de um novo formato, fazendo com que vivenciem esses novos domínios discursivos por eles nunca antes explorados.

12

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PRÁTICAS E REFLEXÕES

Kátia Bruginski Mulik

Introdução

As transformações relacionadas à comunicação e ao meio digital, oriundas, principalmente, do advento da globalização, têm impactado na forma como entendemos a linguagem e as suas funcionalidades. O texto, antes compreendido como algo estanque preso a formas impressas, hoje é visto como algo aberto sujeito à transição por diversas plataformas, sites, blogs entre outros. Além das modificações com relação ao processo de escrita, a questão da leitura também foi modificada. Essa última antes era compreendida dentro de um processo linear, com início e fim determinados, hoje é algo muito mais dinâmico estabelecido em relações hipertextuais. Os leitores de hoje podem ‘se perder’ por entre mares de sites, por exemplo, chegando a se questionar: qual foi o ponto de partida mesmo? Tais modificações proporcionam novas experiências com a linguagem, o que, por sua vez exigem diferentes e novos

letramentos reformulando como nós compreendemos, ensinamos e avaliamos a (língua)gem em sala de aula (Jeson e Lotherington 2001).

A composição textual tanto dos textos digitais quanto impressos abrange outros modos, ou semioses que se caracterizam como multimodalidade e exigem “capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”, ou seja, de multiletramentos. Assim, a escola passa a exercer o papel de promover novos alfabetismos criando possibilidades práticas para que os alunos se “transformem em criadores de sentido”. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (Rojó 2012, p. 29).

Levanto em consideração essas questões este artigo apresenta algumas reflexões no que diz respeito à produção de textos multimodais e ao desenvolvimento dos multiletramentos. Para tanto, apresento, inicialmente algumas questões teóricas que fundamentaram o trabalho desenvolvido tais como a definição de multimodalidade, gêneros textuais leitura e letramento. Em seguida, apresento duas atividades de produção textual que foram desenvolvidas com os alunos da segunda série do ensino médio de uma rede pública estadual no interior do Paraná nas aulas de língua inglesa. Após a apresentação teórica faço o detalhamento da forma como foram conduzidas as produções e alguns resultados e impactos. Por fim, teço as considerações finais das minhas percepções com relação ao trabalho realizado.

Gêneros textuais

Segundo Marcuschi (2008) os estudos que enfatizam a questão dos gêneros textuais “estão na moda”. O autor explica que no Ocidente estes estudos já têm pelo menos vinte e cinco

séculos e que, se considerarmos observações sistemáticas, estas iniciaram com a tradição poética de Platão e a tradição retórica de Aristóteles. Marcuschi (2005, p. 19) explica que os gêneros textuais são fenômenos históricos intrínsecos a vida cultural e social que contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Os gêneros não são estanques já que surgem a partir das necessidades comunicativas e da relação do homem com a tecnologia, dessa forma são plásticos, dinâmicos e maleáveis (Marcuschi 2005). A caracterização dos gêneros partindo apenas de suas propriedades composicionais e organizacionais não é possível, uma vez que um gênero pode não apresentar determinada propriedade e, assim como pode incorporar outras características e continuar sendo o mesmo gênero.

Os gêneros textuais possuem formatos próprios que, embora sejam plásticos, ou seja, mutáveis ao longo do tempo e das transformações socioculturais, são produzidos de maneira bem similar por diferentes usuários. Isso se explica pelo fato de cada gênero possuir um propósito comunicacional previamente definido e dessa forma seus usuários utilizam-se de estratégias convencias para atingir estes propósitos. Esse propósito, além de definir o formato dos textos, determina também sua esfera de circulação, ou seja, o(s) domínio(s) atuante(s) desse texto, quem serão seus leitores, onde estarão esses leitores e em que suporte tecnológico esse texto será fixado. Cada gênero tem uma função e uma forma, mas a determinação se dá muito mais em relação à função comunicacional do que da forma. O trabalho com gêneros textuais nas aulas de LE promove uma maior consciência linguística nos aprendizes além de promover usos reais da língua.

A expressão *gêneros do discurso* tem como referência primária o texto de Bakhtin (1992[2003]) que leva o mesmo título. Em seus escritos, o autor distingue os gêneros em primários e secundários fazendo uma correlação com a questão do estilo. Os primários fazem alusão a situações comunicativas de caráter mais espontâneo e informal, já os secundários se fazem presentes em situações

comunicativas mais complexas, geralmente interpeladas pela escrita. No entanto, embora distintos trazem em sua gênese o enunciado verbal diferenciando-se apenas no grau de complexidade. Embora os gêneros sejam tipos relativamente estáveis, a linguagem extremamente por ser de natureza criativa, possibilita que a diversidade dos gêneros seja ilimitada:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin 2003)

Os gêneros do discurso são determinantes para que a comunicação seja possível. A diversidade de gêneros é significativa e apresenta diferentes funções dentro das situações comunicacionais. Partindo dessa lógica, toda e qualquer atividade humana pressupõe o uso da linguagem. É através dos gêneros que moldamos o nosso discurso sendo que o repertório dos gêneros se modifica e amplia dependendo das esferas de atividade humana. O conteúdo temático (assunto), o plano composicional (estrutura) e o estilo são essenciais para a classificação do gênero discursivo e são determinadas em função da esfera comunicacional. A vivência em diversas esferas e o contato com uma gama variada de gêneros que pode proporcionar a ampliação do repertório e da competência linguística do produto de enunciados.

Multimodalidade

De acordo com Silva (2013) a multimodalidade tem sua gênese na Semiótica Social, que, segundo Santos (2011, p. 2) pode ser entendida como

a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar as trocas das mensagens. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são movidas por interesses específicos, que representam um significado escolhido através de uma análise lógica relacionada a um contexto social.

Santos (2011) explica que a multimodalidade abrange a escrita, a fala e a imagem. Assim, o uso de negrito ou itálico para dar destaque ou ênfase em um artigo científico, por exemplo, pode ser considerado um recurso linguístico multimodal, já que revela uma intenção comunicativa. O formato, o layout, as fotos, as imagens são aspectos que corroboram para a construção dos sentidos de um texto. Herais (2009) aborda a relevância da multimodalidade dentro do ensino de línguas estrangeiras e afirma que:

Consciência multimodal é cada vez mais importante na sociedade contemporânea; é parte do que precisa ser aprendido no ensino de línguas estrangeiras, uma das competências que precisam ser dominadas. Imagens estão relacionadas com o texto escrito, há uma interface de sentidos visuais e linguísticos nas mídias contemporâneas. Assim, os alunos são levados a compreender o propósito e razão de ser não apenas de um texto escrito, eles também precisam entender as intenções que informam as representações e significados visuais. (Herais 2009, p. 71)¹

1. Multimodal awareness is thought to be more and more important in contemporary society; is part of what needs to be learned in foreign language education, one of the competencies that need to be mastered. Images are related to written text, as there is an interface of visual and linguistic meanings in contemporary media. So, just learners are led to understand the purpose and rationale behind a written text, they also need to understand the intentions that inform visual representations and meanings (...).

As imagens são elementos que estão presentes nas mais variadas práticas sociais utilizadas como formas de comunicação e produção de sentidos. Elas podem constituir-se como textos independentes, ou seja, extrapolando a noção do visual como mera ilustração ou complementação da linguagem verbal. As imagens possuem uma gramática própria (Kress e Van Leeuwen 1996) o que provoca a necessidade de serem interpretadas de forma crítica para que seus mais variados significados possam ser explorados e compreendidos. Nessa perspectiva, as imagens devem ser percebidas como um “sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades” (Nascimento, Bezerra e Herbele 2011, p. 532). Esses, por sua vez, são utilizados não apenas para representar experiências, como também para negociar as relações com os outros.

Leitura e (multi)Letramento

As transformações relacionadas ao acesso à informação e aos processos de leitura introduzem a multimodalidade no cotidiano das práticas sociais ao passo que “alteram a maneira de lermos e o próprio conceito de ler [...]. Observa-se uma influência positivista na compreensão do que a imagem e o som não são passíveis de leitura: somente o texto verbal cumpriria esse papel” (Ferraz 2012, p. 99).

Kleiman (1995) e Soares (2004) fazem uma distinção no que tange o ser alfabetizado e ser letrado. O primeiro decodifica as letras, que domina a tecnologia de ler e de escrever. Já o segundo, para ser considerada letrada deve usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, ou seja, a oposição entre alfabetização e letramento está essencialmente referenciada na noção de prática social.

Para Jordão (2007, p. 24) o letramento é “capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis”. Takaki (2011) afirma que há uma crescente quanto ao interesse acadêmico e as práticas sociais no uso da linguagem se atendo para o conceito de novos letramentos, ou letramentos múltiplos. A autora conceitua letramento como “um conjunto de práticas culturais que são construídas e reconstruídas por interesses socioculturais em permanentes conflitos, relações de poder, descartando a expectativa de neutralidade convencionalizada por leituras tradicionais” (Takaki 2011, p. 13). No entanto, a natureza hipermodal da linguagem permitem novas interpretações e reinterpretações dos sentidos de forma constante.

Recentemente, devido ao uso crescente das tecnologias de informação e comunicação, percebeu-se a necessidade de englobar também a capacidade de lidar adequadamente com dessas novas linguagens evidenciadas nesses meios, adquirindo a consciência de que

fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si. Além disso, a necessidade de desenvolver postura crítica, participativa, reflexiva e que busca aprender continuamente é característica inerente ao sujeito que realiza práticas não apenas de ordem do conceito de alfabetização ou de letramento, mas do que se denomina multiletramento. (Borba e Aragão 2012, p. 231)

Rojo (2012) explica que diante dessas transformações no que tange a linguagem e a comunicação, o sujeito multiletrado precisa recorrer a “novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (Rojo 2012, p. 21). Portanto, as práticas textuais requerem “novas práticas:

- a) De produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- b) De análise crítica como receptor” (Rojo 2012, p. 21).

Rojo (2012) ainda aponta algumas características que são unânimes nos estudos dos multiletramentos com relação a linguagem e a circulação dos textos:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). (Rojo 2012, p. 23)

Dentro da perspectiva dos multiletramentos, como o próprio nome sugere, tem-se vários outros tipos de letramento (letramento digital, crítico, novos letramentos entre outros) que precisam ser considerados e dentre eles encontra-se o visual. Através do uso de imagens é possível desenvolver o letramento visual que se caracteriza como a capacidade de compreender e interpretar as informações visuais e relacioná-las com o texto verbal. Para isso, algumas habilidades precisam ser trabalhadas como a observação, a compreensão das relações visuais e a análise crítica. De acordo com Dondis (1997, p. 67) o “alfabetismo² visual significa participação, e transforma todos os que o alcançaram em observadores menos passivos [...]. Alfabetismo visual significa uma inteligência visual”.

2. O termo alfabetização em inglês é *literacy* que poderia corresponder a ideia de letramento. No entanto, mantém-se o termo utilizado na tradução da obra, porém leva-se em consideração o conceito carregando a ideia de letramento.

Kress e Van Leeuwen (1996) ao explicitarem os princípios da GDV defendem que as estruturas visuais podem ser comparadas a estruturas linguísticas. Já que estas últimas podem expressar interpretações particulares dentro das interações sociais, as imagens e as escolhas para sua composição também são fatores que influem na construção e na interpretação do significado.

Os autores, ancorados na perspectiva hallidayana de linguagem, ou seja, que esta última se organiza em torno de uma função pode estar relacionada à disposição do contexto, e seus demais aspectos envolventes, defendem que as imagens estão articuladas em composições visuais também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Portanto, assim como a linguagem verbal, as imagens operam como forma de representação e negociação nas relações sociais e na mensagem que veiculam. Para Kress e Van Leeuwen o letramento visual é uma questão de sobrevivência, especialmente no ambiente profissional.

Produção textual em língua inglesa: descrição das atividades

Um dos grandes desafios que o professor de língua inglesa enfrenta diz respeito à produção textual em sala de aula. Muitas vezes os alunos encontram-se desmotivados devido às dificuldades na compreensão e no conhecimento vocabular da língua. Por isso, há uma grande resistência por parte de alguns alunos e, portanto, cabe ao professor criar estratégias e repensar em formas de motivar os alunos para se desenvolverem dentro dessa habilidade linguística. Levando em consideração as discussões teóricas que fiz previamente e a necessidade de propor formas diferentes para despertar maior interesse nos alunos, realizei duas produções textuais (uma fotonovela e uma capa de DVD), as quais se enquadram na perspectiva da multimodalidade. Essas propostas também exigem que os alunos além de terem que tomar decisões

mais autônomas no que diz respeito a escolha das imagens que irão integrar as produções, exerçam seu lado criativo. Nessa seção faço o detalhamento de cada uma das propostas de produção mostrando de que forma estas foram lançadas e o passos que foram dados até a produção final. As razões pela escolha desses gêneros textuais em específico se dão em função do plano de trabalho docente que é feito em parceria com todos os professores de língua inglesa e que decidem que temas e que gêneros farão parte de cada trimestre letivo.

Fotonovela

O trabalho com fotonovela pautou-se na obra Frankenstein escrita por Mary Shelley. Inicialmente fizemos algumas discussões sobre o contexto de produção do texto para que os alunos pudessem ter um panorama geral e, em seguida selecionei alguns trechos mais significativos para que pudéssemos realizar a leitura em sala e pensar na construção dos aspectos verbais e visuais do gênero.

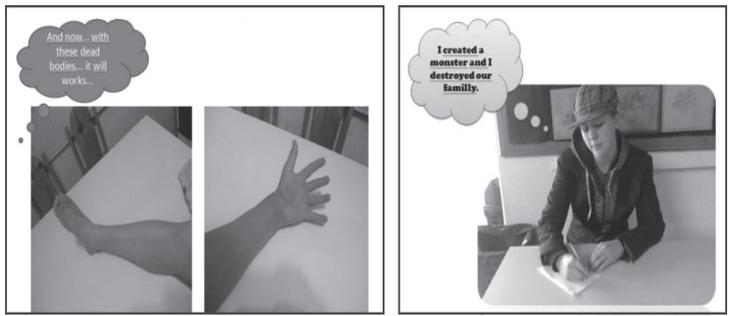
A fim de fornecer subsídios para que os alunos pudessem desenvolver habilidades para a captação das imagens trabalhei brevemente com eles sobre a questão dos enquadramentos fotográficos e conversamos sobre alguns aplicativos e editores de imagem que estão disponíveis *online*.

PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO DA FOTONOVELA EM LÍNGUA INGLESA

1. **Contextualização da obra:** para dar início a proposta de trabalho, fiz uma aula expositiva sobre a obra, seu contexto de produção e suas influências na literatura e nas outras artes. Além disso, lemos a biografia da autora (Mary Shelley).
2. **Leitura de trechos em sala de aula:** realizamos a leitura de alguns trechos da obra em sala. Optei por trabalhar com uma versão simplificada do texto, pois dessa forma poderia trabalhar com trechos mais longos sem prejudicá-los na compreensão do vocabulário. Essa leitura era feita, num primeiro momento, individualmente e, em seguida eu realizava a leitura coletiva do trecho em voz alta, sanando dúvidas de compreensão dos fatos e de vocabulário enquanto os alunos faziam anotações.

3. **Transposição de linguagem** (texto em prosa para texto em discurso direto): essa fase era realizada sempre após a finalização da leitura dos trechos selecionados. Após cada leitura, os alunos se reuniam em seus respectivos grupos para elaborarem os diálogos que iriam compor a fotonovela. Solicitei que essa primeira versão fosse em língua portuguesa, para facilitar a sistematizar das ideias e deixá-los mais livres quanto a forma da produção. Finalizada a transposição os alunos faziam a tradução da produção para a língua inglesa.
4. **Storyboard**: o storyboard se caracteriza como um guia visual de uma história. Normalmente é elaborado com desenhos rápidos pouco detalhados que visam facilitar e a ajudar a visualizar os passos das produções (áudio)visuais projeção das fotos e enquadramentos a serem utilizados. Na fotonovela o storyboard serviu como uma espécie de planejamento das fotos que seriam capturadas em cada parte da história agilizando o processo como um todo. Essa etapa foi realizada quando todas as partes verbais da fotonovela estão concluídas e corrigidas.
5. **Captação das imagens**: Partindo do storyboard os alunos captaram as imagens com seus celulares ou câmeras digitais próprias. Ficou a critério dos alunos a edição ou não das imagens.
6. **Editoração da fotonovela**: Após terem todo o material em mãos (fatos e texto em língua inglesa corrigido) os alunos foram até o laboratório de informática da escola para fazerem a editoração da fotonovela. Essa editoração foi feita utilizando o *BrOffice.org Impress* que apresenta algumas ferramentas como balões de fala e pensamento e enquadramento de imagens. Após finalizarem as produções elas foram impressas e expostas nos espaços da escola

EXEMPLOS DA PRODUÇÃO DA FOTONOVELA



Capa de DVD

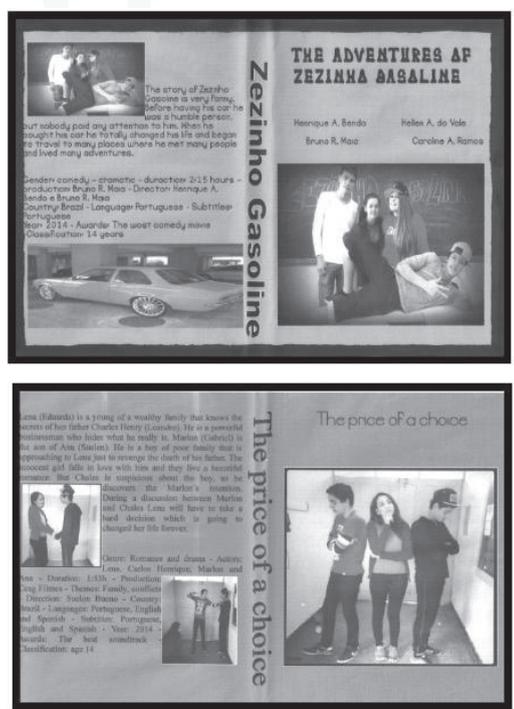
Para a produção da capa de DVD realizamos algumas atividades anteriores voltadas para a questão do cinema e sua influência na cultura e no consumo. O objetivo era, além de trabalhar com o vocabulário específico, discutir sobre a influência do cinema na vida dos alunos. Assim, realizamos a leitura de alguns artigos de opinião e fizemos discussões em sala. Em seguida, trabalhamos com vocabulário específico relacionado a gêneros de filmes, ações, tipos de personagens e o processo de produção cinematográfico e por fim chegamos ao estudo e produção do gênero capa de DVD.

PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO DA CAPA DE DVD EM LÍNGUA INGLESA

1. **Exposição sobre as características do gênero DVD cover:** realizei primeiramente uma aula expositiva sobre as características do gênero e a função das capas DVD. Evidenciamos o fato de que, estas, por sua vez, além de trazerem informações necessárias para o consumidor servem como uma propaganda do filme ou produto que propõem vender. Nesse momento também discutimos de forma um pouco mais aprofundada o gênero sinopse e a sua estrutura e função dentro do gênero capa.
2. **Análise do gênero textual DVD cover:** após a exposição, distribui em pequenos grupos, uma capa em língua inglesa. Em seguida, coloquei no quadro alguns aspectos que compõem do gênero, tais como: *plot summary, back cover image, spine title, front cover, storyline, format logo, institucional logo e technical information*. Em seguida, os alunos identificaram esses aspectos na capa que tinham em mãos. O propósito dessa análise foi, além de esclarecer sobre os aspectos que compõem o gênero estudado, auxiliá-los a pensarem sobre esses aspectos em suas respectivas produções textuais.
3. **Produção de uma ficha com dados técnicos e sinopse da capa** (português e inglês): após a análise entreguei para os alunos uma ficha contendo os mesmos aspectos que foram analisados na atividade anterior. A tarefa era que os alunos se imaginassem como produtores de um filme levando em conta a função do gênero. Os grupos preencheram as fichas e produziram a sinopse, primeiro em língua portuguesa partindo da mesma ideia da produção anterior de facilitar na organização das ideias. Na sequência os grupos passaram as produções para língua inglesa.

4. **Captção das fotos:** Após os textos estarem finalizados e os textos corrigidos, os alunos realizaram a captação das imagens para compor a capa. Nesse momento a tarefa constituía em pensar em uma foto principal para compor a *front cover* e fotos menores para compor a *back cover*. Sugerimos que as fotos fossem feitas por eles mesmos não podendo ser retiradas da internet uma vez que traduzir os sentidos em imagens era uma das habilidades que fazia parte da proposta de produção textual.
5. **Edição e impressão da capa:** A edição e diagramação da capa foi realizada no editor de texto *BrOffice.Writer*. Para facilitar esse processo forneci um modelo de arquivo que continha as medidas padrões de uma capa de DVD. Tivemos algumas dificuldades de configuração e formatação, pois ao tentar abrir o arquivo no Word ele acabava desconfigurando mesmo sendo salvo no formato adequado. Para isso tivemos que salvar todos os arquivos em PDF. Em seguida, os grupos fizeram a impressão de suas respectivas capas que foram colocadas em caixas de DVD e, por fim realizamos uma exposição na escola.

EXEMPLO 1 – CAPA DE DVD



Considerações finais

O objetivo deste artigo foi refletir sobre o trabalho com textos multimodais nas aulas de língua inglesa partindo de práticas pedagógicas realizadas com alunos da segunda série do ensino médio de uma escola pública. A partir das produções é possível constatar que o trabalho com gêneros multimodais trouxe resultados satisfatórios uma vez que, os alunos que se mostraram motivados na realização das produções. Além disso, foi uma forma de favorecer para que os estudantes desenvolvessem sua própria autonomia nas tomadas de decisão para a construção dos sentidos dos textos.

Outro aspecto interessante foi a questão da própria compreensão do conceito de tradução. Anteriormente os alunos pensavam o conceito como uma mera transferência de palavras de uma língua para outra, porém, dentro dessa perspectiva da multimodalidade a tradução passa a ser entendida como tradução de sentidos que não estão necessariamente ligados a textos verbais.

Como relatei anteriormente, a produção textual em língua inglesa acaba sendo um grande desafio a ser enfrentado na escola básica. No entanto, com propostas que exigem um trabalho mais criativo e que acabam trazendo o aluno “pra dentro do texto” os estudantes acabaram se motivando e se envolvendo mais no trabalho desmistificando a noção negativa das produções textuais em inglês.

É claro que não posso deixar de relatar algumas questões negativas que acabaram dificultando o trabalho. Por estarmos inseridos em uma escola em que existem grandes diferenças de classes sociais, nem todos possuíam computador ou notebook, celular e câmera digital. Propus desde o começo que após o material estar pronto iríamos até o laboratório de informática juntos para que pudéssemos fazer a diagramação dos textos. Alguns alunos tinham pouco conhecimento dos softwares que estávamos

utilizando e isso exigia mais tempo na editoração dos textos. Além disso, alguns arquivos acabaram sendo refeitos, já que, embora tivesse enfatizado a importância de salvar a produção ao longo do processo, alguns grupos acabavam esquecendo de fazer isso e tiveram que refazer seus trabalhos devido a quedas de energia ou travamento do computador que ocasionaram perda dos arquivos.

Acredito que estamos diante de uma nova era em que a comunicação e a informação precisam ser compreendidas pedagogicamente de forma diferenciada. A escola precisa levar em consideração que os alunos apresentam um perfil diferenciado e estão, na maioria das vezes, imersos a contextos midiáticos e digitais e, portanto são afetados por esses contextos. Não faz sentido a escola banir essas práticas sociais, tampouco reprimi-las. Nesse sentido concordo com Rojo (2012, p. 27)

em vez que impedir/ disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

Assim, para os que já fazem parte da cultura digital e midiática é válido trabalhar com essas ferramentas de forma a ressaltar como elas podem ser utilizadas a favor da aprendizagem dos estudantes, e ao passo que é também papel da escola aproximar essas ferramentas dos alunos que as desconhecem.

PROVA
DO AUTOR

13

GÊNEROS ACADÊMICOS X GÊNEROS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – UM ESTUDO COMPARATIVO DO LÉXICO COM AUXÍLIO DE PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO

Alena Ciulla

Lucelene Lopes

Maria José Bocorny Finatto

Para o trabalho deste capítulo, comparamos textos de dois diferentes gêneros discursivos dentro de uma mesma área de conhecimento. Para isso, coletamos um corpus de artigos científicos de Medicina e outro de artigos de divulgação para leigos, ambos os *corpora* da área de Pneumopatias Ocupacionais e contamos com o auxílio do ExATOp, uma ferramenta automática de extração de termos relevantes de corpora em língua portuguesa. Nosso objetivo é o de verificar, no que diz respeito ao léxico, mais exatamente aos principais termos dos textos, como o conhecimento que é fruto de pesquisa acadêmica chega ao leitor leigo. Além de trazer alguma luz sobre os fenômenos linguísticos implicados no estudo de gêneros, esta pesquisa também pode trazer uma contribuição social. É de suma importância que o leigo em assuntos de Saúde, especialmente o que enfrenta condições adversas em seu ambiente de trabalho, venha a conhecer melhor as medidas de prevenção e de tratamento

de doenças ocupacionais. Os resultados desta pesquisa, embora seja ela ainda inicial, apontam para uma lacuna na reelaboração e na divulgação dos conhecimentos que circulam entre os pesquisadores e dos conhecimentos que precisariam estar mais acessíveis aos trabalhadores de atividades de risco em Pneumopatias.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa apresentada neste capítulo se insere no projeto intitulado *Recuperação da informação em representação do conhecimento em bases de textos científicos de Linguística e de Medicina*, iniciado em novembro de 2012 e contemplado por uma bolsa para pós-doutorando DOCFIX, subsidiada pela CAPES e pela FAPERGS. Nessa investigação interdisciplinar, associam-se Letras/Linguística e Ciência da Computação/Processamento da Linguagem Natural. São explorados dois *corpora* de textos do gênero acadêmico em português: um de Medicina, na subárea das Pneumopatias Ocupacionais, e outro de Linguística, que é o texto em português do *Curso de Linguística Geral* (CLG) de F. de Saussure, organizado por C. Bally e A. Sechehaye. Ambos os *corpora* estão sendo tratados linguisticamente e computacionalmente com vistas à representação automática do seu conteúdo e à sistematização de sua informação terminológica e textual.

A escolha desses dois *corpora* em especial – um de Medicina, outro de Linguística – foi guiada pela hipótese principal de que há diferenças entre o tratamento de textos científicos de Ciências da Saúde, como a Medicina, e de Ciências Humanas, como a Linguística, de modo que se pretende detectar diferenças e formalizá-las. Com esse estudo, além da contribuição para o desenvolvimento dos estudos em Linguística, buscamos estabelecer parâmetros para subsidiar programas computacionais, tendo em vista um melhor desempenho em diferentes frentes de investigação que lidam

com a linguagem científica escrita (ensino, descrição linguística e representação do conhecimento). Além da comparação entre os *corpora* de Medicina e de Linguística, pretendemos estudar cada *corpus* em separado, com diferentes objetivos. No que diz respeito ao material de Pneumopatias Ocupacionais, por ser ele composto de uma miscelânea, que inclui artigos científicos, teses, dissertações e também textos de popularização para leigos e de legislação, optamos por investigar mais a fundo a questão da caracterização dos gêneros discursivos. Acreditamos que os parâmetros que encontrarmos para a classificação de gêneros podem também auxiliar na automatização da extração e organização de informações dos textos e, vice-versa, também os padrões salientados pelas ferramentas automáticas – em especial o ExATOl^p, que foi a ferramenta utilizada neste trabalho – podem ajudar na identificação de características importantes que dizem respeito aos textos e aos gêneros discursivos.

Além disso, neste trabalho, como objetivo específico, investigamos a questão de como o conhecimento produzido no âmbito acadêmico da Medicina chega ao leitor leigo. No caso das Pneumopatias Ocupacionais, essa investigação se reveste de especial importância, pois se trata de assunto de Saúde Pública, em que as informações precisam ser divulgadas à comunidade da maneira mais ampla, rápida e eficiente possível.

