

GLÁUKS

Gláuks	Viçosa	v. 16	n. 1	001- 260	JAN./JUN. 2016
--------	--------	-------	------	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
GLÁUKS – Revista de Letras e Artes

Nilda de Fátima Ferreira Soares
REITORA

Maria das Graças Soares Floresta
DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

João Carlos Cardoso Galvão
VICE-REITOR

Hilda Simone Henriques Coelho
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Joelma Santana Siqueira
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editores:

Bruno de Assis Freire de Lima
Maria Carmen Aires Gomes

Programação Visual:

Raphael Baía Nicolato

Conselho Editorial:

Ângelo A. Faria de Assis
Gerson Luiz Roani
Joelma Santana Siqueira
Maria Carmen Aires Gomes (Presidente)
Wânia Terezinha Ladeira

Conselho Consultivo:

Adelcio de Sousa Cruz - UFV
Aimara da Cunha Resende – UFMG
Amanda Eloina Scherer - UFSM
Ana Luiza Reis Bedê - Bolsista pós-doc CAPES
Ana Paula Arnaut - Universidade de Coimbra
Ângela Beatriz Faria – UFRJ
Bernardo Nascimento de Amorim -UFOP
Carla Reichman – UFPB
Edson Ferreira Martins - UFV
Elaine Cristina Cintra- UFPB
Eliane Carolina - UFG
Elisa Cristina Lopes - UFV
Francisco José Quaresma Figueiredo - UFG
Francisco Topa -Universidade do Porto
Gerson Luiz Roani -UFV
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ
Gracia Regina Gonçalves -UFV
Heliana Ribeiro Mello – UFMG
Ida Lúcia Machado - UFMG
Joelma Santana Siqueira - UFV
Juan Pablo Chiappara Cabrera -UFV
Márcia Regina Jaschke Machado - Bolsista pós-doc CAPES
Marcos Rogério Cordeiro - UFMG
Maria Cristina Faria Dellacorte – UFG
Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP São José do Rio Preto
Mariana Mastrella - UnB
Mariney Pereira da Conceição - UnB
Mário Alberto Perini - PUC/MG
Nilson Adauto Guimarães da Silva - UFV
Paul Dixon - Purdue University
Regina Zilberman – UFRGS
Ria Lemaire – Université de Poitiers
Rodrigo Aragão – UESC
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP
Silvie Jossierand - Université de Poitiers
Solange Fiúza Cardoso Yokozawa - UFG
Sueli Fidalgo – UFSP
Tania Romero – UFLA
Vânia Pinheiro Chaves - Universidade de Lisboa
Wilson Leffa – UCPEL
Viviane Resende – UnB

Publicação indexada em LATINDEX (Sistema regional de informação em linha para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)
Literatura: Periódicos 82/89(05)
Periódicos: Linguística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade

Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa : UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para “volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015. 1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

SUMÁRIO

Apresentação <i>Maria Carmen Aires Gomes e Bruno de Assis Freire de Lima</i>	p. 08
Artigos	p. 11
A escrita de cartas em sala de aula <i>Silvana Ferreira de Souza Balsan e Renata Junqueira de Souza</i>	p. 12
Antipublicidade: implicações criativas contra imposições ideológicas <i>Rodrigo Santos de Oliveira</i>	p. 32
As tiras e o ensino de língua portuguesa <i>Alex Caldas Simões</i>	p. 42
Gêneros de discurso e transgressão: por um ensino mais dinâmico e horizontalizado <i>Gláucia Muniz Proença Lara e Tânia Maria de Oliveira Gomes</i>	p. 48
Gêneros discursivos e dialogismo no ensino de leitura textual <i>Álvaro Antônio Caretta e Fabíola Maciel Saldão</i>	p. 63
Leitura e produção de texto na universidade por meio de roteiros de aula: um exemplo da abordagem <i>Viviane Cristina Vieira e Viviane de Melo Resende</i>	p.75
Leitura e produção textual em aulas de francês como língua estrangeira no ensino superior: uma proposta de trabalho pelo viés dos gêneros textuais <i>Luciano Magnoni Tocaia</i>	p. 98
O ensino de gêneros textuais na formação de tradutores <i>Valdecy de Oliveira Pontes, Denisia Kênia Feliciano Duarte e Livya Lea de Oliveira Pereira</i>	p. 116
O gênero “resenha acadêmica” no ensino de francês a alunos Universitários <i>Eliane Gouvêa Lousada, Thiago Jorge Ferreira Santos e Mariana Casemiro Barioni</i>	p. 131
O gênero verbete em sala de aula ou Por que usar o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa? <i>Bruno de Assis Freire de Lima e Maria Cândida Trindade Costa de Seabra</i>	p. 152
O trabalho docente no gênero charge: uma análise pelo modelo do interacionismo sociodiscursivo <i>Líliá Abreu-Tardelli, Laura Rampazzo, Cleide Vilanova Hanisch, Queila Barbosa Lopes e Rodrigo Nascimento Queiroz</i>	p. 168
Organização de reparo na conversa cotidiana: um estudo empírico <i>Caroline Caputo Pires</i>	p. 184
Prática de Leitura e Produção de Textos: o trabalho com o gênero carta do leitor no Ensino Médio	p. 199

<i>Juliane Nogueira de Sá e Janayna Bertollo Cozer Casotti</i>	
Produção escrita em livros didáticos de língua estrangeira: um olhar para os gêneros textuais <i>Maria Ester W. Moritz e Adriana Kuerten Dellagnelo</i>	p. 213
Quem Conta Um Conto... O Estudo de Gêneros Discursivos e o Aprendizado pela Autoria <i>Maria del Pilar Tobar Acosta e Viviane de Melo Resende</i>	p. 225
Sequência didática: uma proposta de ensino-aprendizagem antinormativa <i>Anderson Barboza da Silva e Vanuza de Paula Siqueira</i>	p. 242
Uma proposta de trabalho com o gênero artigo acadêmico para promover o letramento acadêmico <i>Adriana da Silva</i>	p. 251

APRESENTAÇÃO

Gêneros se constituem como o ponto central da nossa produção de sentido. Não só nos comunicamos, mas conseguimos atender às nossas necessidades sociais, culturais, históricas e materiais por meio deles. Assim, para nos comunicarmos, e nos fazer entender, precisamos inicialmente saber em que tipo de situação comunicativa nos encontramos, quem são nossos parceiros desta interlocução, quais são os nossos propósitos comunicativos, ou seja, de que forma falaremos o que queremos e com quais propósitos.

É importante que compreendamos o funcionamento dos gêneros, porque, ao fazermos isso, estamos entendendo as nossas práticas sociais, nossa cultura, nossa participação inclusiva como sujeitos na vida social. Não é exagero pensarmos que estamos vivendo (ou testemunhando) uma virada genérica. Isto não quer dizer que o trabalho e o estudo a partir dos gêneros tiveram início apenas neste século. Não é isso. Michael Bakhtin – filósofo russo – já chamava atenção para a importância do estudo dos gêneros para uma compreensão melhor da nossa vida em sociedade. O que há hoje é uma percepção de que o ensino de gêneros na sala de aula (em todos os níveis e em todas as áreas de conhecimento) poderia ajudar os aprendizes a compreenderem a escrita (a produção de texto) como uma forma de ação e interação situada, uma conscientização crítica do uso das formas genéricas como resposta às várias demandas sócio históricas, acadêmicas e profissionais. Resposta às tarefas do letramento.

O propósito deste dossiê **“Gêneros textuais/discursivos e Ensino”** é promover discussões sobre como funcionam os gêneros, por meio de um ensino explícito, prático. Dirige-se, principalmente a docentes de línguas. Os trabalhos deste dossiê possibilitam um maior acesso às opções de ações e interações sociais, um maior empoderamento, para atuarem eficazmente em contextos pretendidos, por meio do processo “aprender fazendo”, por meio é claro dos gêneros textuais/discursivos.

A questão sobre o que significa aprender o funcionamento dos gêneros em geral, e mais especificamente os gêneros produzidos nos contextos acadêmico e escolar, tem sido central principalmente para nós, professores que trabalham com o ensino de línguas. Nas escolas, prevalece o ensino de gêneros narrativos no ensino fundamental, dos gêneros da literatura e da “redação dissertativa” no ensino médio. Quanto ao contexto acadêmico, prevalece o ensino de gêneros como resumo, resenha, projetos de pesquisa, fichamentos e relatórios.

Se estamos preocupados em levar os nossos alunos a responderem, por meio da escrita, às necessidades de comunicação e às tarefas específicas do dia a dia, o trabalho em qualquer nível de ensino, deve ser pautado na maior quantidade possível de gêneros, das mais diferentes esferas comunicativas. Um dos grandes desafios da prática de ensino de linguagens é o trabalho que resulte na capacidade de aprendizes de não apenas produzir textos com clareza, pertinência e relevância, mas de ler e pensar de forma crítica e reflexiva.

Para Fairclough (2001), é fundamental que os aprendizes tenham acesso aos recursos que o permitam ter uma conscientização linguística crítica das práticas sociais em que estão imersos, para que possam se empoderar, de forma que ajam de maneira mais emancipatória e transformadora. Um trabalho pedagógico, por meio de oficinas práticas de gêneros textuais/discursivos, que objetive capacitar aprendizes a produzirem e lerem textos criticamente pode ser uma saída (RAJAGOPALAN, 2003). É necessário que o aluno pratique

leitura e produção de textos de maneira orientada, pois, fazendo uma analogia com o futebol, ninguém é condecorado como o melhor jogador do mundo se não praticar e treinar todos os dias de maneira situada, concentrada e desafiadora. Como pontua Rajagopalan (2003, p.108), “não há como ensinar ou aprender o conhecimento prático; ele só pode ser adquirido através de contato contínuo, isto é, se praticado por um longo período”. Ou seja, não adianta apenas ensinar tecnicamente a produção de gêneros textuais/discursivos, de maneira autônoma e desvinculada da vida situada dos aprendizes, é importante que eles pratiquem tal produção durante a permanência na vida escolar e universitária.

Dessa forma, o presente número da **Revista Gláuks** reflete sobre a importância dos gêneros textuais/discursivos no ensino-aprendizagem de línguas, conforme orienta os PCN's, por exemplo. Além disso, há também importantes reflexões sobre essa temática em diferentes âmbitos da vida social. Como mostram os textos que compõem o presente dossiê, os/as autores/as adotam perspectivas diferentes para tratar do referido tema, além de propor aplicações em variadas línguas e campos de estudo.

Boa leitura.

Os Editores

Maria Carmen Aires Gomes
Bruno de Assis Freire de Lima

Viçosa, novembro de 2016.

ARTIGOS

A Escrita de Cartas em Sala de Aula

The Letters Writing in Classroom

*Silvana Ferreira de Souza Balsan¹
Renata Junqueira de Souza²*

RESUMO: O artigo visa a problematizar o ensino da língua portuguesa desenvolvido atualmente no Ensino Fundamental e apresentar uma proposta a partir de uma perspectiva interacionista, mediante a discussão de práticas pedagógicas baseadas no gênero carta (BEZERRA, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Na primeira parte do artigo, discutiremos como o trabalho com leitura e escrita se consolidou ao longo do tempo, nas escolas, e na parte subsequente, apresentaremos uma sequência didática realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, baseada na Concepção Interacionista (VYGOTSKY, 1998; 2008; 2014), constituída de práticas de leitura (SOLE, 1998; KOCH; ELIAS, 2006) e escrita (KOCH; ELIAS, 2012), que valorizavam o diálogo e a interação entre as crianças e o educador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Leitura. Escrita. Gênero Carta.

1. Para começo de conversa...

A escola se consolidou, ao longo da história, como a principal instância social formadora de leitores, e tem por finalidade formar leitores e escritores autônomos, pois a Unidade Escolar é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências, em especial, o ensino da leitura e da escrita. Assim, ensinar a ler e a escrever é uma atribuição da instituição escolar.

Entretanto, de acordo com Chiappini (2011), Geraldi (2011), Koch e Elias (2006; 2012), muitos educadores ainda propõem atividades de leitura e escrita baseadas numa abordagem tradicional de ensino, isto é, em uma concepção na qual os sujeitos “[...] precisam apenas ‘decifrar’ o sistema de escrita” (LERNER, 2002, p. 27) e na qual os procedimentos de leitura se restringem, primeiramente, à

[...] leitura mecânica e, só mais tarde, leitura compreensiva; as letras ou sílabas se apresentam em forma estritamente seqüenciada e - naturalmente - antes da palavra, da oração, do texto; os alunos devem compreender “literalmente” o texto antes de fazer uma

¹ Professora da Rede Municipal de Dracena e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente e Líder do Grupo de Pesquisa "Práticas educativas e formação de professores: leitura, literatura e avaliação do texto literário". Coordenadora do CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”.

interpretação dele e muito antes de poder fazer uma leitura crítica... (LERNER, 2002, p. 35)

Ainda segundo Chiappini (2011), tais propostas são fundamentadas principalmente em livros didáticos e em materiais pedagógicos subsidiados pelos governos, tanto nas esferas municipais, quanto estaduais e/ou federais. Dessa maneira, destacamos que um dos caminhos mais conhecidos e utilizados pelos professores para o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, são os livros distribuídos pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) às escolas públicas de todo o País, desde 1997. Conforme dados do MEC, o objetivo principal do PNLD é auxiliar o trabalho pedagógico dos educadores, fornecendo aos docentes coleções de livros didáticos em intervalos trienais. O material é analisado pelos pareceristas, e os docentes das escolas públicas brasileiras selecionam entre os títulos disponibilizados as obras que consideram mais apropriadas, e as mesmas são disponibilizadas para os alunos.

Todavia, o intuito de auxiliar os professores em suas práticas muitas vezes não é alcançado, pois o material disponibilizado aos docentes apresenta uma estrutura formal que se caracteriza pela repetição de ações mecânicas, tais como a realização de cópias, ditados, leituras em voz alta, exercícios de interpretação, em que os estudantes têm que retirar apenas informações explícitas presentes nas questões trazidas no manual³ (SILVA; CARBONARI, 2011), ou seja, ele traz em seu interior respostas prontas para o educador, o que faz com que os docentes se tornem meros executores das atividades nele propostas.

Na verdade, quando um docente opta pela adoção do livro didático, ele restringe seu trabalho e passa a ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, muitas vezes de forma inconsciente, enquanto o aluno se torna um “fazedor” de atividades mecânicas, uma vez que o livro didático “[...] exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor”, (ZIBERMAN, 2009, p. 35) porque “[...] a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária do texto.” (2009, p. 35).

Nesse sentido, podemos assegurar que, nas unidades escolares de Ensino Fundamental de todo o Brasil, encontramos professores que fazem uso de diversos caminhos para ensinar e propor práticas de escolarização da leitura e da escrita, criticadas e consideradas ineficazes, por se basearem em situações nas quais os estudantes assumem um papel passivo, exigindo deles somente a repetição de exercícios:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPPINI, 2011, p. 10).

³ Tratamos as expressões *manual* e *livro didático* como sinônimos, neste texto.

Podemos perceber, desse modo, que as ações de formação de leitores/escritores e o currículo proposto pelas redes de ensino aos educadores são oriundos de órgãos exteriores à escola e/ou procedentes do governo.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2003, p. 21), “[...] o professor é o elemento-chave na formação e no crescimento dos leitores ao longo da escolarização” e o “[...] currículo deve ser planejado processualmente, com base na identificação de temas do cotidiano histórico dos alunos.” (SILVA, 2003, p. 13). Por conseguinte, um possível caminho para que haja uma melhora no processo de formação de leitores e no currículo de leitura das redes de ensino pode ser a partir do investimento eficaz na formação dos docentes, para que os educadores assumam um papel mais ativo no processo.

Reafirmamos, assim, que os livros didáticos oriundos de programas de ensino oferecidos pelo governo, em todas as esferas, apresentam planejamento de ensino pronto, que se constituem em “guias, materiais e/ou manuais” que prescrevem textos, atividades, procedimentos e situações a serem “aplicadas” aos estudantes pelos educadores, ao invés de se estruturarem por meio de situações didáticas que estimulem os professores a realizar ações reflexivas e autônomas.

2. Enquanto isso, na sala... “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo...”

Conforme expusemos, a escola é marcada por sua concepção reprodutivista, em especial no ensino da Língua Portuguesa, porque a leitura e a escrita são efetuadas em grande parte por intermédio das propostas presentes no livro didático, por isso, as práticas de leitura e escrita na escola ainda se constituem com base em uma concepção presente nos manuais didáticos, ou seja, baseadas num paradigma limitado de texto, já que a “[...] escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto [...]” (CHIAPPINI, 2011, p. 24). Tal modelo adotado pelos educadores se caracteriza por seguir uma organização sequencial de atividades, a qual tem como objetivo central cumprir os conteúdos programáticos propostos, concebendo o texto escrito apenas como a ligação dos elementos gramaticais e lexicais firmada na organização linguística do texto.

Em relação à produção textual, as situações de emprego da língua na sala de aula são artificiais (GERALDI, 2011), porque “[...] na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes [...]” (CHIAPPINI, 2011, p. 24), cujo tema é alvitrado pelo professor e se repete ano após ano, de acordo com a época mais adequada: “[...] no início do ano, o título infalível ‘Minhas férias’; em maio, ‘O dia das mães’; em junho, ‘São João’; em setembro, ‘Minha Pátria’; e assim por diante [...]” (GERALDI, 2011, p. 64), de sorte que os discentes escrevem textos para que o educador leia, isto é, o docente é o único leitor dos textos produzidos pelos estudantes.

Nessa perspectiva, constatamos que muitos professores oferecem situações de escrita que existem somente nos contextos escolares e que foram elaboradas exclusivamente com a intenção de cumprir as exigências da instituição escolar, pouco contribuindo para a formação de produtores competentes de textos.

Os parágrafos acima visam a ressaltar, portanto, que a escola precisa assumir seu papel de instituição propiciadora de um processo de aprendizagem de leitura e de produção textual pautado em situações mais próximas possíveis da realidade, as quais favoreçam a assimilação da linguagem oral e escrita. Por esse motivo, queremos expor aos educadores nossas práticas de leitura e de escrita fundamentadas nos princípios da concepção interacionista de linguagem.

Para Vygotsky (1998, 2008, 2014), é por meio da relação com o “outro”, seja ele um professor, seja ele um colega de sala, que o sujeito irá se constituir enquanto indivíduo, porque é através das interações estabelecidas com outras pessoas que a criança vai desenvolvendo sua capacidade simbólica e a relacionando com a atividade prática, ou seja, podemos afirmar que a leitura é “[...] um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, compartilhar, a processar a leitura.” (COSSON, 2006, p. 36).

Destarte, Vygotsky (1998, 2008, 2014)) salienta ainda que o desenvolvimento e os processos humanos têm suas origens nas relações que o indivíduo nutre com o outro e com a cultura na qual está inserido, uma vez que, conforme o autor, o desenvolvimento de uma pessoa ocorre, porque ela faz parte de um momento histórico e social específicos, possibilitando-nos afirmar que

[...] a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse sentido, para a concepção interacionista, o ato de elaboração social da linguagem oral e escrita é um processo de transformação sócio-histórica, porque é a partir da práxis cotidiana, fundamentada nas relações entre as pessoas e seus grupos, que se constrói “[...] a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social [...]” (BRASIL, 1997, p. 46), pois, na nossa vida cotidiana, passamos por várias situações de interação comunicativa.

Assim, para ensinar a produzir textos numa abordagem interacionista (KOCH; ELIAS; 2006; VYGOTSKY, 1998; 2008; 2014), teríamos que proporcionar situações de escrita semelhantes àquelas presentes no dia a dia, pautadas na interação entre os alunos e o professor.

3. Atividade proposta: a leitura e a escrita na sala de aula

No início do ano letivo de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Dracena propôs a realização de um projeto sobre sustentabilidade, com o tema “A importância da água”, determinando que cada ano escolar produzisse um Gênero Textual distinto, sendo que, ao final dos estudos, os quartos anos teriam que escrever uma carta.

Iniciamos chamando a atenção para o fato de a atividade ser pensada por uma instituição externa à escola, porque, muitas vezes, os trabalhos realizados no interior da sala de aula são propostos à revelia dos educadores, o que caracteriza um ponto negativo. Entretanto, podemos perceber que tal proposta permite ao aluno “[...] dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p. 25), quer dizer, a situação comunicativa possibilita que o discente escreva, atendendo a uma finalidade, com a presença de destinatários e por meio de um gênero que circula socialmente – e isso conta como um ponto positivo em relação à proposta.

Ressaltamos, por conseguinte, que é papel do educador tentar, a partir de suas concepções teóricas, fazer o melhor trabalho possível com o material didático e com as propostas que lhe chegam às mãos, pois compete a ele “[...] fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 21), provocando ainda condições didáticas para que usemos, na escola, “[...] uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas.” (2002, p. 21).

Desse modo, propusemos uma sequência didática de ensino aos educandos, pautada na concepção interacionista de leitura e de escrita. Descreveremos abaixo algumas das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2013, com 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dracena/SP.

Para um melhor entendimento do leitor, vamos explicitar as atividades de leitura separadamente das situações de produção textual, todavia, as atividades de leitura e de escrita ocorreram simultaneamente.

3.1 - Leitura na sala de aula: uma carta... duas cartas... muitas cartas

Diagnosticamos, por uma conversa inicial com os estudantes, se eles escreviam ou se já tinham recebido cartas. As crianças disseram que não, entretanto, afirmaram conhecer e ter contato com outros textos epistolares, tais como cartões de aniversários e convites. Partindo das respostas dadas pelas crianças, resolvemos discutir o gênero carta, em especial o subgênero carta pessoal (SILVA, 2007), a fim de que os mesmos tivessem um primeiro contato com modelos desse gênero textual, seguindo a orientação de Schneuwly e Dolz:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (1999, p. 10).

Acreditamos e apoiamos que, desde o início da escolarização infantil, o ensino deve-se relacionar aos diferentes gêneros, de acordo com as situações didáticas propostas pelos docentes através de projetos ou de sequências didáticas (LERNER, 2002), associando-os com os gêneros a que pertencem, como o formato, a disposição, o suporte, além de suas formas gráficas de circulação que têm sua gênese na sociedade.

Os gêneros se constituem histórica e culturalmente de acordo com o contexto no qual estão inseridos, uma vez que eles se estruturam através dos conhecimentos sociais os quais desenham os propósitos da comunicação, por isso “[...] existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como as práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição [...]” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 101).

Assim, do nosso ponto de vista, era imprescindível que os educandos realizassem a leitura de diversas cartas pessoais, para que construíssem seus conhecimentos prévios. Segundo Angela Kleiman (2013), os conhecimentos prévios são os conhecimentos que o aluno adquiriu ao longo de sua vida e que agem na construção do processo de leitura. Ao fazer a leitura de diversos modelos de cartas, nós possibilitamos aos discentes construir seus conhecimentos prévios em relação ao gênero carta, porque somente a partir de suas experiências é que o estudante dará sentido ao texto lido.

Conforme Solé (1998), é o leitor que constrói o significado do texto, e esse sentido irá variar de leitor para leitor, porque o “[...] significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor.” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Desse modo, as crianças liam os modelos de cartas, nós discutíamos suas características e chamávamos a atenção dos estudantes para sua materialidade. Nessa etapa, explicitamos aos alunos que, nas cartas pessoais, “[...] narramos os acontecimentos e expressamos os sentimentos e desejos numa linguagem coloquial, tendo grande liberdade na expressão das ideias” (SILVA, 2007, p. 114), pois o destinatário é uma pessoa conhecida, como um parente ou um amigo. Além disso, a carta possui uma estrutura-padrão: “[...] o cabeçalho traz o local, a data e o nome do destinatário que pode vir acompanhado por uma vocativo mais ou menos formal (“Querido”, “Cara” etc.); no corpo do texto desenvolve-se o tema a ser tratado; no final encontram-se as fórmulas de despedida e a assinatura do remetente.” (SILVA, 2007, p. 114).

Optamos pela adoção de métodos referentes às pedagogias explícitas de gênero de Macken-Horarik (2002 apud BAWARSHI; REIFF, 2013) pois, ao partir do conhecimento prévio e das experiências das crianças, nós oferecemos aos discentes a modelagem, na qual lhes ofertamos exemplos de cartas para que os mesmos explorassem os elementos estruturais e os traços linguísticos característicos do texto.

Concomitantemente ao trabalho de leitura e produção de cartas, introduzimos outros gêneros textuais sobre o tema água e oferecemos textos presentes no suporte revista, sendo que, para isso, selecionamos a revista *Você sabia? – Água*, de Maurício de Sousa, assim como textos de outras revistas especializadas para crianças e com tema Meio Ambiente/Água.

Os periódicos selecionados destacavam-se pela presença do gênero de divulgação científica (LEIBRUDER, 2011). Uma característica desse gênero é que ele “[...] se constitui a partir da intersecção de dois gêneros discursivos: o discurso da ciência e o discurso do jornalismo.” (LEIBRUDER, 2011, p. 231). A opção de apresentar esse gênero aos alunos do 3º ano do EF está baseada na concepção de que o mundo atual, globalizado e midiático, requer leitores que tenham acesso a todo tipo de texto, demandando também um educador que promova a leitura de diferentes gêneros textuais e ofereça aos leitores iniciantes “[...] uma

versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas.” (LERNER, 2002, p. 21).

Na primeira atividade, nós solicitamos aos discentes que lessem em duplas a revista de Maurício de Sousa, da Turma da Mônica, *Você sabia? – Água*, e juntos escolhessem as informações sobre o tema que achassem mais pertinentes e anotassem no caderno. Nessa situação, adotamos a prática de leitura com o objetivo da “Leitura: busca de informação” (GERALDI, 2011), que ocorre quando o leitor lê um texto para extrair dele alguma informação. A fim de realizar essa atividade, utilizamos os textos da revista citada, mas poderiam ser textos também de jornais, livros científicos etc.

Reafirmamos a importância da perspectiva interacionista, porque, ao se propor práticas de leitura em grupos, as crianças podem progressivamente perceber que a opinião dos colegas enriquece a sua própria, ou seja, “[...] o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2006, p. 27), porque cada aluno apresenta conhecimentos prévios diferentes, os quais, quando agrupados com os de seus parceiros, resultam em novas relações e modificam o saber.

Para ler, os alunos usam estratégias de leitura que, segundo os pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998), são os “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

De acordo com a autora, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos executados pelo leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto, favorecendo ainda que o leitor “[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Nesse sentido, o leitor utiliza as estratégias de leitura de forma ativa e participativa para constituir os sentidos que integram o texto, permitindo que ele estabeleça um vínculo entre a leitura e o contexto do qual faz parte. Segundo Solé (1998, p. 22) “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura.”

O ato de ler implica a presença de um leitor ativo, que processa e examina o texto; requer ainda uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, o docente permitirá que ele reflita para que e por que ler um texto. Ou seja, faz-se necessário que o estudante trace uma meta e se situe perante o documento, porque compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades, tais como preencher um momento de lazer e desfrutar, ler para procurar uma informação – dentre outras.

Enquanto oferecíamos a atividade de ler e anotar as informações sobre a água, discutíamos com os alunos as estratégias usadas por eles, durante o ato de ler: a leitura propriamente dita, o ato de resumir e o de solicitar esclarecimento a respeito do texto (SOLÉ, 1998). Através das atividades de leitura compartilhada, os estudantes controlavam seu processo de compreensão e entravam em acordo com o colega sobre o entendimento e a importância do trecho selecionado, o que exigiu muitos esforços por parte dos leitores iniciantes.

Em seguida, os educandos, em duplas, compartilharam com a turma quais conhecimentos selecionaram, quer dizer, novamente eles discutiram, por meio da interação, criando momentos de diálogos e produzindo sentidos para o material lido.

Prosseguimos as atividades de leitura, disponibilizando textos das Revistas *Ciência Hoje para Crianças* e *Revista Amigos da Natureza*, para os estudantes lerem e buscarem os conhecimentos relativos ao tema, proporcionando um maior contato por parte deles com esses gêneros textuais, de sorte que observassem a organização e a configuração desses textos. Com isso, as crianças puderam gerar conhecimentos, organizá-los mentalmente e registrá-los no papel, visto que, para escrever, “[...] o aluno precisa aprender a ativar conhecimentos em sua memória que possam dar consistência aos textos e aprender a consultar fontes de informações adequadas (livros e jornais) para que seus textos tenham um bom grau de informatividade.” (LEAL; BRANDÃO, 2007, p.55).

Dessa forma, os textos das revistas tinham a finalidade de leitura enquanto estudo do texto (GERALDI, 2011), porque os leitores se posicionaram perante o documento escrito a fim de procurar e suscitar questões, o que os ajudou a desenvolver suas capacidades e conhecimentos. Enquanto os estudantes realizavam a leitura dos textos das revistas, continuávamos a discussão sobre o gênero textual carta.

3.2 - Produção textual: “Escrevo-te estas mal traçadas linhas, meu amor...”

Nossos pressupostos sobre a escrita se baseiam nos aportes teóricos de Fiad e Mayrink-Sabinson (2004), Leite (2011) e Koch e Elias (2012), que concebem que o texto [...] nunca está finalizado, porque pode ser sucessivamente melhorado, num constante processo de alterações a serem realizadas em muitos momentos distintos e através da participação de muitos sujeitos”. Tal situação possibilita que os envolvidos nesse processo comecem a “[...] considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004, p. 63).

No decorrer do semestre, organizamos diversas atividades com o objetivo de os alunos elaborarem várias versões de suas cartas, porque concebemos o texto como um construto contínuo, uma vez que cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, as quais sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas.

Inspirados em Macken-Horarik (2002 apud BAWARSHI; REIFF, 2013), promovemos nesse momento com os alunos a etapa de “Negociação conjunta do texto” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 219), na qual o docente irá priorizar a interação entre todos os envolvidos, professor-alunos e alunos-alunos, pois todos produzem juntos novos textos relativos ao gênero abordado, baseando-se na discussão compartilhada que enfoque a produção de cartas com suas características e contextos.

Para Menegassi (2000), o processo de produção escrita envolve diferentes etapas: o planejamento, a execução do texto escrito, a revisão e a reescrita. Porém, focaremos em nossas discussões os processos de revisão e reescrita das produções infantis.

Optamos por sugerir a reescrita do texto, porque, no ato de escrever, as crianças precisam considerar muitos aspectos ao mesmo tempo, como a ortografia, a construção da coesão e da coerência, a pontuação. Tal fato pode criar dificuldades para as crianças, as quais

serão amenizadas se o educador possibilitar ao aluno o contato com textos de qualidade, a fim de que ele possa usar em suas produções os recursos observados nos textos de outrem.

A reescrita por parte dos estudantes ocorreu a partir de diferentes propostas de revisão de texto: a reescrita individual e coletiva, a reescrita coletiva com a colaboração do professor e a colaborativa, feita pelos alunos em pequenos grupos.

Apresentaremos atividades práticas em relação ao processo de revisão e reescrita, destacando a primeira e a última versão da produção da criança, após a revisão.

Modelo 1: Produção individual de texto revisada coletivamente com o auxílio das crianças.⁴

Dracena, 01 de Janero de 2013.

Querida tia juliana,

A tia julessa essta grávida. E agente ficou sabendo que o sexo do nenê é meino, e vai se chama Rian Felipe. //Eu passei de ano e fui para o 4º ano 8 e minha professora ela chama Silvana ela é legal. //A vó tonha comprou um cachorro treinado e ele é grande e colocamos o nome dele de negão. //O vô Chico não achou trabalho para ele, e ele tá agora pintando casa.

Mande carta. //E a mãe gisele Vai ai te busca pra passar o domingo com a gente.

Figura 1 – Produção textual selecionada para a primeira correção coletiva.

Iniciamos o trabalho de revisão e reescrita das cartas, fornecendo para as crianças cópias do texto acima, digitado no computador. Tal prática é frequentemente usada, quando propomos situações de revisão, porque, conforme os PCN (BRASIL, 1997), ao experimentar diferentes papéis enunciativos, os discentes vão construindo sua competência para depois realizarem sozinhos os procedimentos envolvidos ao produzir texto.

Primeiro, pedimos aos estudantes que, com o lápis de cor amarelo, marcassem os possíveis problemas de ordem estrutural da carta, ou seja, discutimos com as crianças se a estrutura do texto estava completa ou se o autor havia omitido algum elemento que caracterizasse a natureza epistolar do texto. Esse processo se caracteriza pela importância do professor como alguém mais experiente, pois “[...] o mais importante é a aprendizagem dos alunos, o que estes descobrem, o que fazem, o que pensam, o que dizem, o que projetam e organizam, com a ajuda, orientação e mediação do professor [...]” (TÉBAR, 2011, p. 39). Por esse motivo, quando as dúvidas surgiam, os alunos discutiam entre eles ou recorriam ao docente para resolver as questões suscitadas.

Num segundo momento, solicitamos aos discentes que apanhassem o lápis azul, para, nessa etapa, marcar os problemas de ordem fonológica: a ortografia, a acentuação e a divisão silábica. As crianças conseguiram localizar mais facilmente as dificuldades apresentadas no texto, já que, na escola, os educadores não realizam a revisão e a reescrita, mas apenas a

⁴ Em virtude da extensão do presente texto, não focaremos os processos de ensino de ortografia e variação linguística dos textos, focando mais no processo de escrita da cartas.

“higienização do texto”⁵ (JESUS, 1997, p. 99). Os alunos usaram o símbolo (//) para indicar o local que acreditavam em que deveria haver um parágrafo; e o símbolo (___), a fim de marcar as repetições e a palavra escrita que não estava condizente com a norma-padrão. Após finalizada essa etapa, na qual cada criança fez suas marcas sozinha, na cópia do texto, iniciamos a terceira etapa.

Primeiro, separamos o quadro negro em quatro partes. Em seguida, copiamos a primeira versão do texto na primeira e terceira parte da lousa, ao passo que empregamos a segunda e a quarta parte do quadro negro para transcrever a reescrita do texto. Combinamos com os alunos que eles auxiliariam na revisão e reescrita; por isso, escolhemos um estudante para ser o escriba da turma e copiar a reescrita numa folha de papel, a qual seria disponibilizada para todos, na sequência. Fizemos esse acordo, pois, durante as atividades de produção de escrita realizadas anteriormente, as crianças não participavam, muitas vezes, pois ficavam preocupadas em copiar a versão do texto no caderno.

Conforme um aluno falava onde havia feito uma marca, qual o tipo de marca etc., nós colocávamos o símbolo no lugar indicado, no texto transcrito na lousa. Em seguida, pedíamos a ele que explicasse por que havia feito o sinal naquele lugar e deixávamos o estudante expor seu ponto de vista. Posteriormente, perguntávamos aos colegas da sala se concordavam com a sugestão do amigo, e a turma discutia esse aspecto. Quando chegávamos a um consenso, escrevíamos na lousa a versão proposta pelos discentes.

Após a escrita de cada parágrafo corrigido, solicitávamos a um dos discentes que lesse o texto desde o princípio, para verificar se ele tinha coesão e coerência, para detectar incongruências e discutir se havia algum trecho que necessitava ser reescrito.

Reescrevemos coletivamente o texto, respeitando o máximo possível as características e o estilo do autor, ou seja, não alteramos a linguagem mais coloquial usada pelo criador da carta.

Escolhemos o ato de reescrita coletiva, visto que sabemos o quanto essa tarefa pode ser difícil, especialmente, porque

[...] requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos. (BRASIL, 1997, p. 55).

Destacamos que Macken-Horarik (2002 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 219) denomina essa fase de “Construção independente do texto”, pois os aprendizes focam seu trabalho no próprio texto, fazendo assim elaborações, conferências, edições e publicações, ou seja, vão assumir o papel de revisar e repensar o próprio texto e também o texto dos outros, a partir dos recursos linguísticos usados e analisados pelo discente.

⁵ De acordo com Conceição Aparecida de Jesus, é o ato de eliminar as impurezas do texto de um aluno, corrigindo apenas as transgressões cometidas em relação às regras de ortografia, concordância e pontuação, resultando unicamente num texto linguisticamente correto.

Após o final dessa última etapa, digitamos o texto e fornecemos aos alunos uma cópia da reescrita que foi colada no caderno.

Dracena, 01 de Janeiro de 2013.

Querida Tia Juliana,

Como você está? Aqui, nós estamos todos bem.

Gostaria de lhe contar que a Tia Julesa está grávida e a gente ficou sabendo que o bebê é um menino e vai se chamar Rian Felipe.

Eu passei de ano e fui para o 4º “08”. Minha professora se chama Silvana e ela é muito legal.

A Vô Tonha comprou um cachorro treinado, ele é grande e colocamos o nome dele de Negão.

O Vô Chico não achou trabalho ainda e ele está pintando casas.

A minha mãe vai te buscar para passar o Domingo com a gente.

Mande-me uma carta.

Beijos,

Figura 2 – Produção textual reescrita após a correção coletiva.

Ressaltamos que, em virtude do processo de interação entre as crianças e o texto, o mesmo se torna melhor, pois, conforme o trabalho progressivamente ia evoluindo, os estudantes aperfeiçoaram seu texto. Dessa forma, nós enfatizamos que “[a] responsabilidade primordial do professor mediador é potencializar o rendimento do educando.” (TÉBAR, 2011, p. 51).

Modelo 2: Atividade de produção escrita coletiva – Carta Argumentativa

Pela leitura dos textos das revistas *Ciências Hoje para Crianças* e *Amigos da Natureza*, os discentes conseguiram apropriar-se gradativamente dos conhecimentos sobre o tema e usaram essas informações para produzir uma carta argumentativa.

A carta argumentativa se caracteriza por ser uma “[...] carta aberta ou de opinião, dirigida a uma revista ou a um jornal, a qual será lida por muitas pessoas, não destinada a um leitor em especial.” (SILVA, 2007, p. 114). Outra particularidade a ser considerada é que devemos usar uma linguagem mais formal e objetiva, porque essas cartas circulam nos espaços de sociabilidade (SILVA, 2007) e são destinadas a uma pessoa que possa tomar uma atitude perante um problema proposto, “[...] que emana de uma autoridade particular, reconhecida e constituída oficialmente (governo, escola, universidade, administração, instituições públicas ou privadas etc.)” (SILVA, 2007, p. 116), visando a solucioná-lo.

Explicamos às crianças que escrevemos uma carta argumentativa, quando temos a necessidade de reivindicar, denunciar ou reclamar sobre uma situação, sugerir e/ou aconselhar alguém, empregando para isso muitos argumentos convincentes.

Salientamos que,

[...] ao propor atividades de leitura e produção de textos epistolares, devemos estimular, nessas atividades, o ato comunicativo, a expressão de ideias, a confrontação de opiniões diferentes, seja oralmente, seja na escrita de textos para interlocutores reais em contextos significativos... (SILVA, 2007, p. 114).

Solicitamos aos estudantes, na sequência, que escrevessem uma carta argumentativa coletivamente, usando o que tinham aprendido:

Dracena, 22 de Março de 2013.

Caros cidadãos dracenenses:

Vimos por meio desta carta, solicitar para a população que preservem a água.

Apesar de sermos apenas crianças, queremos conscientizar os cidadãos e pedir que nos ajudem nesta campanha para combater o desperdício de água, porque sem ela não há vida no Planeta.

Para preservar a Água do nosso Município faz-se necessário mudar alguns maus hábitos, como não jogar óleo na pia, pois ele polui a água dos rios, não lavar a calçada e o carro com a mangueira, não deixar a torneira aberta enquanto escovar os dentes ou lavar a louça, consertar vazamentos, não tomar banho demorados e reaproveitar a água de aquários e cozimentos para aguar plantas.

Temos que preservar a água pois apenas 3% da água do mundo serve para o nosso consumo.

Além disso, as pessoas estão poluindo os rios com os esgoto e lixo que jogam fora.

Se não começarmos a agir, economizando a água, ela pode faltar ou acabar em Dracena, e a cidade milagre pode ficar igual ao Sertão Brasileiro.

Pelos motivos que nós colocamos até aqui e que devemos defender esse elemento, que é o nosso bem mais precioso.

Agradecemos a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Alunos do 4º Ano 8

Figura 3 – Produção textual coletiva.

Novamente, nossa opção pelo diálogo guiou os nossos trabalhos nessa tarefa, visto que, se bem conduzidos, os procedimentos de produção textual coletiva favorecem a circulação das informações entre os estudantes, garantem que a heterogeneidade do grupo possibilite a troca e a colaboração entre todos os sujeitos e, conseqüentemente, colaboram para a aprendizagem. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), tal proposta educativa é recomendada, principalmente, para as classes que possuem um grande número de alunos, nas quais não é possível ao docente atender a todos os estudantes da mesma forma e ao mesmo tempo.

Além disso, a escrita coletiva de texto propicia a interação dos integrantes do grupo e contribui para que os alunos tomem consciência da importância do ponto de vista dos outros, sobretudo ao observar como os colegas utilizam seus recursos, como resolvem os problemas do texto, como fazem substituições e como usam o vocabulário (BRASIL, 1997).

Essa prática de escrita em grupo ajuda os estudantes a construir conjuntamente os seus conhecimentos e a negociar com os outros envolvidos nesse processo. Assim, os alunos

[...] estabelecem uma série de laços inter-relacionados, que conduzem a: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos a suas propostas para que o outro as entenda, etc., tudo isso com o objetivo de alcançar uma meta comum: escrever o texto. (MELO; SILVA, 2007, p. 90).

É função do docente instigar a cooperação entre os alunos, levando-os a fazer a confrontação dos diversos pontos de vista, de sorte que o professor estará atuando como um mediador da aprendizagem.

O papel do educador, nessa atividade escrita, não se restringe a anotar o texto no quadro-negro, mas é o de evidenciar aos estudantes o seu comportamento escritor, demonstrando aos discentes que um autor pode refazer a história escrita quantas vezes ele quiser.

Desse modo, a produção coletiva de textos cria um espaço em que os alunos têm a oportunidade de observar o professor em ação enquanto escreve e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto. (MELO; SILVA, 2007, p. 90).

É o professor que deverá planejar as atividades de escrita e organizar a produção coletiva, especialmente favorecendo o andamento da situação de aprendizagem, ao propor a participação de todos, isto é, para que o grupo debata entre si e ajude na resolução dos problemas que possam vir a surgir, durante a produção textual.

Todas essas situações são possíveis e devem ser esperadas pelo mediador, o qual precisa estar atento a elas e, quando necessário, resolvê-las, a fim de que seja possível formar leitores e escritores, pois, conforme salienta Isabel Solé (1998, p. 18), “[...] a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor.”

Ao dar vez e voz às crianças, notaremos o quanto os estudantes enriquecem a produção textual e colocam em jogo seus conhecimentos, ao realizar a produção em grupo coletiva. Vamos observar a construção do parágrafo abaixo:

Se não começarmos a agir, economizando a água, ela pode faltar ou acabar em Dracena, e a cidade milagre pode ficar igual ao Sertão Brasileiro.

Eles fizeram uma alusão, no texto acima, ao sertão brasileiro, porque, durante as discussões, estabeleceram relação com o conhecimento de mundo que traziam e, por meio de suas falas, as crianças demonstraram que sabiam onde ficava o sertão, qual a situação dele perante a falta d’água, como as pessoas viviam lá etc.

Assim, podemos afirmar que é o posicionamento do educador que irá auxiliar os estudantes a coordenar as várias ações e os conhecimentos mobilizados simultaneamente, ao produzir um documento escrito. Ressaltamos que, especialmente para os escritores em formação, isso não é um trabalho simples, porém, através da mediação do professor e dos outros alunos, a criança conseguirá progressivamente melhorar a qualidade de seu texto.

Modelo 3: Atividade de produção escrita individual: proposta de escrita de carta argumentativa

Ao recapitular nossas propostas de produção textual, destacamos a importância da visão interacionista no nosso trabalho, porque, por meio da interação e do diálogo, os alunos

conseguiram mobilizar diferentes conhecimentos, em seus variados graus de complexidade, em cada tarefa efetivada.

Para encerrar o presente artigo, colocaremos mais dois exemplares de escrita que selecionamos, visto que não poderíamos deixar de focalizar algumas versões de cartas argumentativas escritas individualmente pelos alunos. Todavia, até chegar à versão aqui presente, os estudantes passaram por várias

[...] situações de produção de texto, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. (BRASIL, 1997, p. 49).

Posteriormente ao trabalho com a produção de texto individual, os alunos faziam revisões individualmente e em grupos. Frisamos que essa fase do trabalho é de suma importância, pois o processo de revisão permite ao discente monitorar o seu trabalho, tornando-se um leitor de seu próprio texto e evidenciando que o ato de escrever se caracteriza por ser um processo permanente de elaboração e reelaboração da escrita (BRASIL, 1997).

Outro ponto relevante no processo de produção textual é o fator tempo, pois é indispensável que haja um espaço temporal razoável entre o processo de produção textual e o processo de revisão, a fim de que ocorra um distanciamento entre os diferentes papéis assumidos pelo aluno, na tarefa de escrever, ou seja, para que o escritor possa coordenar eficientemente as várias etapas do processo de produção textual: “[...] do planejamento do que se pretende escrever; preparação e escrita propriamente dito do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/edição final.” (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Produção de escrita de carta argumentativa individual

Ao analisarmos o texto abaixo, fizemos algumas constatações que achamos importante discutir. Primeiramente, enfatizamos que a criança utilizou a estrutura da carta, colocando local, data, saudação, texto, despedida e assinatura.

Dracena, 25 de Junho de 2013.
Senhora Presidenta Dilma,
Bom dia Senhora Dilma! Como vai a Senhora? Aqui em Dracena está tudo bem, esta bem tranquila a cidade hoje.
Senhora Dilma sabia que a muito tempo atrás as pessoas pensavam que a água era um recurso inesgotável e por isso desperdisavam a água, mas eles estavam enganados porque um dia a água pode acabar porque nós temos 3% de água doce.
Sabia também que a chuva acida pode prejudicar as lavouras, plantações e prejudicar outras áreas de plantações. A chuva acida é provocada pelos gases que se soutam no ar.
Senhora Dilma em várias cidades brasileiras não há tratamento de esgoto e por isso não há tratamento de água em várias cidades.
As pessoas inclusive a senhora podem economizar água não lavando o quintal com mangueira.

Figura 4– Carta de aluno próximo a linguagem considerada padrão.

A discente apresenta uma escrita próxima da denominada padrão, porque emprega a pontuação corretamente, porém, faz uso de uma linguagem informal em relação ao interlocutor selecionado por ela, ou seja, a “Presidenta Dilma”. A escrita exhibe ainda a estrutura da revista da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, colocando nos argumentos questões com a expressão “Você sabia?”.

Ressaltamos que, ao fazermos essas análises, não queremos desabonar o material escrito pela criança, pelo contrário, o texto mostra uma linguagem extremamente complexa e articulada (POSSENTI, 2011), os elementos estruturais da carta estão presentes, o texto foi fundamentado com os argumentos que ela escolheu e refletem os conhecimentos apropriados pela criança.

Entretanto, se constatássemos os equívocos e não tomássemos nenhuma atitude, isso não contribuiria em nada para que os alunos percebessem a provisoriedade do texto. Nesse sentido, após examinar os escritos dos educandos, propusemos a escrita de outra carta coletiva.

Dracena, 21 de Junho de 2013.
Caros habitantes do Planeta Terra,
Durante muito tempo, as pessoas acharam que a água era um recurso inesgotável, ou seja, que ela nunca acabaria e por isso, desperdiçavam esse precioso líquido.
Atualmente, nós aprendemos na escola que a água é finita, isto é, um dia ela pode acabar por isso, nós temos que preservar esse bem tão precioso para que as próximas gerações não fiquem sem a água.
Esse recurso natural é muito importante para todos os seres vivos do Planeta porque sem ela não há vida, pois nós morreríamos de sede e de fome. Por este motivo, é necessário que nós, os habitantes desse Planeta Azul, tenhamos consciência ao usar a água e preservemos o Meio Ambiente.
Em alguns locais do Brasil, como não há Saneamento Básico, os detritos vão para as nascentes dos rios e córregos poluindo assim, a água e tornando-a imprópria para o consumo.
Do total de água doce superficial que há no Planeta hoje, apenas 0,1 % é potável por isso, precisamos utilizá-la com sabedoria e somente o necessário.
Para economizarmos a água, nós devemos adotar algumas atitudes como: lavar o carro com um balde de água e um pano úmido; escovar os dentes com a torneira desligada; reutilizar a água da máquina de lavar para lavar a calçada e regar as plantas; consertar vazamentos nos encanamentos; não tomar banhos demorados com o chuveiro ligado e não jogar o óleo de cozinha nas pias, pois ele irá poluir os rios.
Enfim, se cada um de nós colocássemos em prática as atitudes consciente que citamos a água do Planeta nunca iria acabar.
Por favor, nos ajude a preservar o nosso mais precioso bem: a água.
Muito obrigado por sua colaboração,
Alunos do 4º Ano “08”

Figura 5– Produção da segunda carta coletiva.

Sugerimos a reescrita coletiva, de modo a poder pontuar as questões que poderiam ser melhoradas pelos discentes, porque o docente deve fazer também as intervenções em textos considerados difíceis, para que os estudantes consigam progredir no uso da língua-padrão.

Após a escrita coletiva e as discussões realizadas antes, durante e depois da produção textual, a criança reescreveu seu texto:

Dracena, 25 de Junho de 2013.

Vossa Excelência Presidenta Dilma,

Meu nome é Ana Flávia, estudo no 4º Ano 8 e escrevo aqui de Dracena para solicitar vossa colaboração para conscientizar a nação Brasileira sobre o desperdício da água.

Eu aprendi na escola que no nosso planeta somente 3% da água é doce, ou seja, é própria para o consumo dos seres humanos por isso nós precisamos preservar a água, para ela não acabar.

Infelizmente algumas pessoas não sabem que um dia o nosso líquido precioso pode acabar por isso, elas o desperdiçam.

Todas as pessoas, inclusive a Vossa Excelência, podem economizar água se não lavar o quintal com a mangueira, reutilizar a água da máquina de lavar roupa para jogar na calçada, lavar o carro com um balde de água e um pano, tomar banhos curtos e não brincar no chuveiro.

Além disso, em várias cidades brasileiras não há tratamento de esgoto que é jogado nos rios e lagos, matando peixes e poluindo a água.

Temos que ter consciência que não podemos desperdiçar esse líquido precioso pois, no Sertão brasileiro está faltando água e por isso, muitas famílias são prejudicadas e sofrem por causa da falta d'água que mata o gado de sede, seca os rios e mata a plantação. Essas pessoas ficam a espera da chuva, *conforme cantou Luis Gonzaga*.

Vossa Excelência, espero que atenda meu clamor e convoque toda a nação brasileira para defender essa causa: a preservação da água!

Obrigado por ler esta carta.

Atenciosamente,

Figura 6 – Carta de aluno reescrita após as intervenções propostas.

Ao examinarmos o trecho em destaque, constatamos que a criança traz para o seu texto referências das discussões mantidas em sala, das leituras presentes nas revistas e, além disso, faz conexões também com outros conhecimentos, como, por exemplo, a música que tinha ouvido e cantado no ano anterior.

Dessa maneira, ressaltamos que os educandos conseguem usar e expor argumentos e informações próximas da realidade deles, através das interações estabelecidas, tornando assim os textos compreensíveis para eles. No caso do trecho discutido, o estudante fez a adição de novas informações que não estavam presentes na versão anterior, citando inclusive o cantor da música. Podemos ressaltar, por conseguinte, que a situação de reescrita para o aluno possibilitou “[...] meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito.” (BRANDÃO, 2007, p. 120).

Eu, aprendi na escola que no nosso planeta somente 3% da água é doce, ou seja, é própria para o consumo dos seres humanos *por isso* nós precisamos preservar a água, para ela não acabar.

Para que um texto fique qualitativamente melhor, ele deve apresentar as “[...] operações linguísticas de adição, de substituição, de detalhamento, etc.” (GERALDI, 2011, p. 52) que o leitor realizou, ao reescrevê-lo. Vamos demonstrar, em alguns parágrafos selecionados por nós, as operações efetuadas pela criança, as quais geraram uma nova versão do texto.

No decorrer do texto, a criança utilizou diversas palavras, com o objetivo de manter a interdependência entre os períodos que escreveu, como “ou seja”; “por isso”, “e”, “pois”, o que garantiu a coesão do texto. No trecho acima, deixamos em itálico a expressão “ou seja”, que o estudante usou para explicitar para o leitor a ideia de consequência existente entre as duas frases, enriquecendo assim o seu texto.

Retiramos a primeira frase da versão inicial produzida pelo estudante, e a segunda frase da versão proposta subsequentemente:

Senhora Dilma em várias cidades brasileiras não há tratamento de esgoto e por isso não há tratamento de água em várias cidades.

Além disso, em várias cidades brasileiras não há tratamento de esgoto que é jogado nos rios e lagos, matando peixes e poluindo a água.

Ao compararmos as frases, podemos perceber que a construção frasal da criança se modificou, porque, enquanto no primeiro exemplo ela construiu o parágrafo de maneira confusa e redundante, na segunda versão, ela conseguiu colocar seus pensamentos numa sequência lógica que deu sentido ao texto produzido e fez a ligação entre a primeira informação dada com a segunda.

Parece-nos pertinente afirmar que a segunda versão apresenta, em seu interior, também alguns equívocos, como o uso indevido da vírgula em alguns momentos, a escrita de algumas palavras de forma diferente da linguagem considerada padrão. Todavia, tais situações não comprometem o significado para o leitor e nem desabonam o trabalho de escrita realizado pelo discente.

Constatamos que o estudante se preocupou mais em modificar aqueles aspectos do texto que são focados no momento da “higienização do texto”. Tal situação ficou fortemente marcada para alguns discentes, porque, segundo já afirmamos anteriormente, “[...] o professor lê os textos produzidos pelos alunos: para tomá-los como espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem” (GERALDI, 2004, p. 52), isto é, as crianças, em virtude da concepção dos professores, ainda se fixam muito nos problemas de ordem fonológica (GERALDI, 2011, p. 77) presentes nos seus textos, conforme dissemina a tradição escolar.

Ao observamos o texto acima, percebemos que a criança ainda tem dificuldades de enxergar o seu texto com um olhar de revisor. Entretanto, ela já começou o processo de análise linguística de seus próprios escritos, isto é, o estudante não só conseguiu refletir sobre os aspectos normativos do uso da língua, mas também utilizou uma série de outros conhecimentos, já que ele soube escrever respeitando a organização sequencial das ideias, adequou sua escrita ao tema proposto, usou elementos coesivos, pontuação, ortografia, parágrafo, entre outros (BRANDÃO, 2007).

Antes de encerrarmos, é importante frisar que tal trabalho de revisão textual exigiu dos alunos e do professor várias leituras e reflexões, as quais foram se construindo no decorrer do processo, evidenciando uma situação didática muito valiosa.

Ressaltamos que, durante o processo, implementamos com os estudantes novas estratégias de reescrita: num primeiro momento, os alunos revisaram seus textos

individualmente e reescreveram um rascunho; em seguida, as crianças, em duplas, trocaram seus textos e fizeram novamente um trabalho de revisão e reescrita das cartas, e, num último momento, o educador também fez algumas colocações em relação aos textos.

Considerações finais

Após esta reflexão, os construtos teóricos nos permitem elencar algumas considerações relevantes ao processo de aprender e ensinar a leitura e a escrita, na escola. Primeiramente, salientamos que as atividades oferecidas a crianças devem fazer com que elas precisem e queiram realmente ler e escrever, não se restringindo exclusivamente à emissão em voz alta das palavras para o professor avaliar, de modo a não reduzir a escrita a momentos de cópias e de extração/reprodução de informações contidas em manuais ou guias, conforme discorremos anteriormente.

Um segundo ponto que gostaríamos de enfatizar é que é na escola que a criança aprende, quer dizer, é mais precisamente dentro da sala de aula que o estudante precisa ler e escrever e que, para ensinar os alunos a produzir seus textos, é fundamental que os estudantes tenham acesso ao maior número de momentos de leitura na sala de aula com a intervenção de todos, pois o ambiente escolar é, ou pelo menos deveria ser, o local no qual todos podem ter vez e voz.

Além disso, reafirmamos que o processo de escrita e leitura se aprende por práticas significativas, de sorte que os docentes devem propor atividades nas quais os estudantes façam e refaçam a escrita de seus textos sucessivamente, utilizando, para isso, o trabalho de revisão, a fim de entender que o texto “[...] pode ser reescrito e melhorado.” (BRANDÃO, 2007, p. 119). Desse modo, o texto nunca é visto, portanto, como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões.

Um último ponto, mas não menos importante a ser discutido, é que os gêneros textuais devem ser aprendidos na instituição escolar com um professor que assuma o seu papel de mediador e forneça aos discentes a oportunidade de refletir e aprender, a partir de escritos existentes na sociedade e não apenas por textos falsos que circulam apenas dentro da escola.

Nossa atividade demonstrou que, quando oferecemos atividades capazes de valorizar práticas compartilhadas de leitura e de escrita, abrimos as portas da sala de aula para uma práxis pautada no diálogo, na qual a interação entre todos os sujeitos possibilita a todos os sujeitos desenvolver atitudes flexíveis que gerem mudanças em todos os envolvidos.

Referências

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary J. *Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª Séries*. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 119-173.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 13-44.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

----- *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-44.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 17-25.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Kátia Leal Reis de ; SILVA, Alessandro da. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Aves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-101.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

SILVA, Ana Cláudia; CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI Guaraciaba. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Emília Lins e. Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em Curso*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Senac, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

-----, *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

-----, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ABSTRACT: The article aims at discussing the Portuguese language teaching currently developed in Elementary School and present a proposal from a Interactionist Approach of teaching through the discussion of pedagogical practices based on gender letter (BEZERRA, 2008; DOLZ, SCHNEUWLY, 2010). In the first part of the article we will discuss how to work with reading and writing has consolidated over time in schools and in the subsequent part we will present a didactic sequence performed with students from the 4th grade of Elementary School, based on the interactionist theory (VYGOTSKY, 1998, 2008, 2014) consists of reading practices (SOLÉ, 1998, KOCH; ELIAS, 2006) and writing (KOCH; ELIAS, 2012), which valued the dialogue and interaction between the children and the teacher in the classroom.

Antipublicidade: Implicações Criativas Contra Imposições Ideológicas

Anti-publicity: Creative Implications Against Ideological Impositions

Rodrigo Santos de Oliveira¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar aspectos estruturais e caracterizadores do gênero antipublicidade a partir de contestações ideológicas construídas pela publicidade. Parte-se do conceito de ideologia, segundo José Luiz Fiorin, como reprodução coletiva de valores e padrões sociais, já a concepção de gênero textual é abordada como ação socio-discursiva sobre o mundo, segundo Marcushi. O artigo propõe exercícios criativos para professores trabalharem o gênero em ambiente virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Antipublicidade. Ideologia. Produção textual.

1. O gênero antipublicidade e seus aspectos constitutivos

Este trabalho é resultado de experimentações textuais acerca do gênero antipublicidade no contexto do Ensino Médio Técnico e Tecnológico. A pesquisa foi iniciada em 2013 no curso de Redação e Estudos linguísticos do CEFET-MG. O objetivo principal é oferecer uma sequência didática para que o professor possa trabalhar o gênero em sala e em redes sociais.

A antipublicidade surgiu com o intuito de contestação aos discursos hegemônicos engendrados numa sociedade estruturada pela cultura de massa, por isso ela possui tom crítico opositor ao aspecto persuasivo da campanha publicitária. Em geral, o gênero em questão explicita críticas ao valor artificial e influenciador do texto publicitário, que será parodiado. Além disso, a antipublicidade visa atacar e desconstruir discursos imperativos de grandes campanhas que proferem, de maneira convidativa e compulsória, palavras de ordem: “Participe da promoção!” “Leve 3 e pague 2”, “Compre!”, “Experimente!”

Para Lacerda e Silva (2008), a antipublicidade representa certo olhar tensionador em relação aos discursos “verdade”, ou ilusórios, elaborados por estratégias de marketing. Dessa maneira, o gênero em foco cumpriria a função de combater falas assertivas e indutivas ao por em xeque e “desmascarar” as inverdades impregnadas nas promessas dos anúncios publicitários.

Ao criar uma classificação breve ou espécie de verbete para o gênero textual, Lacerda e Silva (2008) enumera os principais aspectos constitutivos associados ao combate de ideologias: “denuncia no âmbito discursivo falas preconceituosas; critica determinados valores, modelos de comportamento, estilos de vida, entre outros aspectos que são vendidos juntamente com os serviços e produtos anunciados”. (LACERDA E SILVA, 2008, p.4).

Para isso, muitas vezes, a antipublicidade faz uso de um tom parodístico para retomar a campanha referencial e aproveita-se do próprio *slogan* contido no argumento para subverter,

¹ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Redação e Estudos Linguísticos no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).

criticar, denunciar e – esteticamente ou de maneira figurada – rasurar a ordem legitimadora da marca. Em virtude disso, ela costumeiramente utiliza palavras ou termos expressivos, linguagem irônica, humor ou sarcasmo e imagem deturpada ou caricatural do anunciante representado.



(Disponível em: <<http://goo.gl/Qjtfba>>. Acesso em 15 de junho de 2015.)

Na campanha anterior, a base formadora do texto se dá a partir da alusão ao ícone da arte renascentista: o “David”, de Michelângelo, que representa o ideal de beleza garantido pelas formas simétricas e harmônicas concebidas como reflexo do contexto histórico em questão. Em seguida, o texto apropria-se do jogo de transformação radical estética (antes e depois) proposto por programas televisivos – que em geral visam a “melhoria” da aparência do sujeito envolvido. Tudo isso para demonstrar – por meio do símbolo da grande rede de *fast-food* mundial, elo transitório da mutação – como a aparência e a saúde podem ser deterioradas a partir do consumo contínuo de produtos pertencentes a essa marca. Dessa maneira, a campanha contém os itens básicos da antipublicidade: desconstrução discursiva, jogo intertextual, imagem depreciativa da marca e combate às convenções artificiais inimigas da apologia ao saudavelmente correto. Além disso, há a produção do efeito de humor gerado pelo produto final da transformação, que é inverso ao propósito da empresa ou ocultado por ela. Assim, a antipublicidade visa tornar público os males causados pela má alimentação na contemporaneidade.

2. Antipublicidade e ensino

O estudo da antipublicidade no contexto escolar é de abrangência (inter)transdisciplinar, já que está agregado a discussões contemporâneas condizentes com a importância do consumo consciente e, conseqüentemente, atrelado à sustentabilidade. Há também o questionamento frequente sobre o fascínio hipnótico que as publicidades (televisiva

e virtual) exercem sobre crianças e adolescentes, fator que adultera hábitos culturais, comportamentais e de saúde.

Os objetivos da antipublicidade estão fundamentados no aspecto contestador de informações difundidas por instituições hegemônicas ou marcas multinacionais que vendem mais que o produto, mas uma filiação quase partidária, um padrão convencional de vida e de representação social. São verdadeiras indústrias que vendem palavras.

Para Marcuschi (2007), gêneros textuais são frutos de práticas socioculturais e instauram ações sócio-discursivas sobre o mundo. Para o pesquisador, a era tecnológica propiciou o surgimento de novos gêneros que circulam em ambientes virtuais, gêneros elaborados a partir de outros já existentes. Dessa maneira, em contraposição às campanhas publicitárias veiculadas em *outdoors*, jornais e revistas, a antipublicidade é divulgada em espaços pouco ou não convencionais. A divulgação ocorre por meio de cartazes, panfletos, escritos em cenários urbanos e lugares públicos como muros, porta de banheiros públicos, paradas de ônibus, metrô e postes. Além de possuir grande repercussão no espaço virtual, já que ela detém livre circulação e compartilhamento em *blogs* e redes sociais. Também é possível identificá-las em programas de humor *stand-up* presentes em canais por assinatura ou sites.

Segundo constata Sandmann (1999), ao evidenciar o uso do verbete propaganda em vários idiomas, o termo instaura a aparição do campo semântico do verbo propagar. Aspecto significativo para outros verbos de comando como: induzir e manipular desejos, gostos e estilos. Para Fiorin (2006), a formação ideológica de uma sociedade “deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo”. Por isso, a visão tradicional de concepções acerca de parâmetros comportamentais “adequados” é mantida e permanece ao longo do tempo, já que costumeiramente “o discurso é mais o lugar da reprodução do que o da criação” (FIORIN, 2006, p.32). Nesse aspecto, o gênero em questão destaca – por meio de recursos criativos de linguagem – aspectos contestadores de ordens sociais difundidas em campanhas publicitárias.

Ainda que o gênero publicidade explore níveis elevados de concisão e elaboração de linguagem, que são bons recursos para aulas sobre leitura e produção textual, é preciso estar atento à disseminação de ideologias dominantes e excludentes embutida nas mínimas palavras de alento e motivação ao consumo. Portanto, criar sobre o discurso “já dito” é terreno educativo profícuo para o amadurecimento de um olhar transgressor e questionador das ideologias dominantes.

Nesse cenário, a atividade de produção textual em sala de aula, segundo Marcuschi (2008), deve se estabelecer numa perspectiva sociointeracionista, de maneira que deve haver a preparação do aluno para a produção de discursos e, ao mesmo tempo, a avaliação crítica dos textos que circulam ao nosso redor, sobretudo via mídia. Assim, ao estudar e produzir antipublicidades, o aluno ficará mais atento à maquinária ideológico-discursiva das grandes empresas, que engendram promessas de felicidade num simples e inofensivo anúncio de refrigerante.

3. Selecionando textos

O gênero primordial para se trabalhar a construção da linguagem da antipublicidade é a propaganda educativa. É válido que o professor, antes de iniciar o estudo do gênero em questão, discuta as propriedades da publicidade e da propaganda educativa. Esta servirá de base caracterizadora e fonte argumentativa para a construção das antipublicidades. É interessante, antes de abordar os elementos linguísticos e constitutivos do gênero a ser abordado, resgatar os pressupostos e itens caracterizadores principais encontrados nas campanhas educativas, tais como: a conscientização e o apelo visual.

O que diferenciara ambos os gêneros será o valor formador e instrutivo da propaganda educativa, que busca a conscientização do público a respeito de problemas sociais e de responsabilidade coletiva: campanhas de trânsito, campanhas contra a dengue, campanhas preventivas contra doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Enquanto o texto educativo, em geral, mantém o discurso polido e ético em prol do bem-estar da população, a antipublicidade extrapola os limites do convencionalmente correto, já que busca – via força expressiva de linguagem ou uso de imagens impactantes – rasurar os princípios autoritários associados ao consumo exacerbado ou à manipulação ideológica do poder privado. O ideal é que os alunos misturem as devidas concepções de acordo com o discurso a ser desestabilizado.

O professor poderá trabalhar inicialmente com campanhas publicitárias veiculadas em vídeos da internet, em revistas semanais ou destinadas a públicos específicos (mulheres, administradores, adolescentes, pessoas que frequentam academia, adeptos a dietas, etc).

Para a seleção dos textos antipublicitários, a turma pode pesquisar em buscador de imagens, *Google*, sites, blogs ou páginas de redes sociais que veiculem crítica publicitária direcionada a grandes marcas. Também podem ser pesquisadas instituições de combate a empresas que promovem degradação do meio ambiente. É significativo, para a mostra, o uso fotografias de grafites ou escritos em espaços públicos que critiquem ou se relacionem ao ato de reprovação do consumo condicionado.

4. Trabalhando o gênero antipublicidade em sala de aula

Ao se referir sobre leitura e produção textual na escola, Marcuschi (2008) solicita que se trabalhe em sala de aula gêneros contemporâneos – com ênfase para gêneros orais e textos que circulam na internet – ou que não constem nos livros didáticos, justamente para se ampliar o estudo do assunto e analisar gêneros híbridos ou intergêneros. Daí a importância do estudo da antipublicidade associado à abordagem trivial das campanhas publicitárias contidas na grade curricular.

Como iniciação ao estudo desse gênero, é importante que o professor solicite aos alunos que, em grupos, colem campanhas publicitárias de grandes marcas que circulam internet, jornais ou revistas (mensais ou semanais).

Em seguida, é necessária a apresentação coletiva por parte dos alunos acerca dos elementos constituintes da propaganda escolhida. Podem ser selecionadas até três campanhas da mesma marca ou de marcas e produtos distintos. O importante é que os alunos já deixem intencionado qual produto ou marca será escolhido para a construção da antipublicidade.

1ª ETAPA – Apresentação das campanhas publicitárias

Para a apresentação das campanhas publicitárias de referência devem ser focados:

A- Discurso veiculado na campanha publicitária

Quais palavras ou termos (do *slogan* e do anúncio) apontam para a linguagem utilizada pela campanha e para o seu caráter de divulgação? Observa-se maior ou menor grau de formalidade no plano da linguagem? Por quê?

B- Representação da imagem em relação ao conjunto

De que maneira a imagem se relaciona com a propaganda anunciada? Ela altera, complementa ou é neutra em relação ao discurso apresentado? O foco da fotografia (o cenário, produto e/ou personagens retratados) também pode ser lido como uma informação complementar ou tendenciosa em relação ao que foi exposto no texto verbal?

C- Quais são os aspectos persuasivos contidos na linguagem da campanha (texto verbal + imagem)?

Quais termos, verbos, palavras ambíguas podem ser destacados? Quais cores, detalhes do produto (cenário ou personagens) podem ser destacados?

D- Qual teor apelativo divulgado e mensagem ideológica geral da campanha?

Qual o ideal de estilo de vida, de família, de comportamento a campanha veicula? Qual comportamento ela exclui?

E- Qual é o público-alvo da campanha?

É possível definir o perfil (gênero, classe sociocultural, escolaridade e idade) dos leitores-consumidores da campanha selecionada? Ou esse pode ser projetado a partir de um interesse mais temático (produto ou serviço atrativo para um público mais amplo)?

2ª ETAPA – Escolha do produto ou da marca e montagem da antipublicidade

Nesta etapa, os componentes do grupo decidirão qual marca, apresentada na etapa anterior, será o alvo para a desconstrução antipublicitária. É interessante que os alunos, por associação, interliguem campanhas, promovendo a comunicação entre os discursos.