Pressupostos teóricos sobre língua

De acordo com os princípios fundadores de Saussure, acreditamos que a língua não se reduz a uma nomenclatura, em que listas de palavras correspondem às coisas. Partimos da ideia de que não há uma estabilidade *a priori* dos sentidos e a língua também não é um inventário imutável de palavras prontas para serem usadas, mas é um sistema de signos complexos, cujas possibilidades de variação

de relações são múltiplas. Ao enunciar os falantes colocam esse sistema da língua em funcionamento, em uma situação de discurso que não podemos fixar nem prever totalmente. E é somente nessa situação que o sentido, ancorado pelas categorias de tempo, espaço e pessoa – incluindo-se aí a situação social, histórica e cultural – é atribuído. Sob essa perspectiva, que tem forte base na teoria de Benveniste (1966), a língua enquanto sistema de signos é, então, um sistema de possibilidades. Em funcionamento, em uso real pelos falantes, considerados os aspectos contextuais imediatos e os da situação histórica mais abrangentes – que influenciam nas relações que os falantes estabelecem um com o outro quando enunciam – é que podemos pensar a língua em seu nível semântico. O sentido, portanto, não está completamente pré-definido antes de fazer parte de um enunciado.

Acreditamos, portanto, que, para uma análise linguística, a interdependência entre os níveis semiótico e semântico é indispensável. Isso significa dizer que uma palavra, termo ou expressão não podem ser analisados semanticamente fora de uma situação enunciativa, o que abarca os aspectos sócio-históricos em que os falantes e suas individualidades estão imersos. Tais aspectos sócio-históricos estão intimamente relacionados à noção de gêneros do discurso, conforme discutimos mais adiante, neste trabalho.

Observamos também que, ainda que os homens sejam dotados, aparentemente, de uma mesma capacidade para a linguagem, um indivíduo aprende a língua que é falada no lugar em que ele nasce e cresce e, com os recursos de que essa língua dispõe, de acordo com esse ponto de vista, o da sua língua, que envolve aspectos da sua cultura, do seu tempo, do seu conhecimento e experiência particular é que ele enuncia. Embora para essa concepção a subjetividade seja uma noção central, a consciência de si, conforme Benveniste (1966), somente é possível no contraste: dizemos *eu* para nos dirigirmos a um *tu* interlocutor, o que também nos permite falar de uma dimensão intersubjetiva e social da linguagem.

Tais considerações são fundamentais para compreender o conceito de texto e de gêneros discursivos que apresentamos neste trabalho.

Gêneros discursivos: o que os definem?

Há uma grande variedade de vertentes de estudos sobre gêneros. Porém, seguindo Bhatia (1995[2009]), Bonini, Meurer e Motta-Roth (2005) afirmam que as diferentes vertentes de estudo sobre gêneros convergem para uma explicação pragmática, discursiva e/ou enunciativa – e não puramente estrutural – sobre os gêneros. E, além disso, acrescentamos: a riqueza crítica da diversidade pode se refletir, na maior parte das vezes, em uma questão de enfoque e não de contradição. Essa reflexão nos permite integrar coerentemente algumas abordagens distintas, o que foi a nossa escolha, conforme explicamos a seguir.

Um ponto forte de convergência dos estudos sobre gêneros é o próprio conceito fundamental de gênero, que tem suas raízes em Bakhtin (1979[2011]). Esse autor destacou o importante papel da linguagem em constituir as atividades sociais e as relações pessoais, com o que concordamos, e definiu os gêneros como formas recorrentes e relativamente estáveis de enunciados.

Em primeiro lugar, salientamos o fato de que, aparentemente, para Bakhtin, *enunciado* não se distingue de *enunciação*. Em nosso estudo, no entanto, como para Benveniste (1966), *enunciação* é o ato mesmo de produzir um enunciado, que se diferencia do texto do enunciado. Observamos então que, *dentro da concepção benvenistiana, o enunciado pode ser considerado como produto da enunciação, incluindo as categorias de pessoa, tempo e espaço, ou seja, tem existência em um determinado momento em que a língua é mobilizada por um locutor. E, ao contrastar enunciação como o ato do locutor que mobiliza a língua e o produto desse ato, a teoria de Benveniste abre espaço para que possamos estabelecer um paralelo entre enunciado e texto, acompanhando também a reflexão de Knack (2012). Por ora, então, assumimos que o texto pode ser considerado como uma manifestação enunciativa e, portanto, texto e enunciado são, para nós, noções equivalentes.*

Outra observação importante é a de que, para Bakhtin (1979[2011]), a importância do enunciado está na alternância entre os sujeitos falantes, pois, para ele, um enunciado seria um ato de

linguagem cujos contornos permitem e solicitam que outro realize uma apreciação valorativa com relação àquilo que falamos ou escrevemos. Alguns estudos enfatizam essa característica essencial para Bakhtin, bem como para o sociointeracionismo: a valorização dos aspectos dialógicos ou interacionais da linguagem. Contudo, ainda que reconheçamos que os gêneros são emergentes da ação social entre os falantes, em nossa pesquisa, salientamos também o aspecto de que a linguagem não se resume às atividades sociais e às relações pessoais, mas constitui a própria inserção do falante na linguagem. De um lado, então, o falante enuncia e produz textos a partir de um investimento que é subjetivo e único. De outro, os textos, que sempre são manifestados em algum gênero, precisam ser adaptados aos ambientes em que circulam para que sejam aceitos e compreendidos.

Há, portanto, uma dimensão individual, já que o falante produz enunciados a partir de um comportamento que lhe é particular, evocando gêneros e inserindo-se em uma comunidade discursiva, com sucesso ou não. E, de outra parte, há também uma dimensão social, já que esse falante não fala sozinho, mas pressupõe o outro, que é com quem pretende se fazer entender e é quem legitima o seu discurso.

Salientamos, ainda, que a dimensão social não se restringe à situação enunciativa imediata dos participantes, mas envolve o contexto sócio-histórico produzido pelos falantes ao longo do tempo, seus discursos e a relativa estabilização dos gêneros.

Complementando, então, a noção de gêneros do discurso de Bakhtin, coerentemente com o nosso posicionamento sobre língua e enunciação, podemos dizer que gêneros discursivos são formas recorrentes e relativamente estáveis de agir na língua e pela língua, em conjunto, em diferentes esferas de atividades. Mas é preciso acrescentar outras observações a essa definição, para dar conta de descrever esse fenômeno tão complexo.

Bhatia (1995[2009]) menciona alguns elementos de análise, comuns aos estudos de gêneros e interessantes para essa discussão. O primeiro ponto é justamente o da ênfase na estabilidade dos

gêneros, ou no *conhecimento convencional* que confere a cada gênero sua *integridade*. Esse aspecto é central para qualquer forma de descrição de gêneros. O segundo é a *versatilidade da descrição dos gêneros*, e o terceiro, embora possa parecer algo contraditório em relação ao primeiro, é a *tendência para a inovação*, advinda da natureza essencialmente dinâmica do gênero. A seguir, é apresentado um detalhamento sobre cada um desses pontos, além de considerações sobre alguns diferentes aspectos que caracterizam os textos de nossos *corpora* e o que está em jogo quando se trata de descrever sua configuração enquanto gêneros discursivos.

Conhecimento convencional

Os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso da língua em contextos comunicativos convencionados, condicionados por propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, cujos membros estabelecem intersubjetivamente e socialmente, através do tempo, como já dissemos, formas estruturais relativamente estáveis e, em certa extensão, impõem restrições, inclusive quanto ao emprego de recursos textuais.

Nas palavras do autor:

Os propósitos comunicativos compartilhados estão, dessa forma, imbricados dentro do contexto retórico relevante. Levando isso um pouco adiante, em direção às formas linguísticas, é possível identificar regularidades típicas de formas estruturais e organizacionais que *frequentemente delinham um construto genérico*. Consequentemente, para uma série de interesses em aplicação, especialmente no ensino de línguas, o conceito de *situação retórica* talvez seja o mais geral, fornecendo a estrutura necessária dentro da qual podem ser localizados os propósitos comunicativos, que, por sua vez, são percebidos

nos usos mais ou menos típicos de formas léxico-gramaticais e discursivas. Para o estudo dos gêneros, especialmente para os propósitos da linguística aplicada, todos os três níveis inter-relacionados de descrição de gêneros são importantes. (Bhatia 1995[2009, p. 162], grifo nosso)

Em nosso estudo são justamente as formas lexicais, no âmbito de sua importância discursiva enquanto termos, o nosso foco. Essa não é a única característica textual que define um gênero – até porque não há apenas um critério para defini-los, mas ela pode ser um dos aspectos a ser considerado para uma configuração adequada dos gêneros. Essa configuração tanto pode ser vista como adequada no sentido de conforme à tradição dentro de um gênero, como também aos propósitos comunicativos e ao leitor – coisas que estão, na verdade, inter-relacionadas.

Os gêneros não são criados da noite para o dia. Eles se desenvolvem através do tempo e somente são reconhecidos quando se tornam bastante padronizados. Fairclough (1989, p. 59) apresenta um exemplo de uma consulta médica ginecológica, em que evidencia a importância das convenções. Muitas vezes, especialmente por ocasião dos exames, o ginecologista tranquiliza a paciente, dizendo, por exemplo: “relaxe o máximo possível, serei o mais delicado que puder”. A pergunta, feita por esse autor é: “o que, neste breve encontro, permite à paciente interpretá-lo como uma consulta médica e não como um encontro sexual?”. A resposta, dada pelo autor é a de que o próprio contexto e localização do evento – num hospital ou consultório – ajudam a legitimar o encontro como uma consulta.

As convenções dos gêneros são obviamente de grande utilidade para colaborar com a *integridade* dos gêneros, propiciando um melhor entendimento, uma redução de situações ambíguas e uma ordem social desejáveis na maior parte das comunidades profissionais civilizadas. Porém, outra coisa a se observar – e que colocamos aqui em questão – é uma situação em que, voltando ao exemplo de Fairclough, o médico optasse por dizer algo como

“posicione-se em decúbito dorsal, mantenha o vasto externo, o adutor, o oblíquo e o reto abdominal relaxados, que agora procederemos a uma colposcopia”. Ou seja, se a fala do médico fosse altamente técnica e não tivesse base numa escolha lexical comum, perfeitamente compreensível pela paciente, ela não seria confundida com um encontro amoroso, mesmo que fora de um contexto clínico, mas provavelmente haveria falha na comunicação e inadequação do gênero.

Esse é um ponto importante para o nosso trabalho, que visa analisar a escolha lexical em textos de temas e propósitos que podem coincidir em certo grau, mas que circulam em diferentes ambientes e visam outros públicos-leitores. Um dos problemas que se pode antecipar, considerando-se textos de divulgação científica, é o de que a linguagem da ciência e o próprio método científico não são familiares fora do meio acadêmico. Assim, a informação de textos de divulgação para outros leitores – leigos e/ou com formação não acadêmica – especialmente os que têm caráter educativo e preventivo, precisa ser reelaborada em conformidade com as exigências e necessidades de compreensão desses leitores.

Pela leitura que fizemos, como leigos no assunto, ao coletar o *corpus* de artigos de popularização sobre Pneumopatias Ocupacionais, percebemos algumas dificuldades, especialmente no que diz respeito ao léxico, que nos pareceu saturado de termos médicos, sobre os quais pouco era esclarecido no texto. Essa primeira observação nos levou à hipótese de que esses textos não estavam sendo reelaborados de maneira adequada ao tipo de esclarecimento e objetividade que um assunto científico requer para que um leigo o compreenda, especialmente no caso de ser esse um caso de Saúde Pública. Já os gêneros acadêmicos, âmbito em que se manifestam os artigos científicos de nosso *corpus*, são bastante estáveis, altamente convencionalizados e familiares entre os que têm uma formação acadêmica. Para esses textos, há uma constante e rigorosa regulamentação, tanto de formato quanto de conteúdo, que é monitorada pelas comissões de aceite dos artigos submetidos aos periódicos, as quais são constituídas por pesquisadores especializados e conceituados nas respectivas áreas.

Versatilidade

Bhatia (1995[2009]) observa que, embora os gêneros sejam identificados essencialmente em termos dos propósitos comunicativos aos quais tendem a servir, esses propósitos comunicativos podem ser caracterizados em diferentes níveis de generalização. Essas variações, ou versatilidades, somente se tornam gêneros diferentes no momento em que começam a indicar uma diferença substancial nos propósitos comunicativos. É essa a situação que encontramos, no caso da comparação entre os artigos científicos e os de divulgação científica: embora ambos tenham o propósito comum e geral de divulgar conhecimento, cada um tem o seu grau de especificidade, guiada pela motivação de divulgar esse conhecimento.

Entre os pesquisadores, o objetivo é divulgar conhecimento e fazer avançar a ciência, com novos estudos, a partir dos resultados já obtidos. Entre os profissionais que leem esses artigos, o interesse está em adquirir conhecimentos novos sobre as doenças, sintomas, prevenção, tratamento e medicamentos que possam ser aplicados aos seus pacientes. Já o propósito principal de divulgar o conhecimento entre os leigos, especialmente na área de Saúde, está na conscientização da comunidade em geral sobre a cura, prevenção e tratamento de doenças. É uma questão de Saúde Pública, portanto.

E aqui está envolvida também a questão dos participantes da comunicação e suas esferas de atividades. De acordo com Giering (2012), em um estudo sobre os textos de divulgação científica para jovens e crianças, a atenção ao contrato midiático que envolve os interlocutores é condição para compreender as características linguístico-discursivas do *corpus*. A autora destaca, especialmente, a identidade dos interlocutores envolvidos e a sua assimetria: de um lado o cientista, de outro o leitor infantil. No caso dos textos de divulgação dos textos sobre Medicina de nosso *corpus*, a situação é

análoga, já que de um lado situamos o cientista/médico e, de outro, o leitor/paciente ou trabalhador de risco.

Os artigos científicos e os de divulgação científica têm seu foco, portanto, em diferentes pares de interlocutores. Os artigos acadêmicos são publicados em revistas e outras publicações de circulação mais restrita ao ambiente acadêmico. No caso da área médica, como as Pneumopatias Ocupacionais, os artigos são escritos por pesquisadores, que também são profissionais da área de Saúde, em sua maioria médicos, mas também farmacêuticos, biólogos, fisioterapeutas, entre outros, todos com formação acadêmica. E o público-leitor é composto tanto por outros pesquisadores, como por profissionais que atuam em práticas clínicas, organizações privadas e governamentais, indústrias farmacêuticas, entre outras.

Por esses motivos, quais sejam, diferença substancial do propósito comunicativo, conforme Bhatia (1995[2009]), bem como diferentes esferas de circulação e públicos-leitores, é que podemos não somente identificar as diferenças entre os dois gêneros de nossos *corpora*, mas também averiguar em que medida esses textos que estão sendo produzidos com o fim de divulgação científica podem ser adequados ou não.

Tendência para a inovação

Bhatia (1995[2009]) observa que os gêneros são inerentemente dinâmicos e podem ser manipulados de acordo com as condições de uso. *Além disso, acrescentamos aqui, todo texto é realizado em algum gênero, que define, pela expectativa e tradição de regras e convenções, e é definido pela atividade subjetiva dos falantes, na situação discursiva. Se, de um lado limitam a ação dos falantes, impondo padrões e restrições, de outro, os gêneros são convites a escolhas e variação, o que também põe em evidência o equilíbrio desse fenômeno entre o que é individual e o que é social.*

Essa tendência natural à inovação e à mudança é frequentemente explorada pelos membros experientes da comunidade especializada na criação de novas formas para responder a contextos retóricos familiares ou nem tão familiares assim.

No caso dos artigos de divulgação científica de nosso *corpus* de estudo não se trata exatamente de um gênero novo. O texto do gênero de divulgação científica caracteriza-se por transpor o discurso de uma esfera do campo científico para a comunidade em geral. Essa popularização da ciência tem como objetivo tornar disponíveis conhecimentos que possam ajudar a melhorar o cotidiano das pessoas, no que diz respeito a diversas áreas de desenvolvimento econômico e social. Estendendo-se esse desenvolvimento para o bem-estar na área da Saúde, podemos dizer que o gênero em que se manifestam os textos sobre Pneumopatias Ocupacionais de nosso *corpus* são muito semelhantes aos de divulgação científica. Por outro lado, apresentam além de caráter educativo e informativo, o caráter preventivo de divulgação sobre doenças para trabalhadores de risco, o que os destaca de outros.

Quando a inovação não constitui exatamente um novo gênero, mas um gênero próximo, podemos falar em *constelações de gêneros*, que são justamente agrupamentos de gêneros que se aproximam por certas características. Essa classificação é variável, no entanto, pois, de autor para autor, critérios diversificados são levados em conta para os agrupamentos, conforme verificamos em Swales (2004), Bhatia (2001), Araújo (2006) e Bezerra (2007). O que conta, na verdade, é a descrição mais apurada possível do gênero e as relações estabelecidas, e não exatamente a nomenclatura das constelações, gêneros ou grupo a que pertencem.

Mais do que considerar, então, os textos de popularização de nosso *corpus* como *gênero de divulgação médica*, por exemplo, pertencente à *constelação de gêneros de divulgação científica*, insistimos ainda em um último aspecto que tem relação com a tendência para a inovação dos gêneros.

De acordo com Silva (2006):

O que chamamos de divulgação científica é o reflexo de um modo de produção de conhecimento e, conseqüentemente da constituição de um efeito-leitor específico relacionado à institucionalização, profissionalização e legitimação da ciência moderna, e que opõe produtores e usuários/consumidores e cria a figura do divulgador, que viria, imaginariamente, restabelecer a cisão, e minimizar a tensão instaurada ao longo da história no tecido social da modernidade. Essa cisão não é mantida sem tensão, sem a (re)produção tensa de um imaginário que a mantém. É nesse imaginário que trabalha a divulgação científica.

Assim, o que detectamos como um problema na elaboração dos textos de popularização de nosso *corpus*, que conserva tantos termos técnicos dos textos científicos, pode ser uma questão de adaptação da constituição de um efeito-leitor específico, como diz Silva (2006). E a cada nova matiz desse efeito, em conjunto com o propósito comunicativo, podemos supor que o gênero discursivo em que se insere o texto de popularização, como os de Medicina do nosso *corpus*, esteja sofrendo também as pressões da tendência para inovação à medida em que se ajusta às exigências desse novo gênero da constelação.

Procedimentos metodológicos

Partimos da hipótese de que os textos de divulgação científica de nosso *corpus* não foram elaborados de maneira adequada ao gênero, conforme já mencionamos. Após um delineamento das principais características da *constelação de gêneros de divulgação científica* e, mais especialmente dos de *divulgação médica*, caso do nosso *corpus*, reforçamos a nossa hipótese. Tanto em termos de propósito comunicativo, quanto de participação dos interlocutores, os textos coletados não parecem adequados à objetividade e

clareza que um assunto científico e médico requer para que um leigo o compreenda. Atenção especial mereceria essa elaboração, pois parece-nos que com frequência o leigo interessado nesse tipo de texto é um paciente ou um trabalhador de risco de uma Pneumopatia Ocupacional, com pouca escolaridade, e todo esse quadro constitui-se numa situação de importância social e de Saúde Pública.

O aspecto principal a ser considerado, neste trabalho, como um dos critérios para a configuração adequada dos gêneros de *divulgação médica* são as formas lexicais no âmbito de sua importância discursiva enquanto termos. Em uma comparação com os principais termos dos artigos científicos que versam sobre o mesmo tema, obtemos um parâmetro de verificação de como o discurso acadêmico é recebido pelo leitor leigo.

Para tanto, contamos com o apoio do ExATOl_p – *Extrator Automático de Termos para Ontologias em Língua Portuguesa*. Trata-se de uma ferramenta computacional que é aplicável a qualquer domínio, dirigida a textos escritos em português. Partindo de um processo com base linguística e estatística, a principal vantagem dessa ferramenta é que ela fornece, dentre diversas funcionalidades, uma lista dos sintagmas nominais (SN) que são os mais relevantes de um *corpus* em língua portuguesa, considerando outros corpora como elementos de contraste ao *corpus* estudado. Esse processo auxilia a identificação de temas e termos recorrentes e de maior especificidade para o *corpus* em questão. Os resultados são apresentados em listas de diversos tipos, as quais podem ser, então, analisadas em detalhe e como um apanhado geral. A ferramenta ExATOl_p implementa um conjunto de técnicas proposto por Lopes (2012) e representa o estado da arte em extração de termos a partir de corpora em língua portuguesa.

A seguir, informações mais detalhadas sobre a metodologia, incluindo a descrição dos *corpora* e o funcionamento da ferramenta automática.

Descrição dos corpora

São dois *corpora* de textos escritos, em língua portuguesa, sobre Pneumopatias Ocupacionais. O primeiro trata-se de artigos científicos, publicados nos seguintes periódicos, entre 1999 e 2010:

- Acta ORL/Técnicas em Otorrinolaringologia (São Paulo, online)
- Arquivos Catarinenses de Medicina (Santa Catarina, impresso)
- Distúrbios da Comunicação (São Paulo, online)
- Jornal Brasileiro de Pneumologia (São Paulo, impresso)
- Medicina (Ribeirão Preto, impresso)
- Pneumologia Paulista (São Paulo, impresso)
- Pulmão (Rio de Janeiro, impresso)
- Radiologia Brasileira (São Paulo, impresso)
- Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular
- Revista Brasileira de Medicina do Trabalho (Brasil, impresso)
- Revista Brasileira de Otorrinolaringologia (São Paulo, impresso)
- Revista da Sociedade Brasileira de Medicina (Brasil, online)
- Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental (Brasil, online)
- Revista de Saúde Pública (São Paulo, impresso)
- Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões (Rio de Janeiro, impresso)
- Revista do Instituto de Medicina Tropical (São Paulo, impresso)
- Revista Eletrônica de Enfermagem (São Paulo, impresso)
- Revista Portuguesa de Pneumologia (Lisboa, online)

O segundo *corpus* coletado é composto de artigos de divulgação científica – ou, mais especificamente, de divulgação médica, coletados em 2014, na *web*. Esse foi todo o material que conseguimos coletar, o que já indica a escassez desse tipo de informação para o leigo:

- <http://sintomascausas.blogspot.com.br/2012/10/pneumoconiose.html>
- <http://stcefetrj.wordpress.com/2010/12/15/seguranca-no-trabalho-em-minas-de-carvao-ii-pneumoconiose-dos-carvoeiros/>
- <http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/928>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=722>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=720>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=721&ss>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=723&ss>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=724&ss>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=725&ss>
- <http://www.manualmerck.net/?id=64&cn=726&ss>
- <http://www.grupoprevine.com.br/l-13.asp>
- <http://www.grupoprevine.com.br/l-20.asp>
- <http://www.grupoprevine.com.br/l-48.asp>
- <http://www.saudemedicina.com/asbestose-doenca-respiratoria/>
- <http://www.infoescola.com/doencas/asbestose/>
- <http://www.mdsaude.com/2010/06/mesotelioma-asbesto-asbestose-amianto.html>
- http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agrivos/doencas_do_trabalho/index.php?p=6059
- <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/silicose>
- <http://www.abc.med.br/p/sinais.-sintomas-e-doencas/354439/silicose+o+que+e+quais+as+causas+e+os+sintomas+como+evitar.htm>
- http://www.indicedesaude.com/artigos_ver.php?id=2743

- <http://www.tuasaude.com/berliose/>
- <http://www.tuasaude.com/bissinose/>
- <http://geramedicina.com.br/doencas-do-ocupacionais-asma-e-bronquite/>

Os dois *corpora* de interesse para este trabalho, que passamos a chamar Pneumopatias Leigo (PL) e Pneumopatias Acadêmico (PA) têm as características estruturais conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – Características dos *corpora* de Pneumopatias Leigo e Acadêmico

corpus	documentos	sentenças	palavras	termos candidatos a conceitos
PL	23	764	16.591	4.662
PA	71	9.239	241.806	68.444

Processamento automático dos corpora

Ambos os *corpora* foram anotados sintaticamente através do *parser* PALAVRAS (Bick 2000) e em seguida submetidos a ferramenta de extração de termos candidatos a conceitos ExATOlP (Lopes *et al.* 2009).

O *parser* eleito para a etiquetagem prévia de nosso *corpus* em português foi o PALAVRAS,¹ ferramenta desenvolvida por Eckhard Bick, desde 2000, na Universidade de Arhus, Dinamarca. Essa escolha foi guiada pelo fato de que esse é o *parser* atualmente compatível com o ExATOlP. Dito de um modo simples, para que o ExATOlP reconheça os sintagmas mais relevantes no texto com

1. A licença para uso dessa ferramenta está vinculada à parceria de pesquisa de nosso projeto entre a UFRGS e a PUCRS, que adquiriu uma versão do *software*.

que trabalha, é preciso que a classe e a função de cada uma das palavras que o compõe estejam previamente marcadas no *corpus*. No entanto, cabe salientar que nem todos os sintagmas dos textos podem ser identificados pelo *parser*.

Uma vez anotados, os textos são submetidos à ferramenta ExATOl_p, que conta com um mecanismo sofisticado de identificação de termos candidatos a conceitos do domínio representado pelos *corpora*. Esses mecanismos incluem heurísticas de base linguística para refinamento dos SN identificados pelo *parser*, mas também a detecção de SN que o *parser* falhou em identificar (Lopes e Vieira 2012). Além da identificação de termos candidatos a conceitos, o ExATOl_p se vale de métodos estatísticos que permitem filtrar os termos candidatos segundo sua frequência e especificidade ao domínio através do cálculo de relevância de termos. Para isso, é utilizado o índice tf-dcf (para o detalhamento e compreensão desse cálculo, consulte Lopes et al 2012). O cálculo do índice tf-dcf (*term frequency – disjoint corpora frequency*) necessita do uso de *corpora* contrastantes para estimar a especificidade de cada termo dentro de um domínio. Dessa forma, neste trabalho, foram utilizados cinco *corpora* contrastantes previamente disponíveis (Lopes e Vieira 2013) que tem as características estruturais conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Características dos corpora contrastantes utilizados

<i>Corpus</i>	documentos	sentenças	palavras	termos candidatos a conceitos
Geologia	234	69.461	2.010.527	564.905
Modelagem Estocástica	88	44.222	1.173.401	310.570
Mineração de Dados	53	42.932	1.127.816	302.412
Processamento Paralelo	62	40.928	1.086.771	293.212
Pediatria	281	27.724	835.412	236.529

Os termos extraídos dos *corpora* de Pneumopatias foram então submetidos a três filtros sucessivos: (i) Inicialmente foram descartados SN que apresentavam números ou símbolos, ou núcleo inadequado, por exemplo, pronome. (ii) Em seguida limitou-se a extração a termos de 4 palavras ou menos, ou seja, considerou-se como candidatos apenas unigramas, bigramas, trigramas e quadrigramas. (iii) Finalmente, aplicou-se a estimativa de relevância e apenas os 15% dos termos candidatos mais relevantes, desde que apresentassem índice tf-dcf igual ou superior a 2, foram considerados como representativos de cada *corpus*. Essa definição de um ponto de corte, ou descarte, segue a recomendação para extração de conceitos do ExATOl_p de acordo com Lopes e Vieira (2013). O Quadro 3 sumariza o número de termos extraídos de cada *corpus* de interesse após cada um dos filtros.

QUADRO 3 – Termos extraídos dos *corpora* de Pneumopatias Leigo e Acadêmico

Corpus	termos candidatos a conceitos	com descarte de termos inválidos	com no máximo 4 palavras	com ponto de corte 15% e tf-dcf > = 2
PL	4.662	3.741	838	126
PA	68.444	50.294	9.598	1.410

Foram, dessa forma, produzidas duas listas de termos, uma para o *corpus* de Pneumopatias com artigos para leigos e outra com textos de artigos acadêmicos, respectivamente com 142 e 1.524 termos cada. Ambas as listas foram analisadas manualmente e os termos mais relevantes (segundo o índice tf-dcf) foram observados em maior detalhe.

Como podemos observar nas nuvens, os termos que a ferramenta salientou como mais relevantes são, em sua maior parte, bastante técnicos, pertencentes a um vocabulário que se pode dizer mais acadêmico, como “asbesto”, “silicose”, “mesotelioma”. Por outro lado, é curioso que justamente na nuvem dos artigos acadêmicos apareçam em saliência expressões mais ordinárias como “câncer de pulmão”, “saúde do trabalhador” e “sintomas respiratórios”.