Os alunos podem optar por manter a imagem e alterar o discurso ou vice-versa. A campanha pode ser escaneada e a imagem, ou texto verbal, podem ser alterados no programa *Paint*.

Estrutura da antipublicidade a ser criada:

A- Características gerais:

- O slogan deve ser chamativo: conter trocadilhos, frases curtas e de efeito, ambiguidade, polissemia, relação com algum ditado popular ou paródia em relação ao texto de referência.
- A intertextualidade (com o texto de referência ou com outras campanhas) proposta deverá ser bem demarcada e facilmente recuperada;
- O anúncio deverá conter texto verbal e não verbal;

- A imagem deve conter também certa persuasão ou contextualização semântica (definição de sentido) ou paródia em relação o que foi anunciado no texto de referência.

B- Itens que deverão ser considerados para apresentação da campanha:
Espaço de divulgação: onde a antipublicidade poderia ser divulgada?
Público-leitor: quem seriam os possíveis leitores destinatários?
Foco da imagem: como a imagem recupera, adultera, ressignifica o texto de referência?
Foco crítico: qual seria a denúncia ou crítica apresentada em relação ao texto de referência?
Seleção vocabular: quais termos, tipo de linguagem (formal, informal, expressiva, agressiva) poderiam ser expostos?
Símbolo da campanha: de que maneira o símbolo da campanha pode parodiar, rasurar a marca do texto de referência?
Efeito de humor: de que maneira foi pensada a construção do humor?

O professor acompanhará todo processo e fará as devidas interferências, elogios e sugestões em relação ao estilo, enunciado das campanhas, intertextos e informações gerais apresentadas.

3ª ETAPA – Divulgação das antipublicidades e votação

O ideal é que a produção dos textos não esteja vinculada apenas ao contexto escolar. Em virtude disso, as campanhas (em formato digital) podem ter ampla circulação se postadas num grupo da turma em rede social.

Num ambiente virtual, os alunos podem postar as campanhas, curtir e opinar sobre os textos dos colegas, fator que amplia o aspecto sociocomunicativo relativo ao estudo do gênero textual. Após a postagem dos textos – com o objetivo de averiguar a aplicação e a repercussão da antipublicidade nesse espaço – pode ser feita uma enquete para escolher quais serão as cinco campanhas finalistas para a votação final. Os critérios para a escolha poderão ser definidos juntos com a turma e devem privilegiar: criatividade, discurso crítico preferencialmente explicitado, intertextualidade, jogos de palavras e aspecto parodístico.

O professor pode, inclusive, criar apenas um grupo para todas as turmas, assim haverá mais circulação dos textos e os alunos conhecerão os trabalhos produzidos por outros colegas.

Após a criação da enquete e da escolha da antipublicidade vencedora, todos os textos poderão ser compartilhados via rede social com intuito de disponibilizar as produções elaboradas pelas turmas.

5. Atividades propostas para o trabalho com o gênero antipublicidade

Três atividades para se trabalhar o gênero antipublicidade estão relacionadas à rasura imagética e à desconstrução ideológica da campanha publicitária. A primeira delas tem o objetivo de construir discursos para imagens existentes, já a segunda busca manter o discurso do anunciante e alterar as imagens por meio de colagens. A terceira, por sua vez, propõe a

análise de campanha (anti)publicitária confeccionada por alunos do Ensino Médio Técnico e Tecnológico. E, como última sugestão, há elaboração de paródias musicais antipublicitárias.

Atividade 1- Discursos para compor imagens

Nesta atividade, os alunos – em pequenos grupos – deverão buscar fotografias variadas na Internet, quadros de artistas famosos ou até mesmo propagandas antigas, que podem ser localizadas em acervos digitais de jornais e revistas de grande circulação no país. Em seguida, haverá a triagem do material coletado com o objetivo de selecionar a(s) imagem(ns) que representará(ão) a construção do texto verbal que irá ser produzido. A construção discursiva pode ser oriunda de *slogans* de campanhas publicitárias, frases feitas, ditos populares, aforismos, citações, entre outros recursos.

Como exercício inicial, o professor poderá utilizar a imagem a seguir para que os alunos criem slogans a partir da ressignificação estabelecida entre o ato de amamentar o filho e o ato de consumir de maneira involuntária. A crítica também pode ser embasada na relação figurativa estabelecida (marca = tatuagem).



(Disponível em: <<http://goo.gl/eHtR3i>>. Acesso em 12 de junho de 2015.)

A antipublicidade também pode ser confeccionada em parceria com o *meme*, gênero textual digital de grande proliferação e difusão em redes sociais. Segundo Passos (2012), essa recorrência se dá devido ao fato de a sociedade contemporânea visar a “(re)produção de discursos dentro de uma prática social historicamente situada e que também reflete uma cultura letrada em um mundo permeado sobretudo por simbologias gráficas e significados construídos e ressemiotizados” (PASSO, 2012, p.3).

O gênero *meme* conserva e repete a imagem de uma personalidade e modifica sempre o suposto discurso que poderia ser proferido pela pessoa pública ou personagem ficcional. Para a atividade de produção antipublicitária, ele deverá estar articulado a alguma crítica acerca do consumismo de certo produto ou à ideologia de determinada marca.

O professor deverá orientar os alunos a respeito: da imagem a ser escolhida, que pode ser de algum comercial de TV, de algum personagem de desenho animado que consuma um

produto específico, de figuras públicas (celebridades, políticos, esportistas, etc). Também deve ser considerada a formulação do discurso crítico a ser apresentado, o contexto inferencial ou intertextual ao qual o gênero pertence, a linguagem assertiva em tom de lição de moral ou de contestação a algum problema social, cultural, ambiental ou econômico de projeção atual.

Atividade 2- Colagens e rasuras antipublicitárias

Pode ser sugerida a construção de uma campanha antipublicitária a partir de recortes de jornais e revistas, os alunos montarão uma propaganda que discutirá efeitos depreciativos de um produto ao manter o discurso da marca em evidência.

Os nomes e usos habituais do objeto podem ser adulterados, o professor auxiliará na associação, construção e interação dos slogans e textos informativos às imagens criadas pelos alunos. O material pode ser fotografado, filmado, ilustrado ou composto por sobreposição de textos e editado em *software* editor de imagens, como o *Paint* ou, caso haja interesse em utilizar recurso audiovisual, o texto pode ser divulgado no *YouTube*.

O ideal é que haja sobreposição de textos não verbais modificadores de discursos, não apenas a colagem em si, pois a antipublicidade deve produzir sentido independente do texto referencial e recriar contextos enunciativos. O discurso extraído de uma campanha pode ser mantido em consonância com determinada imagem.

Atividade 3 – Analisando (Anti)publicidade

Como atividade sequencial em relação à tarefa anterior ou exercício que pode precedê-la, os alunos poderão analisar os aspectos constituintes da seguinte (anti)publicidade:



(Anti)publicidade criada por Caroline Dayrell e Felipe Almeida – Alunos do 3º ano do curso Transporte e trânsito – CEFET-MG – 2013. Disponível em: <<http://cabidesportateis.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2015.

- A) Quais marcas são mencionadas no texto?
- B) O plano intertextual proposto é garantido por quais aspectos aproximativos entre produtos e serviços das empresas mencionadas?
- C) Qual a crítica feita em relação à propaganda suporte do texto?
- D) Quais os possíveis significados do slogan “Cansado de ficar na mão”?
- E) A partir das características estudadas sobre o gênero em questão, de que maneira o texto anterior pode ser categorizado como antipublicidade?

Atividade 4 – Construção de paródias musicais

Um dos recursos de linguagem que reforçam o poder de persuasão e indução ao consumo em publicidades é a elaboração de *jingles*, que servem para fixar no consumidor a mensagem a ser disseminada e comercializada. O trabalho com a antipublicidade pode se servir justamente desse mecanismo por meio da elaboração de paródias musicais.

Como etapa inicial, o professor pode instruir os alunos que pesquisem *jingles* conhecidos em campanhas vinculadas na TV ou canções que tratem o tema do consumo na sociedade atual. Em seguida, em duplas, os alunos apresentarão as canções selecionadas e pensarão na composição da letra para a antipublicidade (parodiada em relação à letra oficial ou a canção inventada pela dupla).

Como recurso norteador para a atividade pode ser considerado o passo a passo da 2ª etapa (parte 4), mudando apenas o suporte visual para o formato em áudio e consideração do gênero letra musical ou *jingle* como base referencial. As canções podem ser gravadas no aparelho celular e compartilhadas via aplicativo *WhatsApp*. Pode ser promovido um concurso musical para eleger as melhores paródias antipublicitárias. Os alunos podem também criar um videoclipe para a campanha antipublicitária e postá-lo no *YouTube*.

3. Considerações finais

O trabalho com o gênero antipublicidade propicia o exercício crítico e criativo dos alunos a partir da prática indissociável entre leitura e escrita, mediada pelo usufruto e construção de gêneros orais e escritos. Também possibilita, no âmbito escolar, a interação aglutinadora das novas interfaces tecnológicas de acesso frequente pelo público-alvo, o que corrobora a necessidade do ensino de Língua Portuguesa estar conectado aos gêneros textuais próximos ao universo sociocultural dos alunos.

O estudo dos elementos compósitos e ideológicos da antipublicidade permite questionar discursos autoritários e dominantes reproduzidos na sociedade contemporânea. Viabiliza a produção de campanhas antipublicitárias que rasuram e parodiam convites imperativos disseminados pela mídia publicitária, atividade que permeia o deslocamento, a rasura e a confluência de múltiplos discursos e, sobretudo, a conversão do leitor proficiente em um cidadão consumidor consciente.

Referências

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LACERDA E SILVA, V.R. Entre a publicidade e a antipublicidade: modos de uma escritura e ‘inscritura’ no e do real. In: ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO EM MINAS GERAIS, 1., 2008. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/ecomig/wp-content/uploads/2009/08/LACERDA_Vanessa_Texto.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

LACERDA E SILVA, V.R.; ROCHA, S.M. Tensão na antipublicidade! Representações sociais reveladas pela antipublicidade. *Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.05, n.2, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.contemporanea.uerj.br/antecedentes/index09.html>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. ----- Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P. ; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

PASSOS, M. V. F. O gênero ‘Meme’ em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012. Uberlândia. Anais... Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1128.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SANT’ANNA, A. R. de. *Paródia, paráfrase & cia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

Blog que contém exemplos de campanhas antipublicitárias confeccionadas por alunos do Ensino Médio Técnico e Tecnológico: <<http://cabidesportateis.blogspot.com.br/>>

ABSTRACT: This paper aims to analyze structural aspects and elements that generally characterize the ‘anti advertising’ genre text. Based on the ideology concept, according to José Luiz Fiorin, as a collective reproduction of social values and standards, and the concept of text genre as a sociodiscursive action about/on the world, according to Marcushi. This article proposes creative exercises for teachers to work this text genre in the virtual environment.

KEYWORDS: Anti-publicity. Ideology. Writing.

As tiras e o Ensino de Língua Portuguesa

The Comic Strips in the Teaching of the Portuguese Language

Alex Caldas Simões¹

RESUMO: Por muito tempo os textos conhecidos sob o grande rótulo *Quadrinhos* foram ignorados das práticas de ensino. Hoje já há um consenso entre os pesquisadores das ciências da linguagem de que a tiras cômicas e outros gêneros dos quadrinhos são apropriados – e até muito solicitados! – para o ensino de língua portuguesa (RAMOS, 2009). Dessa forma, pautados nas reflexões sistêmico-funcional de Hasan (1989), apresentaremos aqui uma proposta didática para o estudo e a investigação do gênero tira cômica em sala de aula. Assim, esperamos indicar, de maneira efetiva, *como instrumentalizar o gênero* tira cômica nas práticas de ensino de língua portuguesa e *o que ensinar do gênero*. As tarefas propostas, exemplificadas com as tiras de Aline, de Adão Iturrusgarai, pretendem ensinar leitura, escrita e análise linguística por meio do gênero e, portanto, também podem ser aplicadas a outros gêneros dos quadrinhos.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos. Gêneros Textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Por muito tempo os textos conhecidos sob o grande rótulo “quadrinhos” foram ignorados das práticas de ensino. Na década de 1940 eles já foram até considerados leitura imprópria para os adolescentes e jovens (VERGUEIRO, 2009a) e vistos como uma leitura menor, com desenhos ruins, baratos e descartáveis (MCCLLOUD, 1995). Nas aulas de língua portuguesa os quadrinhos, por não apresentarem as propriedades generalizadoras das classificações tipológicas narração descrição e dissertação, eram esquecidos das práticas de ensino (ROJO; CORDEIRO, 2004). Eram marginalizados e colocados em atividades de leitura recreativa e sem maiores objetivos, geralmente no intervalo ou final das aulas, como se tal gênero discursivo não fosse digno de figurar o cânone dos textos a serem estudados pela escola.

Durante a década de 1980-1990, os quadrinhos foram inseridos nos livros didáticos como uma tentativa de modernizar o ensino, o que não ocorreu efetivamente, pois a utilização dos quadrinhos no ensino não seguia a modernidade das reflexões linguísticas vigentes (NEVES, 2000). Durante essa época, utilizava-se o texto apenas como pretexto para o trabalho com a gramática normativa. Os quadrinhos eram retirados de seu suporte original, reorganizados e

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, *campus* Venda Nova do Imigrante). Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciado em Língua Portuguesa e Bacharel em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

fragmentados e inseridos em um novo ambiente didático – como provas ou livros –, perdendo, muitas vezes, sua configuração original e significação macroestrutural.

Neves (2000) ilustra muito bem essa realidade (Fig. 1).

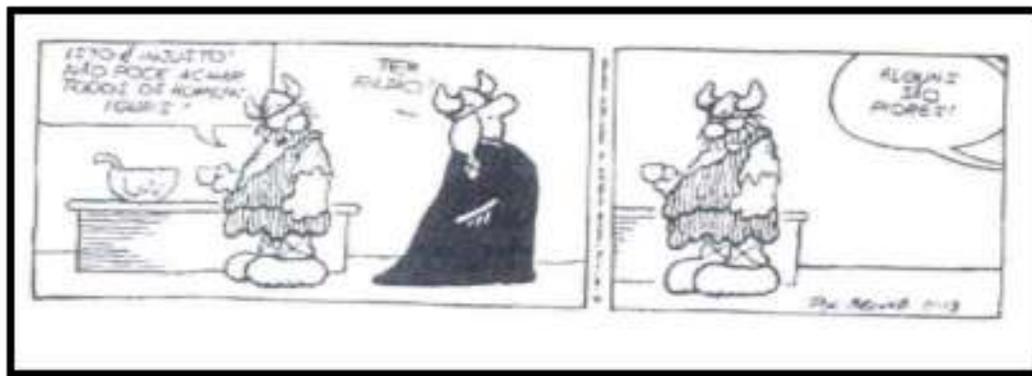


Fig. 1 – O enunciado do exercício: “aponte e classifique todos os pronomes presentes nos quadrinhos” (NEVES, 2000, p. 73).

Os exercícios das aulas de língua portuguesa construídos a partir dos quadrinhos – e podemos dizer também a partir de qualquer outro texto – se importavam apenas com a microestrutura textual e sua descrição gramatical. As frases eram arrancadas dos quadrinhos como se “o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para dar nome a certas palavras que nele ocorrem.” (NEVES, 2000, p. 72).

Durante a década de 1990, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) o ensino de língua portuguesa se reorientou para o trabalho com os gêneros do discurso. Ficou cada vez mais claro para os professores de língua portuguesa que *o objeto de estudo e ensino de suas aulas é o texto* e que este deve ser instrumentalizado nas práticas de ensino por meio da noção de gênero discursivo, pois é a partir do gênero que o trabalho com as práticas de linguagem (leitura, escrita e análise linguística) deve ser realizado. Tal compreensão permitiu que os quadrinhos e outros textos, até então marginalizados, fossem levados à escola. Dessa forma, o cânone de textos escolares, predominantemente literário, foi aberto e hoje cada vez mais é preconizada a diversidade textual. Já há algum tempo, sabe-se que o objetivo ou missão das aulas de língua materna, da alfabetização ao ensino superior, não é ensinar sistematicamente gramática normativa ou ensinar gêneros – como se este fosse um substituto moderno ao que se fazia anteriormente –, mas desenvolver, de forma crescente e gradativa, as competências de leitura e escrita, ensinando a ler, a escrever e a refletir sobre a língua, o que nada mais é do que desenvolver o letramento (BAGNO, 2011) e os multiletramentos (ROJO, 2012) nos mais variados contextos.

É nessa perspectiva que apresentamos nesse capítulo a tira cômica como um dos gêneros dos quadrinhos² apropriados para o ensino de língua portuguesa. Afinal, como pontua Vergueiro (2009a):

- *Os estudantes querem ler quadrinhos*, uma vez que este texto já faz parte do cotiando de muitos alunos e estes se identificam com os ícones da *cultura de massa*;
- *A conjugação de palavra e imagem ensina de maneira mais eficiente*, o que eleva a comunicação a um novo nível;
- *Há um alto nível de informação nos quadrinhos*, abarcando desde temas cotidianos a polêmicas sociais e políticas;
- *Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento dos hábitos de leitura*;
- *Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes*;
- *A linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e a imaginar*;
- *Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema*.

Além dos motivos acima, ainda podemos dizer que os PCN orientam o trabalho escolar com os quadrinhos. Na área de Artes para o 6º e 9º ano, o aluno deve “ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10). Na área de língua portuguesa, o aluno deve realizar uma leitura crítica de charges e tiras (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). No ensino médio os PCN “destacam a importância dos diversos gêneros dos quadrinhos como fontes históricas (2008:73) e de pesquisa sociológica (2008:73). No segundo caso assinalam que charges, cartuns e tiras são ‘dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor’.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11).

Mais recentemente o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, 2006-2014³) tem incentivado o uso de quadrinhos na escola, por entender que os gêneros dos quadrinhos – sejam eles tiras, charges, cartuns, adaptações literárias ou outros – representam, assim como o cinema, a pintura e a escultura, formas contemporâneas de linguagem que devem ser significadas pelo aluno.

No que diz respeito aos diferentes níveis de ensino, podemos observar que os gêneros dos quadrinhos podem ser utilizados em todos os níveis. Na educação pré-escolar e infantil os gêneros dos quadrinhos auxiliam os alunos no desenvolvimento de habilidades motoras e emocionais, o que transforma os quadrinhos em um objeto lúdico (VERGUEIRO, 2009). No

² Podemos entender a expressão *gêneros dos quadrinhos* como sendo os gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos e que compõem um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional, tais como tiras, cartuns e charges (RAMOS, 2009).

³ “O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) foi criado em 1997 na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. O eixo central do programa é comprar lotes de obras para serem levadas a escolas de todo país, do infantil à educação de jovens e adultos. A proposta foi ganhando maior corpo com o passar dos anos e teve um sensível aumento no número de livros nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006 / 2007-2010).” RAMOS, 2012, p. 223).

ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano) os gêneros dos quadrinhos são utilizados para realização de trabalhos que utilizam a linguagem dos quadrinhos na (re)contação de histórias (VERGUEIRO, 2009). No ensino fundamental II (6 ano ao 9 ano) os gêneros dos quadrinhos são observados em sua singularidade, onde são identificados detalhes das obras de quadrinhos, segmentação de mercado e especificações de linguagem (VERGUEIRO, 2009). No ensino médio os gêneros dos quadrinhos auxiliam os alunos no entendimento de si próprios e da sociedade, ao observarem que personagens, situações e atitudes se relacionam com a realidade que os rodeia.

Como se vê, cada vez mais é compreendido que os quadrinhos são gêneros discursivos relevantes para as práticas de ensino. Dessa relevância, surge a necessidade de uma alfabetização nos quadrinhos (VERGUEIRO, 2009b), cada vez maior e contínua.

Nesse artigo apresentaremos aqui o que temos chamado de proposições didáticas⁴ – entendidas de maneira mais simples como exercícios didáticos que podem ser utilizados em sala de aula como ponto de partida para o estudo e a investigação em gêneros. Essas proposições tem como base teórico-metodológica as reflexões sistêmico-funcionais de Hasan (1989). Sendo assim, esperamos indicar de maneira efetiva *como instrumentalizar o gênero tira cômica* nas práticas de ensino de língua portuguesa e *o que ensinar do gênero tira cômica* nessas aulas. Tais tarefas pretendem ensinar leitura, escrita e análise linguística por meio do gênero tira cômica, exemplificada aqui com a tira *Aline*, de Adão Iturrugarai, mas que pode ser utilizada com qualquer outro gênero dos quadrinhos.

Selecionando os textos

As tiras cômicas geralmente podem ser encontradas em dois suportes físicos principais: os jornais e os livros de tiras, que são compilações das tiras publicadas no jornal, ou edições especiais somente encontradas em livro. Seu formato característico advém de seu suporte mãe, o jornal (MCCLOUD, 2006). A tira é reconhecida facilmente como sendo um retângulo horizontal ou vertical com medidas aproximadas de 15cm por 4cm.

No que diz respeito à escola, selecionar tiras para o ensino de língua portuguesa requer uma adequação temática e da linguagem dos quadrinhos aos diferentes níveis de ensino. Hoje já é comum encontrar por preços populares livros de tiras cômicas em diversas livrarias e bancas de revista. Nossa intenção aqui é indicar, ainda que modestamente, autores e obras que podem ser trabalhados em cada segmento de ensino. Nossa classificação⁵ se pauta na composição temática e estilística de cada obra. Sendo assim temos:

⁴ Utilizamos o termo Proposições didáticas ao invés de Sequencias didáticas como forma de tentar demarcar epistemologicamente que nossa proposta didática não corresponde aos postulados dos pesquisadores de Genebra.

⁵ Essa classificação é uma de nossas postulações, e, como é primeira vez que o fazemos, é natural que surjam revisões e críticas. Ainda assim ela se mostra relevante e suficiente para a pesquisa aqui empreendida.

CLASSIFICAÇÃO DE AUTORES E OBRAS E SUA ADEQUAÇÃO À ESCOLA	
Classificação de Obras	Especificações das obras e competências
Tiras para o leitor infantil (Fundamental I, 1º ao 5º ano: leitor-em-processo)	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Turma do Xaxado</i>, de Antonio Cedraz (EMEPH, 4 volumes) • <i>As melhores tiradas do menino maluquinho</i>, de Ziraldo (Melhoramentos) • <i>Nico Demo</i>, de Maurício de Souza (LP&M) • <i>O Menino Maluquinho: as melhores tiras</i>, de Ziraldo (LP&M) • <i>Suriá, a garota do circo</i>, de Laerte (DEVIR, 2 volumes) • <i>Turma da Mônica</i>, de Maurício de Souza (LP&M, 7 volumes) • <i>Turma do Penaldinho</i>, de Maurício de Souza (LP&M) 	<p>Nesse momento o aluno é apresentado ao gênero. Deve-se focar as tiras cômicas, por serem elas a construção mais prototípica dos gêneros de tira. Observa-se sua finalidade e a construção do humor. São retratadas situações cotidianas em textos escritos em frases simples. As histórias possuem um desenvolvimento linear sem grandes complexidades. Em sua maioria as temáticas são moralistas e de instrução gratuita. Há interesse por temáticas folclóricas e nacionalistas.</p>
Tiras para o leitor Juvenil (Fundamental II, 6º ano ao 9º ano: leitor fluente)	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>120 tirinhas da turma da Mônica</i>, de Maurício de Souza (LP&M) • <i>As tiras do Homem-Aranha</i>, de Stan Lee (PANINI, 2 volumes) • <i>Banzo e Benito</i>, de MZK (ZARABATANA BOOK) • <i>Chico Bento</i> de Maurício de Souza (LP&M) • <i>Classificados</i>, de Laerte (DEVIR, 3 volumes) • <i>Ed Mort: todas as histórias</i>, de Luiz Fernando Verríssimo (Objetiva) • <i>Fagundes</i>, de Laerte (LP&M) • <i>Garfield</i> de Jim Daves (LP&M, 10 volumes) • <i>Gatos: bigodes ao Léu</i>, Laerte (DEVIR) • <i>Geraldinho</i>, de Glauco (CIA das LETRAS) • <i>Hagar: o horrível</i>, Dik Browne (LP&M, 5 volumes) • <i>Hugo Baracchini</i>, de Laerte (DEVIR) • <i>Níquel Náusea</i>, de Fernando Gonsales (DEVIR, 12 volumes) • <i>Os Souza</i> de Maurício de Souza (LP&M) • <i>Overman: o álbum, o mito</i>, de Laerte (DEVIR) • <i>Ozzy</i>, de Angeli (CIA das LETRAS) • <i>Peanuts: 120 tirinhas</i> de Chales M. Schultz (LP&M) • <i>Pescoçudos</i>, de Caco Galhardo (DEVIR, 2 volumes) • <i>Recruta Zero</i>, de Mort Walker (LP&M, 2 volumes) • <i>Sckrotinhos</i> de Angeli (LP&M) • <i>Snoopy</i> de Charles M. Schultz (LP&M, 8 volumes) • <i>Walter Ego</i>, de Angeli (LP&M) 	<p>Nesse momento o aluno é convidado a observar a linguagem e o estilo particular de cada tira cômica. Deve-se focar também a leitura de tiras cômicas-seriadas e de aventura, pois exigem maior capacidade de concentração e leitura, uma vez que o humor é interno à narrativa do texto. A linguagem utilizada é mais elaborada, com a presença da norma culta e das demais variações. Há interesse por temáticas familiares ao aluno, profissionais e fantásticas.</p>
Tiras para o leitor jovem/adulto (Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano: leitor crítico)	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aline</i>, de Adão Iturrugarai (LP&M, 5 volumes) • <i>As cobras</i>, Luiz Fernando Verríssimo (Objetiva) • <i>Calvin e Haroldo</i>, Bill Watterson (CONRAD) • <i>Geraldão</i>, de Glauco (LP&M, 3 volumes) 	<p>Nesse momento o aluno é confrontado com novas ideias, que o faz refletir e se posicionar. Deve-se focar também a leitura de tiras livres e de</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kiki: a primeira vez</i>, de Adão Iturrugarai (DEVIR) • <i>Malvados</i>, André Dahmer (DESIDERATA) • <i>Momentos Brilhantes de minha vida ridícula</i>, de Adão Iturrugarai (ZARABATANA BOOKS) • <i>Mulheres Alteradas</i>, de Maitena (ROCCO, 5 volumes) • <i>Pitarras do Tiête</i>, de Laerte (LP&M, 2 volumes) • <i>Preto no Branco</i>, de Allan Sieber (DESIDERATA) • <i>Rebordosa: do começo ao fim</i>, de Angeli (LP&M) • <i>Rock e Hudson e outras histórias</i>, de Adão Iturrugarai (DEVIR) • <i>Striptiras</i>, de Laerte (LP&M, 3 volumes) • <i>Toda Mafalda</i>, Quino (MARTINS FONTES) • <i>Wood & Stock</i> de Angeli (LP&M) 	<p>tiras autobiográficas. Reflete-se sobre os personagens e suas atitudes, sempre em contraste com o que se vive na sociedade. Há temáticas diversas que, por sua vez, são tratadas como temas transversais, como a sexualidade, drogas, álcool, política. O texto exige uma leitura mais profunda, onde os significados estão além da decodificação. Preconiza-se a diversidade e o respeito à diferença religiosa, sexual, política e social.</p>
---	---

Tabela 1 – Adequando obras à níveis de escolaridade

A classificação acima (tabela 1) nos permite visualizar que, em se tratando do gênero tira, o mercado editorial já disponibiliza aos leitores uma grande variedade de títulos. Podemos perceber ainda que não há apenas o gênero tira cômica⁶, mas outros gêneros “derivados” deste, tais como a tira cômica-seriada⁷, a tira de aventura⁸, a tira livre⁹ e a tira autobiográfica¹⁰. Como pensamos, cada um desses gêneros de tira deve ser melhor investigado em cada um dos diferentes níveis de ensino. No ensino fundamental I (1º ao 5º ano) espera-se o trabalho com o gênero tira cômica, por ser o gênero mais prototípico do grupo. No ensino fundamental II (6º ao 9º ano) espera-se o trabalho (também) com os gêneros tira cômica-seriada e tira de aventura, uma vez que tais gêneros possuem maior extensão e complexidade narrativa. No ensino médio espera-se o trabalho (também) com o gênero tiras livres e tiras autobiográficas, gêneros ainda pouco conhecidos e que tem sido investigado recentemente pela academia, mas que tem se apresentado como um excelente material de experimentação gráfica e de leitura (RAMOS, 2011).

Sendo assim, orientados pela classificação sugerida – como ponto de partida e não de chegada –, cabe ao professor selecionar o livro de tiras que irá utilizar em sua sala de aula. Cabe dizer ainda que a escolha de tais tiras é bastante flexível e, dessa forma, atenta-se para o gosto pessoal do professor e de seus alunos, dentro dos limites já previamente estipulados. Como sabemos, certas temáticas, especialmente às destinadas ao ensino médio, uma vez levadas à sala

⁶ Tiras cômicas são “tiras centradas na narrativa de humor com desfecho inesperado de tiras cômicas (ou tira cômica) ou somente tiras (forma sinônima)” (RAMOS, 2011, p. 97).

⁷ A tira cômica-seriada é “[o]utra possibilidade de tira cômica [que] é feita com um capítulo por dia, como numa novela. A estratégia é criar um desfecho inesperado por dia. Mas, quando as tiras são colocadas em sequência, como num livro, percebe-se que funcionam como um história em quadrinhos” (RAMOS, 2011, p. 103).

⁸ “Como o próprio termo indica [tira de aventura], o foco principal é na aventura, narrada em capítulos, e não na produção diária de humor, como nas demais tiras. Embora não seja mais vista nos jornais, foi muito popular no Brasil e ainda existe nos Estados Unidos.” (RAMOS, 2011, p. 95).

⁹ “O diferencial dessas tiras [livres] é que elas se pautam numa liberdade temática, na ausência do humor e em tentativas nítidas de experimentação gráfica” (RAMOS, 2011, p. 96). Como autores representativos temos Laerte com a tira *Pitarras do Tiete* e os irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá com a tira *Quase Nada*.

¹⁰ A *tira auto-biográfica* – que nas classificações de Ramos se definiria como uma *tira cômica* – é a tira em que o personagem principal é o cartunista da tira e relata seu cotidiano de maneira bem humorada.

de aula podem gerar discussões acaloradas. Ainda assim, acreditamos que os alunos devem ser expostos a todo tipo de tiras e a todo tipo de construção humorística, sendo elas mais críticas ou mais ácidas. Nesse sentido a escolha da obra requer cautela e bom senso. De nossa parte, escolhemos trabalhar com a tira *Aline* por ter sido ela adaptada à televisão e já conhecida do grande público. Por sua temática enfatizar a construção de gênero e as relações amorosas entre homens e mulheres, tão comuns para os jovens e adultos, acreditamos que tal objeto poderá ser palco de um bom debate em sala de aula. Selecionado a obra, passemos à seção seguinte, que pretende discorrer um pouco mais sobre o gênero tira cômica e suas características.

O gênero tira cômica: aspectos constitutivos

O gênero tira cômica apresenta uma configuração bastante particular diante dos outros gêneros dos quadrinhos, o que o diferencia das charges, dos cartuns e das caricaturas¹¹. Como toda configuração é situada, em relação ao contexto de situação e de cultura e em relação ao suporte, apresentaremos aqui considerações gerais sobre o gênero tira cômica, que podem não se aplicar a outras tiras. Ainda assim, nossas considerações podem ser um excelente ponto de partida para se investigar tais textos.

Para realizarmos nossas considerações, recuperamos a configuração das tiras *Aline* de Adão Iturrugai de nossa dissertação de mestrado (SIMÕES, 2010). Esse estudo se pautou no referencial teórico-metodológico de Hasan (1989). Apresentaremos aqui uma versão simplificada (e revista) dessa discussão.

Na tira cômica a linguagem se organiza para realizar uma narração ficcional curta de cunho humorístico comportamental – a relação entre homens e mulheres – com vistas ao entretenimento imediato. Aqui o propósito é “[...] comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras” (EISNER, 1999, p. 38). Nos termos de Hasan (1989) esse é o *campo*, um dos componentes do potencial semântico (registro) do texto, ou seja, a escolha realizada pelo autor diante de inúmeras possibilidades. O campo irá regular *o que deve ocorrer no texto* tira cômica, seus elementos obrigatórios. Assim em toda tira de *Aline* – e também nas demais tiras – é esperada, com alta probabilidade – acima de 80% (81% em diante) –, a ocorrência de certos elementos textuais ou imagéticos. É a presença desses elementos, tidos como obrigatórios, que configuram o gênero tira cômica como tira cômica e não como charge, cartum ou caricatura.

Sendo assim, são elementos que “sempre” ocorrem nas tiras de *Aline*:

- *o formato retangular* de 15cm por 4cm, que ocorre em 100% dos textos analisados;
- uma *assinatura do autor* no texto, que ocorre em 95% dos textos analisados;
- uma numeração das tiras, o que chamamos de *sequencia da narração*, que ocorre em 80% dos textos analisados;
- a presença de *personagens ficcionais*, podendo ser os protagonistas (Aline, Otto, Pedro) ou demais antagonistas, coadjuvantes e figurantes, que ocorre em 100% dos textos analisados;

¹¹ Para maiores detalhes sobre a diferença entre a tira cômica, o cartum, a charge e a caricatura consultar Simões (2010).

- uma *estrutura ficcional* composta por apresentação, complicação, clímax e desfecho cômica, que ocorre em 100% dos textos analisados;
- a descrição de um *tempo* narrativo, que ocorre em 100% dos textos analisados;
- a descrição de um *espaço* narrativo, que ocorre em 100% dos textos analisados;
- a indicação de pertencimento ou não a uma série de tiras com mesmo tema (o que chamamos de *seriação*), que ocorre em 95% dos textos analisados;
- a realização de um espaço entre os quadros (ou vinhetas) de apresentação da tira (o que chamamos de *sarjeta*), que ocorre em 80% dos textos analisados;
- a realização de uma linha ao redor dos quadros (ou vinheta) da tira (o que chamamos de *requadro*), que ocorre em 100% dos textos analisados;
- a apresentação de *balões* para contar as histórias, que ocorre em 90% dos textos analisados.

Cabe salientar que esperávamos também a realização de mais um elemento obrigatório, a inscrição do nome da tira em cada um dos exemplares dos textos que compõe a coletânea da LP&M (o que chamamos de *identificação bibliográfica*, que ocorreu em 0% dos textos analisados). Aqui, devido à influência do suporte livro na realização do gênero tira cômica, esse elemento não surgiu. Ao que podemos constatar é o suporte jornal que faz o gênero tira cômica realizar explicitamente o nome da tira que o leitor lê e, logo em seguida, o nome de seu autor e/ou agência de notícias que permitiu sua veiculação na mídia. O livro da LP&M pocket já realiza esse elemento na capa do livro, retirando, portanto, a necessidade desse elemento surgir em cada um dos exemplares da coletânea.