O Quadro 4, a seguir, apresenta, em ordem de relevância, os 50 termos mais relevantes de cada um dos corpus.

QUADRO 4 – 50 termos mais relevantes de cada um dos corpus de Pneumopatias

	PL	PA
1	Silicose	Asbesto
2	Amianto	Tb
3	Asbesto	câncer de pulmão
4	Asbestose	Mesoteliomas
5	Mesotelioma	pleura
6	Pó de carvão	crisotila
7	Pulmão negro	sintomas respiratórios
8	pó de sílica	chumbo
9	Beriliose	exposição ocupacional
10	Asma ocupacional	Saúde de Trabalhador
11	tecido pulmonar	silicose
12	Mesotelioma maligno	asbestose
13	exposição a asbesto	lobo superior
14	doença pulmonar causada	exposição a asbesto
15	câncer de pulmão	amianto
16	Pacientes com Silicose	isoniazida

17	Pneumoconiose	nadadores
18	Cancro	Placa pleural
19	Bissinose	pneumologista
20	proteção coletiva	pneumonia intersticial
21	poeira de sílica	Tb pulmonar
22	Pleura	ambiente de trabalho
23	medidas de proteção	Derrame pleural
24	Isocianatos	espirometria
25	fibrose maciça progressiva	tuberculose
26	Silicose crônica	doador
27	Pulmão negro simples	Espessamento pleural
28	Protetores respiratórios	óleo mineral
29	Medidas de proteção coletiva	pleurite
30	Pulmão	pleurisia
31	Sílica	pirazinamida
32	falta de ar	arteríolas
33	Bronquite	tuberculose latente
34	sílica livre	bronquíolo
35	sintomas de asma ocupacional	actinomicose
36	respiração sibilante	Pleurite crônica
37	poeira respirável	rifampicina
38	fibrose maciça	lobo inferior
39	fibras de amianto	fibra de asbesto
40	exposição inicial	doença ocupacional
41	exposição a amianto	Pleurite crônica inespecífica
42	diagnóstico de silicose	pneumoconiose
43	cavidade pleural	níveis de chumbo

44	bronquite aguda	foco fibroblástico
45	ajuda médica	citometria de fluxo
46	Doença de pulmão	trabalhadores expostos
47	Sintomas	mesotelioma maligno
48	silicose complicada	ginecomastia
49	Reacção	fibrose pulmonar idiopática
50	indústria extrativa	fibrose intersticial

Também nas listas fica bastante evidente a relevância de expressões mais ligadas ao universo discursivo acadêmico na coluna dos artigos de divulgação para leigos. Dentre as 50 principais, apenas algumas dessas expressões podem ser consideradas como relativamente ordinárias, considerando um falante leigo em assuntos de Medicina, que são: “asma ocupacional”, “doença pulmonar”, “câncer pulmonar”, “proteção coletiva”, “medidas de proteção”, “pulmão”, “falta de ar”, “sintomas de asma”, “poeira respirável”, “exposição inicial”, “ajuda médica”, “doença de pulmão”, “sintomas” e “reação”. E, ainda que apresentem poucas expressões em comum com o do *corpus* de artigos acadêmicos, muitos termos dos artigos de divulgação para leigos apresentam dificuldades de compreensão para um leitor não especialista na área de Pneumopatias Ocupacionais, como por exemplo: “beriliose”, “mesotelioma maligno”, “cancro”, “bissinose”, “fibrose maciça progressiva”, “silicose crônica”, “sílica livre”, “respiração sibilante” e “cavidade pleural”.

A seleção de expressões que consideramos mais técnicas e/ou acadêmicas e, portanto, mais inacessíveis a um leitor leigo é, aqui, apenas uma indicação, a partir do nosso próprio conhecimento e do fato de os autores desta pesquisa serem leigos em Medicina. Para uma maior precisão dessa classificação, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre o público-leitor dos artigos de divulgação. Supomos que o público de maior

interesse seria o de trabalhadores que estão, em seu ambiente de trabalho, expostos a situações de risco de doenças pulmonares. No Brasil, de acordo com o professor Ericson Bagatin, da faculdade de Medicina da Unicamp (informação disponível em <http://www.pneumoatual.com.br/>), os estudos sobre as doenças ocupacionais são incompletas, inconsistentes ou inexistentes. Contudo, sabe-se que alguns dos grupos mais atingidos são os trabalhadores em moagem de pedra e os jateadores de areia, com alto risco de silicose, e os operários de construção civil e da indústria: têxtil, plástica, automotiva, mineração, papel, solda, entre outras, todas oferecendo risco de asbestose.

Portanto, supomos também que, em sua maior parte, tais trabalhadores pouco acesso tiveram ao estudo, a escolas e bibliotecas. Assim, talvez também as expressões aqui mencionadas como ordinárias possam apresentar algum grau de dificuldade para o leitor/trabalhador de risco.

O Quadro 5, a seguir, apresenta os 50 termos mais relevantes de cada *corpus*, considerando como contrastantes, além dos 5 corpora apresentados no Quadro 2, o outro *corpus* de Pneumopatias. Trata-se de uma comparação entre os dois *corpora* de estudo, que salienta os termos que não são comuns aos dois *corpora*. Assim, por exemplo, o termo “asbesto”, que era relevante em ambos os *corpora*, agora não figura mais entre os 50 mais específicos.

QUADRO 5 – 50 termos mais específicos de cada um dos corpora de Pneumopatias

	PL	PA
1	Pó de carvão	Tb
2	Pulmão negro	crisotila
3	pó de sílica	exposição ocupacional
4	Silicose	Saúde de Trabalhador
5	Beriliose	lobo superior

6	doença pulmonar causada	isoniazida
7	Cancro	Asbesto
8	Bissinose	pneumonia intersticial
9	Amianto	pneumologista
10	Isocianatos	nadadores
11	Silicose crônica	Placa pleural
12	Pulmão negro simples	Tb pulmonar
13	Medidas de proteção coletiva	doador
14	Asbestose	Espessamento pleural
15	sintomas de asma ocupacional	óleo mineral
16	respiração sibilante	pleurite
17	poeira respirável	pleurisia
18	diagnóstico de silicose	pirazinamida
19	cavidade pleural	arteríolas
20	bronquite aguda	tuberculose latente
21	ajuda médica	bronquíolo
22	Doença de pulmão	actinomicose
23	Mesotelioma	Pleurite crônica
24	Asbesto	chumbo
25	Pacientes com Silicose	rifampicina
26	silicose complicada	níveis de chumbo
27	Reacção	lobo inferior
28	indústria extrativa	doença ocupacional
29	Berílio	Pleurite crônica inespecífica
30	asma profissional	foco fibroblástico
31	alvéolos pulmonares	citometria de fluxo
32	Trabalhadores de Carvão	ginecomastia

33	Fração respirável	fibrose pulmonar idiopática
34	proteção coletiva	fibrose intersticial
35	poeira de sílica	pneumonia
36	medidas de proteção	pneumonia lipóidica
37	Protetores respiratórios	micobacteriose
38	sílica livre	lobectomia
39	exposição inicial	células gigantes
40	zonas cicatrizadas	cana
41	vias aéreas causada	Utilização em insuficiência
42	tipos de carvão	LP
43	tipo de asbesto	câncer de pulmão
44	tecido de pulmão	tuberculose ativa
45	sílica livre cristalina	monóxido de carbono
46	substância suspeita	pleura
47	sintomas de asbestose	sintomas respiratórios
48	silicose nodular	enfisema
49	semana de trabalho	traqueia
50	refinarias de berílio	pneumonia intersticial usual

As Figuras 3 e 4, a seguir, apresentam a nuvem de conceitos referentes a estas novas listas de termos específicos para cada corpus.

Observamos que, nas nuvens, a disposição gráfica e as cores das expressões mais salientes nos *corpora* trazem mais uma indicação clara de que, nos artigos para leigos, há expressões técnicas em abundância, como “silicose”, “berilose” e “isocianato”. Tais termos dificilmente são compreendidos por um leitor leigo, se não houver uma explicação adequada do seu sentido no contexto das Pneumopatias.

esclarecimentos de termos, que, como veremos, nem sempre são bem-sucedidas:

- (1) “Sílica livre: (sílica cristalina ou quartzo) composto unitário de SiO₂ (dióxido de silício) com um átomo de oxigênio nas pontas de um tetraedro.”
- (2) “A silicose é uma doença pulmonar causada pela inalação de poeiras com sílica-livre e sua consequente reação tecidual de caráter fibrogênica.”

No exemplo (1), “Sílica cristalina ou quartzo”, “composto unitário de SiO₂”, “dióxido de silício com um átomo de oxigênio nas pontas de um tetraedro” são apenas uma lista de expressões anafóricas que retomam o referente de “sílica livre”, mas que em nada esclarecem, para o leitor não especializado, de que se trata, afinal, a “sílica livre”.

Em (2), “silicose” é parcialmente compreendida como “doença pulmonar pela inalação de poeiras”, isso supondo que o leitor saiba o significado de “inalar”. No entanto “sílica-livre e sua consequente reação tecidual de caráter fibrogênica”, para um leitor leigo, provavelmente não fará sentido algum.

A seguir, um outro exemplo, mas que nos pareceu adequado para a explicitação de um termo que se supõe não familiar ao leigo:

- (3) “Asma ocupacional
Definição: É uma doença do pulmão, caracterizada por crises de falta de ar (dispneia), sibilos e tosse, causada por diferentes agentes existentes nos locais de trabalho”

Com o uso da expressão “falta de ar”, é oferecida ao leitor a possibilidade de compreensão do sintoma, pela simplicidade da expressão, reconhecida normalmente por qualquer indivíduo que

tenha esse sintoma. Com a menção de “dispneia”, entre parênteses, logo após “falta de ar”, uma opção alternativa de designação é oferecida, através de uma expressão mais técnica. Assim, o uso de “dispneia” não torna inacessível ou complexo o entendimento, mas, pelo contrário, descortina uma possibilidade, ampliando o léxico do leitor e aproximando-o do discurso científico.

Contudo, exemplos como os de (1) e (2) parecem ser mais frequentes do que os de (3) em nosso *corpus* de artigos de divulgação científica para leigos. Um estudo da frequência desse tipo de ocorrência é uma sugestão para um trabalho futuro.

Considerações finais

“Pulmão negro”, um dos termos bastante relevantes no *corpus* PL, é uma denominação da doença também conhecida por “pneumoconiose”, ou “pneumoconiose dos carvoeiros”, pois é uma doença que, de acordo com o Atlas da Saúde² é consequência da aspiração continuada do pó de carvão, o que normalmente acontece com trabalhadores de minas de carvão. Pode ser que, entre os trabalhadores, essa seja uma denominação comum da doença e, portanto, possa ser considerada como uma expressão ordinária no universo discursivo dessa comunidade de falantes. Outras expressões podem estar nessa mesma categoria. No entanto, como dissemos, ainda não foi feita uma pesquisa para levantar as características exatas do leitor-trabalhador dos diversos ambientes e indústrias que oferecem riscos de doenças pulmonares, nem mesmo quanto ao grau de letramento desses trabalhadores. Não obstante, os resultados desta pesquisa apontam para um excesso de ocorrência de expressões e termos técnicos em artigos de divulgação, que pode retratar uma lacuna na comunicação com

2. Disponível em: <http://www.atlasdasaude.pt/publico/content/pulmao-negro>.

os trabalhadores de ambientes de risco de doenças pulmonares. Essa característica reforça a não adequação dos textos PL com o gênero de *divulgação científica e médica*, que deve transpor o discurso da esfera do campo científico para a comunidade em geral.

Vale ressaltar, neste trabalho, o auxílio do ExATOlp, que possibilita o rápido levantamento e comparação de termos relevantes de uma grande quantidade de textos, tarefa que numa análise manual poderia tomar meses e até anos.

Além da alta frequência de termos acadêmicos de difícil compreensão para leitores não especialistas que percebemos nas listas do *corpus* PL, na análise das colocações, em trechos maiores, como frases, percebemos também uma falha, no sentido de que há bastante informação de pouca serventia para a prevenção ou tratamento das doenças. A prevenção e tratamento das doenças são características peculiares e fundamentais para esse gênero de divulgação científica, pois o conhecimento sobre elas tem relação direta com a saúde do trabalhador de risco.

Nota-se que há uma tentativa da parte de organizações e entidades governamentais e privadas, no sentido de fazer conhecer as doenças, sintomas e tratamentos. Isso fica evidente, quando encontramos *sites* e *blogs*, com textos de divulgação, conforme os que listamos como fonte de consulta para a coleta de nosso *corpus* PL. Contudo seria preciso uma maior reelaboração da informação, incluindo uma espécie de simplificação: que aparecessem, por exemplo, apenas os termos técnicos (acadêmicos) necessários e, junto, uma explicação esclarecedora, com termos e expressões mais acessíveis ao leigo e, especialmente o maior interessado, que seria o trabalhador de risco. Também seria necessária uma seleção da informação que é mais importante para o paciente ou trabalhador de risco. Essa transmutação linguística da informação que tem origem no trabalho acadêmico exigiria um estudo cuidadoso e em colaboração entre linguistas e profissionais da área de Saúde.

Outro aspecto é o de que, em contato com sindicatos, não obtivemos resposta, e nem tivemos notícia de material em

panfletos, cartazes ou palestras, mas apenas encontramos os 23 artigos que coletamos para o *corpus*. Talvez haja mais material, mas a dificuldade de encontrá-lo aponta para a escassez e precariedade de comunicação no que tange à prevenção e à divulgação do conhecimento das Pneumopatias Ocupacionais. Uma sugestão para futuras pesquisas seria a de investigar, nos próprios locais de trabalho de risco de doenças pulmonares, numa pesquisa de campo, se há algum tipo de material escrito ou rotina de palestras, para que se pudesse acrescentar mais material ao *corpus*, estreitando o conhecimento sobre a prática desse gênero.

Por fim, salientamos um ponto importante, quando o assunto é gêneros discursivos: a produção de textos coerentes e pertinentes só pode ser vista conjuntamente com uma adequação ao gênero, pois, do contrário, a informação corre o risco de ser perdida e o propósito comunicativo, de não atingir seu objetivo. O próprio suporte, como a internet com material por escrito, no caso do nosso *corpus*, pode ser um fator de dificuldade, caso o público-leitor não tenha computador ou acesso à internet e, ainda, não saiba ler. Daí também a importância de que sejam observadas as dimensões social e particular das atividades linguísticas. Se de um lado é preciso levar em conta a relação entre os participantes e o contexto sócio-histórico, bem como os propósitos da comunicação, também é preciso investigar os mecanismos mais propriamente linguísticos, como a modalidade oral ou escrita, a escolha lexical e a sintaxe que são mais produtivas para uma determinada situação particular de comunicação.

No caso da área de Saúde, especialmente na prevenção de doenças, o diálogo entre a esfera médica e acadêmica de um lado e o leigo e potencial paciente, de outro, faz-se fundamental. Com esta pesquisa, através da caracterização de alguns aspectos dos gêneros discursivos envolvidos, mostramos que há um caminho a percorrer no sentido de aperfeiçoar a comunicação entre essas esferas de atividades humanas.

PROVA
DO AUTOR

14

A INFRAESTRUTURA DO TEXTO MULTIMODAL: O CASO DO GÊNERO CARTOON

Audria Albuquerque Leal

Introdução

Com o advento das novas tecnologias, o visual cada vez ganha mais preponderância na configuração textual. Por isso, pode-se afirmar que os textos são multimodais porque convocam não só produções verbais orais ou escritas, mas também, outros sistemas semióticos como as imagens, gestos, elementos tipográficos etc. Estes diferentes elementos participam na configuração dos textos e interagem com o verbal com o intuito de atender a função comunicativa do gênero. A proposta do nosso trabalho é exatamente procurar mostrar caminhos que levem a uma compreensão da relação que o verbal tem com o não verbal no funcionamento textual. Para isso, escolhemos o gênero *cartoon*, um gênero reconhecidamente multimodal, pois este gênero permite-nos analisar o papel que a imagem tem na organização textual. Sendo os factores icônicos e semiográficos parte constitutiva desse gênero, ao proceder à sua análise, é necessário, também,

relacionar a interação entre o sistema linguístico e outros sistemas semióticos em presença. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar as duas dimensões – verbal e não verbal – como partes constitutivas no *cartoon*. Perceber o processo de relação entre estas duas dimensões é essencial para compreender o funcionamento da língua na sociedade.

Além disso, este artigo fundamenta-se no âmbito dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), cujo precursor, o linguista Bronckart (1999/2008), apresenta uma noção de texto profundamente ligada as atividades comunicativas humanas. Para esse autor, as atividades de linguagem têm o importante papel de assegurar o entendimento colectivo que permite a realização das actividades humanas em geral. Nessa perspectiva, essas actividades humanas se organizam na forma de textos. Desta forma, para o ISD, os textos são vistos como produções verbais articuladas a diferentes situações comunicativas, sendo, assim, considerados não só como uma actividade global da comunicação, mas também como produto da interação humana. A proposta do nosso trabalho é procurar mostrar caminhos que levem a uma análise da infraestrutura do género *cartoon*. Para isso, apresentaremos algumas considerações sobre as condições de produção dos textos. Também faremos uma abordagem da arquitetura interna do texto, na qual faz parte a infraestrutura como um dos folhados que compõe a organização textual. Em seguida, faremos uma pequena análise da infraestrutura de um *cartoon* com tema político retirado do jornal *O Público*, 24/12/2004.

O texto e as suas condições de produção: algumas considerações

As actividades comunicativas humanas manifestam-se na forma de textos. É sabido que a noção de texto varia conforme a perspectiva teórica adotada (Koch 2001). Desse modo, o conceito

de texto partirá de uma perspectiva mais formal que vê o texto como unidade linguística superior à frase, passando por uma noção pragmática na qual o texto é visto como sequência de atos de fala ou numa linha mais cognitivista que considera o texto como resultado de processos mentais até chegar a noção de texto como atividade mais global de comunicação, indo além da atividade verbal já que esta constitui apenas uma parte do processo de comunicação humana. Nesta última vertente, a produção textual é vista não só como simples atividade mental, mas como produto da interação humana em que estará em jogo ações sociais, culturais e históricas na sua ação comunicativa. Aliás, esta última perspectiva é defendida pelos interacionistas sociais, entre eles, Bronckart (1999) que defende o texto como produções verbais articuladas a diferentes situações comunicativas. A noção de texto para esse autor refere-se a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Os textos, embora se apresentem com formas diferenciadas, possuem propriedades observáveis e características comuns.

Ainda segundo esse autor (1999, p. 75), o texto é considerado como uma produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente. Salienta que a organização e o funcionamento do texto dependerá de parâmetros como o contexto situacional, estrutura, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor entre outras. Cada texto produzido apresenta sua própria organização do seu conteúdo referencial, e apresenta mecanismos de textualização e enunciativos próprios de cada texto e que lhe asseguram coêrencia interna. Assim, o texto deixa de ser visto como estrutura superior à frase para ser entendido como elemento de construção de significado, de planejamento e de ação social. Os textos são produtos da necessidade humana de comunicação e, por isso, estão ligados a condições de funcionamento que visam atender essas necessidades. Sendo essas necessidades variáveis culturalmente, no quadro da comunicação humana haverá também uma imensa variedade de textos que apresentam características próprias para atender a sua função.

Bronckart (1999) esclarece que, ao produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre o mundo. Tomando a linguagem como atividade psicológica, esse autor procura entender os efeitos das situações de comunicação sobre o funcionamento de uma língua natural, e, assim, desenvolve um *modelo de produção discursiva* para explicar como as operações de produção textual realizadas por um agente podem nos levar a entender a frequência ou ausência de determinados elementos linguísticos na constituição dos textos. De acordo com o modelo, quando um agente se depara com uma dada situação de ação de linguagem, ele realiza uma série de operações psicológicas relativas à mobilização de algumas das suas representações a respeito dos mundos (físico, social e subjectivo), o que será feito em dois sentidos: como *contexto de produção* textual e como *conteúdo temático*.

Quanto ao *contexto de produção*, podemos afirmar que se constitui num conjunto de factores referentes ao mundo físico ou aos mundos social (normas, valores, regras etc.) e subjectivo (imagem que o agente faz de si ao agir etc.) que interferem na organização textual. Quanto aos factores de ordem física, Bronckart (1999, p. 93) observa que o agente ao produzir um texto o faz levando em consideração as restrições definidas pelo lugar e momento de produção, e pelo papel do emissor e do receptor dos textos (aquele que produz e aquele que receberá o texto). A respeito dos parâmetros de ordem socio-subjetiva do contexto de produção, pode-se observar a interferência do lugar social (posição social do emissor e do receptor que lhes dará o estatuto de enunciador e destinatário respectivamente) e o objetivo da interação (que efeitos de sentido o agente pretende causar no seu destinatário).

Já o *conteúdo temático*, Bronckart (1999, p. 97) define-o como “o conjunto das informações que nele (texto) são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Esse autor ainda esclarece que essas informações que compõem o conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor. Todo o conhecimento que o indivíduo adquire é

apreendido pelo meio social e cultural em que vive. Esse conhecimento irá variar mediante a experiência de vida e o nível de desenvolvimento do agente e que serão estocados e organizados em sua memória, sendo ativados no momento da ação da linguagem. Denominados de conhecimentos prévios, essa organização toma diversas formas, podemos mesmo falar em macroestrutura cognitivas. Assim, podemos dizer que o conteúdo temático refere-se ao conjunto de informações recuperadas pelo indivíduo no momento da ação da linguagem mediante o seu conhecimento prévio. Com relação a análise do conteúdo temático, Bronckart (*op. cit.*) admite que o reconhecimento e a distinção dos três mundos citados por ele não será relevante, uma vez que, um texto pode apresentar como tema um objeto ou fenômeno de um desses três mundos ou pode veicular temas de dois ou três mundos simultaneamente.

Partilhamos a perspectiva segundo a qual não é possível pensar numa análise linguística dos textos sem levar em consideração elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados, visto que a consideração de uma análise dos elementos isoladamente não é suficiente para a compreensão e estudo. Fazer análise linguística, de qualquer ordem que seja, deve pressupor uma análise dos elementos em grupos, em combinações, em funcionamento, enfim, deve-se levar em consideração o contexto tanto interno quanto externo. Os estudos que procuram analisar os elementos descontextualizados se inserem numa busca de análise da forma e não procuram considerar todos os aspectos envolvidos na enunciação. Lembremos, pois, que não existem apenas frases, mas enunciados únicos e efetivamente produzidos, influenciados pelo momento social e cultural que determinam a produção da linguagem.

A arquitectura interna dos textos

Sabemos que os textos são caracterizados por um todo coerente que possui princípio, meio e fim. Segundo Bronckart, os textos são organizados por uma arquitectura interna composta

por três níveis superpostos e interativos que denomina-se *folhado textual*. As três camadas do folhado textual são: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Interessa-nos, aqui, discutir apenas a *infraestrutura geral dos textos*, que se constitui num conjunto de factores referentes a organização mais profunda do texto.

A infraestrutura geral dos textos

A *infraestrutura*, considerada o nível mais profundo de um texto, é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente aparecem no texto.

O *plano geral*, por sua vez, “refere-se à organização do conjunto que compreende o conteúdo temático; mostra-se visível no processo da leitura e pode ser codificado em um resumo” (Bronckart 1999, p. 120). Essa estruturação esquemático-formal do texto pode assumir formas de nível de complexidade variável, pois, em alguns casos, o texto apresenta um plano fixo (típico dos géneros textuais ao qual pertence); e em outros casos um plano ocasional (próprio a um texto singular, ou seja, a um texto que apresenta alterações provenientes da reestruturação de um género para atender às exigências de uma dada situação comunicativa). Desta forma, Bronckart (1999) assume que o plano geral do texto pode ter formas extremamente diferentes, isso não só porque varia conforme o género escolhido e os géneros são de número ilimitado, mas também porque os textos apresentam diversos factores que o tornam singulares, entre esses factores podemos citar o tamanho que pode ir de um simples enunciado até uma obra com várias páginas; da natureza do seu conteúdo temático; de suas condições externas de produção, entre outros. Devido a essa questão,

Bronckart (1999) alerta que os planos de textos ao apresentar formas muito complexas podem dificultar a análise linguística. Sendo assim, esse autor considera que os tipos de discurso e as formas de planificação são as dimensões mais significativas da infraestrutura. O plano também marca a relação entre os tipos de discurso, das sequências e das outras formas de planificação.

Quanto ao *tipo de discurso*, Bronckart (1999) afirma que é um conceito utilizado para designar os diferentes segmentos que o texto comporta. Em outras palavras, são formas de organização linguística que estão presentes de maneira composta nos gêneros textuais. Antes de falarmos dos tipos de discurso possíveis, é necessário ressaltar a construção dos mundos discursivos proposto por Bronckart (*op. cit.*). Esse autor explica-nos que os mundos discursivos combinam-se em dois grandes grupos, são eles: os da ordem do *expor* e os da ordem *narrar*. Esses, por sua vez, vão dar origem a quatro mundo discursivos: *mundo do expor implicado*; *mundo do expor autônomo*; *mundo do narrar implicado*; e o *mundo do narrar autônomo*. A partir da construção dos mundos discursivos, Bronckart (*op. cit.*) propõe a existência de quatro tipos de discurso, a saber: *o discurso interativo*; *o discurso teórico*; *o relato interativo* e a *narração*. Enquanto o primeiro tipo e o segundo caracterizam-se pela constituição de um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, tendo como principal diferença a questão de que o primeiro traz referências explícitas aos parâmetros da situação e o segundo não; o terceiro e o quarto tipo são caracterizados pela constituição de um mundo discurso disjunto ao da acção de linguagem, sendo que este não faz referências aos parâmetros da situação material de produção e aquele faz. Sendo assim, quanto a situacionalidade, na ordem do *narrar*, o mundo discursivo é apresenta como um mundo independente, ou mesmo, a parte do mundo ordinário. Bronckart (1999) fala mesmo em “um outro lugar”, mas que é necessário que seja possível de ser avaliado e interpretado pelos seres humanos. Enquanto, na ordem do *expor*, os conteúdos temáticos dos mundos discursivos conjuntos são interpretados segundo os critérios de

validade do mundo ordinário. Este autor ainda assume que, no eixo do expor, há um tipo de discurso misto, o *discurso interativo-teórico*, que envolve características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico. Vale ressaltar ainda que a escolha dos tipos de discursos por parte do agente-produtor do texto está condicionada a interpretação que ele tem da situação comunicativa na qual o texto é gerado.

Se, na obra de 1999, Bronckart não deixa claramente explicitada a relação entre tipo de discurso e gênero de texto; em 2008, o autor assume, de maneira mais contundente, haver, de fato, uma relação entre essas duas noções. Bronckart (2008) ressalta que um gênero é composto quase sempre de vários tipos de discurso, deixando evidente a legitimidade de se interrogar sobre as restrições de seleção discursiva que se poderia testemunhar em um certo gênero. Por outras palavras, poder-se-ia examinar em qual medida um tipo de discurso é “possível” ou não em um determinado gênero, bem como as formas de distribuição e de articulação dos tipos que seriam relacionados com esse gênero. Trata-se naturalmente de questões empíricas, cujas respostas forneceriam uma contribuição para a caracterização dos gêneros. Além disso, Bronckart (2008) salienta a possibilidade de distinguir, nos textos de um mesmo gênero, que segmento de um tipo de discurso é dominante ou essencial, e, também quais segmentos não seriam essenciais. Este tipo de exame deve também desenvolver-se, na perspectiva de uma contribuição para a caracterização dos gêneros.

As *articulações entre tipos de discurso* são observadas através dos mecanismos que podem tomar diferentes formas, entre elas temos, o encaixamento de segmentos do discurso direto num segmento de narração, sendo que o termo encaixamento é usado para designar um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro. Outra forma de articulação explicitada por Bronckart é a fusão em um mesmo segmento de dois tipos de discursos diferentes.