Observamos ainda que quem interage no gênero tira cômica é um autor que está na condição de cartunista, produtor de humor gráfico, cuja função social é desenhista. Os leitores, para quem se dirige o autor, são aqueles interessados em humor gráfico e quadrinhos. Nos termos de Hasan (1989) essa é a *relação*, um dos componentes do potencial semântico (registro) do texto, ou seja, a escolha realizada pelo autor diante de inúmeras possibilidades. A relação irá regular *o que pode ocorrer no texto*, seus elementos opcionais, aqueles que não se apresentam sempre, mas que uma vez ou outra, motivados pela relação, podem surgir no texto. Sua frequência nos textos é baixa, bem menor do que 80%. São eles:

- o *título*, que ocorre em 10% dos textos analisados;
- a *cor*, que ocorre em 0% dos textos analisados.

Vale enfatizar que a realização da cor, em 0%, indica que o surgimento deste elemento era esperado, mas por algum motivo da relação gênero-suporte ele não ocorreu. Aqui podemos dizer que as tiras de *Aline* não foram coloridas, pois essa foi uma estratégia da editora LP&M para baratear os custos de impressão da obra. Dessa forma, foi o suporte que interferiu na realização deste elemento na constituição do texto.

Ao observarmos a linguagem utilizada em *Aline*, identificamos que o papel da linguagem verbal é auxiliar na composição do texto, cujo foco central é a imagem. Nesse caso, o canal de apresentação do gênero é multimodal, conjugando palavra e imagem. Nos termos de Hasan (1989) esse é o *modo*, um dos componentes do potencial semântico (registro) do texto, ou seja, a escolha realizada pelo autor diante de inúmeras possibilidades. O *modo*, assim como a *relação*,

irá regular no texto a realização dos elementos que *podem ocorrer no texto* (os elementos opcionais) e irá regula também os elementos que *podem ocorrer mais de uma vez em um mesmo exemplar do texto* (os elementos iterativos). Como elementos iterativos de *Aline*, temos:

- a presença de *onomatopeias*, que ocorre em 10% dos textos analisados;
- a presença de *Linhas e traços* de movimento e emoção, que ocorre em 65% dos textos analisados;
- a presença de *legendas*, que ocorre em 55% dos textos analisados.

De todo esse potencial semântico (registro) – campo, relação e modo – emerge uma Configuração Contextual (CC) particular que singulariza as formas de produção e de narração da série *Aline*, como já descrito anteriormente. Essa configuração se expressa verbalmente no texto através do que Hasan (1989) conceituou como Estrutura Potencial do Gênero (EPG), um instrumento discursivo bastante produtivo que expressa todas as possibilidades estruturais de um texto. A EPG se apresenta por meio de uma estrutura cifrada que visa desenhar visualmente todas as possibilidades de realização do texto. No que se refere à *Aline* temos a seguinte Estrutura Potencial do Gênero (EPG):

$$\text{Fr} \wedge (\text{C}) \wedge \text{EF} \wedge \text{P}^* \wedge \text{B}^* \wedge \text{Lt} \downarrow \wedge \text{Lg} \downarrow \wedge \text{On} \downarrow \wedge \text{E}^* \wedge$$

$$\text{Sar} \wedge \text{Rq} \wedge \text{Tem}^* \wedge \text{S} \wedge \text{Sn}^* \wedge (\text{Tit}) \wedge \text{Aau}^* \wedge \text{Ib}$$

Fig. 2 – EPG do gênero tira cômica.

Onde (Fig. 3):

EPG da Tira Cômica: Elementos Obrigatórios	EPG da Tira Cômica: Elementos Opcionais
Formato Retangular (Fr) (100%)	Título (Tit) (10%)
Assinatura Autoral (Aau) (95%)	Cor (C) (0%)
Seqüência da Narração (Sn) (80%)	
Personagem Ficcional (P) (100%)	
Estrutura Ficcional (EF) (100%)	
Tempo (Tem) (100%)	
Espaço (E) (100%)	
Identificação Bibliográfica (Ib) (0%)	
Seriação (S) (95%)	
Sargeta (Sar) (80%)	
Requadro (Rq) (100%)	
Balão (B) (90%)	
	EPG da Tira Cômica: Elementos Iterativos
	Onomatopéia (On) (10%)
	Linhas e traços (Lt) (65%)
	Legenda (Lg) (55%)

Fig. 3 – Siglas da EPG e porcentagens de presença no corpus de análise.

De posse da Estrutura Potencial do Gênero tira cômica, podemos ler que:

- A produção do texto inicia-se com a realização do Formato Retangular (Fr), em local fixo.
- Após a realização do Formato Retangular (Fr), pode-se realizar ou não a cor (colorido).

- Em seguida realiza-se a Estrutura Ficcional (EF), em local fixo. Em seguida há a realização de Personagem (P) e Balão (B), inscritos em local variado.
- Logo depois há a realização de Linhas e Traços (Lt), seguido de Legenda (Lg) e seguido de Onomatopéia (On). Esses elementos podem ser iterativos, podendo ou não ocorrer.
- Após os elementos Linhas e Traços (Lt), Legenda (Lg), e Onomatopéia (On) realiza-se o Espaço (E), inscritos em local variado.
- Depois há a realização de Sargeta (Sar), seguido de Requadro (Rq). Em seguida realiza-se o tempo (Tem), inscrito em local variável, seguido da Seriação (S), em local fixo, e da Sequência da narração (Sn), inscrito em local variável.
- Após a realização de Tempo (Tem) e Sequencia da Narração (Sn), pode-se ou não realizar o Título (Tit).
- Ao final do texto realiza-se a Assinatura Autoral (Aau), em local fixo, seguido de Identificação Bibliográfica (Ib), inscrito em local variável.

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) é um instrumento pedagógico que indica simultaneamente *como* abordar o gênero em sala de aula (por meio da exposição da EPG) e o que do gênero deve ser trabalhado em sala (seus *elementos obrigatórios*, Fig. 4).

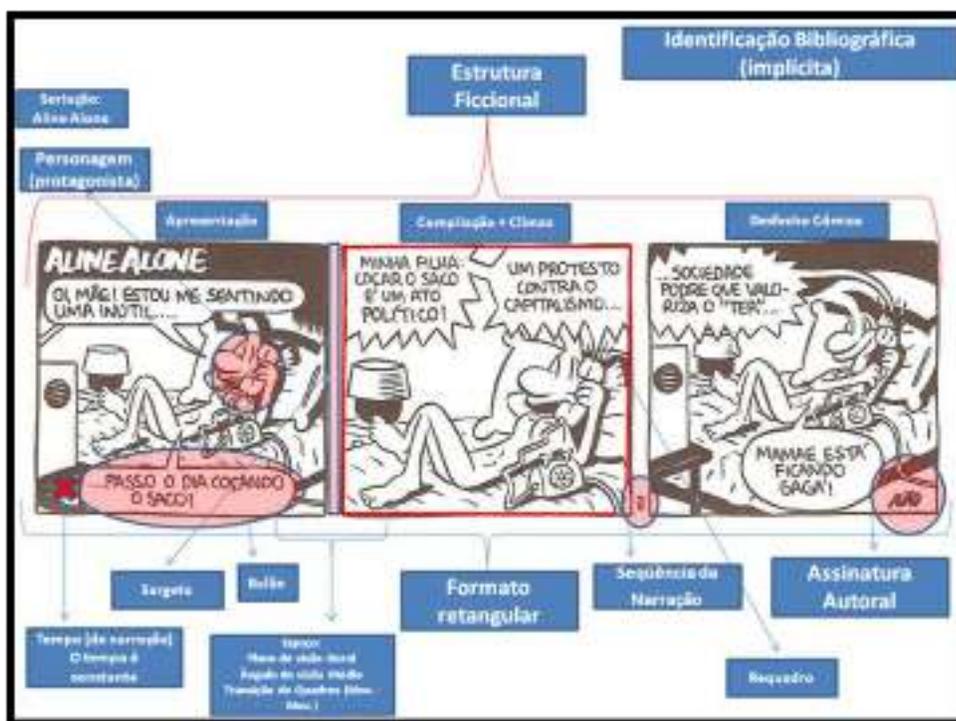


Fig. 4 – Os elementos obrigatórios do gênero tira cômica, que devem ser enfatizados em sala.
Fonte: ITURRUSGARAI, 2009, p. 86.

É a partir da EPG e da ênfase em seus elementos obrigatórios que construímos as nossas proposições didáticas para o gênero tira cômica *Aline*, como veremos na seção seguinte.

Trabalhando o gênero tira cômica em sala de aula

O primeiro passo a ser realizado quando se pensa em instrumentalizar o gênero tira cômica em sala de aula é refletir com os alunos sobre o conceito de texto, gênero textual, suporte e tipo textual¹². Deve ficar claro para os alunos que todo texto se realiza em gêneros textuais e que estes se configuram por uma heterogeneidade tipológica, muitas vezes, com a predominância de um tipo textual em particular, como o tipo narrativo, descritivo ou injuntivo. Essa tarefa pode ser realizada evidenciando para os alunos que texto é uma designação geral para qualquer produção de linguagem dotada de textualidade e que o gênero é um texto realizado em um contexto de situação bastante particular e que, por isso, é dotado de características próprias, um propósito social, um estilo e uma composição específica. No que se refere ao estudo dos quadrinhos ainda é preciso explicitar para os alunos qual é a linguagem que compõe esse texto. Nesse quesito sugerimos a leitura coletiva entre professores e alunos do livro *A linguagem dos quadrinhos* de Paulo Ramos, editado em 2009 pela Contexto.

Feitas essas considerações passemos ao segundo passo de nossa proposta. Esse segundo passo consiste na realização de uma pesquisa orientada a ser feita pelos alunos, conforme figura abaixo (Fig. 5).

Disciplina: Língua Portuguesa
Ensino Médio 1º, 2º, 3º anos

Orientações para o trabalho:

Atividade em grupo: de 5 a 7 alunos.

Tema: o gênero tira cômica.

Atividade avaliada: apresentação oral da atividade + apresentação escrita do trabalho.

Descrição da atividade: Busque três exemplares do gênero tira cômica em livros didáticos, jornais, livro de tiras, entre outros. Tendo-os em mãos responda 10 das 13 questões propostas. Ao final da tarefa reúna todas as respostas em um único texto, dotado de coerência e coesão.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO A SEREM RESPONDIDAS EM SEU TRABALHO:

O que acontece com a linguagem em uso?

- (1) Qual o objetivo do texto? Afinal, por que as pessoas escrevem esse texto? O que elas querem?
- (2) Onde esse gênero costuma circular, com que frequência e em que circunstâncias?
- (3) Que parte(s) do texto melhor indica(m) a realização do objetivo(s) do texto? Dê exemplos.

Quem participa da interação?

- (4) Que pessoas interagem na produção desse gênero? Especifique nomes e cargos.
- (5) Que função ou hierarquia eles desempenham uns em relação aos outros?
- (6) Quem escreve e quem lê esse tipo de texto?
- (7) Que conteúdo ou tema é descrito no texto?

Como é organizada a linguagem?

- (8) O gênero pesquisado é considerado falado ou escrito? Se considerado falado, indique marcas de oralidade no texto. Se considerado escrito, indique sequências textuais ou expressões típicas da escrita.
- (9) Em que suporte este gênero costuma circular? Por quê? Há possibilidade do gênero circular em outro suporte?
- (10) Que tipo textual é predominante no gênero pesquisado (narrativo, descritivo, argumentativo ou injuntivo)? Por quê?

¹² Por questões de espaço não discutiremos aqui os conceitos indicados. Para maiores detalhes quanto a estes conceitos consultar Marcuschi (2008).

Quais são as estruturas dos textos?

Analisando 3 exemplares do gênero pesquisado, responda:

(11) O que sempre se repete nos três gêneros que você recolheu? Por quê?

(12) O que cada um dos três gêneros tem de diferente um do outro? Por quê?

(13) Observando apenas um dos três gêneros que você recolheu, há algum elemento que se repete mais de uma vez nesse texto?

Referência Bibliográfica:

Para maiores detalhes sobre o gênero tira cômica, consulte o verbete “tira/tirinha” do *Dicionário de gêneros textuais* de Sérgio Roberto Costa, nas páginas 191 e 192.

Fig. 5 – Roteiro de pesquisa para o gênero tira cômica.

A construção do presente questionário (Fig. 5) teve como base e inspiração as discussões sistêmico-funcionais de Vian Jr. (2006) e Vian Jr e Ikeda (2009) sobre o ensino dos gêneros discursivos. Dessa forma, esperamos que o aluno, antes de tudo, investigue primeiramente o contexto de situação, ou seja, o *campo*, o que acontece com a linguagem em uso; a *relação*, quem participa da interação e que papéis sociais ocupa; e o *modo*, como a linguagem é organizada no texto. O objetivo aqui é fazer os alunos observarem que a realização de cada um dos elementos do texto está vinculada às estruturas do contexto e que essa relação é indissociável.

Analisado o contexto de situação, o questionário enfatiza, em sua última questão, a comparação entre os exemplares do gênero tira cômica reunidos pelos alunos. Dessa comparação o aluno irá perceber que elementos *sempre ocorrem* (os obrigatórios) e que elementos *às vezes ocorrem* no texto (os opcionais), sem falar nos elementos que *podem ocorrer em mais de uma vez em um único exemplar de texto* (os iterativos). Essa será uma investigação preliminar da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira cômica realizada pelo aluno.

O terceiro passo de nossa estratégia requer a atuação do professor. Tendo em vista o exercício realizado pelo aluno, o professor selecionará ele mesmo novos exemplares do gênero tira cômica e apresentará para os alunos como se dá a realização (ou não) dos elementos obrigatórios no texto, bem como a realização dos elementos opcionais e iterativos. O professor deverá discutir com os alunos os motivos do surgimento ou apagamento de determinado elemento no texto. Há tiras, por exemplo, que não apresentam balão. Como analisamos, o balão tem 90% de chance de surgir no texto, mas de acordo com a história narrada a imagem pode não pedir a realização do balão, por isso o seu apagamento na estrutura do gênero. O importante aqui é compreender que a estrutura analisada é potencial, ou seja, ela pode ou não surgir e se surgir é porque o contexto permitiu. Ao observar esse movimento, professores e alunos podem explicar os motivos da realização de cada um dos elementos do texto. A resposta, como já indicado, está no contexto – é ele o responsável por explicar o surgimento ou o apagamento de cada um dos elementos que o texto realizou.

O quarto passo de nossa estratégia de ensino, que enfocará os elementos obrigatórios de realização da tira cômica, consiste na resolução por parte do aluno de nossa proposição didática, que será descrita em detalhes na seção seguinte.

Atividades propostas para o trabalho com o gênero tira cômica

A proposição didática apresentada abaixo se explica por si mesma. Ainda assim iremos indicar, com breves comentários em amarelo, o que cada atividade pretende desenvolver enquanto habilidades ou competências.

-----Início da proposta-----

Disciplina: Língua Portuguesa
Nível de ensino: Médio (1º, 2º, 3º anos)

EXERCÍCIOS

Questão 1:

No quadro abaixo, você tem, na primeira coluna, uma lista de alguns dos elementos que caracterizam o contexto de produção de um texto. Tendo como base o que conhece sobre a *tira cômica*, complete o quadro:

	A tira cômica...	
Qual é o objetivo, finalidade ou propósito social de uma tira cômica?		Habilidade(s): [recordar, descrever] Na questão 1, busca-se mapear o contexto geral de realização da tira cômica na sociedade, o que se aproxima do que a teoria sistêmico-funcional chama de <i>campo</i> . Os alunos descreverão, então, o que sabem sobre a tira ou o que puderam aprender com a pesquisa e as aulas dirigidas sobre o gênero tira cômica.
Quem lê e escreve tiras cômicas? Por quê?		
Onde é mais comum a circulação de tiras cômicas?		

Com base em sua expectativa descrita acima, identifique se ela se confirma (ou não) na tira livre abaixo. Explique.



Habilidade(s): [analisar, comparar, explicar]

Na continuação da questão 1, o aluno é levado a analisar o gênero tira livre (ou filosófica). Ele perceberá que a tira cômica se parece com o gênero tira livre, mas que cada uma tem uma finalidade diferente. Ele apontará as diferenças entre o que imagina ser o gênero tira cômica e o que de fato é o texto.

(Fonte: MOON, G; BÁ, G. Tira Quase Nada 245. Disponível em: <http://10paezinhos.blog.uol.com.br/>. Acesso em: 03 Mar. 2014.)

Questão 2:

Considerando os gêneros textuais abaixo e as palavras destacadas em negrito, relacione-os as alternativas numeradas. Depois marque a sequência numérica que corresponde à resposta certa.

Habilidade(s): [analisar, relacionar]

Na questão 2 os alunos são levados a identificar o gênero tira cômica em meio a outros gêneros dos quadrinhos, como a caricatura, a charge e o cartum.

Texto ()



Fonte: WATTERSON, Bill. O Gênero "Tira-cômica" e o gênero "Cartum". Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) Universidade São Paulo, São Carlos, 2011. 201. p. 05.

Texto ()

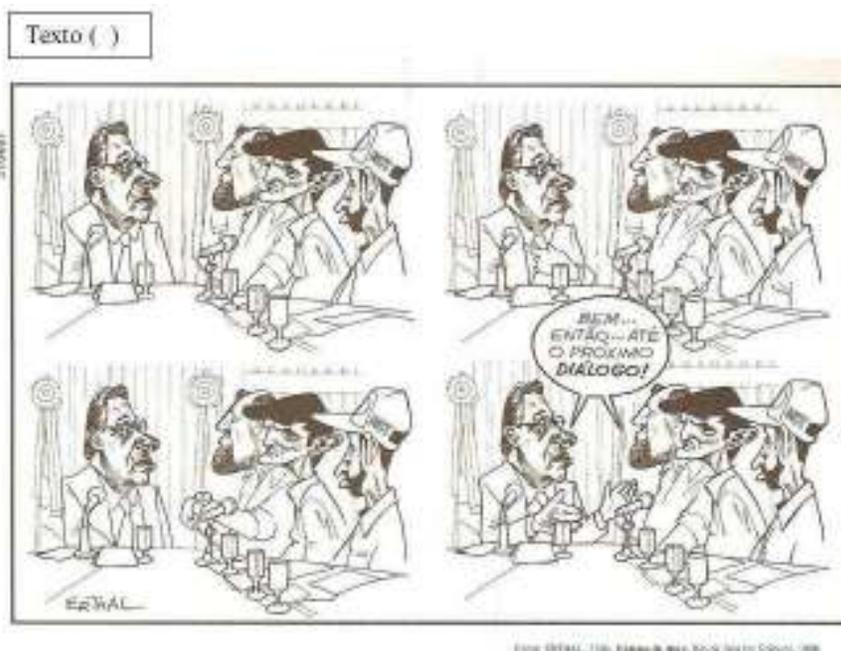


Fonte: POKONETA. Ilustração. Disponível em: <http://www.pokoneta.com.br/2012/04/08/precisa-se-de-homens-bomba/>

Texto ()



Fonte: WOLFF, Carlos. Ilustração. Disponível em: <http://www.cartunista.com.br/2012/04/08/precisa-se-de-homens-bomba/>



- (1) Tira cômica
 (2) Charge
 (3) Caricatura
 (4) Cartum

- a) 1-4-3-2
 b) 2-1-4-3
 c) 2-4-3-1
 d) 1-2-3-4

Questão 3:

Cada um dos textos da questão 2 foi produzido em diferentes contextos. Tendo como base *somente* o texto da questão anterior que você considera *uma tira cômica*, responda o que se pede:

- a) Como o texto está organizado do ponto de vista da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopéia, requadro, linhas, traços, sargeta, legenda)? Que elementos da linguagem dos quadrinhos o texto apresenta?

Habilidade(s): [descrever]

Na questão 3a os alunos são levados a descrever a linguagem dos quadrinhos que se apresenta no texto que eles consideram tira cômica.

- b) Que personagens estão retratados na tira? Que características possuem?

Habilidade(s): [analisar, descrever]

Na questão 3b os alunos são levados a descrever a linguagem não-verbal do texto.

- c) Que tema é descrito na tira?

Habilidade(s): [analisar, descrever]

Na questão 3c os alunos são levados a descrever a linguagem não-verbal do texto.

- d) Quanto tempo demorou as ações da terceira vinheta?

- e) Por qual razão o balão da última vinheta é diferente das duas primeiras vinhetas da tira?

Habilidade(s): [interpretar]

Na questão 3d e 3e os alunos são levados a interpretar os feitos de sentido do requadro e do balão.

- f) A quem se refere o item sublinhado “A gente sabe que vai odiar...” presente na última vinheta?
 g) A quem se refere o item sublinhado “... quando eles não dizem o que é.” presente na última vinheta?

Habilidade(s): [analisar]

Na questão 3f e 3g os alunos são levados a realizar uma breve análise linguística do texto.

- h) Olhando todos os textos da questão 2, o que eles tem em comum com a tira cômica?

Habilidade(s): [relacionar, comparar]

Na questão 3h os alunos são levados a comparar os gêneros descritos na questão 2 para ressaltar a configuração característica da tira cômica.

Questão 4:

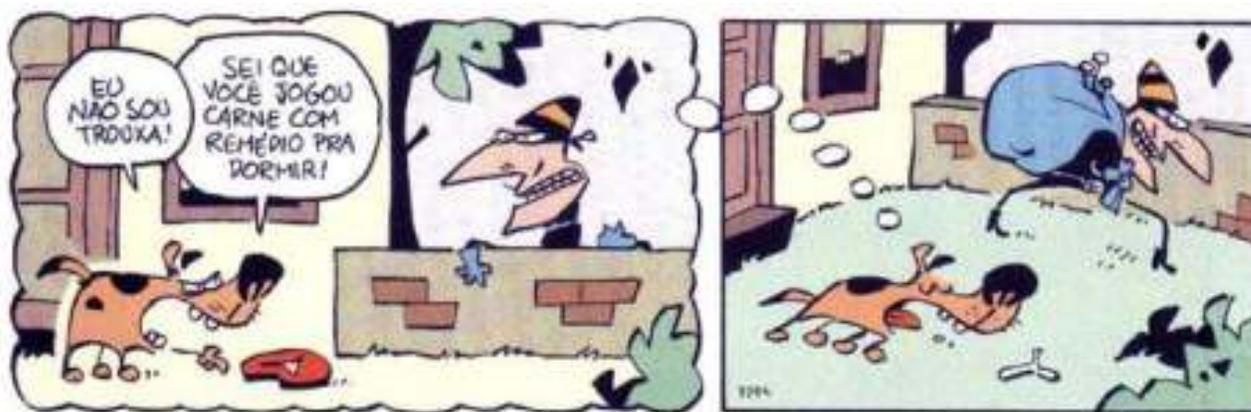
Leia os textos abaixo:



(ITURRUGARAI, A. *Aline (2)*: TPM – tensão pré-menstrual. Porto Alegre: LP&M, 2009, p. 92)



(LAERTE. *Overman*: o álbum, o mito. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2003, p. 29)



(GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*: vá pentear macacos. São Paulo: Devir, 2004. p. 3)

4.1. Os três textos acima são um mesmo gênero descrito em diferentes contextos. Que gênero é esse? O que todos eles têm em comum?

Habilidade(s): [analisar, relacionar, comparar]

Na questão 4.1 os alunos são levados a comparar os gêneros apresentados e descobrir seus elementos obrigatórios.

4.2. Para responder o quadro abaixo escolha somente um dos textos da questão 4. Tendo em vista esse texto, busque as informações que o auxiliem a completar o quadro abaixo:

O desfecho cômico se apresenta na vinheta número...	
Autor da tira cômica	
Personagens retratados e suas características	
Numeração da tira	
Suporte que publicou a tira	
Elementos da linguagem dos quadrinhos utilizada na tira e sua significação no texto	<p>Habilidade(s): [analisar, relacionar, comparar, identificar] Na questão 4.2 os alunos são levados a analisar as principais características do gênero tira cômica.</p>

4.3. Tendo ainda em vista o texto escolhido para o preenchimento do quadro acima, indique abaixo trechos da tira que apresentam:

(a) palavras ou imagens que nos levam a construção do humor.

Habilidade(s): [identificar, explicar]

Na questão 4.3 os alunos são levados a identificar característica do gênero tira cômica.

(b) No que diz respeito à história narrada, os quadros que indicam a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho cômico.

Habilidade(s): [identificar]

Na questão 4.3 os alunos são levados a identificar característica do gênero tira cômica.

4.4. Você gostou do final da tira? Rescreva a história em forma de conto, no qual o final da história não possui um desfecho cômico.

Habilidade(s): [criar]

Na questão 4.4 os alunos são levados a criar um novo final para a história, suprimindo o humor e retextualizando a tira cômica em conto.

-----Fim da proposta-----

Tendo apresentado a proposição didática acima, seguiremos, na seção seguinte, para as nossas considerações finais sobre o assunto.

Considerações finais

Em nossa exposição apresentamos o gênero tira cômica como um instrumento discursivo relevante e atual para o trabalho com as práticas de linguagem (leitura, escrita e análise linguística). Sendo o texto o objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, pudemos perceber que as tiras cômicas, exemplificadas aqui com a tira cômica *Aline* de Adão Iturrusgarai, já são vistas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e por demais legislações educativas estaduais e federais, como objetos válidos em sala de aula, fato louvável tendo em consideração que nem sempre esse texto era bem acolhido nas práticas de ensino de língua materna.

Com base nessa prerrogativa, que inaugurou um novo momento para o gênero na escola, propomos algumas atividades para o trabalho com o gênero tira cômica em sala de aula, no que chamamos de *pesquisa orientada* e *proposições didáticas*, ambos pautados nos referenciais teórico-metodológicos de base sistêmico-funcional (HASAN, 1989). Realizada a seleção dos exemplares dos gêneros tira, como indicado em nossa classificação, se adequados ao leitor-em-processo, leitor fluente ou leitor crítico, apresentamos nesse capítulo nossa maneira de pensar a tira cômica em sala de aula. Nossa proposta segue 4 passos, como descrito abaixo (Fig. 7):



Fig. 7 – Quatro passos para instrumentalizar o gênero tira cômica no ensino de língua materna.

De posse dessa estratégia, acreditamos que é possível instrumentalizar muito bem o gênero tira cômica nas aulas de língua portuguesa. Tal proposta, como observado, trabalha de forma articulada a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua no gênero tira. Salientamos ainda que nossa estratégia pode ser aplicada a outros gêneros dos quadrinhos, tais como charges, cartuns, entre outros, por se tratar de um exercício dinâmico, que se renova a medida em que são alterados os exemplos textuais e o gênero e mantidos os enunciados das tarefas.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea: vá pentear macacos*. São Paulo: Devir, 2004.
- HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- ITURRUSGARAI, A. *Aline (2): TPM – tensão pré-menstrual*. Porto Alegre: LP&M, 2009.
- *Aline (3): viciada em sexo*. Porto Alegre: LP&M, 2009.
- LAERTE. *Overman: o álbum, o mito*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2003.
- MCCLLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. Tradução Hécio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MCCLLOUD, S. *Reinventando os quadrinhos*. Tradução Roger Maioli. São Paulo: Makron Books, 2006.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEVEDO, José Carlos. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 52-73.
- PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação - MEC, 1998.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. São Paulo: Zarabatana Books, 2011.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
- ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 07-18.
- SIMÕES, A. C. *A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura*. Viçosa, 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. VERGUEIRO, W; RAMA, A (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2009b. p. 7-29.
- *Uso das HQ no ensino*. VERGUEIRO, W; RAMA, A (Orgs). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2009a. p. 7-29.
- VERGUEIRO, W; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (Orgs). *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-41.
- VIAN JR. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez, 2006. p. 389-411.
- VIAN JR., Orlando; IKEDA, Sumiko Nishitani. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

ABSTRACT: Long texts known under the major label Comics were ignored teaching practices. Today there is already a consensus among researchers sciences that language to comic strips and other comic book genres are appropriate – and even in great demand! – for the portuguese

language teaching (RAMOS, 2009). Thus, we present here a didactic proposal for the study and research of gender comic strip in the classroom. These propositions have the theoretical and methodological basis of systemic-functional reflections Hasan (1989). So hopefully indicate effectively *as instrumentalize the genre comic strip* in the portuguese language teaching practices *and to teach the genre*. The proposed tasks, exemplified with the strips of Aline, of Adão Iturrusgarai, intended to teach reading, writing and linguistic analysis by gender and therefore may also be applied to other genres of comics.

KEYWORDS: Comics. Textual genres. Portuguese Language Teaching.

Gêneros de Discurso e Transgressão: Por um Ensino mais Dinâmico e Horizontalizado

Discourse Genres and Transgression: For a more Dynamic and Horizontal Teaching

*Glaucia Muniz Proença Lara¹
Tânia Maria de Oliveira Gomes²*

RESUMO: Este artigo apresenta, à luz dos aportes oriundos da Linguística do Texto e do Discurso, o breve relato de uma experiência de ensino, com os seguintes objetivos: (a) refletir, no âmbito da discussão em torno dos gêneros textuais/discursivos, sobre alguns conceitos caros aqueles que trabalham nesse domínio, particularmente o de transgressão de gêneros; e (b) retratar, de forma sucinta, alguns desafios e pontos positivos das práticas de ensino construídas a partir dos conceitos previamente descritos. A referida experiência foi realizada, no período de março a dezembro de 2010, com alunos de uma escola estadual de Minas Gerais. O lapso temporal de seis anos entre a experiência e seu relato permitiu-nos analisar o processo, de forma mais objetiva e distanciada, de modo a apreender seus aspectos mais relevantes, de acordo com os objetivos traçados. Grosso modo, a partir dos estudos de Bakhtin (1992, 2000), Marcuschi (2002), Bronckart (2003), Maingueneau (2004) e Lara (2008, 2009, 2013), entre outros estudiosos, e com base em uma metodologia qualitativa, pretendemos, com este estudo, contribuir para o avanço das práticas de ensino, tomadas numa vertente mais dinâmica e integradora.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros, ensino, transgressão.

Os gêneros do discurso entre a tradição e a transgressão

O presente artigo atrela-se, num primeiro momento, a um trabalho maior³, situado no amplo domínio dos estudos textuais/discursivos. Isso quer dizer que, embora reconheçamos que *texto* e *discurso* não se referem exatamente ao mesmo objeto – o texto sendo a materialização, através da linguagem, do discurso que lhe é subjacente –, optamos por não distingui-los aqui, tendo em vista que grande parte dos autores que convocaremos para discutir a questão dos gêneros situa-se tanto na vertente da Linguística do Discurso (Maingueneau e Chaves, entre outros), quanto na da Linguística do Texto (Marcuschi e Bronckart, por exemplo).

¹É docente da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando na área de Língua Portuguesa (Estudos Textuais e Discursivos). Possui mestrado em Letras - Língua Portuguesa pela UFMG (1993) e doutorado em Semiótica e Linguística Geral pela USP (1999), com estágio de um ano na Université Paris X – Nanterre, na França.

² Possui graduação em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa (2010) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestrado em Estudos Linguísticos (2014) pela mesma instituição. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/UFMG, na linha de Análise do Discurso.

³Trata-se da dissertação de mestrado, intitulada: *Um estudo discursivo sobre a transgressão de gêneros e a paródia em publicidades atuais e da década de 1960* (GOMES, 2014), que foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG.

Assim, nesse primeiro momento, apresentaremos e discutiremos aspectos mais teóricos para, em seguida, avançarmos rumo ao relato de uma experiência de ensino, realizada como estágio-docência, no período de março a dezembro de 2010, com alunos de uma escola estadual de Minas Gerais.

São, assim, nossos objetivos: (a) refletir, no âmbito da discussão em torno dos gêneros textuais/discursivos, sobre alguns conceitos caros àqueles que trabalham nesse domínio, particularmente o de transgressão de gêneros; e (b) retratar, de forma sucinta, alguns desafios e pontos positivos das práticas de ensino construídas a partir dos conceitos previamente descritos.

Antes de mais nada, é preciso considerar que, se os gêneros vêm sendo, desde Platão e Aristóteles, uma temática constante entre os estudiosos da linguagem, foi com Mikhail Bakhtin, no século XX, que se “reinaugura” essa noção numa perspectiva mais ampla, para além da retórica e da poética. Como afirma Chaves (2010), ao abordar temas como fala, enunciação e interação verbal em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin traça as grandes linhas de investigação da linguística centrada no discurso, prenunciando o conceito de gêneros, ao qual dedicará todo um capítulo em *Estética da Criação Verbal*.

Quaisquer que sejam as apreciações relacionadas aos gêneros do discurso de Bakhtin, é indubitável que esse tema encontra ressonância ainda nos dias de hoje, convertendo-se em paradigma para um número significativo de pesquisadores no âmbito dos estudos de linguagem, como comprova o elevado número de dissertações, teses e outras produções acadêmicas associadas a disciplinas que vão da Comunicação Social à Análise do discurso e que, via de regra, recuperam, em menor ou maior grau, as contribuições do pesquisador russo. Notamos, portanto, que a análise dos gêneros tem sido uma inquietação constante ao longo dos tempos, envolvendo uma multiplicidade de esferas do saber, o que origina uma diversidade de tratamentos nem sempre harmonizáveis entre si.

Devido à notoriedade de Bakhtin, no cenário atual dos estudos de gêneros, partiremos das concepções do autor em *Estética da Criação Verbal*, obra em que essa questão é abordada de forma privilegiada. Antes, porém, cabe um esclarecimento: se o estudo dos gêneros foi primeiramente uma preocupação da retórica e da poética e não da Linguística, isso se deve a dois motivos principais.

Em primeiro lugar, porque a Linguística é uma ciência recente (datada do início do século XX); em segundo lugar, porque ela, em seus primórdios, voltou-se para as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Apenas quando passou a tomar o texto/o discurso como seu objeto de estudo (a partir da década de 1960), a Linguística passou a se preocupar com a noção correlata de gênero – já que todo texto se insere, necessariamente, em um (ou mais) gênero(s). A noção, portanto, se amplia para abarcar o funcionamento de textos os mais diversos, sem se ater apenas aos domínios literário ou retórico (LARA, 2008, p. 6).

Para essa ampliação conceitual, é inegável a colaboração de Bakhtin, com seu viés discursivo-interacionista, estruturado no caráter social dos fatos de linguagem. No seu entender, quando o sujeito faz uso da língua numa determinada “esfera da atividade humana”, ele o faz sob a forma de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” que passam a refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. O enunciado é considerado, dessa forma, como “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 279-287), definição essa que o aproxima do conceito atual de texto. Nesse sentido, os

enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas por seu “conteúdo” (temático), por seu “estilo verbal” (seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua “construção composicional” (que corresponde, grosso modo, à estrutura textual).