No que diz respeito as sequências textuais, Bronckart (1999) assume o posicionamento teórico de Adam (1992) e aceita a noção de sequência como modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do texto. Bronckart (*op. cit.*) explica que, para Adam (*op. cit.*), as sequências constituem protótipos - segundo uma concepção cognitivista - ou seja, modelos abstratos prototípicos que atuam como representações das propriedades superestruturais canônicas dos textos que circulam numa dada cultura e que é apreendido pelo agente-produtor, progressivamente, pelo meio social e cultural em que vive. Assim, as sequências são produtos organizados dos conhecimentos disponíveis na memória que serão acionados tendo como motivação as representações que o sujeito-produtor faz dos seus interlocutores e os efeitos de sentido que deseja produzir nestes. Deste modo, as sequências assumem formas linguístico-estruturais resultado da decisão interativa do agente em relação à situação de linguagem. As sequências textuais abrangem cerca de seis categorias: argumentativa, injuntiva, explicativa, narrativa, descritiva e a dialogal. Esse autor (1999, pp. 237-238) ainda salienta que “a sequencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se sobrepõem a essas últimas”.

Em 2008, Bronckart reorganiza as categorias que pertencem a infraestrutura. Os três componentes que anteriormente constituíam a infraestrutura serão organizados, em dois componentes principais, que passam a englobar o plano geral e os tipos de discurso: a componente da *organização temática* e a componente da *organização discursiva*. No entanto, as *sequências textuais* não são mais consideradas como parte da arquitetura textual, uma vez que Bronckart (2008) assume que as sequências não são essenciais para a planificação do texto, sendo este papel assumido, de certa forma, pela organização discursiva

Para finalizar, queremos reiterar a posição de Bronckart (1999) quando afirma que, ao produzir um texto, o agente-produtor

depara-se com três tipos de decisões. O primeiro refere-se a escolha do gênero; o segundo será decidir-se quanto ao tipo de discurso (nessa escolha, há três categorias de procedimentos psicológicos: a constituição do mundo discursivo, a escolhas das seqüências e a escolha quanto ao grau de implicação da situação material da produção); e por fim, tomará decisões relativas a construção da coerência. Nesses três caminhos para a criação da textualização agem os procedimentos de coesão e conexão, modalização e a planificação textual global.

Análise do texto multimodal: o cartoon

O *cartoon* é um gênero textual constituído de linguagem não verbal, podendo ou não trazer linguagem verbal. Essa caracterização por si só pode trazer questionamentos em relação a sua infraestrutura difíceis de serem resolvidos. Se é verdade que os tipos de discurso só são identificáveis a partir das formas linguísticas, então como poderemos falar na construção dos mundos discursivos que estão presentes no *cartoon*? Em primeiro lugar, é necessário saber que os mundos discursivos são representações dos mundos em que se desenvolve as ações dos agentes produtores da comunicação. Bronckart (1999) nomeia esse mundo das ações humanas de *mundo ordinário*, enquanto que o mundo das representações criado pelas actividades de linguagem de *mundo discursivo*. Em segundo lugar, é importante salientar que os mundos discursivos são construídos com base em dois subconjuntos de operações: as primeiras referem-se a relação existente entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário; as segundas esclarecem o relacionamento das diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e sua inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção).

Com base nesses parâmetros, voltemos a nossa atenção para as características do *cartoon*. Esse gênero que tem como suporte o jornal ou revista apresenta uma ação comunicativa condicionada pelo contexto sociocultural, ou seja, manifesta-se de acordo com o grupo em que está inserido. Desse modo, para uma compreensão do *cartoon*, é necessário um conhecimento prévio que nasce da apreensão das informações do mundo ordinário e que gera inferências, possibilitando, assim, um entendimento de ideias e comportamentos sociais. Também é possível dizer que esse gênero tem uma “vida curta” assim como as notícias que são veiculadas na mídia escrita. Outra característica do *cartoon* é a construção do humor a partir de uma leitura rápida, possibilitada pela apresentação de uma imagem congelada e distorcida, caricatural, de algum personagem conhecido ou não. A presença da imagem é que faz com que esse gênero seja reconhecido como icônico ou icônico-verbal, no qual texto e desenho desempenham papel central. O funcionamento de tal parceria cria os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso, trazendo informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inscritos. O *cartoon* apresenta referências do mundo ordinário do produtor que é semelhante ao do leitor e com o qual este irá encontrar caminhos suficientes para chegar a construção das ideias satirizadas pelo cartoonista.

Ao observarmos mais atentamente as características do *cartoon*, vemos que esse gênero apresenta características como pouca densidade verbal, pouco uso de sintagmas nominais e, também, apresenta parâmetros ligados ao conteúdo temático que são interpretados à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. Diante da constatação dessas características, poderíamos supor que esse gênero apresenta-se num mundo do *expor* implicado, principalmente, quando damos maior ênfase a relação texto/leitor. Contudo, alguns textos desse gênero podem apresentar, dentro da sua estrutura, diálogos que o caracterizaria como um discurso interativo, ou mesmo, poderia apresentar narrativas,

caracterizando-o como um relato interativo ou uma narração. Sendo que alguns desses parâmetros são encontrados apenas no seu arquétipo psicológico devido a existência de poucas marcas linguísticas observáveis. Assim, para interpretar o *cartoon* é preciso ter acesso ao contexto de produção e as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e sua inscrição espaço-temporal e, também, aos parâmetros físicos da acção da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção). Mas, isso não esgota a problemática uma vez que a própria parte icônica apresenta traços que influem na construção do mundo discursivo e, conseqüentemente, na composição desse género.

A seguir, vejamos a análise do *cartoon* e sua composição:



Este *cartoon* que iremos analisar é datado de 24/12/2004 e publicado no jornal *Público*. Esse texto está inserido numa seção do jornal intitulada de “crônica semanal” que traz opiniões sobre acontecimentos políticos da semana. O *cartoon* mostra um personagem espantado diante de vários cartazes imensos que são levados por pessoas não identificáveis (só é possível visualizar os pés). A presença do “zé povinho” como personagem central não é mero acaso, pelo contrário, esse elemento cultural criado há 130 anos,

em 12/06/1875, por Rafael Bordalo Pinheiro, carrega consigo uma representação cultural do povo português. Símbolo da resistência popular contra a monarquia e os governos autoritários, o Zé Povinho continua vivo, fazendo parte da memória cultural, encontrando sua expressão em tempos e épocas diferentes na mão de cartoonistas e caricaturista. Assim, quando um cartoonista quer representar o povo português usa a imagem do “zé povinho” que é reconhecido por todos os leitores que conhecem a cultura portuguesa. A parte verbal do texto encontra-se dentro dos cartazes. Com letras imensas, a parte verbal inicia-se com o enunciado “NÃO PERCA” em letras negritadas. O verbo no imperativo, caracterizando uma ordem, remete-nos para uma sequência injuntiva que tem como operação o “fazer agir”. Indicando uma ordem, essa sequência será seguida por uma sequência explicativa sobre o que não se deve perder, ou seja, que não se deve perder “a conferência de imprensa a anunciar a conferência de imprensa que vai anunciar a próxima conferência de imprensa do governo”. A repetição da ideia é enfatizada pelos mecanismos de textualização aqui articulados com o objetivo de apresentar a conferência de imprensa como uma ação nova, mas que tem o mesmo objetivo: anunciar a conferência de imprensa. Para Bronckart (1999, p. 259), os mecanismos de textualização “são articulados à progressão temática, tal como apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguística (ou séries isotópicas), o produtor, através dos mecanismos de textualização, organiza os elementos constitutivos do texto em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, e, assim, o uso destes mecanismos contribui para o estabelecimento da coerência temática do texto. Esse autor também distingue três tipos de mecanismos de textualização, são eles: conexão; coesão nominal e a coesão verbal. A parte verbal do *cartoon* é formada por duas orações: *a conferência de imprensa a anunciar a conferência de imprensa, e, que vai anunciar a próxima conferência do governo*. Essas duas orações estão ligadas pelo pronome relativo *que*, o qual podemos chamar de

conector e que cumpre a função de organizador textual responsável pela articulação entre essas frases sintáticas e inicia a justificativa para se convocar a conferência de imprensa. Também constatamos que o elemento sintático da primeira oração, no caso, o objeto direto “a conferência de imprensa”, é retomado pelo pronome relativo “que” na segunda oração com função sintática de sujeito.

Também como objeto direto dessa segunda oração temos o que parece-nos ser a retomada do objeto direto da primeira, “a próxima conferência de imprensa”. O elemento de coesão nominal, nesse caso, será o substantivo “a próxima” que irá retomar a expressão “conferência de imprensa”. Isto causa a sensação de repetição ou de retomada que forma uma cadeia dentro do enunciado, o qual transmite esta sensação de estarmos diante de uma mesma ideia. Neste caso, o conector e o elemento de coesão são organizados para reforçar essa ideia de repetição de um mesmo acontecimento, mas que na verdade não é o mesmo acontecimento. Essa repetição causa uma aparente “confusão” e será o responsável pelo humor uma vez que apresenta a necessidade de vários avisos para que finalmente se cumpra o papel injuntivo do cartaz. Com essa conjuntura formal, esse *cartoon* traz a crítica relacionada a questão de que o povo (lembrado pelo Zé Povinho) não tem interesse político, sendo necessário várias conferências de imprensa com o objetivo de alertar para não esquecer (no caso, não perder) a “conferência de imprensa” do governo. Desse modo, podemos dizer que o texto injuntivo mostra não apenas a ideia de fazer agir, mas, na construção da interpretação do *cartoon*, apresenta a ideia de um povo que já tem na sua cultura o estereótipo da falta de interesse por questões políticas, isto é, não assistem a nenhuma conferência do governo, mesmo que ela seja para apresentar problemáticas do interesse público. Vemos, nesse *cartoon* que o verbal (a parte escrita dentro dos cartazes) é tão central quanto o não-verbal (principalmente o zé povinho e o tamanho gigantesco dos cartazes), marcando um equilíbrio desses dois tipos de linguagem na construção da interpretação e da análise do texto.

Conclusão

A análise do nosso texto revelou que a estrutura do *cartoon* é mais do que o traço do desenho. É uma construção de um mundo discursivo em que está presente valores do mundo físico, social e subjectivo que compõe a acção comunicativa. Se objetivo desse género é alcançado e se podemos reconhecê-lo é porque reúne parâmetros que compõe o ato de comunicar.

Para concluir, observamos que as características do *cartoon* reúnem elementos que mostram ser esse género do mundo discursivo do expor implicado. Isto porque encontramos pouca densidade verbal, pouco uso de sintagmas nominais e, também, a sua interpretação só é possível a partir do reconhecimento das condições de produção. Além disso, a própria representação da cena enunciativa mostra-nos que estamos no momento presente da acção comunicativa. É claro que, se centrarmos no interior do género e na relação linguística intratextual, observamos que o género pode apresentar também outros mundos discursivos que não seja o do “expor implicado”, é o caso, por exemplo, dos *cartoons* que apresentam narrativas e que trazem indícios do mundo do narrar. Contudo, mesmo estes *cartoons* apresentam a cena comunicativa no momento presente com informações sobre personagens, grupos ou instituições e sua relação com o contexto em que estão inscritos. Aliás, é o funcionamento da parceria imagem mais parte verbal que cria os parâmetros da situação de acção da linguagem em curso.

Já com relação as sequências, podemos afirmar que ela é propiciada pela escolha do agente-produtor, visto que esse género tem acesso ao uso da criatividade, apresentando uma composição maleável. Outra questão interessante é relação do verbal com o não-verbal. O funcionamento discursivo do texto linguístico com a imagem para a composição do género revela que a relação entre ambos pode ser de natureza distinta. Assim, o verbal pode ser tão central quanto o não verbal, ou o verbal ser apenas um acessório,

ou o verbal ser a chave para a criação de inferências que ativa a memória discursiva do leitor. Longe de esgotar os questionamentos levantados, deixamos aqui portas para serem abertas e caminhos para serem seguidos.

Quando observamos um *cartoon*, mais que partilharmos o ponto de vista do autor, ou, decodificar a mensagem subjacente, existe a procura do divertimento puro. Mas é nessa procura do divertimento que se estabelece uma cumplicidade entre o autor e o leitor. O traço do autor leva-nos a partilhar o mundo – o nosso e o seu – as suas ideias, crenças e valores, e juntos, rimos disso tudo!

15

PIBID E INCLUSÃO SOCIAL: CARTA
DE RECLAMAÇÃO EM UMA TURMA
DE OITAVO ANO

Miriam Sester Retorta
Karina Rosse Lopes

Introdução

O ambiente escolar propicia – ou deveria propiciar – práticas sociais que capacitam o aluno a atuar linguisticamente em várias áreas da sociedade por meio do estudo e do efetivo uso dos gêneros textuais. Dentre os inúmeros gêneros textuais de circulação social figura um chamado *carta de reclamação*, caracterizado por um texto através do qual o consumidor/reclamante expõe o motivo ou os motivos que o levam a requerer devolução de valores ou troca de produtos/serviços. Essa carta pode ser dirigida tanto a empresas privadas como a órgãos de defesa pública. Cada vez mais consumidores apresentam descontentamento relacionado a algum produto ou serviço, e nem sempre essa insatisfação manifestada de maneira verbal surte os efeitos desejados. É nesse momento que escrever bem e fazer-se compreender perante leitores diversos

tornam-se atividades fundamentais e as aulas de Língua Portuguesa – doravante LP – contribuem para resultados positivos quanto a práticas de circulação social. Cabe ao professor de LP, juntamente com o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (documento norteador do ensino de LP em nosso país), selecionar quais gêneros devem ser trabalhados de acordo com as necessidades de cada turma e faixa etária.

A proposta aqui apresentada é resultado de um trabalho com o gênero textual acima mencionado. Constituiu-se de 19 aulas na mesma turma de oitavo ano, iniciadas em agosto de 2013 e findadas em novembro de 2013, nas quais o gênero textual carta de reclamação foi o tema central de atuação. Ministradas essas aulas foi uma oportunidade proporcionada através do PIBID, programa esse que visa aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da educação básica, via capacitação de estudantes de licenciatura em parceria com professores de instituições de ensino superior e escolas públicas de educação básica. O PIBID é mantido pela CAPES e concede bolsas tanto aos estudantes de licenciatura, quanto aos professores da instituição de ensino superior de origem e das escolas de ensino básico. Para participar do programa, é necessário observar as ofertas de vagas e inscrever-se no processo de seleção, que avalia o coeficiente de rendimento do aluno de licenciatura, disponibilidade de horário, disciplinas já cursadas e produções acadêmicas.

A inspiração para o desenvolvimento do trabalho surgiu durante aulas da disciplina de Linguística Aplicada, ministrada pela docente Miriam Sester Retorta, cursada no quinto período do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UTFPR pela então discente do curso, Karina Rosse Lopes. No decorrer das aulas da referida disciplina, ficou evidente a importância de proporcionar aos alunos momentos nos quais eles percebessem que a LP é necessária em diversas situações comunicativas, e que escrever cartas de reclamação se faz presente – ou se fará necessário – para a maioria das pessoas que adquirem algum produto ou serviço certa vez em

suas vidas e não ficam satisfeitas com aquele produto/serviço por motivos diversos. Saber redigir uma carta de reclamação é parte do exercício da cidadania e promove a inclusão social, visto que permite ao cidadão reclamar por direito e se fazer ouvido perante autoridades.

O objetivo geral deste capítulo é refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, via trabalho com sequências didáticas com o gênero textual carta de reclamação com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental – Rede Pública do Estado do Paraná. Os objetivos específicos visam analisar trabalhos com carta de reclamação desenvolvidos por alunos daquela turma; inter-relacionar as análises efetivadas aos estudos de gêneros textuais e interacionismo sociodiscursivo e, por fim, analisar as contribuições do trabalho realizado por meio de sequências didáticas com o gênero citado, avaliando a possibilidade de flexibilização da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e inclusão social proporcionada por tal prática.

Este capítulo será dividido em cinco partes. Na primeira, abordaremos as teorias nas quais nosso trabalho foi pautado como as sequências didáticas, propostas por Schneuwly e Dolz (2004); os gêneros textuais em Bakhtin (2000) e Bazerman (2012); o interacionismo sociodiscursivo em Bronckart (2011), bem como inclusão social em Retorta (2012). Na segunda parte, faremos um levantamento de alguns trabalhos já realizados com o tema carta de reclamação. Na terceira, os procedimentos metodológicos para a realização do trabalho com carta de reclamação são abordados. Na quarta parte é apresentado o trabalho propriamente dito realizado com o gênero textual carta de reclamação, bem como apresentação de algumas cartas produzidas pelos alunos. Por fim, fechamos o capítulo com algumas considerações com relação ao gênero carta de reclamação e a relevância do ensino de gêneros textuais que corroboram para a inclusão de alunos oriundos de escolas públicas em uma sociedade cheia de desafios.

Sequências didáticas: segmentar para atribuir sentido ao todo

Um gênero textual pode ser ensinado através de um conjunto de atividades, chamadas sequências didáticas, propostas por Schneuwly e Dolz (2004). Os referidos autores explicam que as sequências didáticas caracterizam-se por “[...] sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 43). A finalidade dessas sequências, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é de auxiliar alunos a dominar um determinado gênero de texto (seja oral ou escrito), permitindo aos mesmos escrever ou falar de modo mais apropriado para aquela situação de comunicação específica. Os citados autores propõem trabalhos com gêneros textuais diversos, desde contos de fadas até textos prescritivos e deixam claro que o trabalho proposto por eles pode variar conforme a necessidade dos alunos, e por isso, não deve ser estanque. Dividem os gêneros textuais em cinco agrupamentos de gêneros que sugerem para o trabalho em sala de aula, e o terceiro desses agrupamentos contém “carta de reclamação” cujo “domínio social de comunicação” enquadra-se na “discussão de problemas sociais controversos”, “aspecto tipológico” “argumentar” e as “capacidades de linguagem dominantes” envolvidas são “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 52). Eles propõem um encaminhamento para o trabalho com carta de reclamação – entre outros gêneros pertencentes ao agrupamento de gêneros que envolvem argumentar – o qual deve ter objetivos de complexidade variável a serem atingidos e estão relacionados a

três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento: representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); escolha de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas). (Schneuwly e Dolz 2004, p. 54)

Para o primeiro nível de operação de linguagem em funcionamento, é preciso mostrar em quais contextos sociais a carta de reclamação é utilizada e explicitar que seus usos vão além dos muros escolares. Quanto à estruturação discursiva do texto, é necessário apresentar aos alunos como uma carta de reclamação é estruturada em relação ao discurso a ser utilizado, a maneira como se deve argumentar, em quantos parágrafos, entre outros aspectos de apresentação física da carta. Sobre as capacidades linguístico-discursivas, é preciso fornecer aporte linguístico e vocabular para que os alunos possam utilizar elementos adequados para uma carta de reclamação, texto considerado formal – principalmente quando é destinada a empresas.

As etapas de uma sequência didática, conforme proposta de Schnewly e Dolz (2004) são constituídas por diversos momentos, sendo que os iniciais devem informar aos alunos: qual o gênero a ser abordado – através de apresentação de um exemplar daquele gênero, seja autêntico ou fabricado; os destinatários; o formato da produção e, por fim, quem é o produtor daquele gênero (no caso da carta de reclamação, consumidores/clientes e não alunos do oitavo ano, conforme muitos daqueles não conseguiram perceber a mudança de papéis sociais naquele momento). Na sequência, os alunos devem, então, produzir um exemplar daquele gênero textual, e o professor, ao corrigir os textos, notar quais foram os pontos fortes e os fracos das produções. Para que os pontos fracos dos alunos relacionados aos textos produzidos sejam revistos é que acontecem os módulos, compostos por atividades diversas as quais proporcionam oportunidade de os alunos aprenderem mais sobre aquelas determinadas questões que geraram dúvidas. Após os módulos – número variável dependendo das necessidades dos alunos em questão –

[...] cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*. (Schnewly e Dolz 2004, p. 90)

Para colocar em prática os conhecimentos obtidos durante a sequência, os alunos produzem um texto final, do mesmo gênero discutido. Em virtude do perfil daqueles alunos algumas pequenas modificações foram feitas quando da aplicação das etapas que compõe as sequências didáticas. Conforme detalham Schneuwly e Dolz sobre esse trabalho em sala proposto, “os professores devem adaptá-lo e completá-lo em função de situações concretas de ensino” (2004, p. 55).

Gêneros textuais: que são e para que servem, afinal?

Muito discorreu-se sobre gêneros textuais até o momento. Contudo, para dialogar sobre os mesmos, é necessário recorrer a Bakhtin (2000) que os definiu, na década de setenta, como enunciados relativamente estáveis, variáveis de acordo com a situação da enunciação, o enunciador – e suas intenções de enunciação – e público alvo. Apesar de Aristóteles já ter iniciado estudos relacionados a gêneros textuais, da maneira como são conhecidos e estudados hoje foram sistematizados por Bakhtin.

Já Bazerman (2011) discorre, primeiramente, sobre todos os fatos sociais a serem fundamentados pelos gêneros textuais. Ele exemplifica essa questão através de uma série de fatos sociais, entre eles:

[...] se um prefeito tem autoridade para tomar certas decisões e agir de uma certa maneira. Essa autoridade é baseada numa série historicamente desenvolvida de compreensões, acordos e instituições políticas, legais e sociais. (Bazerman 2011, p. 24)

Os gêneros permeiam esses fatos sociais; o discurso do prefeito, bem como documentos lidos e assinados por ele, são fatos sociais regidos por gêneros textuais.

Bazerman (2011) apresenta a dificuldade de estabelecer uma definição para os gêneros textuais em virtude de serem modificados com o tempo, na situação de uso, ou até mesmo pela consideração que cada indivíduo tem por determinado gênero – e que pode ser denominado diferentemente para outro indivíduo, quando considerado o mesmo gênero textual. Para amenizar isso, o autor sugere que o pesquisador deve “[...] pedir às pessoas de um certo campo que nomeiem os tipos de textos com os quais trabalham (para identificar seu conjunto de gêneros)” (Bazerman 2011, p. 44). Cabe ressaltar que Bazerman utiliza a expressão tipo de texto como sinônimo para gênero textual e uma definição de texto, proposta pelo autor, é “[...] toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (2011, p. 71).

Com relação aos gêneros textuais orais e escritos, é necessário ser mais cauteloso quando ensinamos os gêneros escritos, e nisso há que se considerar o gênero carta de reclamação, pois após o envio ou a entrega da mesma à determinada empresa ou órgão de defesa pública, “[...] não podemos ver os gestos e as atitudes uns dos outros, nem tampouco observar de forma mais imediata a recepção do outro (Bazerman 2011, p. 29). É mais complicado tentar explicar, derradeiramente, as reais intenções do texto, o que realmente “se quis dizer” (expressão popular utilizada para tentar convencer o leitor de determinado texto que as palavras ali contidas foram mal expressas). O uso efetivo dos gêneros textuais se faz importante, pois

Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. [...] As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como *gêneros*. (Bazerman 2011, p. 30)

Dessa forma, para Bazerman (2011) pode-se definir gêneros textuais como formas de comunicação padronizadas, e caso sejam utilizados efetivamente as probabilidades de sermos mal compreendidos serão reduzidas. Por esse motivo, os professores devem proporcionar aos alunos quanto mais gêneros textuais puderem e seus diversos usos nas diferentes esferas sociais. Uma carta de reclamação é um gênero que, caso não tenha sido utilizado ainda, será utilizado por cidadãos em algum momento de suas vidas, e possui características intrínsecas que podem levar ao sucesso ou insucesso da reclamação, dependendo da maneira como é escrita.

Algumas características semânticas e sintáticas são comuns ao gênero carta de reclamação, e, afirma Bazerman (2011, p. 61) “[...] maneiras como a organização interna dos gêneros revela o processo linguístico dos eventos numa série de movimentos tipificados [...]”. A linguagem formal, dados pessoais do consumidor a fim de a empresa reclamada poder entrar em contato futuramente, o conteúdo relevante – qual o motivo da reclamação em relação ao produto/serviço em questão, data da aquisição, documentos anexos para provar data e local da compra e o que se espera com tal carta (devolução de valores pagos, troca do produto, reparo ou troca do serviço) – são alguns itens importantes quando se trata do gênero textual carta de reclamação e que não são óbvios para os alunos, a menos que sejam vistos de forma sistematizada em sala de aula. Novamente, são apenas *alguns* itens, pois, conforme visto em Bazerman (2011), um mesmo gênero pode variar e sua composição interna exigir diferentes itens composicionais. Isso acontece se comparados os formulários do PROCON – Departamento Estadual de Proteção e defesa ao Consumidor – e do Juizado Especial Cível. No primeiro, o reclamante pode requerer a troca do produto ou a devolução dos valores pagos. No segundo, além disso, o reclamante pode requerer também indenização por danos morais, algo que não pertence à alçada do PROCON. Daí as diferenças encontradas em um mesmo gênero textual, considerando somente um caso de vários existentes.

O autor afirma que o gênero textual carta originou vários outros gêneros com o passar do tempo e com as mudanças nas necessidades da sociedade. “As pessoas reconhecem cada vez mais uma variedade de transações que pode ser realizada a distância através de cartas, seguindo modelo para cada tipo de transação” (Bazerman 2011, p. 94). É o que acontece com a carta de reclamação: no caso do PROCON, a transação de reclamação pode ser feita através dos Correios, desde que o reclamante anexe ao formulário cópia de documentos requeridos a fim de fundamentar a reclamação.

Através dos gêneros é possível fazer parte de atividades sociais que são permeadas por eles. “O gênero traz para o momento local as ideias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade” (Bazerman 2011, p. 111).

Gêneros textuais em ação

O trabalho com carta de reclamação realizado numa turma de oitavo ano foi desenvolvido com base em uma adaptação da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Definem os autores que essa prática consiste-se de “[...] sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (2004, p. 43). A escrita formal foi a prática de linguagem selecionada para o trabalho realizado naquela turma de oitavo ano, com ênfase no gênero textual carta de reclamação, porém não excluem-se as práticas de leitura e oralidade. “A panóplia corrente de gêneros na vida moderna depende de escritores e leitores terem complexos conhecimentos sociais e institucionais das atividades que os gêneros medeiam” (Bazerman 2011, p. 90). O conteúdo de um texto escrito deve ser cuidadosamente elaborado, pois, conforme explicita Bazerman (2011, p. 30) “na modalidade escrita as oportunidades de reparo são sempre [...] limitadas, mesmo que tenhamos informações suficientes para suspeitar que podemos ter sido mal compreendidos”. Faz-se relevante, no caso da escrita de carta de reclamação, utilizar a língua

padrão, selecionar quais informações são necessárias naquele texto e a maneira de expressar essas informações a fim de conseguir se fazer compreendido e atingir o objetivo do texto – a troca do produto ou serviço ou devolução dos valores requeridos.

O trabalho baseado nos autores mencionados anteriormente vai de encontro com um dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que estabelece conteúdos relevantes a serem trabalhados pelos professores no ensino básico:

organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá. (Brasil 1998, p. 22)

Ao proporcionar aos alunos a escrita de cartas de reclamação, há a possibilidade de inclusão social, tema esse defendido por Retorta (2012). Uma das maneiras de alcançar a inclusão social é através do letramento crítico (Rojo 2009) e, assim, os alunos passarão a exercer um de seus direitos de cidadão – reclamar por direito.

Incluir é necessário

A escola deve sempre primar pela inclusão social, apesar de não ser tarefa fácil. De acordo com Retorta (2012), o princípio maior da inclusão social é o respeito à diversidade e o respeito às diferenças. A inclusão social tem como proposta nivelar, sem rotular: independente de raça, condição financeira, deficiência física ou cognitiva, a todos é permitido exercer cidadania. A inclusão social visa possibilitar o acesso de todos os cidadãos a diversas esferas da sociedade, sem diferenciação de tratamento de um indivíduo ou outro. No entanto, a inclusão social não acontece

por si só. Principalmente nas camadas sociais financeiramente desfavorecidas, é necessário que haja uma força-tarefa a iniciar na escola. Pode-se afirmar que, no Brasil, a maior parte dos alunos matriculados na rede pública é oriunda de classes sociais menos favorecidas. Se esses alunos não obtiverem na escola a oportunidade de conhecer órgãos de defesa pública, a citar PROCON, e maneiras de entrar em contato com esse órgão caso necessitem, a probabilidade de conhecê-lo através de seus familiares é menor. Menor ainda é a possibilidade de aprender a escrever uma carta de reclamação, gênero textual que não visa apenas ensinar a diferença entre uma conjunção adversativa e um advérbio de adição, mas também ensinar que é possível reclamar por direito e ter sua solicitação atendida. Para fazer parte da sociedade, portanto, pode-se afirmar que em alguns casos decisões são tomadas pelo uso de textos. Bronckart discute os usos e definições de texto e afirma que

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. (Bronckart 2012, p. 72)

De acordo com Bronckart (2012, p. 34), “a linguagem é [...] uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”. A linguagem pode se manifestar de diferentes formas, no caso do presente projeto os produtos finais da comunicação são composições de cartas de reclamação, textos esses que são de ordem pragmática e tencionam reclamar ou requerer algo de direito do consumidor. Prossegue Bronckart por enumerar as características comuns dos textos (sejam orais ou escritos): relação de interdependência com as propriedades do contexto de produção; modo específico de organização de seu conteúdo referencial e frases do texto articuladas umas às outras conforme regras composicionais mais ou menos estritas. “Enfim, cada texto apresenta mecanismos enunciativos destinados a lhe

assegurar coerência interna” (2011, p. 71). O trabalho realizado naquela turma de oitavo ano não visava incluir alunos apenas na escola, mas sim incluí-los na sociedade, através do correto uso de textos escritos por eles.