As esferas de utilização da língua passam, pois, a compor “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”: os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000, p. 279; grifos do original). Esses gêneros são considerados inesgotáveis pela riqueza e pela variedade que representam a partir das inúmeras esferas de atividades humanas (ligadas ao uso da língua) e pela capacidade de ampliar-se a partir dos tipos estáveis. O autor exemplifica a heterogeneidade dos gêneros do discurso, afirmando que eles vão da réplica mais simples do diálogo cotidiano às manifestações literárias (do ditado ao romance) e à exposição científica, passando pelo relato familiar, pela carta, pelos documentos oficiais, entre outros (p. 279-280). Constatamos, desse modo, que o conceito de gêneros adquire um caráter mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Em termos de complexidade, Bakhtin distingue os gêneros “primários”, oriundos da comunicação verbal espontânea – e, por isso, mais simples –, dos “secundários” o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico que, formados a partir dos gêneros primários, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente evoluída, sobretudo na modalidade escrita (BAKHTIN, 2000, p. 281-287). Isso significa que, repousando sobre instituições sociais, os gêneros secundários tendem a recuperar e a explorar os gêneros primários, que perdem, desde então, sua relação direta com o real para se tornarem “literatura”, “teatro” etc.

Inspirada em Marcuschi (2002), Lara (2008, p.7) afirma que se os gêneros, enquanto entidades sócio-discursivas, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do nosso cotidiano, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa; ao contrário, são fenômenos, acima de tudo, maleáveis e dinâmicos que surgem, modificam-se e mesmo desaparecem, em função das necessidades e atividades (relacionadas às diferentes esferas de utilização da língua) presentes numa dada sociedade.

Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, somos conduzidos a admitir que um gênero situa-se na zona de tensão entre um conjunto de restrições/regularidades e um horizonte de variações possíveis, o que remete a um sujeito capaz de operar sobre o convencional, seja assumindo-o, seja subvertendo-o, em busca da construção de novos efeitos de sentido (LARA, 2008). Nesse contexto, “os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso” e os gêneros são locais concretos onde estes se materializam (BRANDÃO, 2004, p.42).

Maingueneau (2004), por sua vez, assume uma posição próxima à de Bakhtin quanto à existência de gêneros mais/menos padronizados. Propõe, assim, quatro modos de genericidade instituída, que vão do modo I (mais padronizado) ao modo IV (mais criativo). Em linhas gerais, o modo I implica gêneros instituídos que não estão – ou estão pouco – sujeitos à variação (fichas administrativas, catálogo telefônico, registros de cartório etc). No modo II, encontram-se os gêneros que seguem uma cenografia preferencial ou esperada, mas toleram desvios (por exemplo, um programa político-eleitoral em forma de carta ou um guia de viagens apresentado como uma conversa entre amigos). O modo III inclui gêneros (como publicidades, músicas e programas de TV) que incitam à inovação, não apresentando,

portanto, uma cenografia preferencial (embora, com o tempo, possam tornar-se estereotipados). No modo IV, finalmente, situam-se os gêneros propriamente autorais, como os literários, para os quais a própria noção de “gênero” se torna problemática (MAINGUENEAU, 2004, p. 50-53).

É a existência de gêneros mais flexíveis/menos padronizados, como os do modo III e IV descritos por Maingueneau, que permite a hibridização ou a mescla de dois ou mais gêneros num mesmo espaço textual, fenômeno denominado por Lara (2008) “transgressão de gêneros”, como explicaremos mais adiante. Contudo, a despeito dos esforços dos teóricos que trabalham com textos genericamente híbridos, alguns obstáculos permanecem. Sobre isso Lara (2008, p. 8) admite que a dificuldade de abordar o desvio ou a transgressão resulta da própria complexidade e extensão do conceito de gêneros. Isso implica, portanto, que muitas vezes a tarefa de delimitar as fronteiras entre um gênero e outro é difícil, senão possível.

Nessa mesma direção, Mari & Silveira (2004, p. 65) afirmam que a concepção de gêneros apresenta uma “mobilidade prática” ou uma “funcionalidade intuitiva” inversamente proporcional à sua simplicidade conceitual, ou seja, mesmo que os sujeitos não consigam definir o que entendem por gêneros, eles são capazes de reconhecê-los e de operar produtivamente com eles, percebendo, inclusive, como diz Lara (2008, p. 8), “as transmutações que sofrem e as ‘quebras de expectativa’ (ou ‘rupturas de contratos’) que os afetam”.

No âmbito da mescla/hibridização de gêneros, Marcuschi (2002, p.22-24), inspirado em Ursula Fix, fala de “intertextualidade intergêneros”, quando um gênero assume a função ou a forma de outro (por exemplo, uma carta em forma de poema). O autor pontua ainda que, como a noção de gênero privilegia a natureza funcional e interativa – e não o aspecto formal e estrutural –, é a função, afinal, que responde pela determinação do gênero. Assim, uma publicidade continuará com a função de vender um dado produto (função), ainda que seja veiculada sob a forma de uma fábula, de um verbete de dicionário, de uma receita culinária etc.

Chaves (2010, p. 113), por sua vez, discorre sobre o que ela denomina “dialogismo intergenérico”, conceituando-o como o diálogo entre pelo menos dois gêneros, enunciado e enunciante, circunscritos a um mesmo espaço textual. No seu entender, trata-se de “um tipo particular de dialogismo, em que diferentes *vozes*, nesse caso *gêneros* e não propriamente unidades linguísticas isoladas [...] dividem o mesmo contexto enunciativo...” (CHAVES, 2010, p.113, grifos do original). Nesse caso, o diálogo se instaura entre gêneros discursivos e não propriamente entre enunciados de textos efetivamente produzidos e localizáveis. É, portanto, um conceito mais abrangente do que a intertextualidade intergêneros de Marcuschi (2002), em que o “diálogo” se instaura de texto para texto.

Já Lara (2013), assumindo que a expressão “*relativamente estáveis*” da definição bakhtiniana de gêneros abre espaço para o desvio ou a subversão, fala em “transgressão de gêneros”, como já foi mencionado, explicando tratar-se de um tipo de hibridização no qual um gênero (dito “transgressor”) assume a função de outro (dito “transgredido”), emprestando-lhe, ao mesmo tempo, sua forma. Assim, no caso de um convite de casamento veiculado sob a forma de uma notícia de jornal, o convite seria o gênero *transgredido* e a notícia, o *transgressor*, visto que a função de convidar pessoas para um evento seria mantida, mas o formato seria o de um outro gênero: a notícia, que camuflaria, de certa forma, o convite.

Embora *transgredir* seja um termo forte, tomado no sentido corrente como “desobedecer a, deixar de cumprir, infringir, violar, postergar” (*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 1986, p. 1701), Lara (2013) prefere tomá-lo nesta outra acepção, também presente no mesmo dicionário: “Passar além de, atravessar”, o que, no seu entender, implica *ir além de* um dado gênero, ultrapassá-lo para construir outros (novos) efeitos de sentido. “Intertextualidade intergêneros”, “dialogismo intergenérico” ou “transgressão de gêneros”: trata-se de olhares diferentes sobre um mesmo fenômeno. Por razões de praticidade, utilizamos a denominação proposta por Lara (2013), ou seja, “transgressão de gêneros”, como já foi dito, sem perder de vista que o “diálogo” pode instaurar-se entre textos específicos (e seus gêneros – já que não existe texto sem gênero) ou apenas entre gêneros, sem implicar, portanto, textos específicos.

Essa questão pode ser relacionada aos termos *intertexto* e *interdiscurso*, tais como são definidos por Maingueneau (2008, p.286). No seu entender, o interdiscurso seria “um jogo de reenvios entre discursos que tiveram um suporte textual, mas de cuja configuração não se tem memória”, o que está mais relacionado ao dialogismo intergenérico. O intertexto, por sua vez, seria “um jogo de retomadas de textos configurados e ligeiramente transformados, como na paródia”, o que se articularia mais de perto à intertextualidade intergêneros. A noção de “transgressão” proposta por Lara (2013) – e assumida no presente trabalho – abarca esses dois fenômenos.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível concluir que, embora seja difícil abordar a questão do desvio ou da transgressão (o que resulta da própria complexidade e extensão do conceito de gênero, como foi dito), os usuários, da mesma maneira que são capazes de operar de forma produtiva com os diversos gêneros que circulam socialmente, são suficientemente competentes para perceber as mudanças e as “quebras de expectativas” que os afetam. É a partir dessa “intuição” dos falantes que pretendemos explorar, neste trabalho, a noção de gêneros pelo viés da transgressão.

Em suma: para nós, a questão que se coloca – e à qual procuraremos responder, aplicando a teoria – é: quais são as vantagens e/ou desvantagens da utilização de conceitos *a priori* acadêmicos/científicos (como é o caso da transgressão de gêneros, que foi, inclusive, tema de uma dissertação de mestrado) no contexto escolar, para além do espaço universitário? Passemos, pois, ao relato da aplicação dos conceitos aqui discutidos a práticas de ensino voltadas para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais. Com isso, buscaremos responder, pelo menos parcialmente, à questão proposta.

Articulando transgressão e ensino

Levando em consideração o pressuposto bakhtiniano de que todo texto se insere, necessariamente, em um ou mais gêneros, e pensando no caráter social desses “enunciados relativamente estáveis”, propusemos coligar as teorias de cunho acadêmico sobre genericidade, amparadas em Bakhtin (1992, 2002), Marcuschi (2002), Lara (2008, 2009, 2013), Bronckart (2003), entre outros, às práticas educacionais, propostas, em forma de sequências didáticas por Dolz e Schneuwly (2004). Para esses autores, uma sequência didática deve ser entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97),

Nessa perspectiva, o presente artigo relata e avalia uma sequência didática (doravante SD) específica, que foi implementada, juntamente com outras SDs, no período de março a dezembro de 2010, numa escola estadual de Minas Gerais. Estruturadas com base no Projeto de Pesquisa “Gêneros do Discurso e Ensino”, desenvolvido por Lara (2008), as SDs em questão propuseram o uso de anúncios publicitários transgredidos como ferramenta para o ensino de gêneros em sala de aula.

Cabe esclarecer que a escolha do “anúncio publicitário” e da “transgressão de gêneros” como fundamentos das referidas SDs justifica-se, principalmente, pelas seguintes razões. Primeiramente, podemos mencionar a abundante veiculação, na sociedade atual, de anúncios publicitários nos mais diversos suportes, tais como revistas, jornais, televisão, *outdoor*, internet, entre outros. Crianças, jovens e adultos são “bombardeados” a todo o momento por textos desse gênero. Essa grande influência dos anúncios publicitários na vida cotidiana fez com que eles se tornassem merecedores do papel central num projeto didático. Em segundo lugar, salientamos a plasticidade e a dinamicidade desse gênero, que é classificado, segundo Maingueneau (2004, p. 50), no modo III de genericidade instituída – aquele dos gêneros que incitam à inovação, tornando-se, pois, propícios à transgressão. Aliás, esse estímulo a um processo mais criativo de produção foi outra razão de suma importância na opção pelo anúncio publicitário como forma de dinamizar o ensino. Por fim, a escolha desse tipo de material e a opção por uma abordagem pouco convencional deveram-se tanto ao citado projeto desenvolvido por Lara (2008), quanto, numa instância maior, ao estudo dos gêneros, proposto nos/pelos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs* (1998), que passaram a orientar o ensino nos últimos anos.

Assim, com base no horizonte teórico erigido pelos autores citados, sobretudo, Lara (2008), criamos e aplicamos em sala de aula um conjunto de SDs em que focalizamos diferentes gêneros textuais/discursivos em “diálogo” com a publicidade, na já citada tentativa de levar ao ensino básico certos conhecimentos angariados na academia, mas também a de trazer para a universidade a vivência real de tantas reflexões teóricas. Tendo por foco a formação de usuários (leitores/produtores de textos) proficientes, capazes de compreender e de operar produtivamente com os gêneros textuais/discursivos, buscamos analisar, com alunos do Ensino Fundamental, anúncios publicitários à luz do fenômeno da transgressão, a fim de (tentar) responder a algumas questões, dentre as quais se destacava aquela que dizia respeito às dificuldades/facilidades ligadas ao uso de SDs calcadas no estudo de textos publicitários e na transgressão de gêneros.

Tendo como norte tais desafios, o presente artigo apresenta, seis anos mais tarde, o relato (crítico) de algumas vivências didáticas, construídas em torno de uma SD que explorou os gêneros publicidade e cartaz de filme, em aulas de Língua Portuguesa para alunos pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Belo Horizonte – MG. Nesse sentido, buscamos avaliar essa experiência de ensino da maneira mais objetiva possível – o que, acreditamos, esse distanciamento de seis anos permite –, de modo a apontar seus pontos positivos e negativos.

Retornando a Marcuschi (2002, p. 22), encontramos a seguinte afirmação: “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”, o que reitera a importância do contato, via ensino, dos estudantes com os gêneros. Partindo desse pressuposto, com as SDs arquitetadas em 2010 buscamos uma nova abordagem no manejo dos gêneros textuais/discursivos, calcada na descrição de suas

especificidades/regularidades/coerções, mas também na liberdade que o sujeito tem de operar como eles, inclusive, subvertendo-os. Esse processo foi marcado por desafios e por grandes conquistas, como se verá de forma mais clara nas próximas linhas.

Na impossibilidade de apresentar o conjunto completo das SDs desenvolvidas durante o ano letivo de 2010 (de março a dezembro), dados os limites de espaço de um artigo, selecionamos uma delas para ilustrar nossa proposta. Grosso modo, as SDs implementadas dividiram-se em seis etapas cada uma, seguindo a estruturação modular proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

No caso da SD selecionada que, como já afirmamos, fazia dialogarem publicidade e cartaz de filme, a primeira etapa de trabalho foi marcada pela apresentação da situação, ou seja, pela exposição de alguns conceitos que, no nosso entender, seriam fundamentais para a implementação do conjunto de SDs proposto, como, por exemplo, os de publicidade e propaganda. Essa etapa também foi importante para uma sondagem inicial das turmas participantes quanto a seus conhecimentos prévios sobre a noção de gêneros textuais/discursivos. A partir da exposição dos alunos a publicidades variadas e da discussão entre estes e as professoras acerca daquelas que mais se destacavam no conjunto, pudemos construir um diagnóstico preliminar dos alunos/das turmas participantes, sinalizando, assim, os rumos que a SD deveria (ou não) seguir.

Na segunda etapa, abordamos o Módulo 1, intitulado: “Anúncio publicitário: o gênero da persuasão”. Nesse momento, os alunos tiveram contato com teorias referentes à linguagem, no seu viés verbal e não verbal, a fim de apreender os efeitos de sentido provocados pelo entrelaçamento entre imagem e texto, dentre eles, o de seduzir o leitor.

Avançando na atividade proposta, o Módulo 2, terceira fase da SD, denominado “As escolhas fraseológicas e suas artimanhas”, brindou os estudantes com conceitos bakhtinianos, devidamente adaptados ao ambiente escolar e ao nível das turmas. Nesse estágio, os alunos aprenderam a identificar o tema, a estrutura composicional e o estilo verbal dos anúncios publicitários que lhes foram apresentados. Além disso, foram expostos às estratégias fraseológicas adotadas no universo publicitário, tais como a adjetivação abundante e o uso de verbos no modo imperativo, recursos esses utilizados a serviço da propagação de valores positivos, atrelados aos produtos e à função maior dos anúncios: a venda desses produtos.

Na etapa seguinte, a quarta (Módulo 3), nomeada: “Entendendo a transgressão”, os alunos foram, enfim, apresentados, explicitamente, a esse fenômeno. Primeiramente, de forma conceitual, como se vê na figura 1:

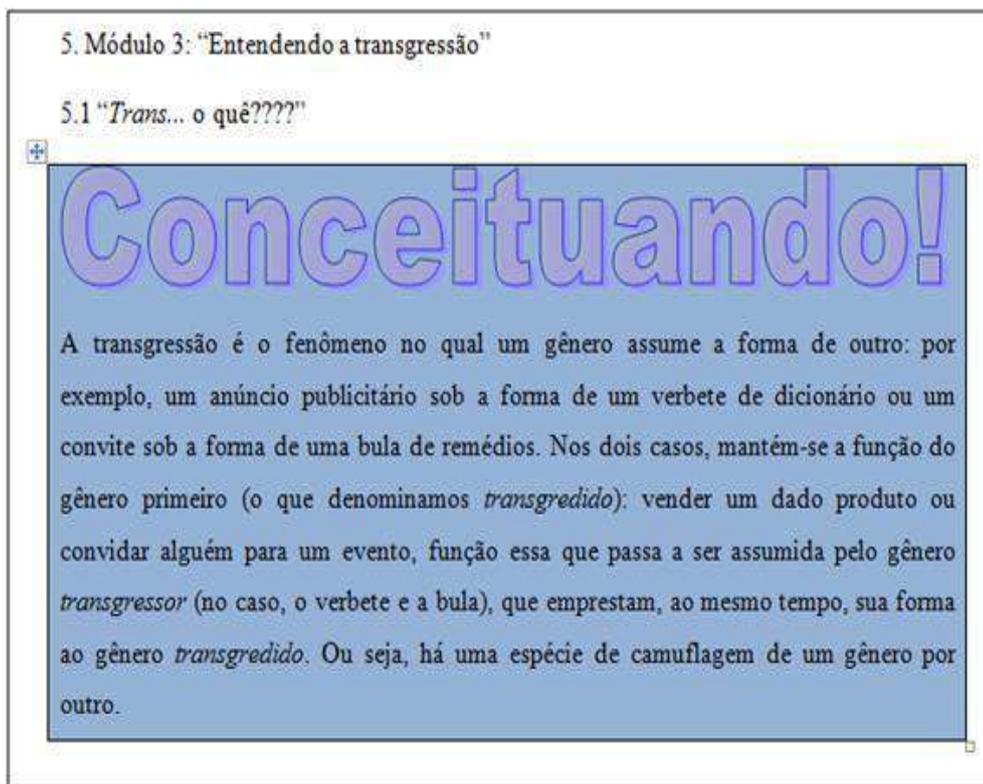


Figura 1 - Fonte: Gomes (2010, p.29).

Em seguida, após amplas discussões acerca das definições apresentadas, os alunos tiveram acesso a uma tabela que previa algumas distinções entre os dois gêneros focalizados nessa SD específica: o anúncio publicitário e o cartaz de filme, conforme mostra a figura 2:

5.2. Anúncio publicitário *versus* cartaz de filme: o combate do ano

Anúncio Publicitário	Cartaz de filme
Conteúdo Temático variado, vinculado à venda de produtos e serviços.	Conteúdo temático associado à promoção de filmes. Apresenta um pequeno resumo da película.
Estilo Verbal: uso de adjetivação abundante, figuras de linguagem, trocadilhos, <i>slogans</i> , verbos no Imperativo, seqüências descritivas.	Estilo verbal: frases curtas, contendo: “Em breve nos cinemas, ou “... apresenta”.
Estrutura Composicional: tamanhos variados; uso de logotipo e símbolos das marcas.	Estrutura Composicional: apresenta tamanho maior e endereço dos cinemas, nos quais os filmes estão em cartaz.

Com base na leitura do quadro comparativo acima, analise os anúncios abaixo:

Figura 2 - Fonte: Gomes (2010, p.30).

Seguiu-se uma atividade na qual dois anúncios – o primeiro, uma publicidade não transgredida de uma hortifrúti e o segundo, um anúncio transgredido de um estabelecimento do mesmo ramo – foram comparados a partir das seguintes indagações: a) qual dos dois anúncios apresenta o fenômeno da transgressão?; b) qual o efeito de sentido provocado pela transgressão?; c) que elementos do cartaz são visualizados no segundo anúncio?; d) com qual dos dois anúncios você mais se identifica? Justifique. Os dois anúncios em questão podem ser visualizados na figura 3:

Anúncio 1

Sacolão Saúde
Direto do campo para a sua mesa só no MERCADÃO DE COTIA

frutas - verduras - legumes
hortaliças - carnes - ovos
peixes - armazém - comidas prontas

Pinhão refogado

Ingredientes:

- 500 gramas de pinhão cozido e descaado
- 1 xícara (chá) de bacon, picado em cubinhos
- 1 cebola de cabuca
- 2 tomates maduros
- 2 pimentões vermelhos
- 1 colher (sopa) de azeite de oliva
- 1 colher (sopa) de alho-poró
- Sal

Preparo:

- Corte em dois ou três pedacinhos cada pinhão (dependendo do tamanho do molho)
- Frite o bacon e refogue com os tomates, cebola e cebolinha
- Leve ao fogo por 20 minutos e complete com o tempero restante

SACOLÃO SAÚDE | Km. 34 da Rodovia Raposo Tavares | Cotia | Paulo | tel. 4703-5632

fácil acesso

Anúncio 2

A HORTIFRUTI APRESENTA:
O QUIABO VESTE PRADA

ELE ENTROU NO SELETO MUNDO DA HORTIFRUTI.

Aqui a natureza é o estilo HORTIFRUTI

www.hortifruti.com.br

Agora, responda:

- Qual dos dois anúncios apresenta o fenômeno da transgressão?
- Qual o efeito de sentido provocado pela transgressão?
- Quais elementos do cartaz são visualizados no segundo anúncio?
- Com qual dos dois anúncios você mais se identifica? Justifique.

Figura 3 - Fonte: Gomes (2010, p.31).

Esse exercício trabalhou com a noção de transgressão e com as consequências do uso desse fenômeno no âmbito da publicidade. As habilidades dos alunos que buscamos desenvolver por meio dessa tarefa foram as de: 1) diferenciar um anúncio comum de um anúncio transgredido; 2) identificar os elementos próprios ao cartaz de filme e ao anúncio publicitário, distinguindo o gênero transgressor (o cartaz) do transgredido (a publicidade); 3) refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por meio da transgressão. Logo, com essa proposta, os alunos tiveram contato com anúncios publicitários transgredidos, o que lhes permitiu observar que, geralmente, tais anúncios eram mais criativos e mais inusitados do que outros, não transgredidos. Assim, eles conseguiram perceber que a transgressão foi usada para criar anúncios diferenciados, que se destacavam dos demais (aqueles que poderiam ser considerados mais “tradicionais”).

Nesse sentido, ao comparar a oferta do produto a um filme que estreia no cinema, o texto publicitário conferiu à mercadoria comercializada (um legume), mas, sobretudo, ao estabelecimento – uma hortifrúti específica –, um prestígio e um protagonismo maiores em relação a outros estabelecimentos do ramo. Essa mescla entre um cartaz de filme e uma publicidade produziu outro efeito de sentido, facilmente, identificado pelos estudantes: o humor. Assim, eles perceberam que os anúncios transgredidos se valiam mais desse efeito do que as demais publicidades, o que os tornavam mais atraentes aos olhos dos leitores e potenciais consumidores.

Na sequência, os alunos aprenderam um pouco mais sobre *slogans*, símbolos e logotipos, recursos comumente utilizados em anúncios publicitários para, então, chegar à quinta etapa (final), correspondente ao Módulo 4, que visava à produção de uma publicidade sob a forma de um cartaz de filme, como se pode ver na proposta que segue:

6. Produção Final/ Revisão

Luz, câmera... PRODUÇÃO!

Vários recursos midiáticos foram apresentados ao longo desta sequência didática. Produza um anúncio publicitário sob a forma de cartaz de filme. Seu anúncio deverá ser publicado em um jornal de prestígio, direcionado às classes A e B. O humor será o efeito de sentido a ser alcançado com a transgressão. Não se esqueça dos elementos que remetem à venda do produto (como logotipo, site da marca, *slogan*, etc.). O melhor anúncio será premiado com o troféu: “Publicitário do Ano”. Boa produção!

Figura 4 - Fonte: Gomes (2010, p.33).

Essa atividade, portanto, propôs que os estudantes reunissem, num exercício concreto de produção textual, todo o conteúdo que haviam assimilado durante o processo de aplicação da SD, lançando mão não só do conhecimento apre(e)ndido ao longo das aulas, mas também dos saberes prévios e intuitivos que possuíam. Nessa direção, a SD não se propôs a desconsiderar as informações pré-estabelecidas dos discentes para sedimentar novas. Ao contrário, ela foi utilizada para criar atividades que se relacionassem com o já vivido daqueles alunos, de modo a tornar o aprendizado coerente com as suas práticas de vida, e não uma abstração sem muito sentido ou utilidade para eles.

A última etapa, enfim, contou ainda com a avaliação do texto transgredido pelo próprio discente que o produziu, a partir das seguintes questões: 1) seu anúncio apresenta elementos próprios aos anúncios publicitários e aos cartazes de filme?; 2) atende ao contexto de produção exigido?; 3) possui um tom humorístico?; 4) os elementos que remetem à

comercialização do produto (*slogan, site, logotipo e símbolo da marca etc.*) estão presentes do seu anúncio?; 5) seu anúncio apresenta uma atitude ética e comprometida com as qualidades reais do produto?; 6) você compraria o produto anunciado no seu texto publicitário? Essas questões objetivavam, em última análise, propiciar a reflexão autônoma do estudante acerca da produção do seu texto.

Os alunos foram ainda estimulados a trocar os textos entre si, com o propósito de ampliar o olhar quanto a outras perspectivas de produção e a atuar como revisores de si mesmos e dos colegas, sendo, pois, o dialogismo colocado no centro da vivência estudantil de forma coletiva e integrada. A seguir, apresentamos dois dos textos produzidos pelos alunos (figura 5) nessa SD específica, com o intuito de ilustrar os resultados obtidos:



Figura 5 - Fonte: Gomes (2010, p.35).

Na figura, encontramos dois anúncios publicitários sob a forma de cartazes de filme que foram produzidos em momentos distintos. O primeiro apresenta os seguintes dizeres: “A Fuga dos Legumes – venha se refugiar junto deles”, seguido do nome do discente (devidamente excluído, neste artigo, a fim de preservar a identidade de seu autor) e o ano e a turma da qual este fazia parte. Ao lado desse primeiro anúncio, observamos um segundo, construído por outro aluno, que continha as frases: “Leitura apresenta: O Senhor dos Pincéis - um jeito melhor de pintar”, seguido do endereço eletrônico: “www.leitura.com.br” e o nome e número do estudante, previamente retirados, e a turma da qual fazia parte.

No primeiro exemplo, observamos o paralelismo construído pelo estudante entre o filme infantil “A fuga das galinhas” e a “A fuga dos legumes”. Contudo, somente compreendemos que se trata de um anúncio, quando, ao nos lembrarmos do exemplo dado – referente a uma hortifrúti –, resgatamos a ideia de que o aluno tentara copiar tal publicidade, sem, no entanto, dispor os elementos textuais e fraseológicos necessários para que o seu texto

se configurasse como um anúncio publicitário (transgredido). Pelo convívio com o estudante, a professora-estagiária foi capaz de apreender a sua intenção, não completamente materializada. Por essa razão, ela voltou ao quadro e destacou a importância da presença de elementos que remetessem à esfera midiática, como: *slogans*, endereços virtuais e presenciais, logotipos das marcas, entre outros. Essa foi uma dificuldade encontrada nessa SD específica que, retrabalhada, gerou produções como o segundo anúncio ilustrado na figura 5. Nele, o estudante lança mão da frase: “Leitura apresenta...”, fazendo menção tanto às livrarias Leitura, quanto a um recurso textual próprio aos cartazes de cinema. Essa junção, associada ao endereço eletrônico disposto na folha de caderno e à frase: “O senhor dos pincéis”, em referência ao filme: “O Senhor dos Anéis”, efetivou a transgressão de gêneros, o que reverberou de forma positiva na construção dessa SD específica.

Entretanto, mesmo considerando que a construção e a realização da SD foram, no geral, satisfatórias, não podemos deixar de mencionar os desafios e dificuldades que encontramos ao longo do percurso e que vão de questões de infraestrutura à própria aplicabilidade da teoria. Para agilizar, avaliaremos esses aspectos no que tange às SDs em seu conjunto, e não apenas às atividades aqui apresentadas (que se relacionam a uma SD específica, conforme já foi dito).

Assim, durante as aulas, alguns pontos negativos do processo de aplicação das SDs, entendidas em sua dimensão macro, colocaram-se à mostra. Um primeiro problema foi a resistência da professora da escola⁴, encarregada de supervisionar nossas atividades, no que tange à elaboração de uma proposta de aula que fugia da dupla “caderno/livro didático”. Além disso, as restrições impostas pela própria infraestrutura da escola, carente de computadores, de televisores e até de fotocopiadoras, fez com que as SDs tivessem que ser adaptadas para aquele contexto, impedindo, por exemplo, que se trabalhasse com publicidades produzidas em outros suportes, como em vídeo. A dificuldade no manejo das turmas (horário, mudança de sala, disposição dos alunos no espaço físico) também foi um entrave encontrado. De qualquer forma, ganhar a confiança dos alunos e da professora local, de modo a despertar sua empatia pela proposta defendida foi o maior desafio.

Contudo, durante a aplicação das SDs, alguns pontos positivos também se fizeram presentes. Nesse processo, explicitamos o objetivo das atividades, ativamos o conhecimento prévio dos alunos e o situamos dentro do plano didático. A produção inicial serviu como um diagnóstico para as professoras (tanto para a docente graduada, como para aquela em formação), que puderam, dessa forma, avaliar os conhecimentos que os alunos dominavam (ou não) sobre os gêneros textuais/discursivos, com ênfase na publicidade. Os módulos, em cada SD, trabalharam os conceitos e as dificuldades encontradas, fornecendo ferramentas de apoio aos alunos, enquanto a produção final revelou o que foi efetivamente incorporado por eles. Quanto à revisão e à reescrita, elas também se incorporaram às SDs como elementos que estimularam a autonomia dos discentes.

O trabalho com gêneros poderia ter sido feito por meio de várias abordagens teóricas e metodológicas. Entretanto, acreditamos que a escolha da SD foi uma opção enriquecedora, pois integrou as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua; contemplou gêneros variados que se mesclavam à publicidade; propiciou, enfim, um aprendizado contínuo

⁴ Lembramos que essas atividades foram realizadas como estágio-docência e, portanto, contaram com a participação da professora responsável pelas aulas de Português das turmas participantes (9º ano).

e progressivo, tudo isso sem perder de vista o conhecimento prévio dos alunos e suas motivações.

Com base em Bronckart (2003, p.103), é possível dizer que os gêneros foram entendidos como parte de “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Essa questão se tornou patente no processo de aplicação das SDs construídas em 2010, que trazia, entre os seus objetivos, o de formar alunos que soubessem utilizar a língua, principalmente, na modalidade escrita, em instâncias públicas de uso. Na perspectiva que adotamos – a do Interacionismo Social –, o discurso é ideológico e socialmente organizado; por isso não pode ser compreendido fora do seu contexto (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, um dos objetivos das SDs foi o de elucidar a importância do contexto de produção na realização de uma tarefa linguístico-discursiva. Para tanto, foi de suma relevância levantar, no caso da publicidade, questões que envolviam: quem produz normalmente esse gênero; para quem (quem o lê normalmente); quais os lugares sociais do enunciador e do co-enunciador; onde (em que situações) esse gênero circula na sociedade, entre outras. Essas questões ajudaram no reconhecimento dos gêneros – e dos seus espaços habituais de circulação – em sala de aula.

A noção de transgressão mostrou-se apropriada ao trabalho com gêneros, na medida em que não apenas tornou o processo de ensino-aprendizagem mais instigante, dinâmico e participativo, mas também levou os alunos a entender sua capacidade de agir sobre o mundo, o poder que tinham de modificá-lo. Nesse contexto, o estudante, que, na maioria das vezes, é visto como um mero depositário de conteúdos, assumiu o papel de agente. Com esses resultados, acreditamos ter feito valer a ideia defendida por Bertrand (2003) de que o estudante é o “centro do discurso”, um sujeito que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações. Em suma: dividimos a responsabilidade entre as duas partes envolvidas no processo: o professor e o aluno.

À guisa de conclusão

Partindo dos pressupostos sublinhados ao longo deste artigo, o trabalho edificado em 2010 propôs “uma metodologia alternativa para o ensino dos gêneros na/pela escola: abordá-los não a partir de suas regularidades, o que tem sido feito tradicionalmente, mas do ponto de vista da transgressão” (LARA, 2009). Essa nova abordagem trouxe a vantagem de fazer com que os estudantes assimilassem as regularidades inerentes a diferentes gêneros, mas também soubessem reconhecer “os desvios” ocorridos quando eles se mesclam com a publicidade.

Em outras palavras, essa nova abordagem e/ou metodologia para o ensino de gêneros mostrou-se bem mais próxima da realidade dos alunos. Mais que isso, as atividades didáticas permitiram identificar em publicidades impressas não apenas suas condições de produção (público-alvo, finalidade, entre outros), mas também suas regularidades e transgressões, sobretudo no “diálogo” com outros gêneros, buscando-se os efeitos de sentido produzidos (surpresa, humor, comoção, entre outros). Além disso, o conjunto de SDs aplicado fez com que os alunos refletissem sobre o impacto da publicidade na sociedade de consumo, um dos objetivos mais relevantes dessas atividades, já que a promoção dos produtos, principalmente no mundo contemporâneo, confunde-se com a divulgação de valores, de culturas e de ideologias.

As SDs possibilitaram, enfim, que a distância entre a universidade e o ensino básico fosse encurtada, transpondo para a escola o conhecimento acadêmico-científico adaptado especialmente para aquele projeto de ensino. Dessa forma, as teorias linguísticas/discursivas chegaram à instituição estadual com uma nova “roupagem”, com uma linguagem mais simplificada, moldadas para aquelas circunstâncias educacionais, sem, no entanto, perderem a essência que as constituíam como tais. Os gêneros, manejados por meio das SDs (no seu conjunto), funcionaram, portanto, como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, eles “canalizaram” a apreensão de conhecimentos textuais/discursivos por parte dos estudantes. Simultaneamente, otimizaram a tarefa do professor, que alcançou seus objetivos de forma mais dinâmica e integralizadora. Em suma: docentes e discentes convergiram para um caminho “de mão dupla”, no qual as duas partes se beneficiaram, vivenciando, portanto, uma relação educacional mais horizontalizada.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- , VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (coord). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. v. 5, p. 17-45.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs*. Brasília, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CHAVES, Aline Saddi. *Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário*. 2010. 366f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____ (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.
- GOMES, Tânia Maria de Oliveira. *Sequência didática: transgredindo os anúncios publicitários*. FALE/UFMG: 2010 (Atividade de estágio-docência).
- _____. *Um estudo discursivo sobre a transgressão de gêneros e a paródia em publicidades atuais e da década de 1960*. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- LARA, Glaucia Muniz Proença. *Gêneros do discurso e ensino*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: 2008 (projeto de pesquisa).
- _____. Uma proposta para a abordagem dos gêneros em sala de aula. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, 2009, Caxias do Sul - RS. *Anais do V SIGET*. Caxias do Sul - RS: EDUCS, 2009. v. 1, p. 1-17.
- _____. Gêneros do discurso: entre a rotina e o acontecimento. In: CORTINA, Arnaldo; MORENO, Fernando (orgs.). *Semiótica e comunicação: estudos sobre textos sincréticos*. Araraquara-SP: Editorial da FCL, 2013. p.93-111.

MAINGUENEAU, Dominique. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.43-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.59-74.