Procura-se carta de reclamação. Recompensa impagável.

Pesquisa realizada no portal da CAPES, percebe-se que, até o presente momento, não há pesquisas ou trabalhos realizados em escolas públicas (ou privadas) com o gênero textual carta de reclamação. Boa parte dos trabalhos sobre carta de reclamação disponíveis na *web* é feita por discutir-se o gênero textual em questão, como é o caso do artigo *Caracterizando o gênero carta de reclamação*, de Silva e Leal (2007). Iniciam as autoras por fazer breve levantamento bibliográfico com informações mais específicas sobre o gênero carta de reclamação e assim por definir o gênero carta de reclamação e citar gêneros que também se enquadrariam na ordem de argumentar, tais como textos de opinião, resenhas críticas e dissertações. Na sequência, o estudo daquelas autoras não visou a realização de uma sequência didática com enfoque em carta de reclamação, mas sim delimitou e analisou o que já havia sido feito, cartas de reclamação pré-existentes e produzidas por adultos, conforme explicam Silva e Leal (2007, p. 2): “O corpus de análise foi de cartas de reclamação escritas por proprietários de imóveis [...] de um importante centro urbano do país dirigidas a uma empresa do ramo da construção civil”. Concluem as autoras ser de extrema importância a maneira como o autor de determinada carta de reclamação organiza seus argumentos, pois isso pode influenciar no tempo de atendimento da solicitação que consta na carta.

Trabalhos recentes relacionados ao gênero carta de reclamação têm sido realizados com foco no que já foi produzido, em cartas de reclamação publicadas em jornais ou outros meios

impressos, como acontece em *Carta de Reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas*, de Regina Maria Gregório e Sandra Regina Cecílio. As autoras iniciam o artigo por chamar a atenção do leitor para a necessidade de trabalhar o gênero textual carta de reclamação em sala de aula por ser passível de atrelar esse trabalho com Análise Linguística e por fim mostram uma carta de reclamação da Associação de Moradores e Amigos da Zona 1 – Maringá – publicada no jornal *O Diário do Norte do Paraná*. Explicitam as autoras, nas considerações finais, a importância de um efetivo trabalho com os gêneros textuais no ensino de LP, pois assim o desenvolvimento das capacidades discursivas aconteceria mais satisfatoriamente. Gregório e Cecílio preocuparam-se em analisar as marcas linguístico-enunciativas presentes naquela carta de reclamação, produzida por adultos, ao passo que o presente trabalho pretende analisar cartas produzidas pelos alunos daquela turma de oitavo ano após discussão e modelização do gênero feita em sala, possibilidade de reescrita e exercícios feitos no decorrer das aulas.

Na sequência abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada para o trabalho realizado com carta de reclamação na referida turma de oitavo ano.

Design metodológico da pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho nas aulas de LP proporcionadas pelo/no PIBID foi a Pesquisa-ação, que de acordo com Engel

se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (2000, p. 181)

A Pesquisa-ação, proposta por Engel (2000), constitui-se de etapas, listadas a seguir: definição de um problema – no caso do presente trabalho o problema definido foi a necessidade de se trabalhar carta de reclamação no ensino básico, mais especificamente em uma turma de oitavo ano; pesquisa preliminar – revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades; hipótese – a hipótese levantada foi de que na escola pouco se trabalha com carta de reclamação pois é costumeiro seguir os conteúdos trazidos pelos livros didáticos; desenvolvimento de um plano de ação – o plano de ação foi desenvolvido com o consentimento da professora formadora da turma; implementação do plano de ação – durante 19 aulas na mesma turma de oitavo ano na qual as observações foram realizadas; avaliação do plano de intervenção – juntamente com os alunos e a professora formadora no decorrer das aulas; comunicação dos resultados – através de um relatório apresentado ao PIBID, um Trabalho de Conclusão de Curso e este artigo.

O corpus ao qual a pesquisa é baseada constitui-se de textos, reescrita de textos e exercícios realizados por alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Guaíra, nesta capital. As atividades desenvolvidas foram proporcionadas pelo PIBID. A população em questão, portanto, é formada por um grupo de 28 alunos – porém apenas alguns textos dos alunos foram analisados em nossa pesquisa – e uma técnica utilizada antes do trabalho com leitura, escrita e exercícios epilinguísticos foi a observação, já mencionada como uma das etapas da Pesquisa-ação, que teve duração de cinco aulas e objetivo de determinar as necessidades dos alunos daquela turma em relação ao ensino de língua materna. A pesquisa também é exploratória, já que visa ampliar e acumular conhecimentos a respeito do gênero textual carta de reclamação trabalhado em uma turma de oitavo ano do Colégio Estadual Guaíra, nesta capital.

A abordagem de pesquisa que dá aporte a este trabalho é a qualitativa, pois promove a reflexão com base em uma sequência

didática composta por poucas amostras de textos de três alunos da determinada turma.

O trabalho com o gênero textual carta de reclamação foi realizado ao longo de 19 aulas com uma turma de oitavo ano do Colégio Estadual Guaíra. Para que o objetivo fosse atingido, muito mais que solicitar que os alunos escrevessem cartas de reclamação foi necessário; primeiramente cartas de reclamação foram levadas aos alunos e realizada leitura delas, a fim de os alunos obterem modelos do gênero em questão e poderem, assim, escrever suas cartas de reclamação, conforme propõe Schnewly e Dolz (2004). Na sequência, os textos dos alunos foram corrigidos, devolvidos com comentários necessários e algumas dificuldades em comum dos alunos foram exercitadas, principalmente em relação a questões gramaticais, para que eles pudessem, então, reescrever as cartas de reclamação. Três segmentos do trabalho realizado: a primeira carta destinada à empresa reclamada, a segunda ao PROCON e a terceira carta destinada ao Juizado Especial Cível, considerando que da primeira esfera a situação reclamada não foi atendida, o PROCON não pôde resolver a questão e finalmente o caso teve de ser enviado ao Juizado Especial Cível, última instância de reclamação pública e livre de ônus, antes de o reclamante utilizar a justiça comum. Visto que analisar aqui todas as sequências didáticas realizadas naquela turma ficaria inviável devido à extensão das mesmas, apenas a primeira sequência didática foi apresentada mais minuciosamente.

O tão comentado trabalho realizado através do PIBID

Este capítulo traz informações sobre o PIBID e a descrição do trabalho com carta de reclamação realizado em uma turma de oitavo ano numa escola da rede pública do Paraná, citado nos capítulos anteriores.

A respeito do PIBID

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – visa aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da educação básica, via capacitação de estudantes de licenciatura em parceria com professores de instituições de ensino superior e escolas públicas de educação básica. O PIBID é mantido pela CAPES e concede bolsas tanto aos estudantes de licenciatura, quanto aos professores da instituição de ensino superior de origem e das escolas de ensino básico. Para participar do programa, é necessário observar as ofertas de vagas e inscrever-se no processo de seleção, que avalia o coeficiente de rendimento do aluno de licenciatura, disponibilidade de horário, disciplinas já cursadas e produções acadêmicas. As atividades realizadas no decorrer da participação no PIBID envolvem planejar aulas de determinada disciplina, juntamente com o coordenador de área e com o professor formador – professor esse titular de determinada escola de ensino básico – e ministra-las. Das aulas semanais de determinada disciplina, o pibidiano tem a oportunidade de ministrar, aproximadamente, metade e tendo o professor formador como observador das aulas.

O PIBID ao qual fiz parte é o de LP, à época coordenado na UTFPR pela professora Andréia R. Gomes. Além de planejar aulas semanais para uma turma de oitavo ano, supervisionadas pela professora de LP no Colégio Guaíra, formadora da turma, Rosilane Beck Bensi, também pude participar de reuniões semanais organizadas pela professora Andréia R. Gomes nas dependências da UTFPR, reuniões nas quais os pibidianos de LP eram encorajados a ler, bem como discutir textos teóricos que em muito contribuíram para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Carta de reclamação em uma turma de oitavo ano: exercício de cidadania

Entre as dezenove aulas ministradas naquela turma de oitavo ano, aqui será relatada com mais atenção a primeira sequência

didática, composta por cinco aulas. Por as aulas serem geminadas, a fim de facilitar as descrições, quando citadas aulas 1 e 2, ocorreram no mesmo dia e em sequência.

Visto que as aulas foram pensadas de acordo com a proposta de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), a primeira aula teve intenção de discutir o gênero textual carta de reclamação com os alunos e proporcionar contato com dois modelos do referido gênero, para que os alunos pudessem ter uma modelização do mesmo. Após questionar os alunos se eles desejavam reclamar de algum produto ou serviço do qual não estavam satisfeitos, a maioria relatou celulares defeituosos, serviços de internet banda larga, calçados, jogos, entre outras reclamações. Na sequência dessa breve discussão, os alunos foram questionados sobre as maneiras possíveis de se efetivar uma reclamação – pessoalmente, por telefone, e-mail, carta – até que o gênero carta de reclamação foi mencionado pela professora. Os alunos receberam, então, cópias de cartas de reclamação e foram inquiridos a realizar leitura silenciosa, bem como colaborativa com a professora. Dúvidas sanadas, os elementos que compõem uma carta de reclamação foram escritos no quadro e os alunos copiavam em seus cadernos, para utilizar os mesmos na escrita a seguir. Na aula que se seguiu, os alunos escreveram cartas de reclamação destinadas a empresas diversas – apenas um aluno daquele grupo de 28 relatou não ter reclamação nenhuma para compor a carta,¹ e nesse caso foi ajudado pela professora e acabou por compor reclamação de um celular defeituoso fictício. No decorrer da escrita das cartas de reclamação, alguns alunos indagaram a professora sobre dúvidas diversas, e essas foram sendo discutidas individualmente. A maioria dos alunos conseguiu finalizar as cartas de reclamação em sala, e poucos entregaram as mesmas na aula seguinte – aula

1. No decorrer das aulas seguintes, esse mesmo aluno apresentou dificuldades diversas, desde sintáticas a semânticas, – inclusive em um dos trabalhos propostos escreveu seu próprio nome com letra minúscula – o que pode explicar o fato de ele ter encontrado dificuldades com a primeira atividade.

essa da semana seguinte. As reclamações foram diversas e nessa primeira produção poucos alunos conseguiram atender a todos os requisitos propostos: alguns utilizaram uma linguagem muito informal; outros não escreveram informações suficientes para que a empresa obtivesse todos os dados do produto/serviço e pudesse dar encaminhamento correto do caso; muitos erros em relação à sintaxe e grafia que comprometeram a compreensão; e todos os alunos escreveram seus nomes no cabeçalho, e a maioria identificou como 8D, algo que demonstra a falha na compreensão da atividade, pois não eram alunos escrevendo uma carta de reclamação naquele momento, e sim, consumidores.

Após a correção das cartas foi possível delinear quais pontos da escrita geravam dúvidas comuns nos alunos. Na tentativa de utilizar uma linguagem formal, percebeu-se que os alunos confundiam os usos de verbos no subjuntivo com a forma impessoal que faz usos de ênclise – alguns alunos, com intenções de escrever vendesse, escreveram vende-se e vice-versa. Outro ponto em comum é da falta de acentuação em diversas palavras, inclusive acentos diferenciais em palavras como *esta, gerencia, fabrica*, entre outras. Outras palavras que foram utilizadas erroneamente pela maioria dos alunos foram *mas* e *mais*. Numa tentativa de hipercorreção, alguns alunos utilizavam *mas* ao invés de *mais*, e vice-versa. Ao analisar os textos dos alunos, foi perceptível que a maioria tentava da melhor maneira utilizar uma linguagem formal, elementos sintáticos adequados para aquele gênero textual, e isso é um ponto positivo. Dessa forma, os alunos não foram penalizados por não atingir os objetivos propostos, mas forneceram material suficiente para que suas dúvidas e dificuldades fossem exercitadas e, até mesmo, sanadas em atividades futuras. Exercícios foram elaborados e entregues aos alunos na aula da semana subsequente, uma folha por aluno, e cada um dos quatro exercícios foi respondido após breve explicação coletiva. À medida que respondiam os exercícios, os alunos reconheciam que algumas frases dali eram conhecidas – haviam sido copiadas de seus textos

com pequenas modificações – e ficavam surpresos com isso. Alguns comentavam: “fui eu que escrevi isso!”, “essa frase é do meu texto”! Os alunos não tiveram acesso aos textos uns dos outros, o que de certa forma os manteve confortáveis em relação à privacidade – eles tinham consciência de que frases da folha de exercícios haviam sido retiradas de seus textos, e ao mesmo tempo estavam calmos, pois os demais colegas não caçoariam dos “erros” alheios. Alguns alunos tiveram mais dificuldade na resolução dos exercícios, e acabaram por realizar os mesmos no momento de correção. Após a correção, não houve tempo hábil para a reescrita das cartas de reclamação, e optou-se por protelar a reescrita para a aula da semana seguinte. Em virtude disso, nos planos de aula 4 e 5 que se encontram nos apêndices, há temas parecidos por causa das modificações que se fizeram necessárias quando da realização dos exercícios pelos alunos.

Na primeira aula da terceira semana de regências, os alunos receberam suas cartas de reclamação corrigidas, puderam observar erros e acertos, e reescreveram incorporando dados faltantes e corrigindo questões sintáticas. Esse trabalho deveria ser endereçado à empresa provedora do produto ou serviço defeituoso e os alunos deviam manter o mesmo produto/serviço da primeira escrita. Com a correção desses textos, novas questões que geravam dúvidas aos alunos foram encontradas, e por isso justifica-se a afirmação na introdução deste artigo sobre a adaptação das sequências didáticas de Schnewly e Dolz (2004). Ao invés de propor exercícios para solucionar dúvidas e pedir que os alunos reescrevessem o texto com base na escrita anterior, ao final da segunda sequência didática aplicada (subsequente dessa relatada anteriormente) os alunos foram desafiados a escrever o mesmo gênero, porém não mais à empresa provedora do produto/serviço: ao PROCON. Primeiramente, os alunos escreveram as cartas em folhas de caderno e, quando da reescrita, os formulários do PROCON-PR foram entregues para que os alunos, primeiramente, preenchessem-no com seus dados – após explicação de como preencher cada campo do formulário – e após reescrevessem as cartas, com as devidas modificações. Ao

realizar a terceira seqüência, os alunos foram inquiridos a escrever uma carta ao Juizado Especial Cível, e as aulas foram conduzidas de maneira similar às aulas com vistas a escrever e preencher formulário ao PROCON.

Visto que a cada escrita e reescrita novas necessidades surgiam em relação à semântica e sintaxe, as seqüências didáticas finais não iniciaram por modelizar o gênero, mas sim por proporcionar exercícios para que os alunos melhorassem questões sintáticas e semânticas que foram percebidas, como ainda não eram dominadas por eles naquele gênero textual. Ao cabo das dezenove aulas, muitos pontos de gramática normativa foram vistos com aqueles alunos, e alguns tiveram que ser vistos e revistos com mais afinco, a notar: uso da voz passiva – muitos alunos escreviam em seus textos “quero que vocês troquem meu celular”, ao invés de “quero que meu celular seja trocado” –; a obrigatoriedade de utilizar a primeira letra maiúscula em substantivos próprios, bem como substantivos simples e a obrigatoriedade de letra minúscula (exceto casos de início de frase) e as diferenças entre a conjunção adversativa *mas* e o advérbio de intensidade *mais*. Além de frases retiradas dos próprios textos dos alunos, uma tira de revista em quadrinhos, um vídeo e livros foram levados aos alunos para diversificar os exercícios epilinguísticos e tornar as aulas mais interativas.

Olhar sobre amostras de três alunos

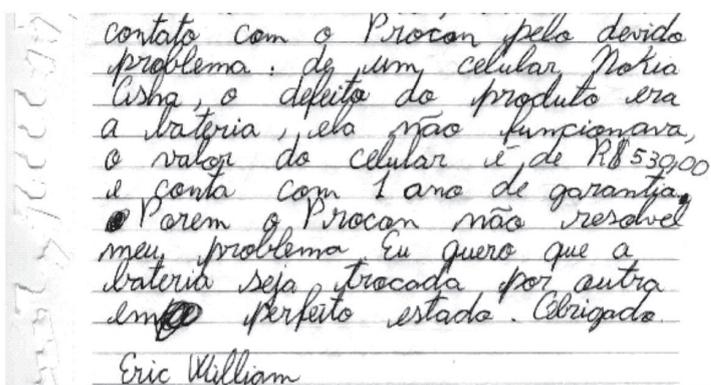
Os trabalhos aqui selecionados – e que podem ser visualizados na seção de anexos – pertencem a três alunos.

Após proposta de escrita da primeira carta, destinada à empresa, um aluno questionou se poderia reclamar de um supermercado que não cumpria normas de manter caixa preferencial com atendimento exclusivo a idosos, gestantes e deficientes. Tema aceito, carta escrita, corrigida, pôde-se delimitar que o uso da voz passiva, a maneira de escrever substantivos próprios com letra

maiúscula e substantivos simples com letra minúscula, bem como remetente e destinatário precisavam ser revistas. Com relação à segunda carta de reclamação, destinada ao PROCON-PR, a dificuldade maior era em relação ao preenchimento do formulário e campos desconhecidos pelos alunos até então (procurador, empresa reclamante, só para citar dois). O formulário do Juizado Especial Cível também gerou dúvidas, porém em relação à descrição dos acontecimentos (a reclamação em si) o aluno conseguiu melhorar a escrita e se sentiu mais confortável em relatar o descumprimento da lei naquele supermercado.

No decorrer das aulas foi perceptível que muitos alunos ainda estão vivendo uma cultura de atribuição de notas; não são capazes de realizar atividades por estarem conscientes da importância delas em seu aprendizado. Para cada atividade a ser realizada, questionavam “se valia nota”. Dessa forma, por sugestão da professora formadora – sempre presente nas aulas – a cada atividade realizada por eles era atribuída uma nota.

Após os exercícios que visaram praticar o uso da voz passiva, os alunos conseguiram fazer o uso efetivo e empregar a voz passiva em suas cartas de reclamação. Pode-se perceber isso através dos excertos de dois alunos que seguem (os nomes foram retirados para preservar a identidade dos alunos):



contato com o Procon pela devido
problema: de um celular Nokia
Linha, o defeito do produto era
a bateria, ela não funcionava,
o valor do celular é de R\$ 539,00
e conta com 1 ano de garantia.
• Porém o Procon não resolveu
meu problema. Eu quero que a
bateria seja trocada por outra
em perfeito estado. Obrigada.
Eric William

agosto de 2019, comprei o filme
Reddy Ruggler nas lojas Americanas,
no valor de R\$ 10,00 (aproximadamente)
nao fizca em orec, e o filme veio
trocado por imes do filme que queria,
eio o filme Meu Malvado Favorito,
quando o leri, joguei-se com o pai
Nicky, dono da loja, mas nao obtive
resultado. Ele disse que trocava, mas
no dia seguinte fui a loja e o fun-
cionaris nao quis trocar.
Agora que o DVD se trocado
pou este nao consegue a troca.
Curitiba, 24 de setembro de 2019,
Cris Dyckson Teroski.

Através das frases finais dos textos desses dois alunos é possível notar que os exercícios relacionados ao uso da voz passiva puderam auxiliar os alunos a melhor utilizar essa ferramenta de linguagem.

Foi uma experiência de grande valia. No decorrer das aulas os alunos sempre demonstravam interesse e quando da despedida vieram agradecer e inclusive aplaudiram a última aula, como forma de agradecimento e como se um ciclo houvesse encerrado. O lucro foi de todos!

Considerações finais

Percebe-se, através dos textos produzidos pelos alunos, que muito trabalho há de ser feito em relação ao gênero textual carta de reclamação. Visto que a escola tem trabalhado mais com gêneros escolares que gêneros textuais de práticas sociais, os alunos ainda têm dificuldades de preencher formulários, tarefa que deveria ser simples, porém gera dúvidas quando da sua realização por parte dos

alunos. Desvencilhar-se do “nome completo, ano, turma e data no cabeçalho” não é fácil, visto que são práticas obrigatórias a todos os trabalhos realizados na escola, independente do gênero textual trabalhado. No entanto, a proposta de escrever cartas de reclamação despertou naqueles alunos o exercício da cidadania – algo antes não visto nas dependências da escola por aquele grupo de alunos.

O aporte teórico no qual o desenvolvimento do trabalho se fundamentou permitiu ampliação dos conhecimentos e foi possível perceber que a flexibilização das sequências didáticas não deturpa a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), mas sim, corroboram com ela, visto que os citados autores deixam o professor livre para adaptar as sequências de acordo com o público-alvo em questão.

As discussões em torno do conceito de gênero por Bazerman (2011) foram valiosas, já que um mesmo gênero pode apresentar formas variadas, o que ficou visível ao se analisar o formulário do PROCON, Juizado Especial Cível e outras cartas de reclamação destinadas a empresas diversas.

A oportunidade de lecionar, mesmo que por poucas aulas, foi ímpar. Não é tarefa fácil planejar aulas e pesquisar materiais relevantes para determinado grupo de alunos. Porém, o envolvimento dos alunos no decorrer das aulas e o verdadeiro interesse deles por trabalhar com cartas de reclamação, escrevendo sobre situações vivenciadas por eles, algo até então inédito a eles, é a maior gratificação pelas horas de dedicação no planejamento das aulas.

O referido trabalho conseguiu, mesmo que com uma pequena parcela da população, proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre sua condição na sociedade e que o exercício da cidadania também acontece por escrever uma carta de reclamação. A inclusão social inicia-se assim: o cidadão tem uma queixa, e descobre que pode reclamar em um órgão público, livre de ônus, por uma simples atitude de escrever uma carta de reclamação. A clareza no texto determina, em grande parte, o atendimento de sua solicitação. Independente de possuir bens materiais, o cidadão passa a fazer parte de sua sociedade, plenamente. Dessa forma, esse trabalho contribuiu para inclusão social.

Exercícios da aula 03

1. Corrija as palavras em negrito e reescreva as seguintes frases:
 - a) Eu gostaria que o senhor **troca-se** o meu produto.
 - b) Se o senhor **vende-se** produtos bons, eu não precisaria reclamar.
 - c) **Trocasse** livros diversos no pátio.
 - d) **Vendesse** revistas e gibis usados a preços módicos.
 - e) Minha mercadoria **esta** defeituosa. Isso **e** decepcionante.
 - f) **Está** mercadoria tem **varios** defeitos: não funciona é veio quebrada na **superficie**.
 - g) Meu celular **venho** com bateria fraca.
 - h) **Veio** na loja pois quero reclamar para a **gerencia**.
 - i) A **gerencia** fica no **pizo** superior.
 - j) O senhor Jurandir **gerência** as lojas Colombo.
 - k) Eu conversei com o **gerete**, **mais** ele não me reembolsou.
 - l) Comprei a máquina **mas** cara, **porem** não **fuciona**!
 - m) As lojas não podem ter **mas** vendedoras e sim, boas e atenciosas.
 - n) A vendedora que me atendeu era muito **ma**. Nem me atendeu!
 - o) A Motorola fábrica aparelhos diversos.
 - p) Eu estou **cliente** de que tomarei as providências cabíveis.
 - q) O **ciente** reclamou para o gerente e até recebeu um brinde!
 - r) A **fabrica** da Motorola **esta** localizada no estado de São Paulo.
 - s) Eu **abre** a embalagem e **percebe** que era outro DVD!
 - t) Os DVDs dele estragam porque ele sempre **abri** errado.

-
2. Reescreva as frases abaixo, substituindo os termos sublinhados por outros formais. Modifique o que for necessário. Exemplo:
- a) **A gente** foi conversar com a gerência e ajudou a gente. Nós fomos conversar com a gerência e nos ajudou.
 - b) **A gente** reclamou, mas não trocaram a bolsa.
 - c) O gerente falou **pra gente** que era caso perdido e que **a gente** precisava falar com a fábrica.
 - d) **A gente** falou com o gerente e **aí** ele mandou **a gente** reclamar no Procon.
 - e) **A gente** ligou na loja, **aí** o gerente foi muito educado e falou que **ia trocar**.
 - f) **A gente** levou o produto na loja, **aí** o funcionário falou que **ia devolver** o dinheiro.
3. Substitua as palavras em negrito por uma conjunção adversativa (mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto):
“Eu comprei um jogo, **só que** veio riscado. **Só que** limpei ele e funcionou. **Só que** minha mãe não gostou e mandou que eu trocasse o jogo. **Só que** o gerente não quis trocar. **Só que** eu guardei a nota fiscal e reclamei no Procon. Resultado: o gerente teve que trocar, **só que** tive que esperar um ano para trocar meu jogo. **Só que** valeu esperar!”
4. Passe as frases abaixo para a voz passiva. Exemplo:
- a) Eles trocaram meu produto sem demora. Meu produto foi trocado sem demora.
 - b) Eles entregaram meu colchão só dois meses depois da compra.
 - c) Eles devolveram meu dinheiro apenas quando entrei no Procon.
 - d) Eles me informaram que o produto era de ótima qualidade.

ANEXOS

é pática, sendo que a coisa é para quitante, idoso e deficiente. Então em contato com a Sra. da Mercedes Aguirre pedindo melhorias naquela coisa, mas não teve resultados e nem melhorias neste serviço.
Pelo que o atendimento tenha melhorias nesta parte * para que assim não haja mais impeditos como este.

Local e Data: Curitiba, 05/07/2023

Emmanuel Santos

Muito bem!
3.0

PEDIDOS DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS DEVEM SER FEITOS SOMENTE NO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL OU JUSTIÇA COMUM

Narrativa resumida dos fatos ocorridos (contar o que aconteceu, como foi, quando, etc.)

Emmanuel Santos da Santos
Em 5 de julho de 2023, fiz compra junto a minha mãe, quando retornamos ao Juizado a residência que frequento, havia uma fila enorme de pessoas para a coisa que quisera e para quitante, idoso e deficiente. Então em contato com a Sra. Mercedes Aguirre pedindo melhorias naquela coisa, mas não teve resultados e nem melhorias neste serviço.

Especificar o que pretende (troca do produto, prestação do serviço, devolução do valor pago, etc.)

Boa Noite
* que haja cumprimento da lei, para que assim não haja mais impeditos como este.