ABSTRACT: This article presents, in the light of the contributions from Text/ Discourse Linguistics, a brief report of an educational experiment with the following objectives: a) to reflect, within the discussion around discursive/textual genres, about some important concepts for those who work in this area, particularly the notion of genre transgression; and (b) to point out some challenges and positive points of the teaching practices built around the previously described concepts. Such an experiment, which took place from March to December of 2010, was applied to students of a public state school, located in Minas Gerais. The gap of six years between the experiment and its description allowed us to analyze the process in a more objective and neutral way, so as to grasp its most relevant aspects, according to the previously mentioned objectives. Based on the studies of Bakhtin (1992, 2000), Marcuschi (2002), Bronckart (2003), Maingueneau (2004) and Lara (2008, 2009, 2013), among others, and on a qualitative methodology, we intend, with our research, to contribute to the development of more dynamic and horizontal teaching practices.

KEYWORDS: Genders. Teaching. Transgression.

Gêneros Discursivos e Dialogismo no Ensino de Leitura Textual

Discourse Genres and Dialogism in Textual Reading Education

*Álvaro Antônio Caretta¹
Fabíola Maciel Saldão²*

RESUMO: É fato que os gêneros discursivos exercem uma função muito importante na produção e circulação linguística, conseqüentemente é um instrumento valioso para o professor no ensino da leitura textual. Tomando esse pressuposto, neste artigo pretendemos inicialmente abordar o conceito de gênero discursivo e destacar o caráter dialógico do enunciado. Nesse contexto, apresentaremos um exemplo de abordagem do texto em sala de aula tomando como fundamento o princípio dialógico da linguagem. Com essa proposta de prática de ensino, buscamos destacar o grande valor dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem da leitura textual.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos; dialogismo; leitura

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa passa atualmente por inúmeros desafios e questionamentos sobre o que de fato deve ser ensinado, quais procedimentos didáticos adequados a um novo perfil de aluno que convive com inúmeros tipos de textos e de quem são exigidas habilidades de leitura que estão além do processo de decodificação de informações. Os documentos oficiais e os currículos nacionais e estaduais orientam o trabalho do professor a partir de uma perspectiva que considera a língua em seu contexto de uso, inúmeros materiais didáticos estão sendo revistos para atender às exigências de uma sociedade comprometida com um tempo em que a tecnologia, o imediatismo e a mobilidade dialogam.

A partir deste contexto é exigido que o aluno produza argumentos, manifeste opiniões sobre os textos lidos, interprete as informações dispostas na superfície textual e vá além do código linguístico explícito.

A leitura adota um viés diferenciado e subjetivo a partir do momento que enxergamos a linguagem como instrumento de interpretação crítica de cargas ideológicas e históricas dos conhecimentos socialmente construídos.

Os gestos, os sons, os recursos gráficos, as cores, os símbolos e as palavras fazem parte do conjunto de mecanismos da linguagem, e o desenvolvimento de atividades que possibilitam a relação destes mecanismos com o sistema linguístico e com o entorno

¹ Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UNIFESP.

² Mestranda em Letras na Faculdade de Letras da UNIFESP.

discursivo ao qual o aluno pertence permitem que a concepção dialógica da linguagem seja adequada para a adoção das orientações curriculares e materiais didáticos para o ensino de língua.

Sendo assim, pretendemos a partir das contribuições de Bakhtin sobre a caráter dialógico da linguagem refletir sobre o uso do gênero charge em sala de aula ressaltando os aspectos que possibilitam o desenvolvimento da criticidade e da reflexão.

A charge é um gênero multimodal que traz em sua essência uma carga crítica muito forte. Atrrelada aos fatos noticiados, serve como estopim para que o leitor analise com um tom de humor e uma pitada de ironia a realidade representada a partir do desenho artístico e de outros elementos que a compõem (pistas verbais: legendas, palavras, onomatopeias, símbolos e pistas não verbais: traços, cores, estilo).

Essa essência de criticidade, humor, ironia e seu caráter temporal permitem que a charge seja um gênero suscetível a inúmeras interpretações no ato da leitura. Além desses elementos, a charge resgata discursos já produzidos, nasce de outros diálogos, apresenta uma relação dialógica com outros textos publicados na mídia.

Os elementos dialógicos da charge permitem essa construção de diversas possibilidades de sentidos. Assim como seus elementos constitutivos devem ser muito bem compreendidos pelo leitor, para que de fato as interpretações se aproximem do projeto de dizer elaborado pelo chargista, a crítica, a intenção do autor e o diálogo presentes são importantes na percepção dos subentendidos.

Esse jogo discursivo possibilita que a leitura da charge em sala de aula esteja atrrelada à concepção dialógica da linguagem e, assim, possa servir como uma contribuição no tratamento da leitura e no desenvolvimento de atividades que evidencie a formação crítica e reflexiva do aluno.

Assim, neste artigo destacaremos os elementos importantes do gênero charge a partir dos preceitos bakhtinianos: gênero discursivo e dialogismo, para em seguida apresentarmos um exemplo prático de ensino de leitura desse gênero, utilizando como *corpus* uma charge produzida pelo cartunista Laerte e publicada no jornal Folha de São Paulo, relacionada com os comentários presentes na seção Painel do leitor.

Gêneros discursivos e dialogismo

Segundo as propostas de Bakhtin, o enunciado deve ser estudado tendo em vista o seu gênero:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega a nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2003 [1951-1953], p.282-3).

Se é verdade que a consciência humana compreende a realidade através da linguagem, é preciso acrescentar que a linguagem só adquire sentido através de enunciados elaborados segundo determinadas formas institucionalizadas, os gêneros discursivos. Compreendido como um sistema de recursos e modos de tratar o real através da linguagem, cada gênero é criado, difundido e estabilizado para que a consciência humana possa dar conta dos diversos aspectos da sociedade. Assim, os gêneros desempenham papel importantíssimo na apreensão do real, pois através deles o homem organiza, compreende e comenta o seu mundo.

Para Bakhtin, a língua é utilizada na comunicação sob a forma de enunciados concretos e únicos realizados por integrantes de uma determinada esfera da comunicação discursiva, como a artística, a cotidiana, a científica, a política, a religiosa etc. As diversas esferas da comunicação constituem-se e relacionam-se por meio de enunciados concretos. Uma esfera de comunicação, compreendida como um conjunto de relações entre enunciados, parte do pressuposto de que seus enunciados se constituem por um processo dialógico. Os gêneros discursivos, por um lado, apresentam-se como realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal e, por outro, como resultado da expansão para outras esferas, graças à dinâmica dialógica dos códigos culturais.

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 2005, p.203).

Vê-se que, para se compreender a palavra em sua plenitude, é preciso tomá-la na relação com as outras palavras. Para isso, é imprescindível observá-la não só no interior do enunciado, mas também na cadeia da comunicação verbal. Da mesma forma, o enunciado deve ser compreendido nas relações com outros enunciados, já que ele também se constitui dialogicamente:

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003 [1951-1953], p. 298).

Frente à complexificação da sociedade, principalmente devido aos avanços tecnológicos, nossos alunos estão em constante contato com novos gêneros discursivos por meio dos quais interagem com novas culturas e aprendem novas formas de utilização da língua em textos multimodais e interativos.

O ensino dialógico da língua trabalha fundamentalmente com os gêneros discursivos, porque dessa forma se pode analisar mais do que a gramática da língua, pode-se chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades linguísticas e multimodais. Sabe-se que a comunicação só se processa por meio de um gênero discursivo. Os gêneros são

instrumentos da ação social, por isso o professor deve propiciar ao aluno um contato mais próximo com a atividade comunicativa na sociedade.

Os gêneros discursivos exercem uma função muito importante na produção e circulação linguística e, conseqüentemente, são um instrumento valioso para o professor, pois são produções da atividade humana no uso social da língua. São modelos de produção materializados nos diversos enunciados que realizamos no dia a dia em nossas interações verbais e multimodais.

A língua não é apenas um sistema, mas uma enunciação, ou seja, não é apenas um código, mas a produção de um enunciado (Bakthin 1997:95). Esse enunciado é sempre uma resposta a um outro enunciado, formando assim uma corrente comunicativa na sociedade, pois essa resposta irá exigir um outro enunciado como resposta. Vemos isso não apenas nos diálogos do cotidiano em que uma fala puxa a outra, mas também em muitos outros gêneros, como os comentários dos leitores de um jornal digital.

O conceito de enunciado é representativo do caráter dialógico. Para estudar o enunciado, é preciso considerá-lo uma unidade da comunicação verbal, seja na esfera do cotidiano ou na esfera artística, por meio de gêneros primários ou secundários:

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003 [1920-1924], p.21).

As relações dialógicas estão presentes nos diálogos cotidianos da língua falada, no macrodiálogo dos atos verbais e não-verbais humanos, e também no microdiálogo interior do falante. Dessa forma, o enunciado é pleno de ecos de outros enunciados, com os quais está relacionado. Ele é sempre uma resposta a enunciados anteriores, seja refutando-os, confirmando-os ou completando-os:

A obra é um elo na cadeia de comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003 [1951-1953], p.279).

O enunciado é o local onde diversas vozes sociais se entrecruzam em uma intrincada cadeia de responsividade. Ele, como resposta, será sempre orientado para o que já foi dito e para uma possível réplica. Esse processo constitui o dialogismo, ou seja, as relações de sentido entre enunciados.

Como o dialogismo é um fenômeno discursivo, ele não ocorre entre as estruturas linguísticas, mas entre os enunciados. Para que as relações dialógicas ocorram, é necessário que um determinado material semiótico se transforme em enunciado, fixando o discurso de um sujeito social frente a outros discursos. Ao contrário das unidades linguísticas, o enunciado possui um acabamento específico que torna possível a réplica por parte de um destinatário. Todo enunciado tem um autor, que lhe atribui entonações, às quais subjazem

emoções e avaliações sociais, logo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre diversas posições discursivas. De acordo com os escritos de Bakhtin essas características determinam dois processos dialógicos: a interação verbal entre destinador e destinatário e o dialogismo constitutivo do enunciado.

O tema é propriedade de cada enunciado. Determinado por elementos verbais e não-verbais, ele é concreto como seu momento histórico e constitui-se como a expressão de uma situação que deu origem ao enunciado. Por isso mesmo, ele é irreduzível à análise, ou seja, diferentemente das formas linguísticas, ele não pode ser segmentado:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 128).

O conceito de tema, não pode ser confundido com a definição de tema como “assunto de um texto”. Também é importante salientar que o tema não é sinônimo de conteúdo temático, já que este é um dos aspectos do gênero discursivo, e o tema, um elemento do enunciado.

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas, ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não-verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.128).

O signo linguístico é sempre ideológico e o seu tema corresponde à realidade social. Cada signo, cada manifestação verbal e cada enunciado têm o seu próprio tema, sem o qual não podem ser compreendidos, pois o tema é dinâmico e adapta-se às condições de um dado momento da evolução. O tema apresenta características ideológicas, históricas e sociológicas. Tendo em vista o princípio que orienta as reflexões do Círculo sobre o enunciado, o tema também é dialógico.

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2003 [1951-1953], p.300).

Tendo em vista esse caráter dialógico do tema, havemos de compreender que ele nunca será virgem, pois já foi ressaltado, contestado, elucidado e avaliado; logo nele se cruzam diferentes pontos de vista:

“O tema, como um dos fatores de acabamento do enunciado concreto, exige que o percebamos dentro do mesmo princípio dialógico que orienta esse enunciado, ou seja, para uma compreensão ativa do tema, não podemos nos esquecer que ‘o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica’ (BAKHTIN, 2000, p.320 apud SOUZA, 2002, p.115).

O tema e seu lugar na realidade desenvolvem-se organicamente na unidade do gênero. Se uma obra só existe na forma de um gênero, conseqüentemente, a importância estrutural de cada elemento só pode ser estudada em relação a esse gênero, pois ele é uma forma particular de construir e de concluir a totalidade do enunciado. Assim, os gêneros discursivos definem e delimitam a abordagem do tema. O tema é um elemento do enunciado que transcende a língua. Não é apenas a palavra que é orientada para o tema, mas o enunciado em sua totalidade e suas formas, compreendido como atuação discursiva.

Além do gênero e do tema, outro elemento que determina o acabamento do enunciado é a intenção do enunciador. A orientação expressiva é parte dessa intenção discursiva que determina a forma de dizer - o estilo - do enunciador e está diretamente relacionada às características do gênero discursivo. Todo enunciado possui uma orientação expressiva, que aponta a relação valorativa do enunciador para com o tema, tomado como objeto do discurso.

Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 290), a orientação expressiva estabelece a relação entre o estilo e o tema, apresentando um posicionamento axiológico expresso na entonação do enunciado. Assim como o enunciado, a orientação expressiva é dialogicamente constituída. Ela é sempre uma resposta ao enunciado do “outro”, cujo tom valorativo é assimilado e reestruturado

A orientação expressiva manifesta-se na entonação. Na perspectiva do Círculo, a entonação é de natureza social e tem como orientação a relação com o ouvinte e a avaliação do objeto. A entonação, assim como o tema, encontra-se na fronteira entre a vida e o discurso. Ela é produto de uma situação discursiva, em um contexto social e ideológico de um determinado momento histórico. A entonação é a forma da expressão axiológica, e todos os aspectos da palavra estão relacionados a ela. Segundo Souza (2002, p. 129), “[...] a entonação ocupa, no todo da palavra, o aspecto emotivo-volitivo, em interação orgânica com o aspecto de conteúdo/sentido (a palavra como conceito) e o aspecto palpável-expressivo (a palavra como imagem)”.

Além da relação com o ouvinte, a entonação é orientada pela relação emotivo-valorativa do falante com o objeto do discurso. Por meio dela, a palavra é capaz de exprimir a multiplicidade de relações axiológicas do falante com o conteúdo do enunciado do “outro”.

Independentemente da magnitude de seu tema ou de sua audiência, toda enunciação apresenta antes de tudo uma orientação expressiva presente na entonação. Essa expressividade orienta a seleção, a organização e a entonação dos elementos no enunciado.

Compreende-se, então, que a entonação expressiva é um recurso para expressar a relação axiológica do enunciado com o tema. Ela não existe fora do enunciado e relaciona-se com ele por meio da orientação expressiva:

O acento de valor (apreciativo, avaliativo) acompanha toda forma de enunciação, sendo uma condição para sua existência. Por isso, para uma dada unidade da língua tornar-se enunciado, ela deve receber um tratamento avaliativo, que acontece quando um locutor na relação com outro toma atitude responsiva frente a uma realidade específica. Logo, todo enunciado compreende uma orientação valorativa que permite a criação de variados sentidos a um mesmo segmento linguístico (FLORES, 2009, p.45).

O enunciado possui, então, uma dimensão axiológica que expressa um posicionamento social valorativo, criado e interpretado dialogicamente.

A expressividade do enunciado, situada na fronteira entre o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, é uma resposta que faz emergir a relação do locutor não só com o próprio objeto do discurso, mas também com os enunciados do outro sobre o mesmo objeto, o que reflete a dialogicidade constitutiva (entre discursos e sujeitos) e a sua dimensão social. Enunciar, dessa forma, é atribuir valor ao que se diz e aos outros dizeres, é se posicionar ideologicamente em relação ao outro (FLORES, 2009, p.45).

Como a realidade sociolinguística do sujeito social é heterogênea, a sua constituição discursiva também será, pois ela é resultado das relações de concordância e discordância com os outros discursos. Frente a esse universo discursivo do “outro”, o sujeito também precisa constituir a sua individualidade. Dessa forma, ocorre um jogo de forças centrípetas, voltadas para o sujeito, na tentativa de homogeneizar o seu discurso, e centrífugas, que o lançam em direção aos outros discursos. Nesse dialogismo constitutivo, o enunciadador determina o seu posicionamento axiológico:

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros (FARACO, 2003, p.80-1).

O discurso do sujeito é resultado da tensão entre as diversas vozes incorporadas no seu diálogo social e presentes em sua memória discursiva, com as quais ele poderá estabelecer variadas relações: aceitação, polêmica, paródia etc. Concebido dessa forma, o enunciado revela-se mais complexo e dinâmico, não se limitando apenas à expressão da intenção de um sujeito.

De acordo com Bakhtin (2003[1979]), dois enunciados, ao se confrontarem em um dado plano de sentido, em dada situação de interação, acabam sempre por estabelecer relações dialógicas. Nessa pluralidade dialógica das diversas vozes sociais, o sujeito, na tentativa de singularizar-se, assume posicionamentos discursivos e delimita fronteiras, mas ao mesmo tempo estabelece vínculos dialógicos entre o seu discurso e o discurso do “outro”.

O conceito de dialogismo fundamenta-se nas relações que todo enunciado mantém com outros que já foram e que ainda serão produzidos. As relações dialógicas determinam todos os aspectos discursivos do enunciado - gênero, estilo, forma, conteúdo temático, tema, entonação, avaliação social etc. Isso promoveu um novo enfoque epistemológico que possibilitou compreender com maior clareza os conceitos de enunciado, autoria, posicionamento ideológico, acabamento estético, entre outros.

Um membro de um grupo nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalinguístico de toda palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada (BAKHTIN, 2005, p.203).

Essa concepção ressalta que a orientação dialógica é um fenômeno naturalmente discursivo. Bakhtin esclarece que todos os aspectos do discurso, em suas inúmeras direções, se abre a um diálogo social constante. O discurso sempre se encontra no discurso de ontem e não há como deixar de participar, é um processo de interação vivo e permeado de tensões ideológicas.

Uma proposta de leitura dialógica do gênero charge

Passaremos agora a apresentar um exemplo de leitura do enunciado, tendo em vista uma abordagem dialógica da linguagem. Para isso, selecionamos como texto inicial, uma charge, enunciado multimodal, bastante presente na esfera jornalística, com o qual os alunos se deparam constantemente em livros didáticos e exames de seleção. Observaremos que a leitura desse texto não pode se limitar aos elementos gramaticais, pois é necessário primeiramente relacionar os elementos visuais e linguísticos e, talvez o mais importante, relacioná-lo ao contexto histórico e social. Além disso, mostraremos que a abordagem dialógica permitirá aproximar os alunos da concepção discursiva da linguagem, mostrando-lhes que os enunciados se constituem em constante interação com outros enunciados. Para isso, trabalharemos com outros textos que dialogam com a charge.

No dia 15 de agosto de 2015, na grande São Paulo, nos municípios de Osasco e Barueri, ocorreram duas chacinas com o número de dezoito homicídios. As mídias impressa e televisiva divulgaram notícias sobre o caso e acompanharam as investigações policiais que indicavam uma suposta atitude de vingança de policiais em resposta aos assassinatos de dois companheiros de trabalho ocorridos nas mesmas regiões. Denominada uma das maiores chacinas da história de São Paulo pelos meios de comunicação, tal acontecimento produziu inúmeros enunciados que circularam em diferentes esferas discursivas, com opiniões distintas de diversos enunciadores.

No dia 18 de agosto de 2015, o cartunista Laerte publicou uma charge no Jornal *Folha de São Paulo*, no caderno “Tendências e Debates”:



Figura 1 - Folha de São Paulo – Tendências e Debates 15 de agosto de 2015.

A charge, inspirada na respectiva chacina, provocou diversas respostas entre as quais destacamos dois comentários de leitores publicadas na seção “Painel do Leitor” do jornal *Folha de São Paulo*, e também um artigo do jornalista Reinaldo Azevedo da Revista *Veja*, publicado no blog do autor no site da revista. Além disso, apresentaremos uma resposta do próprio cartunista edificada como contrapalavra dos discursos de leitores que repudiaram sua charge.

A charge é um enunciado multimodal verbo-visual, dessa forma para a sua leitura é preciso observar os elementos da linguagem visual (cor, formas, traços, imagens etc) associados aos elementos linguísticos, a fim de se compreender a totalidade de sentido do enunciado. Observamos que essa charge mostra a imagem de três personagens encapuzados, com roupas escuras, armados, fugindo de um local, que dá a entender ser um estabelecimento comercial. Nos degraus deste estabelecimento está representada uma poça de sangue escorrendo, o que sinaliza o assassinato de pessoas. A cena contrasta com a presença de um casal sorridente, vestido com camisetas amarelas, com a inscrição “Fora Dilma” e posando para selfies com os assassinos. À parte os sentidos que depreendemos dessa charge, e que serão comentados a seguir, destacamos a presença de dois fatos sociais e históricos presentes nesse enunciado que determinam o seu tema: a chacina referida e as passeatas pelo impeachment da presidente Dilma.

De modo geral, a partir do discurso verbo-visual que se apresenta na charge, observa-se uma crítica à violência, particularmente à chacina ocorrida. O tema da charge dialoga com a notícia sobre a possível investigação de policiais militares envolvidos em chacinas ocorridas em Osasco e Barueri no dia 15 de agosto de 2015. Percebe-se também um posicionamento crítico aos participantes das manifestações de rua realizadas em março e abril de 2015 contra o governo da presidente Dilma em todo o Brasil. Tais manifestações tiveram repercussão na mídia em geral e foram amplamente discutidas por cientistas políticos, filósofos e sociólogos, tendo em vista alguns elementos característicos, como os manifestantes pertencerem à classe média alta da sociedade, terem a atitude de tirar selfies, usarem camisetas oficiais da seleção brasileira de futebol, bem como utilizarem os domingos pela manhã, um dia de lazer, como ocasião para a realização das manifestações.

Para sua leitura, é importante o conhecimento da situação de produção da charge, pois é necessário conhecer os fatos sociais que a originaram o enunciado para compreender as

vozes que estão dialogando em seu interior e, assim, entender como os sentidos estão sendo construídos.

A charge em questão gerou várias atitudes responsivas, como a publicação na seção da *Folha de S. Paulo*, intitulada “Painel do leitor”, que destacamos a seguir. Nessa seção, do dia 19 de agosto de 2015 encontramos:

“Laerte sugere que todo policial militar é criminoso, afirma historiador

A charge de Laerte é execrável, de extremo mau gosto. O cartunista demonstra que já condenou a PM pela chacina, antes mesmo da investigação concluída, e que generalizou, ao sugerir que todo policial militar é criminoso. Além disso, insinua que os manifestantes anti-PT, cansados de sofrer com as monstruosidades políticas, econômicas e administrativas do atual (des)governo, são a favor da chacina. Deplorável! **L.B.L.**, historiador (São Bernardo do Campo, SP)”

Passagens desse enunciado como “[...]o cartunista demonstra que já **condenou a PM pela chacina**, antes mesmo da investigação concluída, que **generalizou ao sugerir que todo policial militar é criminoso [...]**” “[...]os **manifestantes anti-PT**, cansados de sofrer com as monstruosidades políticas, econômicas e administrativas do atual (des)governo, **são a favor da chacina**”, concebidos em uma relação dialógica, permitem-nos compreender que houve uma valoração negativa da charge por entender que nela há uma sugestão de que os policiais são (os) criminosos e os manifestantes apoiam as chacinas.

É importante notar que estamos frente a uma tensão dialógica discursiva em que se contrapõem duas posições ideológicas distintas, uma que busca criticar as chacinas, apontando como culpados os policiais, e ironiza o comportamento dos manifestantes das passeatas, a partir da imagem de personagens sorrindo e tirando “selfies” com personagens vestindo fardas, em oposição a outra que vê na charge uma ofensa aos policiais militares e aos opositores do governo da Presidente Dilma Rousseff. Por isso, o signo não-verbal dos manifestantes sorridentes com a camisa amarela, acrescido da expressão verbal “FORA DILMA”, abraçado ao personagem encapuzado tirando *selfie* foi avaliado de maneira distinta pelo chargista e pelo leitor que escreveu à *Folha de S. Paulo*. O que ocorre é que cada um, chargista e leitor, valorou de modo diferente o abraço no personagem encapuzado e a *selfie*. Na charge, a imagem dos manifestantes tirando a foto poderia exemplificar a confiança e o respeito depositado na corporação. O sentido seria que os manifestantes têm admiração e respeito pela corporação, o que os levaria a tirar fotos com policiais e publicá-las nas redes sociais. No entanto, a associação com as chacinas leva o leitor em questão a compreender que a imagem do manifestante tirando *selfie* com o personagem encapuzado denota um sentimento de ofensa e que o chargista estaria afirmando que manifestantes do movimento intitulado “Fora Dilma” são a favor da violência e das chacinas ocorridas.

No dia 23 de agosto, o cartunista Laerte publica uma resposta sobre os comentários enviados à seção “Painel do Leitor” acerca da charge em questão.

“Não existe imagem genérica de manifestantes ou de policiais. São grupos constituídos por pessoas com grande diversidade de propósitos. Toda redução será, em algum grau,

injusta — mas charges não podem deixar de fazê-las, porque trabalham com representações simbólicas.

Muitos manifestantes tiraram selfies ao lado de PMS e as reproduziram fartamente nas redes sociais, transformando esse gesto num ícone de todas as marchas até agora. Essas pessoas não estavam confraternizando com soldados específicos — estavam demonstrando apoio a uma corporação que vem sendo apontada como uma das mais envolvidas em mortes de pessoas, no país (segundo esta Folha, no primeiro semestre, foram 358 mortes "em confronto").

Os recentes assassinatos apontam, segundo as investigações, para ação motivada por vingança, por parte de policiais. O que busquei foi juntar as pontas desses fatos sociais e estimular a reflexão.

Reconheço que produzi uma imagem agressiva, mas não a considero ofensiva. Acho que está à altura da gravidade do momento que atravessamos.

Peço desculpas a quem se sentiu ofendido. (Laerte)”

Nessa declaração, é oportuno observar que existe um dialogismo explícito com o enunciado anterior. Na sua resposta, o cartunista quando argumenta que *“charges são representações simbólicas”* propõe ao leitor que compreenda o teor crítico da charge. Isso é justamente um ponto importante, haja vista que compreender o projeto de dizer deste enunciado é um fator importante para sua interpretação efetiva. Isso quer dizer que saber que a charge apresenta uma avaliação dialógica e crítica é condição para construir os sentidos a que seus elementos verbo-visuais orientam.

Além desta questão, o cartunista ao posicionar-se sobre a imagem: *“Reconheço que produzi uma imagem agressiva, mas não a considero ofensiva. Acho que está à altura da gravidade do momento que atravessamos”*, traz neste discurso a responsabilidade pela produção da representação simbólica e assume a responsabilidade por suas ações em relação ao outro. No entender de Bakhtin (2010, p.40), *“Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais”*, uma vez que, assim como nossos enunciados, somos únicos e irrepetíveis.

Nesse diálogo de vozes sociais orientados pela produção da charge, o jornalista Reinaldo Azevedo, colunista da Revista *Veja*, também se manifestou publicando em seu blog, no dia 24 de agosto de 2015, um artigo intitulado *“A campanha de ódio contra os que pedem “Fora Dilma”*. *O caso do/da cartunista Laerte. Ou: A última da baranga moral!”*.

Neste artigo, o jornalista traz o seguinte enunciado-resposta, lamentando a charge e a falta de conhecimento do cartunista Laerte sobre os números de homicídios praticados pela polícia militar do Estado de São Paulo, bem como faz uma retomada histórica sobre situações que envolvem o chargista Laerte e que foram divulgadas pela imprensa brasileira sobre a escolha do cartunista em vestir-se de mulher e ser um militante das questões de gênero. Neste artigo, o estilo do jornalista é caracterizado por palavras fortes ao criticar o cartunista, demonstrando uma valoração negativa não só do discurso presente na charge, como também da atuação social do próprio autor:

"(...)O homem que se finge de mulher associa manifestantes pacíficos a criminosos para que possa participar de um ato que, fingindo-se de pacífico, defende criminosos. Laerte é uma fraude de gênero. Laerte é uma fraude lógica. Laerte é uma fraude moral."

"Mas que se note: ele não está só. Multiplicam-se os textos no colunismo que tentam associar os que pedem o impeachment de Dilma, ancorados na lei, à defesa da violência e da truculência, embora essas pessoas tenham promovido às três maiores manifestações políticas do país sem um único incidente (...)"

Assim como a crítica feita pelos leitores, a queixa dirigida ao cartunista pelo jornalista Reinaldo Azevedo se edifica na leitura de que a charge está associando os manifestantes do movimento "Fora Dilma" às chacinas ocorridas na Grande São Paulo.

No dialogismo interativo entre a charge, os comentários dos leitores, a resposta do cartunista Laerte e o artigo do jornalista Reinaldo Azevedo, notam-se acentuadas divergências que produzem uma polêmica discursiva. O sentido criado no enunciado da charge é uma crítica à possível participação de policiais militares na chacina e à participação dos manifestantes nas passeatas contra a presidente Dilma. O elemento que promove este sentido é a representação da selfie na charge, um elemento visual, e a inscrição "FORA DILMA", um elemento verbal. Os enunciados-resposta opõem-se ao discurso proposto pela charge. Comparando as contrapalavras apresentadas pelos leitores, podemos perceber que eles manifestam repúdio, via acentos valorativos, ao que seria um posicionamento partidário - o cartunista seria militante do partido dos trabalhadores - e desrespeitoso - o cartunista atribui aos manifestantes a valorização da violência por parte dos policiais militares.

Considerações finais

Conforme nos orienta Bakhtin, na leitura, entendida como compreensão, devemos assumir uma atitude responsiva ativa frente ao que lemos, mobilizando diferentes conhecimentos exigidos pelo discurso para o entendimento de cada gênero. No caso da relação entre a charge e os discursos-resposta observados, o caráter dialógico da linguagem é um elemento imprescindível para a leitura dos enunciados, desde a própria charge que dialoga com as notícias sobre a chacina, até os enunciados-resposta que ela promove.

Muito além dos conhecimentos gramaticais, a prática de leitura de textos multimodais exige outros conhecimentos essenciais para a compreensão plena dos enunciados. Dessa forma, práticas de ensino de leitura e interpretação de textos podem ser favorecidas se adotarem como princípio o estudo dos gêneros e o dialogismo da linguagem segundo as propostas bakhtinianas. Essa proposta possibilita a compreensão discursiva dos enunciados como portadores de posicionamentos discursivos frente aos fatos históricos e sociais, elemento fundamental para a formação de leitores competentes e cidadãos conscientes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. "O autor e a personagem na atividade estética". In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-1924], p. 3-186.

_____. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1951-1953], p. 261-306.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FLORES, Valdir do Nascimento [et al.] (org.). *Dicionário de Linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/ Medvedev/ Volochinov*. São Paulo: Humanitas, 2002.

ABSTRACT: It is true that the genres have a very important role in the production and linguistic movement, consequently is a valuable tool for the teacher in the teaching of textual reading. Taking this assumption, in this article we intend to initially approach the concept of discursive genre and highlight the dialogical character of the statement. In this context, we present a text approach example in class taking as a basis the dialogic principle of language. With this proposed teaching practice, we seek to highlight the great value of the genres in teaching and learning of textual reading.

KEYWORDS: Discourse genres. Dialogism. Reading.

Leitura e Produção de Texto na Universidade por meio de Roteiros de Aula: Um Exemplo da Abordagem

Reading and Writing at the University through Lesson Plans

Viviane de Melo Resende¹
Viviane Cristina Vieira²

RESUMO: Neste texto, buscamos discutir e exemplificar uma abordagem para ensino universitário de Leitura e Produção de Textos baseada em roteiros de aula, refletindo sobre os avanços que nos permitiu lograr. Para tanto, dividimos o capítulo, que está organizado em formato de relato de experiências, em cinco seções. Nas quatro primeiras, explicamos em pormenores os roteiros de aulas que formulamos, buscando esclarecer nossas motivações e os resultados a que chegamos. Na última seção, focalizamos dois roteiros específicos, que nos permitem transitar entre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo, fundamentais para a proposta que construímos. A articulação desses dois roteiros, que incluem atividades práticas sobre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo, foi uma reformulação de roteiros anteriormente testados, pois percebemos a adequação de discutir e aplicar esses conceitos de forma integrada, partindo da noção de “tipo textual” para chegar à de “gênero discursivo”.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e produção de textos. Ensino superior. Roteiros de aula. Gênero discursivo. Tipo textual.

Introdução

Somos professoras de diferentes disciplinas que envolvem leitura e produção de texto na Universidade de Brasília, trabalhando com turmas mistas, aquelas que reúnem estudantes de diferentes cursos de graduação, e com turmas específicas do curso de Letras. Para ambos os casos, desenvolvemos um método baseado em conceitos discursivos, como a noção de gêneros, para fazer com que nossos/as alunos/as compreendam a relevância da reflexão sobre sua prática com textos no contexto da vida acadêmica.

Quando começamos a trabalhar com essas turmas na UnB, percebemos que, muitas vezes, os/as alunos/as apresentavam resistência em relação às disciplinas, tendendo a considerá-las ‘perda de tempo’. É claro que isso era um mito em relação ao curso, e tratamos de buscar desconstruí-lo por meio de uma proposta mais prática,

¹ Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS) e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC). Bolsista do CNPq.

² Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS) e do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso (LabEC).

voltada para o trabalho ativo com textos. Assim, construímos um curso em quatro ‘percursos’, elaborando ‘roteiros’ de aulas especificamente formulados para nossas aulas de texto e para as turmas com que lidamos – mistas e específicas de Letras (Resende e Ramalho, no prelo).

Nossos roteiros de aulas foram formulados para cobrir quatro percursos que nos parecem fundamentais à reflexão sobre linguagem na Universidade. O quanto cada um desses percursos é explorado com uma turma depende fundamentalmente de sua constituição: quando trabalhamos com turmas de Letras, enfatizamos muito os aspectos da textualidade e conceitos como gênero e intertextualidade; quando trabalhamos com turmas mistas, nas chamadas ‘disciplinas de serviço’, abordamos prioritariamente as estratégias de leitura e os gêneros acadêmicos – isso é uma decorrência, também, das ementas das disciplinas específicas nas grades curriculares.

Neste capítulo, buscamos discutir e exemplificar essa abordagem, refletindo sobre os avanços que nos permitiu lograr. Para tanto, dividimos o capítulo, que está organizado em formato de relato de experiências, em cinco seções. Nas quatro primeiras, explicamos em pormenores os roteiros de aulas que formulamos, buscando esclarecer nossas motivações e os resultados a que chegamos. Na última seção, focalizamos dois roteiros específicos, que nos permitem transitar entre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo, fundamentais para a proposta que construímos. A articulação desses dois roteiros, que incluem atividades práticas sobre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo, foi uma reformulação de roteiros anteriormente testados, pois percebemos a adequação de discutir e aplicar esses conceitos de forma integrada, partindo da noção de “tipo textual” para chegar à de “gênero discursivo”.

1. Primeiro percurso: roteiros para estudo de linguagem, texto, gênero e intertextualidade

O primeiro percurso foi intitulado “Linguagem, texto, gênero e intertextualidade”. Nele, abordamos os conceitos de língua, linguagem, texto, gêneros discursivos e intertextualidade, com o objetivo de possibilitar ao/à aluno/a uma familiarização com conceitos de certa complexidade em relação à atividade com textos, já que na tradição escolar, muitas vezes, essa complexidade é deixada em segundo plano em favor das aulas de língua/gramática. Já nesse primeiro percurso, nosso/a aluno/a percebe com clareza que não se trata de um “curso tradicional de português”, mas de reflexões complexas e teoricamente embasadas sobre o uso situado da linguagem.

Nesta primeira unidade, nosso objetivo é esclarecer alguns conceitos importantes para a reflexão em torno da linguagem e da produção de textos. Entendemos que, apesar de o curso ser de natureza sobretudo prática, a discussão de conceitos teóricos, ligados ao funcionamento social da linguagem, é imprescindível. Por isso começamos por aí. O percurso é composto por oito roteiros, dos quais quatro são para a discussão dos conceitos de língua e linguagem, texto, gênero discursivo e intertextualidade. Intercalados com esses, apresentamos quatro roteiros práticos para a aplicação dos conceitos estudados.

Os roteiros que compõem esta unidade são organizados assim:

Roteiro 1 – Língua e linguagem
Roteiro 2 – Prática de texto: leitura
Roteiro 3 – Texto oral e texto escrito: noção ampliada de texto
Roteiro 4 – Prática de texto: reflexão
Roteiro 5 – Gêneros discursivos
Roteiro 6 – Prática de texto: retextualização
Roteiro 7 – Intertextualidade
Roteiro 8 – Prática de texto: intertextualidade em textos acadêmicos

A seguir, apresentaremos cada um deles.

Roteiro 1 – Língua e linguagem

Neste roteiro, queremos distinguir língua e linguagem e relacionar os dois conceitos. Trata-se de um roteiro fundamental porque é a partir daí que vamos provocar em nossos/as alunos/as um interesse especial pela reflexão linguística – e queremos que eles/as tenham curiosidade sobre o curso e sobre o que faremos juntos/as durante o semestre.

Começamos por definir ‘língua’ como sistema, como código linguístico composto por um conjunto de regras gramaticais e um conjunto de palavras (léxico ou vocabulário). O desafio aqui é fazer os/as alunos/as compreenderem que esse conceito de ‘regras gramaticais’ é radicalmente diferente do proposto na gramática tradicional. Para isso, abordamos a variação linguística, mostrando a sistematicidade das diversas variantes, com exemplos ilustrativos. Mostramos que a valorização de certas variedades e a estigmatização de outras é um processo social, não linguístico.

A partir da noção de ‘função comunicativa’ da linguagem, mostramos que esta é muito mais ampla que a língua. Usamos o famoso quadro da comunicação de Jakobson para desconstruir a noção de funções da linguagem ensinada nas escolas. Isso porque queremos abordar a multifuncionalidade da linguagem, que é funcionalmente complexa por natureza – queremos que nossos/as alunos/as compreendam que os textos não ‘selecionam’ funções específicas para cumprir; que quando produzimos textos, simultaneamente comunicamos, estabelecemos relações sociais, nos identificamos, identificamos nossos/as interlocutores/as, representamos o mundo e nossa experiência no mundo.

Como leitura básica para esta aula, selecionamos o texto “Linguagem, poder e discriminação”, primeiro capítulo do livro *Linguagem, escrita e poder*, de Maurício Gnerre (1998). O mesmo texto servirá de base para o exercício do próximo roteiro. Como leituras complementares ou de preparação para a aula, sugerimos: para a discussão de variação linguística e competência comunicativa, o livro *Educação em língua materna*, de Bortoni-Ricardo (2004); para a reflexão sobre a complexidade funcional da linguagem, o capítulo “Linguística Sistêmica Funcional e Análise de Discurso Crítica”, do livro *Análise de Discurso Crítica* (Resende e Ramalho, 2006).

Roteiro 2 – Prática de texto: leitura

Nosso segundo roteiro retoma conceitos teóricos estudados na primeira aula, por meio de um estudo dirigido, e procura associá-los às experiências concretas dos/as alunos/as com ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Com base em quatro questões adaptadas de Faraco e Tezza (2002), queremos instaurar debates em grupos de três ou quatro estudantes. Em seguida, nossa prática prevê um exercício de leitura do poema “Rios sem discurso”, recuperando os conceitos de língua e linguagem.

Assim, o exercício é uma prática de leitura e reflexão, com base no mesmo texto de Gnerre que nos serviu de leitura básica para o Roteiro 1. Essa leitura, além de retomar conteúdos do primeiro roteiro, também prepara o debate sobre texto oral e texto escrito, tema do próximo roteiro.

Roteiro 3 – Texto oral e texto escrito: noção ampliada de texto

Neste roteiro, cumprimos os objetivos de, por um lado, romper com a associação texto-escrita e, por outro lado, romper com a separação escrita-oralidade. Para lograr o primeiro desses objetivos, exploramos uma noção mais ampliada de texto, que tem sido utilizada nos estudos discursivos. Texto, nesse sentido, é um conceito suficientemente amplo para designar toda produção de sentido que possa ser intersubjetivamente compartilhada a partir de um código – que pode ou não ser a língua. Assim, temos a possibilidade de pensar em textos escritos, textos orais, textos visuais e textos multimodais.

Depois, mostramos que nem todo texto escrito corresponde ao registro formal, e que nem todo texto oral tende à informalidade. Com exemplos da prática corriqueira de uso da língua, queremos que nossos/as alunos/as percebam que produzimos textos escritos em registro informal assim como produzimos textos orais em contextos de maior formalidade. Assim, mostramos que a distinção formal/informal não coincide diretamente com a distinção escrita/fala, e desconstruímos um quadro de características normalmente associadas à escrita e à fala, mostrando que há complexidades desconsideradas quando nos atemos apenas às diferenças mais claras. Por meio de um exercício adaptado de Faraco e Tezza (2002), mostramos que a escrita não é a reprodução da fala, que ambas têm características distintas, e que isso está na base de muitas das dificuldades que encontramos na produção de textos escritos.

Para explorar o conceito de multimodalidade, propomos um exercício com charge, que também aproveitamos para introduzir a noção de contexto, importante para que possamos, mais para frente, discutir gênero discursivo, um conceito basilar em nosso curso. O objetivo aqui é que a turma possa perceber que para ler um texto multimodal – isto é, um texto que articula mais de uma modalidade; no caso da charge que utilizamos, a modalidade verbal e a modalidade imagética – não basta ‘ler as modalidades’ separadamente, é preciso compreender o tipo de relação estabelecida entre elas. Além disso, queremos que os/as alunos/as percebam a necessidade de conhecimento prévio do contexto para o estabelecimento de sentido.

Para finalizar esta aula, tem sido produtivo mostrar para os/as alunos/as o curta metragem *Meow*, de Marcos Magalhães. O filme é uma animação que tem apenas oito

minutos e está disponível no *Youtube* e no site Porta Curtas Petrobrás (<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=811>). Como não utiliza a linguagem verbal, o curta é útil para mostrar que a construção de sentido pode ser realizada por meio de outras linguagens.

Como leitura básica para esta aula, selecionamos o texto “A análise de gêneros textuais na relação fala e escrita”, do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi (2008a). Como leituras complementares ou de preparação para a aula, sugerimos o livro *Da fala para a escrita*, também de Marcuschi (2008b), e o capítulo “Introdução: o que é e por que estudar a multimodalidade”, do livro *Multimodalidade e gênero textual*, de Leonardo Mozdzenski (2008). Também tem sido proveitoso assistir aos vídeos *Fala e Escrita*, partes 1, 2 e 3, disponíveis em www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew.

Roteiro 4 – Prática de texto: reflexão

Neste roteiro, trabalhamos com a letra de “Meu caro amigo”, canção de Francis Hime e Chico Buarque. Com a reflexão da relação oralidade/escrita no texto, retomamos a discussão do roteiro anterior. Além disso, o objetivo é que, em pequenos grupos, os/as alunos identifiquem índices da relação que o texto estabelece com o gênero carta pessoal. Assim, este roteiro ao mesmo tempo retoma o anterior e antecipa o próximo, que tem por tema os gêneros discursivos.

Queremos que os/as alunos/as possam refletir também sobre o papel do ‘jogo’ que a canção estabelece com o gênero carta, em termos de seu funcionamento. Para entender a função dessa relação intergêneros, será necessário refletir também sobre o contexto de produção do texto – a canção foi composta em 1976, no contexto de ditadura militar.

Além desse exercício de reflexão, sugerimos que os/as alunos/as redijam, em duplas, um texto que materialize o gênero carta pessoal e contenha as informações trazidas na canção. Outro exercício proposto é a produção de outro texto que ‘jogue’ com o gênero carta pessoal – damos o exemplo de um texto publicitário, mas os/as alunos/as podem pensar em muitas outras possibilidades.

Roteiro 5 – Gêneros discursivos

Começamos a reflexão acerca dos gêneros discursivos com uma citação de Bakhtin. O objetivo aqui é distinguir os ‘enunciados individuais’, isto é, os textos concretos, dos gêneros como potencial abstrato para a produção de textos.

Em seguida, nos dedicamos à indagação ‘por que é importante (re)conhecer gêneros?’. Com base na noção de gêneros como ‘tipos relativamente estáveis de textos’ ligados a campos específicos da atividade humana, queremos que nossos/as alunos/as percebam que quando interagimos por meio de textos orais e escritos já temos uma percepção prévia dos tipos de interação dos quais participamos.

Para ilustrar isso, tem sido muito produtivo mostrar o filme *A morte dos lactobacilos vivos*, um curta de pouco mais de dois minutos, produzido por um

estudante de pós-graduação, que simula um *trailer* de cinema (<https://www.youtube.com/watch?v=y8sRhRjbyso>). Como os/as alunos/as reconhecem facilmente a relação do curta com o gênero ‘*trailer* de cinema’, a estratégia é boa para explicar a noção de gênero discursivo como potencial abstrato concretizado em textos empíricos.

É importante mostrar aos/às alunos/as que a noção de gênero ultrapassa a forma, referindo-se também aos propósitos comunicativos que pretendemos realizar por meio dos textos. Daí nos dedicamos à relação entre fatores textuais e fatores contextuais, entre forma e função.

Depois, distinguimos gêneros e suportes. Para essa etapa, tem sido útil trazer para a sala de aula revistas e jornais, para que os/as alunos/as possam manusear a fim de perceber que esses suportes reúnem variados gêneros.

Por fim, uma reflexão: pedimos aos/às alunos/as que relacionem gêneros específicos a ambientes particulares de interação. Nosso objetivo aqui é que os/as alunos/as compreendam a relevância do conhecimento dos gêneros em sua ação discursiva, na prática.

Como leitura básica para esta aula, selecionamos o texto “Os gêneros do discurso”, do clássico *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (1979). Como leitura complementar ou de preparação para a aula, sugerimos o texto “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, de Marcuschi, primeiro capítulo do livro *Gêneros textuais e ensino*, organizado por Dionísio, Machado e Bezerra (2007).

Roteiro 6 – Prática de texto: retextualização

Para este roteiro, os/as alunos/as devem trazer para a sala de aula uma notícia de jornal, do tipo notícia policial. Em grupos, os/as alunos/as devem fazer uma análise de gênero, com base nos textos que trouxeram – o que esses textos têm em comum e em que diferem? Como podemos descrever esse gênero?

Depois de discutirmos a descrição do gênero com base nos exemplares textuais, vamos juntos/as ouvir a música “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, acompanhando com a letra da canção. Vamos observar que se trata de um texto de base narrativa, que traz informações que poderiam compor uma notícia policial. Que informações presentes na canção estariam também em uma notícia policial? Quais faltariam? Quais sobriariam – isto é, quais informações seriam inadequadas para um texto de notícia?

Após esse debate, os/as alunos/as devem estar preparados/as para escrever textos, simulando o gênero notícia policial, e retextualizando informações presentes na canção. É parte da tarefa completar as lacunas e eliminar as informações inadequadas ao gênero notícia.

Roteiro 7 – Intertextualidade

O primeiro que fazemos nesta aula é levantar o que os/as alunos/as já sabem sobre intertextualidade. Depois, discutimos o conceito com base na noção bakhtiniana

segundo a qual ‘todo enunciado é um elo numa cadeia virtualmente infinita de enunciados’. A partir daí, relacionamos intertextualidade, dialogicidade e polifonia.

A fim de trazer a discussão para o plano do concreto, propomos três diferentes exercícios. No primeiro exercício, uma tirinha da personagem Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, é útil para mostrar a recontextualização de um texto em outro – o texto estabelece relação intertextual clara com *Chapeuzinho Vermelho*. O segundo exercício propõe uma produção de texto em que um discurso político dado seja utilizado como argumento para simulação de uma notícia jornalística. O terceiro exercício, por fim, é uma adaptação de Garcez (2004), com base no texto “Contrafábula da cigarra e da formiga”. Dependendo da dinâmica da turma, escolhemos um ou dois desses exercícios para realizar em sala.

Como leitura básica para esta aula, propomos o texto de Guimarães (2009) “Texto e discurso”, do livro *Texto, discurso e ensino*. O mesmo texto será utilizado para o próximo roteiro. Como leitura complementar ou de preparação para a aula, selecionamos o texto “A construção de sentido no texto: intertextualidade e polifonia”, retirado do livro *O texto e a construção dos sentidos*, de Koch (2009).

Roteiro 8 – Prática de texto: intertextualidade em textos acadêmicos

Para esta prática, os/as alunos/as devem trazer para a sala de aula um artigo acadêmico a sua escolha. Assim, na aula anterior a esta aproveitamos a ocasião para incentivar a pesquisa nos portal de periódicos da Capes, por considerarmos essa uma valiosa ferramenta para estudo e pesquisa.

Começamos por retomar a leitura de Guimarães (2009), desta vez nos concentrando especificamente na seção “Mecanismos operadores da intertextualidade e da interdiscursividade”. Em grupos de quatro, os/as alunos/as devem discutir os seguintes operadores: citação, alusão e estilização.

O debate deve ser direcionado para a construção de relações intertextuais em textos acadêmicos. Queremos que nossos/as alunos/as percebam o texto acadêmico como um ambiente intertextual que obedece a certas regras para essa articulação. Acreditamos que esse conhecimento lhes será muito útil em sua experiência como leitores/as e produtores/as de textos no contexto universitário.

Para a atividade seguinte, cada aluno/a, individualmente, deve fazer uma leitura de varredura do artigo que trouxe, em busca de relações intertextuais. Deve anotar o que encontrar para, depois, comparar com as impressões dos/as colegas de grupo. Cada grupo deverá estar preparado para uma breve discussão dos resultados de seu trabalho.

2. Segundo percurso: roteiros para estudo de estratégias de leitura e escrita

“Estratégias de leitura e escrita”, segundo percurso de nossos roteiros, é uma parte do curso bastante instrumental. Nela, queremos que nosso/a aluno/a reflita sobre práticas de leitura e produção de texto como estratégias de estudo. Isso porque as disciplinas de texto que ministramos são em geral oferecidas para alunos/as recentes na universidade, que terão muito a ganhar com esse tipo de reflexão. Portanto, este

percurso tem muitos roteiros práticos, nos quais o/a aluno/a é convidado a exercitar as estratégias aprendidas.

O objetivo desta segunda unidade é apresentar e aplicar estratégias de leitura-escrita que ultrapassem a mera localização de informações explícitas em textos. Para isso, utilizamos noções fundamentais, como intertextualidade, gêneros discursivos, estratégias discursivas, funções da linguagem, contexto, para, então, propor atividades práticas de leitura-escrita.

O percurso é composto por sete roteiros: três voltados para discussões mais teóricas acerca do processo de leitura-escrita, e outros quatro roteiros mais práticos, com propostas para exercitar as estratégias de leitura estudadas.

Os roteiros que compõem esta unidade são os seguintes:

Roteiro 9 – Leitura e escrita
 Roteiro 10 – Prática de texto: exercício de leitura e escrita
 Roteiro 11 – Estratégias de leitura
 Roteiro 12 – Prática de texto: exercício de leitura monitorada
 Roteiro 13 – Prática de texto: funções da linguagem
 Roteiro 14 – Leitura, escrita e estudo
 Roteiro 15 – Prática de texto: esquema

A seguir, apresentaremos cada um deles.

Roteiro 9 – Leitura e escrita

No roteiro 9, partimos do texto “A qualidade da leitura” (Garcez, 2004, p. 23-45) para discutir os diversos conhecimentos prévios exigidos no processo de compreensão textual, tais como os relacionados à língua, aos gêneros discursivos, ao assunto, às estratégias discursivas, e, sobretudo, ao conhecimento de mundo. A leitura do texto “O presidente tem razão”, escrito em 1998 por Luís Fernando Veríssimo (Garcez, 2004, p. 24-5), é um bom exercício para mostrar a importância do conhecimento extralinguístico no processo de inteligência. O texto faz referência a uma declaração não muito feliz do presidente à época, Fernando Henrique Cardoso.

Um segundo exercício relevante, desta vez para trabalhar procedimentos estratégicos de leitura, é a proposta de solicitar aos/as alunos/as que destaquem as palavras-chave do texto oferecido em Garcez (2004, p. 32-3). Em seguida, uma comparação oral coletiva dos resultados tem gerado bons resultados para validar essa estratégia de leitura. Um terceiro exercício pode ser a retomada da “Contrafábula da cigarra e da formiga” (Roteiro 7) para discussão acerca dos mecanismos de intertextualidade.

A partir daí, é possível discutir as diferentes articulações de vozes, de textos e de recursos linguísticos que contribuem para expressar distintos “pontos de vista” ou “visões de mundo”, que constituem estratégias discursivas a que um/a leitor/a

competente deve estar atento/a. Para exercitar tal habilidade, propomos atividades de “comparação” entre diferentes modos de representar linguisticamente o mesmo evento.

Roteiro 10 – Prática de texto: exercício de leitura e escrita

No roteiro 10, continuamos a “testar” as possibilidades que a língua oferece para construir sentidos. Aqui, os/as alunos/as são convidados a elaborar, em grupos, três novas redações para uma manchete jornalística, tentando “dizer a mesma coisa de muitas formas” (Possenti, 2006, pp. 92-3) a fim de perceber os diferentes efeitos de sentido de cada construção. Produzidas as novas redações, os/a alunos/as apresentam o resultado oralmente para a turma buscando apontar e discutir as nuances de sentido.

Roteiro 11 – Estratégias de leitura

No roteiro 11, retomamos alguns pontos do texto “A qualidade da leitura” (Garcez, 2004, p. 23-45), trabalhado no roteiro 9, sobretudo no que diz respeito à percepção da intertextualidade e de sentidos implícitos para uma leitura mais crítica. Partindo da observação de que “os sentidos que podem ser lidos (...) em um texto não estão necessariamente ali, nele”, (...) mas “passa(m) pela relação dele com outros textos” (Orlandi, 1999, p. 11), propomos a leitura de manchetes jornalísticas em que é possível identificar muitas vozes, declarações, interesses particulares e pressupostos que não estão necessariamente explícitos. Aqui, também é produtiva uma exposição final oral dos resultados do exercício de leitura.

Roteiro 12 – Prática de texto: exercício de leitura monitorada

O objetivo do roteiro de aula 11 é exercitar algumas perguntas estratégicas de leitura, propostas em Garcez (2004, p. 40). Aproveitando o “gancho” das manchetes interpretadas na aula anterior, os/as alunos/as deverão ler criticamente um artigo de opinião, buscando responder a questões acerca do gênero do texto, do/a autor/a, da autoridade do/a autor/a, do veículo de divulgação do texto, e assim por diante – perguntas que levam em conta o contexto político, social, histórico de produção, e que, por isso, não podem ser respondidas apenas com base em uma leitura “superficial” do texto.

Roteiro 13 – Prática de texto: funções da linguagem

Neste roteiro, o objetivo é levantar reflexões sobre as diversas funções da linguagem, que operam simultaneamente nos textos. Essas reflexões estão relacionadas à percepção das funções da linguagem como recurso para uma leitura mais produtiva, mas, também, como recurso para futuros exercícios de escrita acadêmica.

Com base em Garcez (2004), confrontamos características de um texto mais poético, no gênero poema, e de um texto mais informativo, no gênero verbete de enciclopédia, a fim de tirar conclusões iniciais sobre as funções e características de textos acadêmicos. Ainda tendo em vista esse objetivo, propomos uma atividade em que

os/as alunos/as, em grupo, buscam, primeiro, analisar e identificar características (vocabulário, grafia, estrutura da oração, destinatário, aspecto gráfico, origem, propósito comunicativo, e outros) de uma notícia e, em seguida, redigir um novo texto, em outro gênero, utilizando as informações básicas do texto original. É um exercício de retextualização bastante eficiente para o/a estudante perceber “na prática” a mudança de funções, formas, propósitos e recursos discursivos.

Roteiro 14 – Leitura, escrita e estudo

Neste roteiro, relacionamos leitura, escrita e estudo. Com base no texto “Da leitura para a escrita” (Garcez, 2004, p. 47-60), introduzimos a discussão sobre a leitura e a escrita voltadas para fins de estudo, destacando o papel das paráfrases, esquemas, resumos como recursos para trabalhar o conhecimento. Um bom exercício para tornar mais prática a aula é solicitar aos/às alunos/as que façam um esquema e depois um resumo (a partir do esquema produzido) do texto “Indústria cultural e cultura de massa” (Chauí, in Garcez, 2004, p. 52-4), para, então, comparar com as propostas de esquema e resumo com os produtos dos/as colegas.

Roteiro 15 – Prática de texto: esquema

Para finalizar o segundo percurso, construímos um roteiro prático de aula. A proposta é solicitar aos/às alunos/as que redijam (com base na teoria estudada, incluindo os procedimentos e estratégias de leitura) um esquema e, posteriormente, um resumo do texto “Ética Planetária desde el Gran Sur” (Boff, in Lourenço, 2004, p. 45). É um excelente texto para iniciantes em redação de esquemas, por ser rico em ideias mas bastante organizado.

3. Terceiro percurso: roteiros para estudo da organização do texto

No terceiro percurso, “A organização do texto”, nosso foco são as propriedades organizacionais de textos. Retomamos os estudos de coesão e coerência da linguística textual, por acreditar que essas noções são importantes ao planejamento de toda produção textual e à recuperação de sentidos no exercício da leitura. Também refletimos sobre a implicação de sentidos e, principalmente, sobre as estratégias argumentativas. Assim como nos percursos anteriores, neste também os roteiros práticos trazem para mais perto da experiência as noções estudadas.

Nesta terceira unidade, nosso foco são as propriedades organizacionais do texto. Com base na linguística textual e nos estudos discursivos, discutimos coesão, coerência, implicação de sentidos, tipologia textual e modos de argumentação. Assim como nos percursos anteriores, neste apresentamos roteiros teóricos e roteiros práticos, sempre buscando apresentar propostas para o trabalho ativo sobre os conceitos.

O percurso é composto por dez roteiros:

Roteiro 16 – Propriedades de um texto coeso e coerente
Roteiro 17 – Coesão
Roteiro 18 – Coerência
Roteiro 19 – Prática de texto: coesão e coerência
Roteiro 20 – Informações implícitas
Roteiro 21 – Tipologia textual: narração e descrição
Roteiro 22 – O texto dissertativo-argumentativo
Roteiro 23 – Prática de texto: argumentação I
Roteiro 24 – Prática de texto: argumentação II
Roteiro 25 – Prática de texto: argumentação II

Apresentaremos a seguir cada um deles.

Roteiro 16 – Propriedades de um texto coeso e coerente

Neste roteiro, partimos da noção de texto como *tecido*, explorando a metáfora do *entrelaçamento de sentidos*. Nosso objetivo é discutir propriedades textuais associadas à coesão e à coerência: progressão, continuidade, relação, não-contradição, intertextualidade, conhecimento prévio e conhecimento compartilhado.

Para introduzir a noção de coesão, utilizamos esclarecedores exemplos de Koch e Travaglia (2000). Para a noção de coerência, selecionamos citações ilustrativas de Guimarães (2004) e de Koch (2001). Nesta aula, queremos apenas introduzir conceitos básicos sobre o assunto, já que teremos um roteiro específico para coesão, um para coerência, e um roteiro prático relacionando-as. Assim, neste roteiro apenas distinguimos os dois fenômenos, como dois lados de uma mesma moeda, e elencamos alguns procedimentos que asseguram coesão e coerência em textos, associando-os a exemplos.

Como leitura básica para esta aula, selecionamos o texto “A organização do texto: articulação de elementos temáticos”, do livro *A articulação do texto*, de Guimarães (2004). Como leitura complementar ou de preparação para este roteiro, sugerimos o texto “A construção dos sentidos no texto: coesão e coerência”, do livro *O texto e a construção de sentidos* (Koch, 2009).

Roteiro 17 – Coesão

Neste roteiro, queremos aprofundar com nossos/as alunos/as a noção de coesão. Para isso, explicamos em mais detalhes mecanismos coesivos como coesão por referência, coesão por elipse, coesão lexical, coesão por conjunção. O importante não é que nossos/as alunos/as saibam nomear esses mecanismos, mas que saibam identificar seu uso e que tenham condição de utilizá-los com eficiência em seus textos.

Para ilustrar esses mecanismos de estabelecimento de elos coesivos, utilizamos o texto “Os urubus e os sabiás”, de Rubem Alves, também utilizado por Koch (2001). O texto é excelente para exemplificar esses mecanismos porque é rico em variadas estruturas de coesão, importantes para o funcionamento do texto. Assim, apresentamos os elos coesivos grifados diferentemente em termos de duas categorias: aqueles que antecipam ou retomam elementos do texto, e aqueles que estabelecem relações significativas entre partes do texto. Além disso, mostramos que há dois conjuntos de

palavras (que destacamos em caixa alta), de campos semânticos específicos, responsáveis pela construção do sentido implícito no texto. Com isso antecipamos roteiros próximos.

Como leitura básica para esta aula, selecionamos o texto “Coesão textual: conceitos e mecanismos”, do já clássico livro de Koch (2001), *A coesão textual*. Como leitura complementar ou de preparação para o roteiro, sugerimos o texto “Níveis de construção do texto”, do livro *Texto, discurso e ensino* (Guimarães, 2009).

Roteiro 18 – Coerência

Neste roteiro, procuramos explicar que a coerência não é um traço meramente textual, já que depende dos processos sociocognitivos de leitura. Exploramos noções como incoerência local e juízo de incoerência, além de aprofundarmos os conceitos de continuidade, progressão, não-contradição e relação, já mencionados no Roteiro 16. Sugerimos, ainda, um debate em torno de conhecimento do assunto e conhecimento partilhado, propósito comunicativo e prática discursiva, em relação ao estabelecimento de coerência textual.

Para ilustrar, mostramos o texto “A vaguidão específica”, de Millôr Fernandes. Sugerimos a leitura do excelente comentário de Koch e Travaglia (2000, p. 33) acerca da construção de coerência nesse texto.

Como leitura básica para este roteiro, escolhemos o texto “Conceito de coerência”, capítulo do livro *A coerência textual*. Como leitura complementar, sugerimos o texto de Coscarelli intitulado “Inferência: afinal o que é isso?”.

Roteiro 19 – Prática de texto: coesão e coerência

Com base no que vimos nos três roteiros anteriores, neste roteiro prático nossos/as alunos/as são convidados/as a comentar os processos de construção de coesão e coerência em quatro textos curtos que materizliam os seguintes gêneros: horóscopo, crítica de cinema, resumo de novela e anúncio em classificado.

Nossa sugestão é que a atividade seja realizada em grupos de quatro alunos/as e que, depois de discutidos os textos nos pequenos grupos, seja aberto um debate com toda a turma. O debate deve explorar a especificidade dos mecanismos de coesão e do estabelecimento de coerência em relação a gêneros específicos.

Roteiro 20 – Informações implícitas

Neste roteiro, nosso objetivo é favorecer a reflexão acerca de pressupostos e subentendidos em textos. Queremos que nossos/as alunos/as percebam que o que se diz em um texto constrói-se sobre informações não ditas, implicadas. E nossa compreensão do que lemos depende, em grande medida, de nossa capacidade de interpretarmos as mensagens implícitas em textos.

Começamos por distinguir pressupostos e subentendidos, com base em exemplos, mostrando que informações pressupostas são ‘engatilhadas’ por marcas linguísticas de pressuposição, e no caso dos subentendidos temos insinuações não

claramente marcadas na superfície textual. O mais importante para nós, entretanto, não é que nossos/as alunos/as distingam pressupostos e subentendidos, mas que eles/as saibam interpretar informações implícitas. Apresentamos, então, textos para o exercício da leitura de implícitos.

Como leitura básica para este roteiro, escolhemos o texto “Implícitos no texto”, do livro *Texto, discurso e ensino*, de Guimarães (2009). Como leitura complementar ou de preparação para esta aula, sugerimos o clássico *O dizer e o dito*, de Ducrot (1987).

Roteiro 21 – Tipologia textual: narração e descrição

Começamos pela distinção entre tipos de textos e gêneros discursivos, mostrando que os primeiros participam na composição dos segundos e que o potencial abstrato de tipos e gêneros só se concretiza em textos. Em seguida, explicamos que em textos empíricos os tipos se realizam como sequências tipológicas, isto é, os textos misturam tipos, de diferentes maneiras e de acordo com os gêneros que atualizam.

Neste roteiro, nosso foco são os tipos narrativo e descritivo. Tratamos, portanto, de distingui-los, com base em exemplos da literatura. Depois, explicamos que esses tipos costumam aparecer juntos em textos, e mostramos um exemplo comentado por Coroa (2008).

Roteiro 22 – O texto dissertativo-argumentativo

Neste roteiro, queremos que nossos/as alunos/as reflitam acerca do texto dissertativo, o tipo predominante entre os gêneros acadêmicos. Além disso, queremos favorecer a reflexão acerca dos modos de argumentação, em geral, e da relevância da argumentação em textos acadêmicos, em particular.

Definimos diferentes tipos de argumentos, a exemplo do argumento de autoridade, do consenso, do raciocínio lógico, da analogia. Para explorar esses e outros tipos de argumentos com nossas turmas, dividimos os/as alunos/as em grupos de quatro ou cinco, e designamos um tipo de argumento para cada grupo. Os grupos deverão criar cenas (esquetes) em que os tipos de argumentos designados sejam utilizados para persuadir. Os/As colegas deverão, então, “descobrir” qual o tipo de argumento ilustrado em cada cena apresentada.

Roteiro 23 – Prática de texto: argumentação I

Neste roteiro prático, apresentamos dois textos: “Caras e bocas”, de Ferreira Gullar, publicado na *Folha de S. Paulo*, e “Beleza é pecado? A politização do bisturi”, assinado por Nirlando Beirão e publicado na revista *Carta Capital*. Os dois textos estão em relação intertextual – o segundo é uma resposta ao primeiro. Assim, nesta atividade, nós retomamos o conceito de intertextualidade e avançamos na reflexão sobre argumentação e tipos de argumentos. Para isso, além dos dois textos apresentamos questões norteadoras do debate.

Roteiro 24 – Prática de texto: argumentação II

Nesta aula, iniciamos a discussão com a definição do gênero ‘carta argumentativa do/a leitor/a’. Refletimos sobre os propósitos desse ‘tipo relativamente estável de enunciado’ e suas principais características. Apresentamos, em seguida, o exemplo da carta argumentativa de um leitor, publicada na *Folha online*, acompanhada de quatro questões para reflexão e análise. Com base no conhecimento que construímos acerca do gênero, convidamos nossos/as alunos/as a redigirem suas próprias cartas argumentativas em resposta a um dos dois textos analisados no Roteiro 23.

Roteiro 25 – Prática de texto: argumentação III

O roteiro 25 traz um terceiro exercício de argumentação. Mais uma vez, simulamos uma situação de comunicação com base na noção de gênero discursivo. Após a leitura do texto “Justiça social e justiça histórica”, de Boaventura de Sousa Santos, nossos/as alunos/as devem imaginar uma situação: o referido texto teria sido publicado no *Jornal do DCE*, e eles/as, sendo colaboradores/as dessa publicação, teriam sido convidados/as a escrever um texto em resposta. Não se trata, neste exercício, de uma carta argumentativa do/a leitor/a, mas de um artigo de opinião. Valemo-nos desse roteiro para fomentar também o debate sobre o sistema de cotas para ingresso na universidade.

4. Quarto percurso: roteiros para estudo de gêneros acadêmicos

Finalmente, o último percurso, “Gêneros acadêmicos”, é dedicado aos gêneros específicos da vida universitária. O objetivo, nessa etapa, é que o/a aluno/a possa aplicar as noções estudadas nos percursos anteriores, e exercitadas nos roteiros práticos, aos tipos de texto produzidos e consumidos na universidade.

Esse percurso, portanto, traz roteiros de aula para trabalhar com alguns gêneros discursivos, de base dissertativa-argumentativa, que circulam na universidade, tais como artigo científico, resumo e resenha crítica. O objetivo é discutir questões relacionadas a formas, funções, propósitos desses gêneros, fornecendo exemplos aos/às estudantes e, ao mesmo tempo, solicitando a produção de textos acadêmicos.

O percurso é composto por sete roteiros prático-teóricos, a saber:

Roteiro 26 – O texto dissertativo-argumentativo na universidade
 Roteiro 27 – Resumo
 Roteiro 28 – Prática de texto: resumo
 Roteiro 29 – Resenha
 Roteiro 30 – Prática de texto: resenha I
 Roteiro 31 – Prática de texto: resenha II
 Roteiro 32 – Prática de texto: artigo

A seguir, apresentaremos cada um deles.

Roteiro 26 – O texto dissertativo-argumentativo na universidade

No roteiro 26, apresentamos a organização geral de alguns dos gêneros mais utilizados na academia, como projeto de pesquisa, relatório de pesquisa, artigo, ensaio, monografia. O objetivo é levar os/as alunos/as a refletir sobre a organização, circulação e funcionalidade desses gêneros. Por isso, incentivamos a análise, o debate e a discussão dos resultados com a turma. Para o trabalho de análise empírica, solicitamos aos/às alunos/as que pesquisem previamente e levem para a aula um artigo científico. Com base nesse texto, levantamos reflexões sobre o papel da argumentação na prática acadêmica.

Roteiro 27 – Resumo

O roteiro 27 parte da leitura prévia do capítulo “Resumo”, de Medeiros (2000, p. 118-136). Essa leitura oferece uma visão geral das funções dos diferentes tipos de resumo acadêmico (indicativo, informativo, crítico, escolar-acadêmico), sistematizados e apresentados no roteiro de aula. Em nossa prática docente, notamos que uma das dificuldades dos/as alunos/as em relação ao gênero resumo decorre da falta de clareza acerca dessa variedade de tipos de resumo.

Tendo isso em vista, propomos uma atividade de análise da estrutura de um resumo relevante na academia: o resumo informativo/indicativo que sintetiza trabalhos científicos. Também descrevemos com certo detalhamento alguns passos e procedimentos a serem seguidos na elaboração de outro tipo de resumo bastante utilizado (e solicitado por professores/as de todas as áreas de conhecimento) na universidade: o resumo escolar-acadêmico, voltado para fins de estudo e sistematização de leituras/informações.

Roteiro 28 – Prática de texto: resumo

Neste roteiro, propomos a aplicação prática dos procedimentos estudados na aula anterior. Os/as alunos/as redigem um resumo escolar-acadêmico de um texto-base que não oferece grandes dificuldades e, para finalizar a redação, fazem uma autoavaliação do resumo produzido. Essa autoavaliação é baseada em perguntas de ordem linguística, funcional, interacional, sugeridas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Roteiro 29 – Resenha

No roteiro 29, trabalhamos com outro gênero bastante solicitado na academia: a resenha crítica. A partir da leitura prévia do capítulo “Resenha”, de Medeiros (2000, p. 158-177), sistematizamos funções, características e procedimentos para elaboração da resenha crítica, enfatizando o papel fundamental da leitura nesse processo. Para exercitar a teoria, o roteiro traz um exemplo de resenha para os/as estudantes analisarem e identificarem a organização geral do texto.