Local e data: Curitiba, 05/07/2023

Emmanuel Santos
Assinatura



PODER JUDICIÁRIO

JUIZADO ESPECIAL CÍVEL, CRIMINAL E DA FAZENDA PÚBLICA DO FORO CENTRAL DA COMARCA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR
FORMULÁRIO DE PEDIDO - AÇÃO CÍVEL

Av. Presidente Getúlio Vargas, 2826 - Água Verde - Curitiba/PR - CEP: 80.240-000

(Faça o preenchimento preferencialmente em letras de forma e SEM RASURAS. Utilize apenas caneta de tinta preta ou azul)

DADOS DO 1º RECLAMANTE		Pessoa Física (x)	Pessoa Jurídica ()			
Nome:	<u>Emmanuel Cristina dos Santos</u>	data nascimento <u>29/12/2000</u>				
Endereço completo:	<u>R. Zilda Maria Abbege n° 53</u>					
Bairro:	<u>Sítio Cercado</u>	Cidade:	<u>Curitiba</u>	CEP n°:	<u>6666-66</u>	
RG n°:	<u>313131</u>	Org. Exp.	<u>662-PP</u>	CPF n°:	<u>202530</u>	
e-mail:	<u>EmmanuelSantos@Netmail.com</u>		Fone res.:	<u>3153-4343</u>	cel.:	<u>8815-4110</u>

DADOS DO 2º RECLAMANTE		Pessoa Física ()	Pessoa Jurídica ()
Nome:	data nascimento / /		
Endereço completo:			
Bairro:	Cidade:	CEP n°:	
RG n°:	Org. Exp.	CPF n°:	
e-mail:	Fone res.:		cel.:

ASSUNTO DA RECLAMAÇÃO

01. () assunto bancário
02. () telecomunicações / telefonia
03. () reparação de danos decorrentes de acidentes de veículos (não inclui DPVAT)
04. () execução de Título(s) Extrajudicial(is)
05. () cobranças em geral (títulos, aluguéis, condomínio e outros)
06. () despejo para uso próprio
07. () indenização por () dano moral () dano material
08. () seguros em geral
09. () rescisão contratual () com devolução de parcelas ou multa
10. (x) obrigação de fazer / não fazer
11. () Outros:

DADOS DO 1º RECLAMADO		Pessoa Física (x)	Pessoa Jurídica ()		
Nome:	<u>Supermercados Lapa 200</u>				
Endereço completo:	<u>3 Zona Esportiva de Gouv</u>				
Bairro:	<u>Sítio Cercado</u>	Cidade:	<u>Curitiba</u>	CEP n°:	<u>10005</u>
RG n°:	<u>2000</u>	CPF/CNPJ n°:	<u>0639</u>		
Telefone n°. 1:	<u>3356-5286</u>	Fone n°. 2:	<u>3333-4333</u>		

DADOS DO 2º RECLAMADO		Pessoa Física ()	Pessoa Jurídica ()
Nome:			
Endereço completo:			
Bairro:	Cidade:	CEP n°:	
RG n°:	CPF/CNPJ n°		
Telefone n°. 1:	Fone n°. 2:		

DADOS DO 3º RECLAMADO		Pessoa Física ()	Pessoa Jurídica ()
Nome:			
Endereço completo:			
Bairro:	Cidade:	CEP n°:	
RG n°:	CPF/CNPJ n°		
Telefone n°. 1:	Fone n°. 2:		

Rubrica do 1º reclamante: Emmanuel Santos Rubrica do 2º reclamante: _____

PROVA
DO AUTOR

Seção III
ENTREVISTAS

PROVA
DO AUTOR

I. Como sua vida acadêmica se desenvolveu na Universidade de Genebra? Como foi sua trajetória, como começou a pesquisar dentro da área discursiva e o que lhe chamou a atenção que fez com que o motivasse a seguir nessa área?

Minha carreira acadêmica pode ser dividida em quatro períodos, que foram detalhados em um texto de Alonso Fourcade (2007).

O *período inicial* é claro, foi a minha formação que consiste em duas fases distintas. A primeira foi a minha formação em estudos de Licenciatura em Psicologia, na Universidade de Liège (Bélgica), e, neste âmbito, comecei a fazer parte do Laboratório de Psicologia Experimental, que foi construído em 1966 fundado pelo Professor Marc Richelle. Neste contexto estava estudando a metodologia e a abordagem do behaviorismo radical, mas eu sempre estava simultaneamente informado dos trabalhos da psicologia soviética (os de Vygotsky, Luria e Leontiev). É nesta perspectiva que eu fiz a minha *Licença de Memória*, composta por uma série de pesquisas experimentais sobre o tema do papel do controle da linguagem (Luria 1961), e esta investigação levou a publicações decisivas para a minha carreira (Bronckart 1971, 1973).

A segunda fase começou com a minha chegada à Universidade de Genebra, no final de 1969, onde fui contratado como assistente no *Centro Internacional de Epistemologia Genética* (ICGS) do famoso professor Jean Piaget, e a *Unidade de Psicolinguística* criada por Hermina Sinclair De Zwart. Esta fase pode ser caracterizada como uma etapa de latência ou indecisão de aprendizagem. Sob o ICGS, percebi que várias pesquisas sobre tópicos em psicologia do desenvolvimento que foram identificados por Piaget, mas depois aderi ao quadro teórico de Vygotsky (ver, por exemplo, Piaget e

1. Tradução de Sweder Souza.

Bronckart 1974). Na unidade do Professor Sinclair De Zwart, eu dirigi dois programas de investigação dentro da *psicolinguística de desenvolvimento*: uma estava relacionada com a compreensão e interpretação da linguagem focada em estratégias de estruturas de frases, em crianças de 6 a 12 anos (Sinclair e Bronckart 1972); o outro estava relacionado com a produção de linguagem focada nos valores aspectuais (ou temporais) em que as crianças da mesma idade atribuíam aos tempos verbais (Bronckart e Sinclair 1973). As publicações resultantes desta pesquisa envolvem tanto a estrutura conceitual de Vygotsky, de Piaget e de Chomsky, e também mostra alguma hesitação da minha parte quanto à orientação teórica adotada.

O *segundo período* começou com – simbolicamente – a minha nomeação em 1976 como professor de *psicologia da linguagem*, nomeação que consagrou meu novo interesse nas questões de ensino de línguas. Com mais pessoas, fizemos pesquisas² de campo escolar (alunos entre 7 e 12 anos), tendo como um dos objetivos verificar em que medida as estratégias de destaque na pesquisa psicolinguística, mencionada acima, foram realmente utilizadas pelos alunos nas atividades escolares de gramática e na produção de textos. Os resultados foram, em geral negativos (Bronckart et al. 1979), o que me levou a um desafio e uma reorientação radical, realizado principalmente com o apoio de um novo e brilhante assistente, Bernard Schneuwly. Essa mudança levou três aspectos.

Isso resultou um primeiro passo significativo para um estudo comparativo das teorias linguísticas disponíveis, cujos resultados foram publicados no livro *Teoria da linguagem: uma introdução crítica* (Bronckart 1977). Este trabalho caracterizou-se por uma mudança final com referenciais teóricos comportamentais ou chomskianos; ele mostrou um profundo interesse na semiótica

-
2. Nesta entrevista, utilizou-se quando se trata de rumos ou trabalho feito em conjunto, e eu usei quando se trata de indicações ou obras que o autor do texto assume toda a responsabilidade.

de Saussure, assim como se aproximou das teorias da enunciação e, especialmente, foi desenvolvido pelo teórico Antoine Culioli (autor que desempenhou um papel decisivo na minha formação em línguas e cujas análises explicitamente abriu as portas para as abordagens textuais discursivas).

Assim, causou uma reorientação no campo do ensino de línguas, rejeitando todas as formas de aplicação (incluindo o conceito de psicologia da educação). Temos então trabalhado para criar, nos países francófonos, um ensino moderno da língua materna que incluem: – análise dos estados de sistemas de ensino nesta área; – realização de pesquisas sobre como se dá a aprendizagem em sala de aula; – contribuições para a renovação curricular e meios educacionais.

Essa reorientação finalmente se materializou e, especialmente, a implementação de um programa de pesquisas sobre a estrutura e o funcionamento do discurso /texto, inclui um eixo estritamente linguístico e um centro educacional.

Em resposta à segunda parte da pergunta, é neste período que começaram as nossas investigações no campo textual / discursivo. A nível teórico ou linguístico, revisamos várias abordagens que tornam-se disponíveis: o projeto de identificação nos trabalhos de análise do discurso de Benveniste ou Culioli; o trabalho inicial da linguagem textual de Adam (1977) e da análise do discurso francesa; os escritos de Voloshinov³ (1929[1977]) e Bakhtin (1978); e as propostas da nomeada *textlinguistik* alemã (especialmente Isenberg 1978 e Schmidt 1979). Tendo verificado que as abordagens destas correntes diferem em muitos pontos, decidimos desenvolver o nosso próprio modelo de textualidade,

-
3. Inspirado no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no momento atribuído a Bakhtin, como parte de uma trama que não temos sido capazes de relatar (Bronckart e Bota 2011). Este livro foi recentemente reeditado em uma nova tradução francesa de Seriot e Ageeva-Tylkowsi com o nome de seu verdadeiro autor, Voloshinov, e intitulado *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010).

procedendo com profundidade a análise estatística da distribuição das unidades linguísticas em um grande *corpus* de textos em francês contemporâneo. Este trabalho deu origem a várias publicações intermediárias (incluindo Bronckart 1979; Bain et al. 1982) que posteriormente fundou-se *O Funcionamento dos Discursos* (Bronckart et al. 1985). O Plano didático de Schnewly liderou um grupo de pesquisadores e professores que projetou e testou as primeiras *sequências didáticas* (texto da Comissão de Educação 1985), que serve como um “dispositivo” de ensino e tem sido bem-sucedida.

O *terceiro período* consistiu principalmente de 1985 a 1997, com *insights* sobre a abordagem teórica (ou linguagem) previamente iniciada em um quadro epistemológico, agora chamado *interacionismo sociodiscursivo* (ISD).

Além dos capítulos de análise estatística das distribuições das unidades linguísticas, *O Funcionamento do Discurso* inclui um foco sobre a questão no contexto da produção textual e outro focado em *operações psicológicas* que estão na base da elaboração de um texto. Mas este livro não se destina a conceituação explícita desta dimensão ativa da linguagem, ou a sua dimensão *praxeológica*. Por isso, realizou-se um trabalho de análise comparativa das principais ideias da atividade (ou ação, ou agir, ou práxis) com os cursos de filosofia, psicologia e sociologia, que analisamos e que levou a desenvolver um quadro conceptual limpo de distinções *l’agir-référent*, como entidade de comportamento observável independentemente de qualquer interpretação ou atividade interpretativa como entrar no ato em sua dimensão coletiva, e a ação como entrada interpretativa do papel desempenhado por uma pessoa na concretização da ação. Esta reflexão e conceituação levou mais tarde a um trabalho de síntese (Bronckart 2005), incluindo uma versão melhorada que foi lançado no Brasil sob o título *O agir nos discursos* (2008)

Um segundo e mais profundo focado na questão das diferenças de status e as semelhanças entre os *tipos de textos*. Enquanto

O *Funcionamento do Discurso*, que foi marcado pelas preocupações tipológicas da época, ainda evocando tipos de textos, distinguindo textos “*architypiques*” dos textos “*intermédiaires*”, que gradualmente tornou-se claro que o conceito de “tipo” não foi suficiente para explicar a natureza das semelhanças e / ou diferenças entre os grupos de textos, e que o conceito relevante a este nível era claramente de gênero. A conceituação genérica foi, portanto, realizada, com base nos escritos de Genette (1986), Hamburger (1986) e, especialmente, Voloshinov (1926[1981], 1930[1981]), o que nos levou a pedir a distinção fundamental para a ISD entre os tipos de texto e tipos de gêneros do discurso que são entidades verbais, orais ou escritos, de um ato comunicativo emitido no contexto de uma atividade humana em particular (e, portanto, uma ligação de interdependência com esta atividade), enquanto que os tipos de discurso são entidades estritamente linguísticas (configurações de unidades e estruturas de caráter diferenciais interdependentes), em número limitado, que compõem a composição de um tipo.

A distinção descrita acima também foi parte da terceira profundidade teórica, que afetou todas as operações envolvidas na produção e gestão de textos. Descansando um lado em uma revisão de estudos em linguística textual e/ou a análise do discurso, em outros estudos um novo *corpus* se desenvolveu, o esquema de condições de produção textual e o modelo de arquitetura textual, que foram apresentados em detalhes no livro *Atividades de Linguagem, texto e discurso* (Bronckart 1997/1999), que pode ser considerado o ponto culminante do terceiro período.

O *quarto período* (em curso), além de um trabalho constante de atualização do modelo de arquitetura textual (Bronckart 2008, 2013), é caracterizada por ajustes ou mudanças, na teoria como na didática.

Linguisticamente, realizamos uma revisão da teoria de Saussure, com base na análise de novos documentos disponíveis (Bulea 2005, 2013; Bronckart, Bulea e Bota 2010), e procedemos

também uma revisão das propostas de Coseriu (Bota 2012), o que nos permitiu estabilizar a nossa referência epistemológica e a teoria dos fenômenos linguísticos.

Fazendo uso, em especial, com base no descrito acima, também se têm reinvestido na questão do *papel da linguagem no desenvolvimento humano*, já questionando a investigação de base realizada durante o meu período de formação (o papel regulador da linguagem e aqueles que envolvem a psicolinguística de desenvolvimento), e foi parcialmente reescrita em *ATD*. Nesta área, o aprofundamento atual consiste em uma avaliação das realizações da psicologia do desenvolvimento, levando a uma análise das razões para a falta de teorias propostas por Piaget, assim como Vygotsky (Bronckart 2012, 2013), e eles também consistem em novas propostas voltadas para o papel desempenhado pelos mestres dos tipos de discurso na reorganização dos processos cognitivos (Bronckart 2012, no prelo).

Esta reformulação de problemas de desenvolvimento é uma forma de extensão da abordagem iniciada por Ecaterina Bulea no campo da atividade de interpretação por parte dos adultos (Bulea 2009/2014 e Bulea e Bronckart 2008). Com base em análises de propriedades linguísticas de textos produzidos por trabalhadores no contexto de dispositivos analíticos prático, destacou a existência de um conjunto restrito das “figuras de ação” como formatos interpretativos em parte dependente dos tipos de discurso em que estão organizados, e ela também destacou a especificidade relativa de figuras construídas por professores e a exploração que poderiam ser feitas nas etapas da formação (Bulea e Jusseaume 2014).

No plano didático, a abordagem é analisar as características e os efeitos potenciais das “habilidades lógicas” que tende a invadir programas e recursos educacionais relacionadas à linguagem; Este é especificamente para destacar a deficiência dessa forma conceitual, e, propor uma nova e dinâmica aproximação (Bulea 2011; Bulea e Bronckart 2005). Outra abordagem relaciona-

se com a renovação do ensino de línguas, e visa proporcionar abordagens articuladas de ensinos razoáveis e eficazes centradas em textos e gêneros, e aquelas voltadas para o domínio do conhecimento gramatical (Bronckart 2008; Bulea 2013).

Para concluir, vale adicionar a vontade de resolver a questão da aquisição de habilidades textuais, projeto recente (Bronckart 2014), mas com vieses metodológicos a serem determinados.

II. Quais foram às áreas da Linguística que influenciaram mais as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)?

O interacionismo sociodiscursivo baseou-se em muitas fontes da linguística, mas é inspirado principalmente por três abordagens. A primeira é a *linguística geral*, como uma abordagem de linguagem um tanto *global* (isto é, tendo em conta todos os aspectos da palavra) que tem posição *epistemológica* ou *metateórica* firmemente argumentadas. Chomsky é um protagonista importante nesta linguística geral, mas fundamentalmente em desacordo com suas posições inatistas, universalistas e cognitivas. No início era contra a abordagem de Saussure, em primeiro lugar, uma vez que transparece (ainda) no *Curso de Linguística Geral*, em seguida, como temos redescoberto e aprofundado no trabalho de análise de seus manuscritos depois exumado e/ou publicado. Como já mostramos em várias publicações (incluindo Bronckart 2013; Bulea, 2013), tentamos nos inspirar nos seguintes tópicos saussurianos: – o caráter semiótico de todos os níveis de organização da linguagem, fonemas e aos gêneros textuais; – a concepção do signo, como aparece na *Dupla Essência da Linguagem* (2011), com o foco sobre as dimensões para o psicológico, social e dinâmica de entidades linguísticas; – conceituar os respectivos estatutos texto-discurso de um lado da língua, por outro lado, com um esclarecimento de como eles interagem.

Nesta área, também concordamos, sem reservas, a abordagem desenvolvida nos três principais textos de Voloshinov (bem como os textos assinados Bakhtin dentro da mesma abordagem), que fornecem uma análise aprofundada e uma conceituação adequada da relação entre atividades humanas, contextos de comunicação e gêneros de textos, e também fornece dados vitais para análise dos procedimentos linguísticos dialógicos, de atitudes responsivas e polifônicas.

Nossa terceira referência nesta área geral é Coseriu onde recentemente analisamos seu trabalho tão complexo como considerável.

A segunda maior fonte de inspiração foi à abordagem feita por Antoine Culioli, que foi duplamente crucial, pois o autor contribuiu para a minha formação pessoal em linguística, e porque se baseia em propostas que foram primeiramente desenvolvidas nos nossos projetos de análise de texto. Recorde-se que, nos anos 1960/1980, Culioli quase não publicava, por várias razões, incluindo o de uma escolha óbvia para a transmissão oral; para acessar sua abordagem linguística, foi necessário para acessar seus ensinamentos, incluindo, em especial os estabelecidos em dois seminários de Paris, o famoso BCG (sigla do psicólogo Bresson, de Culioli e do lógico Grize) e do seminário na manhã de domingo no São Carlos; Pela minha parte, eu tinha sido convidado para participar neste último seminário, e é com base no que eu tinha aprendido que eu escrevi o capítulo final de *Teorias da Linguagem* (1977, pp. 309-335) que é a primeira tentativa de apresentação sintética da teoria culioliana.⁴

O que me impressionou e seduz em me aproximar dos métodos de Culioli, é principalmente uma metodologia de análise com base no exame linguístico das muitas variantes possíveis de declarações (oralmente familiarizada com a literatura), mas também produtos integrados para análise de ordem lógica,

4. A maior parte dos escritos e intervenções de Culioli foi posteriormente coletada em três volumes de *Por uma Linguística da Enunciação* (1990-1999).

métodos sociolinguísticos ou psicolinguísticos; esta é então conceituada linguagem de fatos distintivos e articula o nível de operações psicolinguístico (conceitos, trilhas, relações de predicativo e enunciação etc.) e o nível de métodos de rotulagem de tais operações, processos psicolinguísticos que podem variar mais ou menos, dependendo da linguagem natural ou nos registros de uma mesma língua; é finalmente uma abordagem (explicitamente inspirada por Benveniste), que levou em conta o tamanho dos textos e suas variações, apesar de não incluir a conceituação dessa variação em termos de “gênero”. Deve-se acrescentar que este é um pesquisador que forma claramente a linha Benveniste-Culioli, ou seja, Jenny Simonin-Grumbach (1975), nos emprestou a noção de “tipo de discurso”, noção que em seguida foi realizada e desenvolvida em uma perspectiva que sempre se manteve consistente com a análise seminal que este linguista sugeriu.

Podem ser incluídas nesta segunda categoria, as influências dos autores franceses da análise do discurso e da linguística textual (especialmente Adam) que nós emprestou muitas análises técnicas, mantendo-se dedicado às suas orientações teóricas e epistemológicas.

A terceira fonte de inspiração pode surpreender, como às vezes é esquecida em um córrego, ou mesmo desprezada, que é o *Estruturalismo Linguístico Original*. Em nosso trabalho com análise concreta das propriedades dos textos, como na nossa abordagem de ensino de gramática (Bronckart 2004), temos explorado metodologias analíticas originalmente desenvolvidas por Bloomfield (1933/1970 – autor que tenho profundo respeito), e a abordagem desenvolvida para a língua francesa por Martinet (1960) e Tesnière (1969).

III. Há algumas décadas, os estudos sobre gêneros textuais no Brasil vêm se consolidando de modo a se tornarem inerentes ao processo de ensino de línguas. Tal fato pode ser percebido desde

a segunda metade do século XX, quando as pesquisas se voltaram para a construção de uma abordagem teórica propícia à aplicação em ambientes de ensino-aprendizagem, até o final da década de 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa incluíam enquanto orientação pedagógica a perspectiva dos gêneros textuais no ensino de língua materna. Desse modo, pensando na formação de um estudante produtor de textos autônomo e crítico, e considerando as suas posturas teóricas, que gêneros deveriam ser ensinados e aprendidos nos níveis fundamental, médio e superior?

Pour des raisons techniques qui tiennent à son modèle, Bronckart choisit de nommer “genres de textes” ce que nous appelons genres de discours [...] mais ses choix terminologiques restent problématiques à plusieurs titres.⁵ Il est d’abord clair que son niveau discursif est un niveau abstrait de “conditions normées d’usage des ressources d’une langue” et pas du tout le niveau sociodiscursif des systèmes de genres admis par Rastier, Schaeffer, Maingueneau ou moi. (Adam 2011, p. 32)

Esta citação servirá como uma introdução aos problemas mencionados na questão anterior, essa questão, de debate terminológico está longe de ser trivial ou secundário.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que a maioria dos pesquisadores franceses adotaram o corpo de conceitos propostos pela escola francesa de análise do discurso e/ou seus precursores. Em 1969, em seu livro *A arqueologia do saber*, Foucault definiu o discurso como a manifestação da atividade verbal dentro de formações sociodiscursivas específicas e Slakta (1975) completou esta abordagem por sua famosa fórmula que “le discours, c’est le texte plus ses conditions sociales de production, et le texte, c’est le discours moins lesdites conditions de production”, ou

5. Citações geral deste artigo, em negrito e itálico são parte dos autores e os em negritos são grifos nossos.

seja, o discurso entrou por uma perspectiva interna, estritamente linguística. Mais tarde, depois de ter integrado a concepção de gêneros no seu projeto, resultado do trabalho de Genette, Jauss, Schaeffer, Voloshinov e muitos outros, os especialistas franceses da análise do discurso ou da linguística textual propõem um aparato conceitual onde resumiram suas principais características.

O *discurso* levou a várias definições, como os mais citados:

Un discours est un usage de la langue normé par une classe de pratiques sociales participant d'une même sphère d'activité. Au plan paradigmatique du lexique, un discours correspond à un domaine sémantique. (Rastier 2003, p. 11, nota 13)

Nous entendons par "discours" une dispersion de textes que leur mode d'inscription historique permet de définir comme un espace de régularités énonciatives. On peut aussi bien renvoyer à la formulation de M. Foucault : "Un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et dans l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative." (Maingueneau 1984, p. 5)

Os defensores das duas correntes envolvidas rejeitaram a expressão de *gêneros de texto*, contrapondo com os *tipos de discurso*, dando as seguintes definições:

[...] un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un discours [...] L'origine des genres se trouve donc dans la différenciation des pratiques sociales. (Rastier 1989, p. 37)

Les genres sont des patrons sociocommunicatifs et sociohistoriques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours [...] dès qu'il y a un texte [...] il y a effet de généralité, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. (Adam 2011, p. 33)

Enquanto isso, o texto é muitas vezes menos definido, no entanto Adam recentemente descreveu como “*la trace langagière d’une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d’une action sociohistorique de parole*” (2011, p. 33).

As relações entre textos, discursos e tipos de discurso são descritas pelo mesmo autor em uma perspectiva que estende a de Slakta:

Le texte [...] est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l’objet concret (discours). [L’emploi du concept de discours étant réservé] à l’emploi trivial qui permet de parler de discours publicitaire, politique, scientifique, etc., [en lien avec les] genres du discours que constituent le poème, l’essai, le théâtre, le roman. (Adam 1990, pp. 23 e 21)

Finalmente, de acordo com as diretrizes ilustradas pelas citações acima, os objetos e os objetivos da análise do discurso são definidos da seguinte forma:

L’analyse de discours est l’analyse de l’articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit. Le texte seul relève de la linguistique textuelle ; le lieu social, lui, de disciplines comme la sociologie et l’ethnologie. Mais l’analyse de discours en étudiant le mode d’énonciation, se situe elle à leur charnière. (Maingueneau 1998, conférence d’Osaka)

Para D. Maingueneau, a análise do discurso não tem como objeto “a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação” mas deve “pensar o dispositivo de enunciação que liga uma organização social e um lugar social determinados” (1991/1997, p. 13). Nessa perspectiva, a análise do discurso trata-se de maneira privilegiada com os gêneros de discurso. (Charaudeau e Maingueneau 2002, p. 43)

Dois pontos importantes, as abordagens deste tipo e as da ISD são globalmente consistentes.

O primeiro ponto é a necessidade de distinguir entre dois níveis de análise: de um lado do que a *atividade verbalsociohistoricamente definida*, que pode, por si só qualificar independentemente da

atividade de linguagem ou da *atividade discursiva*, e por outro lado, o *texto*, como um material verbal organizado que usa os recursos de uma dada língua natural. O primeiro plano é de dimensão *sociológica* e *psicológica* e tendencialmente universal, na medida em que os fatos estão lá antes da própria mobilização dos sinais de uma linguagem natural; o segundo nível é uma questão da *linguística*, na medida em que envolve uma abordagem de propriedades e unidades eficazes mobilizadas como parte do texto elaborado *numa dada estrutura de linguagem natural*.

O segundo ponto de acordo, fundamentalmente, é a crença de que para realmente entender os modos de funcionamento dos textos/discursos e o papel especial que a língua desempenha no ser humano, é essencial analisar e teorizar os termos de interação entre os dois planos acima mencionados.

No entanto, as nossas propostas de terminologia diferem daqueles utilizados pela análise de discurso ou pela linguística textual para as razões subjacentes que vamos explicar agora.

Como observado acima, na análise mais geral, representam a existência de uma *atividade de linguagem* humana, que se desdobra em quadros práticos, culturais ou econômicos, cuja variedade é quase ilimitada, que é concretamente realizada através da exploração de recursos de uma língua natural. Esta noção de *atividade de linguagem* equivalente ao de *discurso* na concepção de Foucault, e se o termo é mantido, a expressão como «*genres du discours religieux*» parece ser admissível na medida em que se pode realmente fazer uma lista de *gêneros* (como produto), que são utilizados no âmbito das atividades religiosas. Mas nós contestamos contra esses termos/expressões, as expressões do tipo: “*genre de discours (religieux)*” porque elas implicam na generalização dentro da esfera de atividades sociais, e, portanto, se materializam verbalmente na linguagem. E é aqui que estamos em desacordo sério com as concepções dominantes. Lembramos primeiramente que para pensar efetivamente as interações, é necessário identificar e diferenciar claramente as

propriedades de cada uma das entidades envolvidas, e apoiamos esse ponto que *não há correspondência entre os tipos de atividades e tipos de textos*, tais como envolvem as posições de Maingueneau ou Rastier: na mesma esfera de atividade, os diferentes tipos estão em uso e o estoque de gêneros adequados para tais atividades é susceptível de alterar permanentemente, a dívida, o desvio ou a criação de um novo tipo.

Dito isto, a questão fundamental é então *saber se a generalização é, ou não, uma propriedade de ordem semiótica*. Para os defensores da Análise do Discurso, a resposta é, na verdade, *não*, uma vez que suportar a generalização é principalmente o domínio de atividades sociais e, portanto, esta é a montante da semiótica. Para ISD, ecoando a fórmula saussuriana chamado a seguir, *os fatos genéricos são os fatos semióticos* e não se manifestam ao passo que quando os recursos de linguagem natural são mobilizados, significa que *o genericidade é basicamente uma propriedade de textos*.

Sémiologie = morphologie, grammaire, syntaxe, synonymie, rhétorique, stylistique, lexicologie, etc., le tout étant inséparable. (Saussure 2002, p. 45)

Além do argumento teórico apresentado acima, nós também mantemos o conceito de “tipo de texto” por razões *metodológicas*. Apesar das declarações, assumindo que o objeto da análise do discurso é a articulação dos textos em seu contexto social de produção, que é de fato sistematicamente explorado na obra de Adam, de Maingueneau, Rastier ou (como no nosso, caso), estes são textos com suas múltiplas propriedades linguísticas internas, enquanto as dimensões contextuais do montante, enquanto muitas vezes mencionado, não raramente estudados sistemática ou estritamente. Em outras palavras, em termos de abordagens empíricas, a generacidade é primariamente atestada através de análise de texto, por meio de propriedades linguísticas que retornam apenas secundariamente às determinações sociais, embora às vezes mencionado, mas não analisadas como tal.

Finalmente, após a análise de Genette (*op. cit.*) e da proposta de Simonin-Grumbach (*op. cit.*) eu pus a existência de níveis de infra-estrutura ordenada com respeito aos (gêneros de) textos, aos níveis que são caracterizados por configurações específicas de recursos linguísticos que chamamos de *tipos de discurso*. Se o conceito de *tipo* não parece ser um problema, na medida em que as configurações relevantes são em número finito e pode ser definido em compreensão e extensão, que fala de conflitos com os usos dominantes, mas ainda vamos apoiá-lo pois o mais coerente com o significado original do termo foucaultiano são os usos dominantes. Em ambos os casos, o *discurs* refere-se a uma aplicação específica dos recursos de linguagem, como resultado de determinações externas; o que o diferencia dos dois sentidos é em primeiro lugar a produção verbal (texto como um todo vs segmento de texto), mas, por outro lado, e especialmente o da natureza das determinações envolvidas. No uso comum, as esferas de atividade (registro praxeológica), enquanto em outras concepções, esta é a forma de organizar o conhecimento (registro epistemológico) e a proposta foucaultiana sobre a *Arqueologia* basicamente, porta fundamental deste segundo registro, certamente para uma determinada esfera de atividade.

IV – Tendo em vista que aqui no Brasil, a questão entre Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos é de grande discussão para a área, e que muitas vezes aparecem como uma questão de nomenclatura, mas que de fato existe distinção entre os dois termos, qual a relação e qual o distanciamento que existe, na sua opinião, entre Gênero Textual e Gênero Discursivo (texto e discurso)?

Para prefaciar a minha resposta, gostaria de salientar que há uma diferença fundamental de status entre as posições teóricas, que seguem as únicas condições lógicas de incorporação de conhecimento e decisões de ordem pedagógica ou didática, o que certamente envolve a solicitação disponível do conhecimento

científico, mas também deve levar em conta muitos outros parâmetros, como os relacionados a situação político e econômica do estado e dos vários componentes dos sistemas educativos, etc. É necessário, portanto, evitar qualquer forma de aplicar a teoria (incluindo aquela a qual aderimos) às questões educacionais, e nesta luz que eu não sou capaz de dar uma resposta concreta à pergunta acima, por falta de conhecimento suficiente da situação de ensino em questão. Mas eu posso, no entanto, discutir os princípios sobre os quais gostaria de abordar esse tipo de questão. Contribuímos, com vários colegas francófonos, no movimento de reforma que visa à *diversificação dos gêneros textuais para ensinar* (Bronckart 1991) e afirmamos que qualquer programa de ensino de língua deve ser iniciado com *objetos de ensino* de gêneros úteis para o desenvolvimento escolar e social dos alunos, em uma progressão que introduziria, por exemplo, nas escolas primárias dos tipos de interação diária (debate oral, letras de unidade etc.) e os tipos de ficção infantil (contação de histórias, histórias em quadrinhos, história curta etc.) no ensino médio gêneros propedêuticos (relatório, comentário, trabalhos de pesquisa) e gêneros utilizados na literatura e na ciência, e no ensino superior, além de tipos filosóficos, um aprofundamento dos conjuntos anteriores. Mas a escolha de gêneros para ensinar deve ser feita sobre a questão da *representatividade* de um tipo específico no que diz respeito à configuração de gêneros vizinhos em uso na comunidade em questão, bem como o critério do *grau de utilidade* do domínio de um gênero neste contexto; e aplicação destes dois critérios é o registro socioeducativo, em vez de registro científico.

Além disso, na medida em que os contextos de atividade e gêneros estão em constante interação, gostaríamos de acrescentar que é relevante e adequado adotar uma “entrada de gêneros”, ou seja, a dar como primeiro objeto os gêneros e suas propriedades, e, secundariamente, examinar os termos de sua relação com o contexto de atividades, para legitimar uma

“atividade de entrada”, concentrando-se nas primeiras reflexões sobre as propriedades e questões das situações de comunicação e considerar secundariamente a introdução dos gêneros textuais em situações

Finalmente, vamos argumentar que a questão da escolha de gêneros para ensinar deve ser integrada a uma reflexão mais ampla sobre as condições programáticas e metodológicas que podem levar os indivíduos a um domínio textual real. Trata-se de *construir o domínio de conhecimentos gerais e generalizáveis*, ou seja, o conhecimento sobre as regularidades da estrutura de qualquer texto, além das variantes genéricas, e duas condições são necessárias para alcançar este objetivo. Em primeiro lugar, na medida em que os quatro tipos de discurso (como nós já definimos: discurso interativo, discurso teórico, história, narrativa) são componentes linguísticos estruturados que podem entrar na composição de qualquer texto, os programas didáticos devem ser concebidos de tal forma que incluam atividades que visem o domínio de cada tipo de discurso. Na medida em que a gestão e as operações de marcação e textualização de cunho enunciativo (conexão, coesão nominal, a distribuição de votos e modalização) são sustentadas por regras que também transcendem algumas das variações genéricas, que são necessárias para garantir que o programa didático de texto inclua essas atividades que proporcionam aos alunos um domínio real desses mecanismos gerais.

V. Qual a relação existente entre os estudos dos gêneros e a psicolinguística?

Para começar, atualmente há pouca relação entre os estudos do gênero e psicolinguística, por razões que são, principalmente, devido as mudanças atuais das últimas décadas na psicolinguística. Embora exista um movimento de psicolinguística desenvolvimental que participei em 1970, que teve como objetivo identificar e conceituar estratégias utilizadas pelas crianças para desenvolver

suas capacidades e compreensões de linguagem. Mas esse movimento rapidamente secou nas décadas que se seguiram, pois os autores chamados psicolinguistas geralmente têm aderido as posições chomskynianas, implementado as pesquisas, especialmente sobre questões de processamento de linguagem por parte dos adultos, e desenvolvem um conceito de disciplina como um estudo experimental dos processos cognitivos que o humano adquire e implementa o sistema numa linguagem natural. Este projeto é baseado na teoria de um primeiro desenvolvimento de processos cognitivos que, uma vez no lugar, faria o apoio e as condições para o surgimento de competências linguísticas adequadas; e essa visão é claramente em desacordo com a adotada pelo ISD e os autores de referência (de Saussure para Coseriu e Voloshinov), que afirmam que a aquisição de competências linguísticas, e, mais amplamente semióticas, estão ao contrário da mesma condição do desenvolvimento de habilidades cognitivas propriamente humanas.

Além disso, por causa de sua adesão a ciência cognitiva e ao tipo de pragmatismo que é compatível (Sperber e Wilson 1989), os psicolinguistas contemporâneos se concentram em questões de sintaxe ou semântica referencial, que são abordadas no quadro abrangente de frases ou declarações e, ao fazê-lo não coloca qualquer importância ao tamanho dos textos, muito menos em relação aos gêneros.

Pelas razões mencionadas acima, os autores agora tratam de questões de aquisição e operação de linguagem conduzida a partir da perspectiva de ambos sociointeracionistas (isto é, em uma estrutura teórica coerente com a posição do fundador Vygotsky 1934[1997]) e sensível à textualidade, preferem, em outro caso, descrever a sua abordagem à *psicologia da linguagem*, ao invés de psicolinguística.

I. Como sua vida acadêmica se desenvolveu na Universidade? Como foi sua trajetória, como começou a pesquisar dentro da área do gênero e o que lhe chamou a atenção que fez com que o motivasse a seguir nessa área?

No início dos anos 1970, quando comecei a ensinar os estudantes universitários a escrever, percebi que a razão dessa escrita neste nível – universitário – era para ajudar os alunos a terem sucesso nos seus trabalhos acadêmicos. Portanto, precisava saber o que os estudantes estavam sendo solicitados a escrever nos seus cursos. Dessa forma, tive conhecimento que a maioria dos trabalhos escritos envolvia resumir, sintetizar, avaliar ou comentar. Esta observação levou-me a desenvolver uma pedagogia que focava em escrever sobre a leitura – o que hoje chamamos de intertextualidade. Os meus livros *The Informed Writer* e *Involved* apresentam a pedagogia que desenvolvi, que parte do princípio de que os alunos não só devem ser sensíveis às leituras e aos gêneros que estão estudando, mas que eles também precisam desenvolver suas próprias sínteses de conhecimentos, perspectivas críticas e declarações individuais. Em suma, eles aprendem que os discursos disciplinares são um meio para que eles desenvolvam seus próprios pensamentos e significados, para depois compartilhá-los com os outros de maneira convincente. No decorrer do desenvolvimento desta pedagogia, comecei a observar que a escrita era diferente de disciplina para disciplina, e que havia alguma relação entre as formas de escrita que os alunos foram solicitados a fazer com as formas de escrita dos estudiosos das suas áreas de estudos, mesmo que as tarefas dos alunos não fossem exatamente iguais as que envolviam as formas

6. Tradução de Sweder Souza.

profissionais. Isso me levou a estudar a escrita utilizada dentro das disciplinas e em todo o currículo. Depois de alguns estudos preliminares, incluindo *What Written Knowledge Does*, o gênero tornou-se um conceito central para me ajudar a compreender as diferentes formas de escrita, e a partir daí eu comecei a me interessar nos sistemas de atividades mediadas por gêneros. Em meu livro *Shaping Written Knowledge* comecei a reunir as minhas descobertas sobre gênero, e em meu livro posterior *The Languages of Edison's Light* elaborei a extensão do sistema de atividade da teoria de gênero. Meus dois volumes mais recentes sobre *Literate Action* apresentam uma teoria mais completa e direta. Também tenho escrito vários ensaios na busca por uma pedagogia e por uma história acadêmica, que pode ser acessado no meu site pessoal, onde a maioria dos meus artigos e muitos dos meus livros estão disponíveis: <http://education.ucsb.edu/bazerman>.

- II. Há algumas décadas, os estudos sobre gêneros textuais no Brasil vêm se consolidando de modo a se tornarem inerentes ao processo de ensino de línguas. Tal fato pode ser percebido desde a segunda metade do século XX, quando as pesquisas se voltaram para a construção de uma abordagem teórica propícia à aplicação em ambientes de ensino-aprendizagem, até o final da década de 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa incluíam enquanto orientação pedagógica a perspectiva dos gêneros textuais no ensino de língua materna. O senhor que se dedica principalmente ao gênero enquanto uma categoria psicossocial que emerge historicamente e que deve ser observado o contexto sócio-histórico e o sujeito cognitivo, pois é a partir deles que sentidos são identificados, moldados, localizados e recebidos, afirmando ainda que “é necessário situar o próprio ensino de escrita como ação social motivada de modo que o aluno deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo”. Nesse caso, pensando na formação de um estudante produtor de**

textos autônomo e crítico, e considerando as posturas teóricas do senhor, que gêneros deveriam ser ensinados e aprendidos nos níveis fundamental, médio e superior?

Gênero, é claro, é importante para o sucesso e aceitação, porque os leitores precisam ser capazes de reconhecer o gênero da mensagem para dar sentido a ela e avaliar os textos para saber se estão atendendo às expectativas do gênero atribuído. Mas ainda, o mais importante, escrever é transmitir uma mensagem substantiva. Gênero é o “pacote reconhecível” para a mensagem chegar. Para os alunos produzirem uma escrita eficaz no gênero, eles devem ser capazes de produzir mensagens significativas que refletem as suas intenções expressivas, interesses e participação na atividade social. Para que isso ocorra, os alunos têm que desenvolver métodos para o pensamento crítico, utilizando ferramentas intelectuais e evidentemente desenvolver a escrita no âmbito das disciplinas de educação, bem como identificar os significados dos impulsos que o impulsionam ao desejo de fazer declarações escritas. A maior qualidade do escritor está na disciplina de suas ferramentas intelectuais, o fundamento mais poderoso em suas declarações está ligado a quanto mais eles forem capazes de fazer valer os seus interesses e realizar seus papéis como indivíduos, cidadãos e membros da sociedade.

Um aspecto adicional no desenvolvimento dos estudantes é a propriedade dos significados que eles produzem, ou seja, o poder de expressão fornece a motivação para trabalhar a escrita. Escrever é um trabalho árduo e exige dedicação para desenvolver e melhorar o texto emergente. Além disso, a habilidade na escrita leva muitos anos para se desenvolver o que requer uma repetida prática motivada em diversas situações e em diferentes instancias. Nós não esperaríamos que um músico ou um atleta se desenvolvessem sem uma prática motivada e sem uma engajada performance, a que se dedicam ao longo de muitos anos, e não devemos esperar que o escritor se desenvolva de repente, mesmo

que ele tenha uma disposição positiva e algum talento. Amor ao jogo ou amor pela música pode motivar o atleta ou músico, mas a motivação do escritor ganha do amor de expressão e do poder da escrita. Assim, desde os primeiros anos de educação de uma criança deve se desenvolver uma tomada de significado pessoal, que se dá através da escrita em situações cada vez mais desafiadoras, utilizando ferramentas cada vez mais sofisticadas de gêneros. Assim, a criança precisaria de identificar com a escrita para que haja essa tomada de significado pessoal.

Aprender que a escrita pode ser o veículo de comunicação e elaboração de significados pessoais importantes, é talvez, a coisa mais importante para os estudantes de todos os níveis; devemos então desenvolver a capacidade de fazer declarações cada vez mais sofisticadas e eficazes em situações e sistemas de atividades diferentes.

III. Tendo em vista que aqui no Brasil, a questão entre Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos é de grande discussão para a área, e que muitas vezes aparecem como uma questão de nomenclatura, mas que de fato existe distinção entre os dois termos, qual a relação e qual o distanciamento que existe, em sua opinião, entre Gênero Textual e Gênero Discursivo (texto e discurso)?

O termo discurso é usado de várias maneiras em diferentes países e em diferentes comunidades linguísticas e literárias. Estou ciente de que, no Brasil, existem discussões sobre a diferença entre gêneros textuais e gêneros discursivos, não tenho a certeza das distinções e pontos de discórdia exatos para comentar com precisão a discussão brasileira. Para tanto, irei apenas tecer alguns comentários gerais. Em primeiro lugar, seguindo Voloshinov, eu vejo todos os gêneros como enunciados e não apenas trechos de linguagem ou trechos de discurso, o que pode ser identificado

como tendo registros (no sentido Hallidayano), mas não são necessariamente reconhecíveis, como declarações completas.

Gênero é o mecanismo pelo qual reconhecemos que tipo de declaração foi feita e que conta como uma declaração completa. Uma declaração (ou instância de gênero) tem um começo e um fim reconhecível. Assim, uma vez que reconhecemos um discurso falado, como por exemplo, uma piada, entende-la não basta, temos que chegar ao *punch-line* (a frase final ou sentença final de uma piada ou história, ou seja, até que demos risada), e se tentar parar o contador de piadas antes do fim, estamos interrompendo o enunciado. Da mesma forma que reconhecemos quando lemos uma história completa ou matéria de jornal, mesmo que estes possam ser recolhidos em livros de histórias, enciclopédias ou jornais. Reconhecemos, também, se houve algum rompimento no meio da leitura, assim, não estamos lendo a declaração completa. Além disso, na escrita e na fala, se queremos respostas a outras expressões, que normalmente têm a obrigação de ouvir o pronunciamento prévio completo; caso contrário, pode ser acusado de não entender ou respeitar o que estamos respondendo.

Dito isto, há potencialmente muitas diferenças entre os gêneros da fala e da escrita, tendo a ver com os diferentes *affordances* da linguagem falada e escrita. Geralmente (mas não sempre) o escrito permite instruções mais longas, e, portanto, o conteúdo e a estrutura interna de gêneros escritos podem ser muito mais extensos. A única fala na escrita pode se estender por centenas ou mesmo milhares de páginas. Além disso, os escritores podem se desenvolver, trabalhar, refletir e rever as suas declarações por longos períodos e, portanto, suas declarações podem ser muito mais trabalhadas e cuidadosas do que expressões faladas que são frequentemente pronunciadas assim que elas são concebidas (embora nem sempre, e roteirizado palestra tem muitas das características da escrita). Outras expressões faladas tendem a viajar apenas na medida em que pode ser ouvido e desaparecer

imediatamente, exceto nas memórias incertas; é claro, tecnologias telefônicas e gravação fizeram alguns gêneros falado mais como gêneros escritos. Os textos escritos também podem tirar proveito de design da página e acompanhamentos gráficos, enquanto gêneros orais podem tirar vantagem de gestos, entonação e presença física. Tecnologias multimídia estão criando mais hibridismos entre gêneros orais e escritos. Devido a essas e outras diferenças entre a fala e a escrita, textos escritos assumiram diferentes papéis dentro das organizações estendidas, particularmente no que diz respeito à criação, gravação e partilha de conhecimentos, a disseminação e padronização de regulamentação, e a organização de atividades complexas. Dentro dos sistemas de atividade complexa, diferentes tipos de comunicação tornam-se distribuídos através de diferentes gêneros orais e escritos. Gêneros falados podem lidar com as comunicações informais, comunicações que exigem sensibilidade interpessoal, comunicação que os participantes não querem deixar um registro, ou, por outro lado, os rituais sociais mais formais que unem as pessoas em eventos compartilhados.

IV. Qual a diferença da noção de texto para noção de gênero? E como você define o conceito de ambos?

Como mencionado acima, o texto não se refere necessariamente a uma expressão limitada. Além disso, o termo texto coloca o foco no idioma gravado em vez das atribuições de significado e os processos de tomada de sentido das informações contidas na comunicação. Do ponto de vista do gênero que eu sigo, o texto só medeia a comunicação; a comunicação sempre inclui os interlocutores e o sentido que faz da comunicação. O significado é algo que existe na mente das pessoas, e é negociado no intercâmbio. As palavras ou o texto são apenas pistas para ajudar a construção do escritor e do leitor a reconstruir o sentido.

V. Ao reconhecer o gênero também como um fenômeno psicossocial, pode-se dizer que existe uma relação entre o estudo do gênero e a psicolinguística? Ou essa relação tem que ser vista separadamente?

Superficialmente, o que quero dizer por gênero sendo uma categoria de reconhecimento psicossocial e, portanto, um fenômeno psicossocial, é que o gênero deve ser atribuído individualmente e psicologicamente pelo escritor e pelo leitor, a fim de transmitir um significado, mas para as pessoas fazerem atribuições similares, os tipos sociais de gêneros devem circular socialmente e serem socialmente tipificados. Na medida em que o pensamento é desenvolvido e expresso em nossos enunciados, os gêneros podem dar forma ao pensamento emergente e se tornar o veículo para a distribuição social do pensamento e do conhecimento. Assim, como as pessoas contribuem para discussões através do veículo gênero, eles expressam suas ideias, afirmam identidades e realizam ações sociais -, bem como contribuem para o conhecimento comum, o pensamento e as ações de um grupo. Particularmente quando alguém se torna familiarizado e hábil com o gênero e outras ferramentas expressivas avançadas, de comunidades profissionais, desenvolve ferramentas cognitivas mais avançadas para o desenvolvimento de seus próprios pensamentos e declarações. Os gêneros podem restringir, mas também libertar através de plataformas de expressão sofisticada.

A caracterização do gênero como um processo psicológico e social pode ter profundas implicações cognitivas e afetivas, se visto de uma perspectiva de vygotskyana, que dizia que a internalização de formas sociais, particularmente as formas sociais da linguagem, leva à reorganização da percepção, do afeto, e pensamento, devido às formas sociais da linguagem que vem para mediar e dar sentido à nossa relação com o mundo material e com o mundo social. Além disso, nós podemos ligar

este processo de internalização com os achados da neurociência de que o cérebro é flexível e sensível à nossa percepção das situações, a fim de agir, e que o cérebro se desenvolve em relação à experiência repetida. Então, podemos ver socialmente distribuídas as categorias de interpretação de como os gêneros podem influenciar a formação do cérebro ao longo da vida e como o cérebro constrói sistemas funcionais necessários para o mundo na vida do indivíduo, através de processos como a *poda neural*, a *mielinização* e o *desenvolvimento do córtex pré-frontal*. Esses aspectos de desenvolvimento do cérebro podem ser influenciados pelos sistemas de atividades sociais em que se façam e a regularidade de leitura e escrita de gêneros. Desta forma, um advogado começou a pensar e a se sentir de maneira diferente do que um médico e tanto diferente do que um poeta, especificamente, porque eles gastam muito tempo e energia com leitura e escrita, nos gêneros de suas áreas, proporcionando formas de perceber o mundo e de comunicar essas percepções com os outros. É interessante notar que o conceito de sistemas funcionais de Vygotsky (incorporando ferramentas sociais internalizadas) foi elaborado em nível social pelo seu colega A. N. Leontiev e no nível neurocognitivo por A. R. Lúria, um dos fundadores da neurociência moderna.

PROVA
DO AUTOR

REFERÊNCIAS GERAIS

- ADAM, J.-M. (1990[1999]). *Linguistique Textuelle, des genres de Discours aux Textes*. Paris: Nathan.
- ALMEIDA, M. B. e SILVA, M. (2011). “Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de Web Currículo.” *Revista e-curriculum*, vol. 7, nº 1. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11/10/2014.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F. e CRISTOVÃO, V. L. L. (2011). “Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova Escola*.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 11, nº 2, Tubarão. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151876322011000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15/12/2011.
- ARANHA, S. (2009). “The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields”, in: BAZERMAN, C.; BONINI, A. e FIGUEIREDO, D. (orgs.) *Genre in a changing world*. Fort Collins; The WAC Clearinghouse, Parlor Press, pp. 473-490.
- ARAÚJO, J. C. (2006). *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

- BAGNO, M. (1999[2007]). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BAKHTIN, M. (1924[2010]). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João.
- BAKHTIN, M. (1929-1963[2008]). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAKHTIN, M. (1929[1997]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira, São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail (1952-1953[2003]). “Os gêneros do discurso”, *in: Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.
- BAKHTIN, M. (1979[2011]). “Os gêneros do discurso”, *in: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.
- BAKHTIN, M. (1979[1992]) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (1979[1997]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. [VOLOCHINOV] (1929[1992]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (1979[2011]). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro e João.
- BAKHTI, Mikhail (2003). *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BALTAR, M. (2004). “A competência discursiva escrita e os gêneros textuais: o jornal de sala de aula.” *14 inPLA Linguagem Inserção e cidadania*, São Paulo. Caderno de Resumo do 14 inPLA.
- BALTAR, M. (2005). “O Interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros.” *Signum: estudos da linguagem*, vol. 8, nº 1, Londrina.

- BALTAR, M. (2011). “Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais/discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua.” *Working Papers Linguísticos*, vol. 12, n° 1. Florianópolis: UFSC.
- BALTAR, M. (2012). “A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade”, *in*: FIGUEIREDO, Débora *et al.* (org.) *Sociedade, cognição e linguagem*. 1ª ed. Florianópolis: INSULAR.
- BARCA, Isabel (2004). “Os jovens portugueses: ideias em História.” *Perspectiva*, vol. 22, n° 2, Florianópolis, pp. 381-403, jul/dez.
- BARCA, Isabel (2004). “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”, *in*: *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144.
- BARTHES, R. (2013). *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- BATHIA, V. (2004). *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London; New York: Continuum.
- BATHIA, V. (2009). “A análise de gêneros hoje”, *in*: BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B. e CAVALCANTE, M. *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: EDUPE.
- BAWARSHI, S. e REIFF, J. (2013). *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. de Benedito Gomes Bezerra *et al.* São Paulo: Parábola.
- BAZERMAN, C. (1997). “The life of a genre, the life in the classroom”, *in*: BISHOP, W. e OSTROM, H. (eds.) *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, pp. 19-26.
- BAZERMAN, C. (2005[2012]). *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

- BEATO-CANATO, A. P. M. e CRISTOVÃO, V. L. L. (2012). “Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita.” *Calidoscópico*, vol. 10, nº 1, pp. 33-48, jan/abr.
- BEAUGRANDE, R-A. e DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, É. (1988). *Problemas de linguística geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes.
- BENVENISTE, É. (1989). *Problemas de linguística geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes.
- BEZERRA, B. G. (2007). “Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage”, *in*: ARAÚJO, J. C. (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 113-125.
- BEZERRA, M. A. (2003). “Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos”, *in*: DIONISIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BHATIA, V. K. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres: Nova York: Longman.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BICK, E. (2000). *The parsing system PALAVRAS: automatic grammatical analysis of portuguese in constraint grammar framework*. Tese de Doutorado em Filosofia – Ph.D. Arhus, Dinamarca: Arhus University.
- BONILLA, S. (2000). “Qué es um texto, o cristalización versus urbanismo”, *in*: DERRIDA, J. *The law of Genre. Modern Genre Theory*. Orgs. de D. Duff. Londres: Longman.

- BONINI, A. (2001). “O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: um estudo introdutório.” *Revista Linguagem em (Dis)curso* (on-line), vol. 2, nº 1. Tubarão: Editora Unisul.
- BONINI, A. (2009). “The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree”, in: BAZERMAN, C.; FIGUEIREDO, D. e BONINI, A. (orgs.) *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 196-222.
- BONINI, A. (2010) “Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities.” *Linguagem em (dis)curso*, vol. 10, nº 3: “Gêneros e atividades profissionais” organizado por Giovanni Parodi e Marcos Baltar, pp. 485-510, set./dez.
- BONINI, A.; MEURER, J. e MOTTA-ROTH, D. (2005) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- BORBA, M. dos S. e ARAGÃO, R. (2012). “Multiletramentos: novos desafios práticas de linguagem na formação de professores de inglês.” *Polifonia*, vol. 19, nº 25, Cuiabá, pp. 241-260, jan/jul.
- BRAIT, B. (1997). “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”, in: BRAIT, B (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRAIT, B. (2010). “Estilo”, in: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- BRAIT, B. e PISTORI, M. H. C. (2012). “A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo.” *Alfa: Revista de Linguística* (online), vol. 56, nº 1, Unesp.
- BRASIL (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (2001). *PISA 2000 – Relatório Nacional*. Brasília: MEC/INEP.

- BRASIL (2014). *Programa Nacional do Livro Didático*, 2014. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em: 05/11/2013.
- BRONCKART, J.-P. (1997[1999]). *Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- BRONCKART, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P. (2008): “Genre de textes, types de discours et ‘degrés’ de langue.” *Texto! Janvier*, vol. XIII. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em: maio2014.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2011). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo: Educ.
- BUNZEN, C. (2004). *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Letramento do professor*. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html1. Acesso em: 23/04/2014.
- BUSSMANN, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2ª ed. Stuttgart: Kröner.
- CARVALHO, G. (2005). “Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação”, in: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.130-149.
- CATANI, D. B. e BASTOS, M. H. C. (2002). “Apresentação.” *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editoras, pp. 5-10.
- CECÍLIO, Sandra Regina e GREGÓRIO, Regina Maria (2006). *Carta de Reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas*

linguístico-enunciativas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

- CERRI, Luís Fernando (2001). “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.” *Revista de História* 6(2), pp. 93-112, inverno.
- CERRI, Luís Fernando (2011) “Cartografias temporais metodologias de pesquisa da consciência histórica.” *Educ. Real*, vol. 36, nº 1, Porto Alegre, pp. 59-81, jan/abr.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. (2012). “Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula de português como gênero discursivo.” *Alfa*, São Paulo.
- CGI.BR; NIC.BR; CETIC.BR. (2012). *TIC Domicílios/Usuários 2012* – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2012/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.
- CHARLES, S. (2009). *Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças*. São Paulo: Barcarolla.
- CHARTIER, R. (2012). “O mundo que lê – Entrevista com Roger Chartier.” *Revista Educação*, nº 177, 01/2012. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/artigo243666-1.asp>. Acesso em: 12/07/2014.
- CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- COPE, B. e KALANTZIS, M. (1996-2000[2006]) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nova York: Routledge.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (2001). *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*.

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em: 10/102013.

- CYRANKA, L. F. (2012). “Entrevista com Prof^ª Dr^ª Stela Maris Bortoni-Ricardo.” *Revista Práticas de Linguagem*, vol. 2, n^o 1.
- DE MASI, D. (2000). *O ócio criativo*. Trad. de Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante.
- DENZIN, K. N. e LINCOLN, Y. S. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, K. N. e LINCOLN, Y. S. (orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, Bookman, pp. 15-41.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2010). *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34.
- DIJK, T. (2008). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto.
- DIONISIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.) (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (2004). “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- DONDIS, D. A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE, N. (2004). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ENGEL, Guido Irineu (2000). “Pesquisa-ação.” *Educar*, n^o 16, Curitiba, pp. 181-191. Curitiba: Editora da UFPR.

- ENTREVISTA A DOMINIQUE MAINGUENAU (2008). *Boletim do LAEL* – PUCSP, n° 4. Disponível em: <http://espanhol.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110> Acesso em: 20/07/14.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Londre: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992[2001]) *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução, revisão técnica e posfácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB.
- FAIRCLOUGH, N. (1992[2008]). *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução, revisão técnica e posfácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- FARACO, C, A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FERRARINI, M. A. (2009). *O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- FERRAZ, D. de M. (2012). *Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial.
- FERRETTI-SOARES, V. A. S. (2013). *A série televisiva O Sagrado e a prática de publicidade institucional indireta da Rede Globo: uma análise crítica de gênero*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- FERRO, Marc (1992). *Cinema e história*. Rio Janeiro: Paz e Terra.
- FIAD, R. S. (2011). “A escrita na universidade.” *ABRALIN*, n° especial, 2ª parte, pp. 357 – 369.
- FIORIN, J. L. (2011). “Teoria dos signos”, in: FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto.
- FISCHER, E. (1977). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar.

- FREIRE, P. (1967[2009]). *Educação como prática de liberdade*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2006). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- GERALDI, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João.
- GERALDI, W. (org.) (2014). *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João.
- GIACOMELLI, K. e SOBRAL, A. U. (2014). “Subjetividade e intersubjetividade: língua e diálogo.” Comunicação apresentada no XVII Congresso Internacional da ALFAL, João Pessoa.
- GIACOMELLI, K. (2013). “O trabalho com o gênero no livro didático: um exemplo da dificuldade do tratamento discursivo da linguagem.” *Anais do VII SENALE* (UCPEL). Pelotas: Educat.
- GIDDENS, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIERING, M.-E. (2012). “Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 12, nº 3, Tubarão, pp. 683-710, set/dez.
- GONÇALVES, A. V. (2010). “Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna.” *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 10, nº 1, Palhoça, pp. 13-42, jan/abr.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. (1996-2000[2006]). “A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures”, in: COPE, B. e KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nova York: Routledge.
- GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) (2007). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language and social semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. e HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALTÉ, J-F. (1998[2008]). “O espaço didático e a transposição.” *Fórum Linguístico*, Florianópolis.
- HEMAIS, B. (2009). “Genres in English Language Course Books: Teaching words and Images”, in: GOLÇALVES *et al.* (orgs.) *New challenges in teaching language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- HYLAND, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JENSON, J. e LOTHERINGTON, H. (2011). “Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: new literacies, new basics, new pedagogies.” *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 226-246.
- JORDÃO, C. M. (2007). “As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital.” *Trab. Ling. Aplic.*, 46(1), Campinas, pp. 19-29, jan/jun.
- KLEIMAN, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL, IEL, Unicamp. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)
- KNACK, C. (2012). *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*
- KOCH, I. G. V. (1977). “Textual Linguistics: retrospective and prospects.” *Alfa*, vol. 14, nº 1, São Paulo.
- KOCH, Ingedore. (1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

- KOCH, Ingedore. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, I. G. V. (2002). *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN. (1996[2006]). *Reading images: the grammar of visual design*. Londres/Nova York: Routledge.
- LAGE, N. (1979). *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis: Vozes.
- LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. (2007). “Sampling “the New” in New Literacies”, in: KNOBEL, Michele e LANKSHEAR, Colin (orgs.) *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang.
- LEMKE, J. L. (1998). “Metamedia literacy: transforming meanings and media.” *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, nº 2, Campinas.
- LEMKE, Jay (1994). “Multiplying meaning: Literacy in a multimedia world.” *National Reading Conference*. Charleston: Arlington.
- LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIPOVETSKY, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (2006). “Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos”, in: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, pp. 73-84.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (2006). “Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita.” *Revista Intercâmbio*, vol. 15. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- LOPES, L. (2012). *Extração automática de conceitos a partir de textos em língua portuguesa. Tese de Doutorado em Ciência da Computação. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*.
- LOPES, L.; FERNANDES, P. e VIEIRA, R. (2012). “Domain term relevance through tf-dcf.” *ICAI – International Conference in Artificial Intelligence*, Las Vegas, EUA. Proceedings of ICAI'12. Las Vegas, USA: Worldcomp.

- LOPES, L.; FERNANDES, P.; VIEIRA, R. e FEDRIZZI, G. (2009). “ExATO lp – an automatic tool for term extraction from Portuguese language corpora.” *LTC’09 - 4th Language and Technology Conference*, Poznan. Proceedings of the Fourth Language and Technology Conference. Poznan: Adam Mickiewicz University, pp. 427-431.
- LOPES, L. e VIEIRA, R. (2012). “Improving portuguese term extraction.” *International Conference on Computational Processing of the Portuguese Language – PROPOR, 2012, Coimbra. Lecture Notes in Computer Science – Proceedings of PROPOR 2012*. Heidelberg: Springer, vol. 7243, pp. 85-92.
- LOPES, L. e VIEIRA, R. (2013). “Building domain specific parsed corpora in Portuguese language.” *ENLAC 2013 X National Meeting on Artificial and Computational Intelligence*, Fortaleza, CE.
- LÜDKE, M. (org.) (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus.
- MACHADO, A. R. e LOUSADA, E. (2010). *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 10, n° 3, Tubarão.
- MACHADO, A. R. (2005). “A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart”, in: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 237-259.
- MACHADO, I. (2005). “Os gêneros e o corpo do acabamento estético”, in: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2° ed. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 131-148.
- MACHADO, I. A. (2010). “Gêneros Discursivos”, in BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 151-166.
- MACHADO, I. e MARCUSCHI, L. (2008). *A. produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MARCHEZAN, R. C. (2010). “Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião”, in: PAULA, L. e STAFUZZA, G. (org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 265-278. (Série Bakhtin: Inclassificável)

- MARCUSCHI, L. A. (2003). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, *in*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A. (2002[2005]). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, *in*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucena.
- MARCUSCHI, L. A. (2005). “Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural.” Palestra proferida no III SIGET, UFSM, Santa Maria.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). *Gêneros discursivos e oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base dos gêneros*. Recife: PG em Letras – UFPE. (Mimeo)
- MARETTIN, Eduardo Victorio (2003). “O cinema como fonte histórica nas obras de Marc Ferro.” *História: Questões e Debates*, nº 38. Curitiba: Editora UFPR, pp. 11-42.
- MARTIN, J. R. (1992). *English text: systems and structure*. Filadélfia/Amsterdã: John Benjamins Publishing Company.
- MASON, J. (1998). *Qualitative researching*. Londres: SAGE Publications.
- MEDVIÉDEV, N. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.
- MEDVIEDEV, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto.
- MENDONÇA, M. R. de Souza (2002). “Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos”, *in*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- MENEGASSI, R. J. (2006). “Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores.” *SIGNUM*, n° 9/2, Londrina, pp. 151-168, dez.
- MEUER, J.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MEURER, J. L. (2002). “Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais”, *in*: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, pp. 17-29.
- MEURER, J. L. (2011). “Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura”, *in*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 175-196.
- MIKULOVÁ, A. *Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity*. Disponível em: <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/diskurs.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.
- MILLER, C. R. (1984). “Genre as social action.” *Quarterly Journal of Speech*, vol. 70, n° 2, pp. 151-167.
- MILLER, C. R. (1984[1994]). “Genre as social action”, *in*: Aviva FREEDMAN e Peter MEDWAY (eds.) *Genre and New Rhetoric*. Londres/Bristol: Taylor & Francis, pp. 23-42.
- MOITA-LOPES, L. P. (org.) (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- MOITA-LOPES, P. e ROJO, R. (2004). “Linguagens, códigos e suas tecnologias.” Brasil/DPEM. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM.
- MORAES, Roque (2003[2007]). *Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 85-114.
- MOTTA-ROTH, D. (1995). *Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Tese de Doutorado em Letras. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.

- MOTTA-ROTH, D. (2008). “Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem.” *DELTA*, vol. 24, nº 2, pp. 341-383.
- MURADAS, P. M. (2013). *A escrita em inglês do gênero biotada por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- NASCIMENTO, R. do; BEZERRA, F. e HEBERLE, V. (2011). “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens.” *Linguagem & Ensino*, vol. 14, nº 2, Pelotas, pp. 529-552, jul/dez.
- NEVES, I. C.; SOUZA, J.; SCHÄFFER, N.; GUEDES, P. e KLÜSENER, R. (1999). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, Esther Gomes de (2002). “A argumentação na antiguidade.” *SIGNUM*, nº 5, Londrina, pp. 201-214, dez.
- ORLANDI, E. P. (1995). “*Texto e discurso*.” *Revista Oragon*, vol. 9, nº 23. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365>. Acesso em: 20/07/2014.
- PARANÁ (2008). *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná.
- PÊCHEUX, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- PETRILLI, S. (2013). *Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João.

- PETRONI, M. R. (2008). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT.
- PINHO, J. B. (1990). *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus.
- PINTO, A. P. (2003). “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa”, *in*: DIONISIO, A.; MACHADO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- PONZIO, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- PONZIO, A. L. (2010). *Encontro de palavras: o outro no discurso*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola editorial.
- RAMA, A. (1985). *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense.
- RAMOS, M. E. T. (2009). *O ensino de história na revista Nova Escola (1986 – 2002): cultura midiática, currículo e ação docente*. Tese de Doutorado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- RAMOS, R. C. G. (2012). “Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa”, *in*: DIAS, R. e DELL’ISOLA, R. L. P. (orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 63-97.
- RAUPP, E. S. (2005). *Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística*. Publ. UEPG, Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa.
- REDE GLOBO (2005). *Formatos comerciais*. Disponível em: <http://comercial2.redeglobo.com.br/midiakit/Documents/PDFs/formatos+comerciais.pdf>. Acesso em: maio/2014.
- REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B. e DIONISIO, A. (orgs.) (2012). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

- RESENDE, V. M. (2009). *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes.
- RETORTA, Miriam Sester (2012). “Inclusão social/escolar”, *in*: MOHR, Allan Martins (org.) *Pensando a inclusão*. 1º ed. Curitiba: Ed. UTFPR.
- RICOEUR, P. (1986). *Lectures on Ideology and Utopia*. Nova York: Columbia University Press.
- ROCHA, D. (2000). “Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino-aprendizagem de linguística”, *in*: AZEREDO, José Carlos de (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes.
- ROJO, R. (2000). *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras.
- ROJO, R. (2005). “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”, *in*: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, R. (2012) “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, *in*: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROJO, R. e BARBOSA, J. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROSA, A. L. T. da (2003). “No comando, a sequência injuntiva”, *in*: DIONÍSIO, A. e BESERRA, N. da S. (orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ROSE, D. (2002). “Análise de imagens em movimento”, *in*: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, pp. 343-364.
- ROTTAWA, L. (2012). “A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de Letras.” *Signo*, vol. 37, nº 63, Santa Cruz do Sul, pp. 160-179, jul/dez.

- RÜSEN, Jorn (2001). *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Resende Martins. Brasília: UnB.
- SAMPAIO, R. (2003). *Propaganda de A a Z*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- SANTAELA, L. (2003). *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SANTAELLA, L. (2003). “Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano.” *Revista FAMECOS*, nº 22, Porto Alegre. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 21/07/2014.
- SANTOS, Z. B. dos (2008). “A construção de uma leitura multimodal em língua estrangeira.” *Educação em Destaque*, vol. 1, nº 2, Juiz de Fora, pp. 75-86, 2º sem.
- SANTOS, Z. B. dos (2011). *A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>. Acesso em: 18/10/2014.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira e GARCIA, Tânia Maria F. Braga (2005). “A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.” *Cad. Cedes*, vol. 25, nº 67, Campinas, pp. 297-308, set/dez.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (2009). “Literacia histórica: um desafio para educação histórica no Brasil no século XXI.” *História e Ensino*, vol. 15, Londrina, pp. 1-22, agosto.
- SCHMIDT, S. J. (1973[1978]). *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der Sprachlichen Kommunikation*. München: Wilhelm Fink Verlag. (Trad. Castellhana: Teoría del Texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal. Madrid: Catedra).
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1999). “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.” *Revista Brasileira de Educação*, 11, pp. 5-16.

- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHÖN, D. A. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”, in: NÓVOA, António *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- SILVA, H. C. (2006). “O que é divulgação científica?” *Ciência & Ensino*, vol. 1, nº 1. Campinas: Unicamp, dez.
- SILVA, J. e FEITOSA, L. S. (2008). “Revista *Nova Escola*: legitimação de políticas educacionais e representação docente.” *Revista HISTEDBR on-line*, nº 31 Campinas, pp 183-198. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art14_31.pdf. Acesso em: 20/08/2010.
- SILVA, Leila Nascimento da e LEAL, Telma Ferraz (2007). *Caracterizando o gênero carta de reclamação*. Recife: CEEL, UFPE.
- SILVA, N. R. da (2007). *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- SILVA, S. P. da (2013). *Multimodalidade, afinal, o que é?* Observatório da Imprensa, ed. 768. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed768_multimodalidade_afinal_o_que_e. Acesso em: 18/10/2014.
- SOARES, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOBRAL, A. U. (2006). *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de autoajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.
- SOBRAL, A. U. (2007). “Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi.” Comunicação apresentada no IV SIGET. *Anais*. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/144.pdf>. Acesso em: 08/10/2014.

- SOBRAL, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras. (Ideias sobre Linguagem)
- SOBRAL, A. U. (2011). “Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões.” *Letras de Hoje*, vol. 46, pp. 37-45.
- SODRÉ, M. e PAIVA, R. (2002). *O império do grotesco*. Rio de Janeiro: Mauad.
- SOUZA, S. (2014). “Estudos dos gêneros textuais: a tradição em diferentes perspectivas no ensino.” *Revista Intertexto*, vol. 7, pp. 1-11.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUASSUNA, A. (1979). *Iniciação à estética*. Recife: Ed. Universitária.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-65.
- SWALES, J. M. (2004). *Research Genres: explorations and Applications*. Nova York: Cambridge University Press.
- TAKAKI, N. (2011). *Letramento digital: navegar não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial.
- THOMPSON, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.
- THREAGOLD, T. (1989). *Talking about Genre: ideologies and incompatible discourses*. Cultural Studies 3.1.
- TIBURI, M. (2008). *Filosofia em comum: para ler-junto*. Rio de Janeiro: Record.
- VIAN JR. O. e LIMA-LOPES, R. E. (2005). “A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais”, in: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- VIGOTSKI, L. (1978[2000]). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- VIGOTSKI, L. (1934[2001]). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1987[2002]). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- VOLOSHINOV, V. N. (1929[2009]). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- VOLOSHINOV, V. N. [BAKHTIN, M.] (1988[2002]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- VOLOCHÍNOV, V. N. [BAKHTIN, M.] (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (2013). “Do Círculo de Bakhtin”, in: *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., trad. e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João.
- VOLOCHÍNOV, V. N. /BAKHTIN, M. (s/d.) *Discurso na vida e discurso na arte*. (Mimeo)
- WARTH, D. (1999). *Universitat de Johannes Gutenberg Mainz*. Disponível em: <http://www.fask.uni-mainz.de/inst/iaspk/Linguistik/Textlinguistik/Textualitaet.html>. Acesso em: 18/05/2014.

SOBRE OS AUTORES

Adail Sobral – Professor Adjunto do PPG Linguística Aplicada da UCPEL-RS e da graduação em Letras na mesma instituição. É doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP (2006), mestre em Letras pela USP (1999), especialista em Linguística pela Unicamp (1983) e graduado em Letras Inglês pela UFBA (1977). É tradutor de textos em inglês, francês, italiano, português e tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Discurso, Dialogismo, Círculo de Bakhtin, Semiótica Geral e Greimasiana, Tradução e Interpretação. É autor da obra *Do dialogismo ao gênero* (Mercado de Letras) e organizou *Conversas com tradutores* (Parábola) além de consultor *ad hoc* da CAPES e parecerista *ad hoc* de seleção e avaliação de periódicos da coleção *Scielo* Brasil. Membro do GT Estudos Bakhtinianos da ANPOLL Membro do Conselho Consultivo do Centro de Educação e Comunicação – UCPEL Secretário do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCPel. Também é membro pesquisador do Grupo de Estudos Semióticos da USP (GES-USP) Membro pesquisador do Grupo Tessitura: Vozes em (Dis)curso, da PUC-RS. Líder do Grupo LEAL – Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens (UCPEL-RS)

Adair Bonini – Professor Adjunto da UFSC, Doutorado em Linguística pela UFSC (1995); Mestrado em Linguística pela UFSC (1999); Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1992). Publicou inúmeros livros, dentre os quais se destacam *“Genre in a changing world”*, em parceria com Charles Bazerman e Débora Figueiredo, e *“Gêneros: teorias, métodos, debates”*, em parceria com José Luiz Meurer e Désirée Motta-Roth. Publicou também números especiais em conceituados

periódicos, dentre eles, “Gênero textual/discursivo e mídia” na revista *Signos* da PUC-Valparaíso, Chile, organizado juntamente com Marcos Baltar. Realiza pesquisas no campo da Linguística Aplicada, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gênero textual, discurso, texto e ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Alena Ciulla – Professora Visitante do Departamento de Linguística da UFRGS; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFSC (2008); Mestrado em Linguística pela UFC (2002) e graduação em Letras Francês pela UFRGS (1990). É pós-doutoranda DOCFIX-CAPES/FAPERGS, no PPG do Instituto de Letras da UFRGS sob supervisão de Maria José Bocorny Finatto. Dentro desse projeto, é priorizado o tratamento computacional e linguístico de dois corpora: um na área de Medicina e o outro em Linguística, que é o Curso de Linguística Geral, sobre o qual também são investigadas questões teóricas e de tradução, sob um ponto de vista enunciativo.

Ana Valéria Bisetto Bork – É professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e faz parte do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL, sob a coordenação da Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2005); especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1993) e Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988). Participa como co-pesquisadora no projeto ILEES (Iniciativas de Ensino de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina), coordenado pelo Prof. Dr. Charles Bazerman, EUA, da Universidade de Califórnia, em Santa Barbara.

Audria Leal – Professora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa; Doutoramento em Linguística – Teoria do Texto. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2011; Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil. 2002; Graduação: Licenciatura em Letras. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Campina Grande, Brasil. 2000. Principais áreas de investigação: Teoria do texto, análise do discurso, semântica, linguística aplicada, semiótica social.

Beth Brait – Crítica, ensaísta, professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada aposentada da Universidade de São Paulo. Fez Graduação em Letras, doutorado em

Linguística, Livre-Docência em Linguística na USP; pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris/França. É pesquisadora nível 1 do CNPq; Assessora da CAPES, do CNPq e da FAPESP; líder do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem, Identidade e Memória; criadora e editora do periódico Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso (QUALIS A1/SCIELO/Apoio CNPq). Dentre as atividades acadêmico-administrativas relevantes destacam-se: Chefe de Departamento de Linguística/DL/FFLCH/USP (1994-1997); Coordenadora do PEPG em LAEL-PUC-SP (2001-2009); Presidente da ANPOLL (2004-2006); Membro do Comitê Assessor do CNPq/Área de Letras e Linguística (2010-2013); Coordenadora do GT/ANPOLL Estudos Bakhtinianos (2010-2014); representante da FAFICLA/PUC-SP no CEPE (2009-2011; 2013-2014). Foi crítica militante de literatura no Jornal da Tarde e outros periódicos paulistas durante as décadas de 70 e 80. Atua nas áreas de Teoria e análise do texto e do discurso, Estudos Bakhtinianos, Análise dialógica do discurso, leitura e análise da verbo-visualidade e estudos literários.

Charles Bazerman – Atualmente é Professor do Department of Education da University of California, Santa Barbara, EUA. É, atualmente um dos maiores especialistas do mundo sobre a escrita e tem contribuído significativamente para o estabelecimento da escrita como um campo de pesquisa. Mais conhecido por seu trabalho em *estudos de gênero* e da *retórica da ciência* é o autor de mais de 18 livros e mais de 20 coleções editadas incluindo: *Traditions of Writing Research*, *Genre in a Changing World*, *Textual Dynamics of the Profession*, *Writing Selves/Writing Societies*, *What Writing Does and How it Does It*, and the *Handbook of Research on Writing*.

Dulce Cassol Tagliani – Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (RS), atuando no curso de graduação em Letras, do qual foi coordenadora entre 2011 e 2012, e no curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Doutorado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2009); Mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela UCPEL (2001); Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG (RS). Áreas de investigação: ensino de língua portuguesa – práticas de leitura, produção de textos e análise linguística, livro didático, avaliação, gêneros discursivos, teoria da atividade.

Eliana Dias – É professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia com Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (2004); Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMG (1992); Graduação em Letras pela UFU (1985). Participa dos grupos de pesquisa: GEPL (Grupo de Pesquisa de Práticas da Linguagem), PETEDI (Grupo de Pesquisa e Estudo do texto e do Discurso) ELPBP (Grupo de pesquisa sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal).

Eloara Tomazoni – É Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é doutoranda pelo mesmo programa e membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA, vinculado à mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, tendo trabalhado como professora de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Fundamental.

Francieli Matzenbacher Pinton – Professora Adjunto A no Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutorado em Letras pela UFSM (2012); Mestrado em Letras pela UFSM (2003); Graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI (1999); Membro do Grupo de pesquisa Linguagem como prática social. Membro da Associação Latino-Americana de Linguística Sistêmico-Funcional (ALSFAL); Membro da Comissão Permanente de Vestibular – COPERVES. Tem experiência em análise crítica de gêneros, formação de professores de língua portuguesa, ensino de leitura e escrita nas diferentes áreas disciplinares.

Hélio Márcio Pajeú – É professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, na área de Epistemologia e Pesquisa em Ciência da Informação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR (2014); Mestre em Linguística pela UFSCAR (2011); Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela UFSCAR (2008). É membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) e Laboratório de Análise do Discurso da Imagem (LANADISI). Desenvolve pesquisas na área de Teoria e Análise Linguística e da Informação, com

ênfase nos Estudos Bakhtinianos, Epistemologia da Ciência da Informação e Estudos Culturais.

Jean-Paul Bronckart – Nascido em 1946, John Paul Bronckart completou a sua formação inicial em psicologia experimental e psicologia da linguagem, sob a direção de Marc Richelle na Universidade de Liege. Após isso, continuou sua carreira acadêmica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Foi de 1969 a 1975, assistente de Jean Piaget, no *Centro Internacional de Epistemologia Genética* e colaborador Hermine Sinclair, do Departamento de psicolinguística. Em 1974 defendeu uma tese intitulada “Os modos de expressão do aspecto em linguagem infantil”. Nomeado professor de ensino de línguas, em 1976, ele desenvolveu vários programas de investigação, incluindo a epistemologia das humanidades / sociais, análise do discurso, processos de aquisição de linguagem e ensino de línguas.

Karina Giacomelli – Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1990), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Atualmente é professora da Universidade Federal de Pelotas e atua nas áreas do discurso e enunciação.

Karina Rosse Lopes – Atualmente é instrutora – *InFlux English School*; Graduanda em Letras Português-Inglês pela UTFPR e Graduada em Tecnologia em Comunicação Institucional pela UTFPR (2010).

Kátia Cristina S. Ferreira – É professora Especialista e Pós-graduanda do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

Kátia Bruginski Mulik – Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná-UFPR (2014); Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela UTFPR (2010) e Graduada em Letras Inglês pela PUC-PR (2008). Atua como professora de língua inglesa na educação básica. Áreas de interesse: crenças no ensino, formação de professores, letramento crítico, literatura, avaliação, ensino-aprendizado de língua estrangeira, textos multimodais e comunicação.

Lucelene Lopes – Pós-Doutoranda da PUC-RS pelo PROGRAMA DOC-FIX, FAPERGS / CAPES desde 2012; Doutora em Ciências da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2012); Possui

Mestrado em Tecnologia em Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2007), Especialista em Educação Matemática (2000), Graduada em Ciências com Habilitação Plena em Matemática (2000), com experiência na área de Inteligência Computacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Algoritmos de Mineração de Dados, Aprendizagem de Máquina, Processamento de Linguagem Natural (PLN) e Ontologias.

Marcos Baltar – É Professor da Universidade Federal de Santa Catarina; pós-doutor pela Universidade de Genebra-Suíça (2006); Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003); Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995); Graduado em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Pelotas (1992). Atua principalmente nas áreas de educação, linguística aplicada e mídia: teorias do agir humano, teorias de gêneros textuais/discursivos, letramentos e formação de professores. Coordena o Programa de Iniciação à Docência – PIBID – da UFSC, na área de Língua Portuguesa e atualmente, investiga a potencialidade de Rádios Escolares para o desenvolvimento da competência discursiva de comunidades escolares, dando ênfase à formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, aos estudos dos gêneros textuais (orais e escritos) que circulam nas mais variadas esferas da atividade humana, notadamente as esferas escolar, acadêmica e midiática.

Maria Jose Bocorny Finatto – Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS; Pós-doutorado junto o Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC) do ICMC-USP (2011); Doutora em Letras pela UFRGS (2001); Mestrado em Letras pela UFRGS (1993); Fundadora do grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus para região Sul (GELCORP-SUL, 2010). Bolsista Produtividade-Pesquisa (PQ) do CNPq desde 2007. Áreas de Investigação: Linguística Aplicada, com ênfase em estudos sobre padrões do léxico em textos escritos, Linguística de Corpus, Terminologia, Linguística das Linguagens Especializadas baseada em Corpus, Processamento da Linguagem Natural, Lexicologia e Estatística Lexical, Lexicografia, Estudos do Texto, Tradução e Enunciação Científica, padrões do português popular escrito (Projeto PorPopular – www.ufrgs.br/textecc) e Educação a Distância.

Mary Elisabeth Cerruti-Rizzatti – Professora da UFSC na área de Linguística Aplicada; pós-doutorado em Filosofia da Linguagem na *Università degli Studi Aldo Moro*, em Bari – Itália; Doutorado em Letras pela UFRGS (2004); Mestrado em Letras pela PUC-RS (2001). Foi Vice-coordenadora

do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC – 2009 a 2010 –; coordenou o Programa Pró-letramento Linguagem na Universidade Federal de Santa Catarina – 2010 a 2012 –; foi Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência, na área de Língua Portuguesa, na UFSC – 2010 a 2013; fundou e hoje coordena o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC, coordenando, no âmbito deste Núcleo, o grupo de estudos ‘Cultura escrita e escolarização’. Tem interesse por estudos sobre ensino e aprendizagem de língua materna, estudos acerca de relações entre cultura escrita, subjetividade/alteridade e processos de escolarização, bem como acerca de relações entre práticas sociais de uso da língua e inserção versus mobilidade social; interessa-se, ainda, por temas relacionados a formação de professores de Língua Portuguesa, alfabetismo e usos sociais da escrita.

Miriam Sester Retorta – Atualmente é professora do Curso de Licenciatura Letras Português-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Diretora de Relações Interinstitucionais da UTFPR. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007); Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1996) Bacharel em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989), Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Tem experiência na área ensino e avaliação em Línguas Estrangeiras Modernas e inclusão digital e social.

Roxane Rojo – Atualmente, é professora associada livre docente (MS5-1) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Fez estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation* (FAPSE), da *Université de Genève* (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (1996). Tem Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e graduação em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1974).

Sweder Souza – Discente do Curso de Letras – Português e Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq pela segunda vez consecutiva, pesquisador

Voluntário, no Programa de Voluntariado de Iniciação Científica e Tecnológica (PVICT) da UTFPR e já foi bolsista de IC pela Fundação Araucária (PR). É Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). Atualmente participa dos Grupos de Pesquisa em: Estudos dos Sons da Fala; Estudos da Linguagem; Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade; Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades e do grupo de Estudos de Ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional para Cegos. Participa também do Programa English for Blinds (UTFPR) atuando como professor de Inglês para Cegos.

Valdemir Miotello – Atualmente é professor Associado da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001); Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996); graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS [Seminário Maior de Viamão] (1974) Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Estudos Bakhtinianos e Teoria e Análise de Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos bakhtinianos; linguagem e sociedade; filosofia da linguagem; linguagem e ideologia. É líder do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar.

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti Soares – Atualmente cursa Doutorado em Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC sob orientação do professor Adair Bonini. É mestre em Linguística pela UFSC (2013) e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ (2010). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gênero discursivo, discurso midiático, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Vera Lúcia Lopes Cristovão – Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002); Mestrado (1996) e Doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.