Roteiro 30 – Prática de texto: resenha I

Assim como no caso do resumo, acreditamos ser de notável relevância distinguir os diversos tipos de resenha que circulam em nossas práticas sociais, que não se limitam ao universo acadêmico. Neste roteiro, buscamos reunir textos de diferentes atividades sociais (científicas, jornalísticas, artísticas) para levar o/a aluno/a tirar conclusões sobre a estruturação, linguagem e função da resenha crítica acadêmica.

Oferecemos dez exemplos de textos que sintetizam e/ou criticam conteúdos de filmes, livros e programas de televisão. Propomos que cada grupo de estudantes fique responsável por analisar um dos textos e identificar o gênero materializado (resumo de filme, resumo introdutório a artigo científico, crítica de televisão, contracapa de livro, e outros). Em seguida, os grupos leem oralmente o texto analisado e apresentam resultados da reflexão. Esse é um bom momento para conduzir os/as estudantes a refletir sobre adequação e inadequação linguística em contexto acadêmico.

Roteiro 31 – Prática de texto: resenha II

Neste roteiro prático, os/as estudantes aplicam os conhecimentos sistematizados nas duas aulas anteriores. A atividade é uma produção de resenha crítica de um texto leve mas que discute o problema do preconceito linguístico: optamos por utilizar como base para esse exercício o texto “O preconceito linguístico deveria ser crime”, de Scherre (2009). Como se trata de um tema polêmico, os/as alunos/as encontram várias oportunidades para a crítica. Para revisar e finalizar a resenha, trazemos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) perguntas sobre linguagem, funcionalidade, aspectos interacionais para autoavaliação do texto.

Roteiro 32 – Prática de texto: artigo

No último roteiro de nosso percurso pela leitura e produção de textos na universidade, discutimos e analisamos aspectos do gênero artigo científico. Os/as alunos/as são solicitados a selecionar um artigo, utilizando a ferramenta dos Periódicos da Capes, e levá-lo à aula para análise. Na atividade, os/a estudantes trabalham em grupos, analisando e comparando os artigos selecionados. Nosso objetivo nessa prática é fomentar a reflexão acerca dos modos de organização de artigos científicos, de sua estruturação básica, composição temática e estilística.

Considerações preliminares sobre a organização do curso em percursos e roteiros

Como vimos, em todos os quatro percursos, apresentamos roteiros práticos para o exercício dos conceitos discutidos, procurando sempre trazer essas noções teóricas para mais perto da experiência concreta com o uso da linguagem. Cada roteiro é iniciado por um quadro, em destaque, que informa o texto-base para aquela aula e, em alguns casos, a necessidade de trazer algum material específico para a sala de aula.

Utilizamos esses roteiros desde 2009, em turmas de Leitura de Produção de Textos, Prática de Textos e Português Instrumental. Para cada disciplina, dependendo

dos recortes da ementa e das características da turma, selecionamos percursos a explorar mais profundamente. Por exemplo, nas turmas de Prática de Textos, exclusivas para estudantes de Letras, tem sido fundamental a discussão pormenorizada do primeiro roteiro, articulado ao terceiro, já que os conceitos aí debatidos são muito relevantes para as demais disciplinas de Linguística que deverão cursar. Em turmas de Leitura e Produção de Texto, mistas, com estudantes de variados cursos, enfatizamos os percursos 2 e 4, já que seu interesse no debate da linguagem é muito mais instrumental.

Na próxima seção, vamos discutir nossa decisão por alterar a articulação entre dois roteiros, o 6 (Prática de texto: retextualização) e o 21 (Tipologia textual: narração e descrição), com base na experiência de aulas ministradas a cada semestre.

5. Do tipo textual ao gênero discursivo: um exemplo

Tendo ministrado diversas vezes disciplinas de texto na Universidade de Brasília, algo que percebemos foi a dificuldade de nossos/as alunos/as em se apropriar de uma noção de gênero discursivo que extrapole aspectos formais da estruturação de textos, incluindo seus aspectos funcionais. Também percebemos alguma confusão entre os conceitos de tipo textual e gênero discursivo, o que nos levou a uma reestruturação dos roteiros, a fim de fazer a discussão de tipologia textual e sequências tipológicas anterior à apropriação da noção de gênero.

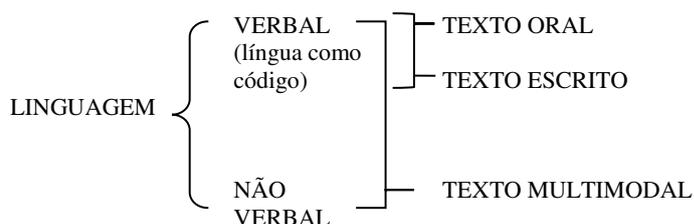
Para isso, além da simples realocação do roteiro sobre tipologia textual para antes do roteiro relativo a gênero, também desdobramos a prática de retextualização baseada na canção “Domingo no Parque” para duas práticas articuladas. Ao relato dessa experiência, dedicamos esta seção final de nosso capítulo.

Antes de focalizar os aspectos práticos dessa reformulação, queremos discutir, ainda que brevemente, o estímulo teórico para essa reorganização e sua relação com as dificuldades que nossos/as alunos/as encontraram.

Lembremos que antes de discutir as noções de tipo textual e gênero discursivo com nossas turmas, já discutimos os conceitos de língua e linguagem, de texto oral e texto escrito. Portanto, a essa altura os/as estudantes/as já sabem distinguir língua de linguagem e já sabem que a linguagem verbal, sendo aquela que utiliza a língua como código, pode realizar-se pela fala e pela escrita. Podemos ilustrar essa etapa do curso nos seguintes esquemas articulados:

Figura 1 – Língua e linguagem

LÍNGUA	LINGUAGEM
<ul style="list-style-type: none"> - Gramática + Vocabulário - Uma língua histórica é formada de várias línguas funcionais: variação por lugar, por classe social, por situação, por tempo, por sexo, por idade... - Isso implica que os/as falantes são políglotas em sua própria língua: dominam línguas funcionais diversas. O que define um/a falante competente? 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma instituição humana, pois resulta da vida em sociedade. -Filósofos/as, psicólogos/as e linguistas frequentemente salientam que é a linguagem que distingue o ser humano dos outros animais. - Tem função comunicativa – a língua é um instrumento fundamental, mas não é o único elemento da linguagem.

Figura 2 – Continuum linguagem verbal e não verbal

Para introduzir o conceito de tipo textual, e especialmente de sequência tipológica, lançamos mão do referencial discursivo relativo à ação desempenhada discursivamente. Exploramos com nossas turmas o fato de nossa ação possibilitada por textos (ação discursiva) ser uma parte importante de nosso potencial acional no mundo. Então passamos a refletir com nossas turmas: quando produzimos textos, o que fazemos no mundo? Essa reflexão inicial nos leva aos tipos textuais: nós contamos histórias, damos conselhos, descrevemos objetos e situações, argumentamos em favor de certas ideias etc. Vamos, paulatinamente, construindo a noção de tipo de texto, mostrando que cada tipo textual favorece certos recortes no potencial abstrato fornecido pela língua (por exemplo, tempos verbais do passado que selecionamos para contar histórias, adjetivos que selecionamos para descrever, conectores que selecionamos para argumentar).

Em seguida, complexificamos a questão, levando as turmas a refletirem sobre o aspecto tipologicamente complexo da maior parte dos textos e mostrando que os textos empíricos normalmente não realizam um tipo “puro” (somente narração, por exemplo), mas articulam tipos variados em sua composição (por exemplo, na relação entre narração e descrição, mas também entre argumentação e narração), sendo mais pertinente, portanto, a reflexão em termos de sequências tipológicas materializadas em textos.

Já tendo discutido, em uma aula teórica, as noções de tipo textual e sequência tipológica, selecionamos o tipo narrativo como foco de discussão, e apresentamos aos/às alunos/as o seguinte roteiro de aula prática:

PRÁTICA DE TEXTO – NARRAÇÃO E DESCRIÇÃO

Leia o texto da canção “Domingo no parque”, de Gilberto Gil:

Domingo no Parque Gilberto Gil

O rei da brincadeira - ê, José
O rei da confusão - ê, João
Um trabalhava na feira - ê, José
Outro na construção - ê, João
A semana passada, no fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde saiu apressado
E não foi pra Ribeira jogar
Capoeira
Não foi pra lá pra Ribeira
Foi namorar

O José como sempre no fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio
Foi no parque que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu
Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana, seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João
O espinho da rosa feriu Zé

E o sorvete gelou seu coração
 O sorvete e a rosa - ô, José
 A rosa e o sorvete - ô, José
 Oi, dançando no peito - ô, José
 Do José brincalhão - ô, José
 O sorvete e a rosa - ô, José
 A rosa e o sorvete - ô, José
 Oi, girando na mente - ô, José
 Do José brincalhão - ô, José
 Juliana girando - oi, girando
 Oi, na roda gigante - oi, girando
 Oi, na roda gigante - oi, girando
 O amigo João - João

O sorvete é morango - é vermelho
 Oi, girando, e a rosa - é vermelha
 Oi, girando, girando - é vermelha
 Oi, girando, girando - olha a faca!
 Olha o sangue na mão - ê, José
 Juliana no chão - ê, José
 Outro corpo caído - ê, José
 Seu amigo, João - ê, José
 Amanhã não tem feira - ê, José
 Não tem mais construção - ê, João
 Não tem mais brincadeira - ê, José
 Não tem mais confusão - ê, João

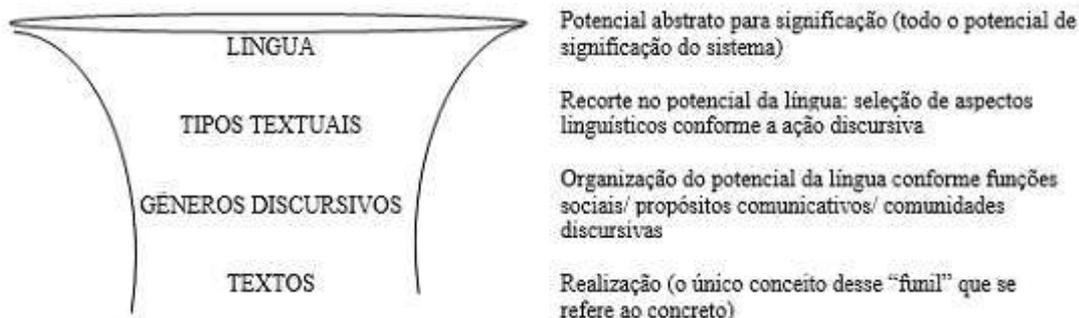
Essa canção é um texto poético de base narrativa porque conta, em versos, uma história cronologicamente organizada, estabelecendo relação de anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados. Sua tarefa será recontar a história em prosa literária, preenchendo as lacunas descritivas, isto é, inserindo na narrativa sequências tipológicas de descrição. Você pode criar detalhes, mas procure respeitar a história original.

Para seguir esse roteiro, o primeiro que fazemos é exibir à turma o vídeo da execução de Domingo no parque (preferimos a versão por Gilberto Gil e Os Mutantes) e discutir a narrativa composta na canção (<https://www.youtube.com/watch?v=Zbv3M-AdxC0>). Tendo refletido sobre essa composição narrativa, solicitamos aos/às alunos/as o exercício de retextualização em prosa literária.

Uma vez que trabalhamos com nossas turmas na perspectiva da reescrita como um dos momentos do processo da escrita que consiste numa estratégia de aperfeiçoamento da produção textual, os textos são recolhidos, avaliados em seus aspectos formais e funcionais, entregues aos/às alunos/as para reescrita e novamente recolhidos e avaliados. Esse processo se estende, portanto, por duas aulas de produção de texto.

Somente depois disso é que introduzimos o conceito teórico de gênero discursivo, conforme descrito na primeira seção deste capítulo para o Roteiro 5. A relevância de discutir a noção de tipo textual previamente é que possibilita construir o seguinte esquema teórico:

Figura 3 – Níveis da linguagem – do mais abstrato para o mais concreto



Tendo discutido no nível teórico cada um desses conceitos, podemos passar a novo exercício de retextualização, aquele descrito como Roteiro 6 na primeira seção deste capítulo, mas que agora temos condição de desenvolver com base no exercício

anterior, sobre narração e descrição. Somente depois de ter trabalhado com a retextualização da canção de Gilberto Gil para prosa literária, em dois ciclos de escrita e reescrita, é que passamos a sua retextualização com base no gênero notícia policial. Apresentamos, então, à turma, o seguinte roteiro de aula:

PRÁTICA DE TEXTO – GÊNERO DISCURSIVO

ATENÇÃO! Para esta aula, você deve trazer uma notícia policial publicada em qualquer jornal. Atente para a diferença entre notícia e reportagem!

Em grupo com mais três colegas, faça uma análise do gênero com base nas notícias que você e seus/suas colegas trouxeram para a aula. Que características os textos compartilham? Em que diferem?

Agora, retomemos o texto da canção “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, que já trabalhamos na Prática de Texto – Narração e Descrição.

Domingo no Parque Gilberto Gil

O rei da brincadeira - ê, José
 O rei da confusão - ê, João
 Um trabalhava na feira - ê, José
 Outro na construção - ê, João
 A semana passada, no fim da semana
 João resolveu não brigar
 No domingo de tarde saiu apressado
 E não foi pra Ribeira jogar
 Capoeira
 Não foi pra lá pra Ribeira
 Foi namorar
 O José como sempre no fim da semana
 Guardou a barraca e sumiu
 Foi fazer no domingo um passeio no parque
 Lá perto da Boca do Rio
 Foi no parque que ele avistou
 Juliana
 Foi que ele viu
 Juliana na roda com João
 Uma rosa e um sorvete na mão
 Juliana, seu sonho, uma ilusão
 Juliana e o amigo João
 O espinho da rosa feriu Zé
 E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa - ô, José
 A rosa e o sorvete - ô, José
 Oi, dançando no peito - ô, José
 Do José brincalhão - ô, José
 O sorvete e a rosa - ô, José
 A rosa e o sorvete - ô, José
 Oi, girando na mente - ô, José
 Do José brincalhão - ô, José
 Juliana girando - oi, girando
 Oi, na roda gigante - oi, girando
 Oi, na roda gigante - oi, girando
 O amigo João - João
 O sorvete é morango - é vermelho
 Oi, girando, e a rosa - é vermelha
 Oi, girando, girando - é vermelha
 Oi, girando, girando - olha a faca!
 Olha o sangue na mão - ê, José
 Juliana no chão - ê, José
 Outro corpo caído - ê, José
 Seu amigo, João - ê, José
 Amanhã não tem feira - ê, José
 Não tem mais construção - ê, João
 Não tem mais brincadeira - ê, José
 Não tem mais confusão - ê, João

Essa canção, um texto de base narrativa, conta uma história que poderia aparecer em uma notícia policial. Com base nas informações trazidas no texto, formule uma notícia policial, considerando as características do gênero. Atenção para os aspectos linguísticos e funcionais da transposição do gênero ‘canção’ para o gênero ‘notícia policial’. Dentro dos limites e possibilidades dos dois gêneros, retire ou acrescente informações: selecione, entre as informações apresentadas na canção, aquelas que poderiam aparecer em uma notícia policial e exclua aquelas que você considerar inadequadas. Complete as informações que faltam.

Com esses exercícios articulados, logamos que nossos/as alunos/as compreendam a língua como conjunto de potencialidades que pode ser recortado/selecionado conforme diferentes situações e propósitos, mas que é sempre utilizado segundo possibilidades e constrangimentos oriundos da prática social. Como isso, a compreensão de uma noção discursiva de gênero é muito mais efetiva, como tem mostrado nossa experiência. O trabalho com textos autênticos que circulam na sociedade, com foco nas características funcionais, e utilizando a teoria como aporte para as reflexões sobre o uso situado da linguagem, e não como ponto de partida transmissivo de “regras” (sejam de natureza formal ou funcional), tem se mostrado uma

prática produtiva de letramento acadêmico. Esse tipo de proposta, inspirada numa perspectiva discursiva de linguagem, privilegia o processo ação-reflexão-ação (Brasil, 1998), no trabalho ativo com textos como unidade básica da linguagem (Ramalho, 2012).

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos um breve relato de nossa experiência com o ensino de leitura e produção de textos em cursos de graduação na Universidade de Brasília. À luz da concepção discursiva da linguagem com que trabalhamos (Resende e Ramalho, 2006; Ramalho e Resende, 2011; Dias, Resende e Ramalho, no prelo), buscamos construir uma proposta de curso que tanto superasse a visão de linguagem como “instrumento de comunicação”, enfocando sua multifuncionalidade na vida social, quanto permitisse ao/à aluno/a ser ator de seu mundo e autor/a de seus textos. Essa abordagem interacional-discursiva, preconizada pelas diretrizes nacionais de educação para o ensino fundamental e médio, é indispensável também para o ensino superior na formação de leitores/as-autores/as ativos na prática cotidiana, acadêmica e profissional.

Como espaço de aprendizagem também para nós, professoras, a prática docente nos mostrou, inicialmente, a escassez de material prático-teórico de apoio e a decorrente necessidade de elaborarmos uma proposta didática com abordagem discursiva. Da mesma forma, a sala de aula nos traz, diariamente, experiências exitosas e outras nem tanto, impulsionando nossa atuação intelectual-reflexiva no processo educacional.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Trad./Org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re)análise dos propósitos comunicativos. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/02.htm>. Acesso em 10 mar. 2010.
- BOFF, L. Ética Planetaria desde el Gran Sur. In: LOURENÇO, J. Vieira. *Ferramentas do aprendiz de filósofo*. Porto: Porto, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio/PCN+*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- COROA, M. L. S. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. *Caderno de Teoria e Prática 3: gêneros e tipos textuais*. Brasília: MEC, 2008, p. 107
- COSCARELLI, C. V. & D. MITRE. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Inferência: Afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>. Acesso em junho de 2010.
- DIAS, J., RESENDE, V. & RAMALHO, V. Disciplinas de texto no contexto das novas TIC's: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem. *Convergência – o uso das*

Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Presencial e a Distância da UnB. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-144.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. & C. TEZZA. *Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2004.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GÄRTNER, H. & L. ZWERG. *12 Fábulas de Esopo*. São Paulo: Ática, 1996.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: _____. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 5-33.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V. & L. C. TRAVAGLIA. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. *A construção de sentido no texto*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURENÇO, J. V. *Ferramentas do aprendiz de filósofo*. Porto: Porto, 2004.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E. & L. S. ABREU-TARDELLI. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2008b.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008a, p. 190-193.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2000.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

MOZDZENSKI, L. P. *Multimodalidade e gênero textual*. Recife: UFPE, 2008.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999.

PLATÃO, F. & FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2006.

PRATA, M. *100 Crônicas*. São Paulo: Cartaz, 1997.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 178-198, 2012. Disponível em: [30http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 jun 2014.

RESENDE, V. M. & V. RAMALHO. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. *Leitura e produção de texto na universidade: roteiros de aula*. Coleção DEG/Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

TREVISAN, D. Apelo. In: BOSI, A. (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo, Cultrix/Edusp. 1997.

ABSTRACT: In this text, we discuss and exemplify an approach to university teaching in reading and writing, based on classroom scripts. We reflect on the advances that this approach allowed us to achieve. The chapter is divided in five sections. In the first four, we explain in detail the lesson plans we have formulated, seeking to clarify our motivations and the results we have achieved. In the last section, we focus upon two specific scripts, which allow us to cross between the concepts of textual type and discursive genre, both fundamental to the proposal we have built. The articulation of these two scripts, which include practical activities on the concepts of textual type and discursive genre, was a reformulation of previously tested scripts, since we perceive the adequacy of discussing and applying these concepts in an integrated manner, starting from the notion of ‘textual type’ to arrive at the one of ‘discursive genre’.

KEYWORDS: Reading and text production. Higher education. Class scripts. Discursive genre. Textual type.

Leitura e Produção Textual em Aulas de Francês como Língua Estrangeira no Ensino Superior: Uma Proposta de Trabalho pelo Viés dos Gêneros Textuais

Reading and writing in French classes as a foreign language: a textual genre based approach

Luciano Magnoni Tocaia¹

RESUMO: O presente ensaio tem por objetivo apresentar uma sequência didática para o ensino do gênero textual *reportagem impressa* em aulas de francês língua estrangeira para o ensino superior. Pelo viés da teoria sociointeracionista da linguagem, o material didático elaborado busca desenvolver nos discentes o aprendizado das capacidades de linguagem em atividades de leitura e de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo sociodiscursivo; gêneros textuais; reportagem impressa

Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar uma proposta de material didático denominada sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004) para o ensino do gênero textual *reportagem impressa* a alunos do curso de Letras com habilitação em francês, na disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Francesa, em uma universidade federal. A disciplina tem por objetivo desenvolver competências de uso da língua em relação às práticas de leitura e de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As aulas ocorrem uma vez por semana e têm a duração de quatro horas.

Embasam esta sequência didática (doravante SD) sobre questões de leitura e de produção textual em aulas de língua estrangeira os pressupostos teórico-metodológicos pertencentes ao quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) proposto pela escola de Genebra, cujos principais expoentes são Bronckart (2007) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004), uma vez que, nesta perspectiva, a linguagem é considerada de seu ponto de vista social e se dá como instrumento de mediação nas diversas situações comunicativas praticadas entre os falantes de uma dada comunidade.

Nesta proposta, o exemplo prático que guiará o uso de gêneros textuais para o ensino do francês como língua estrangeira será, como salientado, um gênero frequente no meio jornalístico: a reportagem. Para tanto, utilizaremos como *corpora* para a composição da SD reportagens extraídas do jornal francês *Libération*², todas em sua versão *online*.

Dessa maneira, apresentaremos, inicialmente, os pressupostos teórico-metodológicos

¹ Professor Adjunto I de Língua Francesa na Universidade Federal de Minas Gerais.

² Acesso em: www.liberation.fr

que direcionam o trabalho. Em seguida, faremos uma apresentação do gênero textual *reportagem impressa* para, finalmente, apresentar uma proposta de SD, que tem como pano de fundo a aprendizagem, da parte dos alunos, das capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998) sobre o gênero textual em questão.

O trabalho didático-pedagógico com gêneros textuais

Segundo Cristovão (2001), o ISD, apoiado em teorias de linguagem que abordam o social, caracteriza-se por uma ramificação da psicologia da linguagem para a qual as condutas humanas são resultados de um processo histórico de socialização, marcado, sobretudo, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem. Defende-se nesta corrente que os seres humanos agem em diversos contextos sociais por meio do uso da linguagem. Para que este agir (languageiro) seja legitimado, certas regras devem ser respeitadas em determinados contextos; estas regras são aprendidas sociohistoricamente e não se referem apenas ao comportamento social do ser humano, mas também aos procedimentos de organização textual de seus enunciados e às suas escolhas linguísticas, de acordo com a intenção comunicativa a ser desenvolvida dentro de uma dada esfera social.

Os seres humanos agem, em sua comunicação, em esferas sociais, tais quais: a da escola, a do trabalho, a dos amigos, a da religião, a da política, e assim por diante. Tais esferas implicam a utilização da linguagem sob a forma de enunciados. Só se age, portanto, na interação; só se diz no agir, e este agir motiva determinados tipos de enunciados, do que se deduz que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis e diversificados de enunciados, os gêneros discursivos, tomando para nós as palavras de Bakhtin (2006), retomadas posteriormente por Bronckart por meio da expressão “gêneros de texto” (2007)³. Para Bronckart, comunicamo-nos, por meio de textos, que, por sua vez, organizam-se em gêneros. O agir languageiro, que designa a realidade as práticas de linguagem situadas, realiza-se, então, por meio de textos.

Vale lembrar que os textos apresentam, em sua essência, especificidades que lhes são atribuídas em virtude das situações de interação na qual são produzidos, das características da atividade que será desenvolvida e das condições sócio históricas de sua produção. Todo texto pertence, sempre, a um gênero, e apresenta suas propriedades genéricas, resultados da escolha do gênero textual que parece melhor se adaptar à situação de comunicação, mas que tem, é importante lembrar, suas especificidades sempre únicas, frutos de escolhas do enunciador em função de sua situação de produção particular.

Gêneros, definidos nesta perspectiva, não se caracterizam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, mas por aspectos sócio comunicativos e funcionais. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ferramentas sociodiscursivas que nos auxiliam a agir no mundo, constituindo-o de alguma forma.

Seriam exemplos de gêneros, em esferas de atividades diversas, uma reportagem, uma notícia, uma entrevista, uma sinopse de filme, uma bula de remédio, uma quarta capa de livro, um post em um blog, uma tese de doutorado, um rótulo de produto, uma HQ, uma crítica de filme, um relatório, um sermão, um bilhete, dentre outros.

³ Embora conheçamos as implicações de ordem teórica que as duas terminologias encerram, neste texto optaremos pela utilização da expressão “gêneros de texto/textuais”.

A noção de gêneros de texto tem sido consideravelmente difundida no campo da didática das línguas, tanto no que diz respeito ao ensino da língua materna, quanto ao ensino de uma língua estrangeira. Dentre os inúmeros trabalhos publicados, destacam-se os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), do grupo de Genebra, para quem os gêneros são instrumentos que possibilitam a comunicação em situações habituais, estabilizando os elementos formais das práticas de linguagem. Para os pesquisadores, os gêneros podem ser definidos pelos conteúdos que são ou que se tornam dizíveis por meio deles, por uma estrutura comunicativa que lhes é peculiar, por um conjunto de unidades de ordem linguística que revelam traços da posição enunciativa do enunciador, pelo conjunto de sequências textuais e pelos tipos discursivos que compõem a estrutura textual. Na concepção dos autores, todos os elementos elencados são fatores que merecem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

Apesar de sua diversidade e de sua maleabilidade, para que os gêneros textuais possam ser adotados como objetos de ensino no processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas e/ou estrangeiras, é fundamental que dois conceitos basilares sejam explicitados: o de sequência didática e o de modelo didático.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são um conjunto de atividades de ensino que visam a trabalhar as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico. Trata-se de um “conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 97). A sequência didática se desenvolve, então, em etapas que são descritas da seguinte maneira: um momento inicial, chamado de **produção inicial**, no qual o professor diagnosticará as primeiras dificuldades a serem suplantadas pelos alunos bem como as representações iniciais possuídas por eles quanto ao gênero em questão. Esta teoria é de base vigotskiana, no sentido em que o autor, no estudo com crianças, defendia que o aprendizado começava muito antes delas frequentarem a escola e que qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defrontasse no âmbito escolar teria sempre uma história prévia. Os pesquisadores recuperam, inclusive, as chamadas zonas de desenvolvimento da teoria de Vigotsky (2008), a primeira se caracterizando pela zona de desenvolvimento real (produção inicial definindo-se pelas primeiras representações sobre determinado gênero) e a última se caracterizando pela zona de desenvolvimento proximal (produção final possibilitando entender o curso interno de um desenvolvimento).

A produção inicial é primordial à elaboração das primeiras representações que os alunos possuem da atividade que será desenvolvida. Acredita-se que quanto menor seu contato com o gênero trabalhado, menor seu poder de ação. No entanto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os alunos conseguem, mesmo que insuficientemente, desenvolver textos orais ou escritos que correspondam à situação apresentada. Para os autores, esta etapa se resume em uma amostragem para o professor do caminho que os alunos ainda precisam percorrer, sendo este processo a essência da avaliação formativa.

Um segundo momento deste processo se traduz pelo desenvolvimento de **módulos**, ou seja, momentos nos quais o objetivo principal do professor seria o de identificar os problemas iniciais dos alunos da fase anterior para, assim, instrumentalizá-los na tentativa de resolver os eventuais problemas apresentados. Não se preconiza um número definido de módulos, sendo eles em números variáveis de acordo com o movimento geral da sequência didática. A

reescritura dos textos na busca por uma adequação cada vez maior ao gênero proposto é uma prática que acompanha o desenvolvimento deste segundo momento.

Finalmente, a **produção final** seria a última etapa da SD, na qual o aluno colocará em prática todo o conhecimento adquirido durante o trabalho desenvolvido nos módulos. Cabe, aqui, a realização de uma avaliação somativa e não apenas formativa no intuito de verificar os pontos essenciais supostamente aprendidos pelos alunos no decorrer do processo. Isso confere ao aluno uma maior autonomia, visto que passa a controlar sua própria aprendizagem sabendo o que fez, como fez e por que fez. Saberá, portanto, regular as formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que venha a ser produzido.

Para que se possa elaborar uma SD e ensinar um gênero textual, é fundamental que o professor possua bons conhecimentos sobre o gênero que deseja produzir. Por conseguinte, faz-se necessário a elaboração do modelo didático do gênero (De Pietro *et al.*, 1997), elemento integrador que implicará em uma análise minuciosa das características comuns presentes no gênero em questão, além de uma seleção de elementos que sejam pertinentes ao seu ensino. O modelo didático de gênero define-se como um instrumento de transposição didática – uma abstração – que nos permite apontar os elementos a serem estudados que se tornarão objetos de ensino-aprendizagem em uma situação de comunicação específica. Machado e Cristóvão (2005), retomando o mesmo autor, afirmam:

“tendo objetivos explicitamente didáticos e sendo a transposição didática um processo com determinadas características que não podem ser evitadas, a construção desses “modelos” não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, junto a especialistas na sua produção”. (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2005, p. 557).

É fundamental que se analise, portanto, vários exemplares característicos do gênero escolhido, porém sem reduzir o trabalho com o gênero à aplicação das características levantadas, “engessando-o”; não se almeja, dessa forma, a construção de um modelo didático perfeito, uma vez que a preocupação maior de um pesquisador não é estabelecer modelos ideais, mas conhecer e caracterizar o objeto que o auxiliará no trabalho pedagógico e na aprendizagem.

Para Machado e Cristóvão (2006, p. 557), a construção de um modelo didático se faz, então, pela análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero considerando-se, no mínimo: a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel ele se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a estrutura composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores,

inserção de vozes); as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais.

As SD para o ensino de gêneros textuais propostas por Schneuwly e Dolz (2004) propiciam, ainda, a aprendizagem de determinadas capacidades que, relacionadas aos estudos vygotskianos, permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, tendo por objetivo mobilizar os conhecimentos que possuímos e operacionalizar a aprendizagem de conceitos específicos. Essas capacidades são ditas capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1998) e, estando em constante interação durante o processo de produção de textos, dividem-se em três grandes tipos, conforme pontua Machado (2009): a) capacidades de ação: representações sobre a situação e mobilização de conteúdos; b) capacidades discursivas: atividades relacionadas à organização geral do texto (tipos de discurso e de sequência); c) capacidades linguístico-discursivas: atividades relacionadas com aspectos linguísticos: vozes, modalizações, coesão, conexão. Cabe ressaltar a proposta de Cristóvão (2009), que vai além do desenvolvimento das capacidades de linguagem em atividades de produção textual e amplia o conceito também para a questão da leitura, visto que considera que aprender a ler textos também demanda a aprendizagem destas capacidades.

Assim, nessa perspectiva, o gênero de texto não se torna apenas o objetivo e objeto de estudo, mas também um meio para que os alunos possam desenvolver essas capacidades, que são fundamentais em todas as outras produções textuais e/ou atividades de leitura que serão efetuadas ao longo da vida.

O modelo de análise de textos proposto pela teoria sociointeracionista

Com vistas a elaborar o modelo didático do gênero textual com o qual se deseja trabalhar, faz-se necessária a adoção de uma teoria de análise textual que leve em conta as diferentes camadas do texto. O modelo de análise de textos proposto pelo ISD (Bronckart, 2007) fornece os elementos necessários à compreensão das principais características dos gêneros. Segundo Bronckart (2007), as camadas do texto podem ser definidas como estratos do folhado textual. Este folhado constitui-se de três camadas superpostas em contínua interação, a saber: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que descreveremos a seguir.

Contudo, Bronckart (2007) ressalta que anteriormente a qualquer trabalho ou análise textuais é importante que se compreenda o contexto de produção do texto. Trata-se de analisar e compreender a situação de linguagem que deu origem ao texto. Tal procedimento se dá em dois níveis: um mais geral e mais amplo (sociohistórico) e outro relacionado ao nível de ação de linguagem, que, além de mais imediato, dá origem ao texto. O contexto de produção é que determina, portanto, os níveis do folhado textual. Para produzir um texto que seja adequado ao seu contexto, é necessário que mobilizemos sua (do texto) situação de produção.

O contexto de produção é um importante elemento na produção textual de determinado gênero, ou seja, se não respeitado, pode descaracterizar o gênero textual em questão ao não lhe atribuir suas funções comunicativas específicas. Conforme nos lembra Machado (2001), a análise desses parâmetros pode auxiliar na classificação de um texto como

pertencente a um ou outro gênero. Para Bronckart (2007, p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Dessa maneira, constituir-se-ia pelas representações que se tem sobre o lugar da produção, o momento desta, o emissor e o receptor do ponto de vista físico e de seu lugar (papéis) social, sobre a instituição social onde se dá a interação e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir em relação ao seu destinatário.

Isso posto, passemos à análise do folhado textual (Bronckart, 2007). Didática e resumidamente, com o intuito de explorar as camadas do texto em sala de aula, podemos afirmar que a infra-estrutura geral do texto é considerada o nível mais profundo do texto em questão. Comporta o plano global dos conteúdos temáticos, bem como os tipos de discurso e as sequências. O plano global pode ser extremamente variável, uma vez que depende do gênero ao qual o texto pertence. Corresponde aos conteúdos que são desenvolvidos no texto e pode ser expresso como se fosse um resumo do texto.

Os tipos de discurso correspondem a mundos discursivos que podem ser construídos no processo de produção textual. Pertencem a dois eixos principais: narrar e expor. A cada um desses tipos de discurso corresponde, resumidamente, ainda, noções de implicação, autonomia, conjunção e disjunção⁴. As sequências, por sua vez, são as formas de planificação encontradas no interior de um tipo de discurso. Classificadas por Adam (1992) em cinco tipos básicos (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal), elas podem ser combinadas no interior de um texto colaborando à heterogeneidade composicional do mesmo. Bronckart (2007) retomando Adam acrescenta ainda a sequência injuntiva ou descritiva de ações⁵.

O segundo nível do folhado textual, constituído pelos mecanismos de textualização, propiciam ao texto uma coerência linear ou temática através dos processos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Como coloca Bronckart (2007), os mecanismos de conexão contribuem para marcar a progressão temática e são realizados por unidades que denominamos organizadores textuais. Os mecanismos de coesão nominal introduzem os elementos e organizam sua retomada ou continuidade na sequência do texto. Estes dispositivos que buscam recuperar os temas e ou personagens novos são realizados por estruturas chamadas de anafóricas. Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, são essencialmente realizados pelos tempos verbais, assegurando, assim, a organização temporal dos processos verbalizados no texto. Lembra-nos Bronckart (2007) que essas marcas estão sempre em interação com outras unidades de valor temporal como os advérbios e os organizadores textuais, por exemplo.

No terceiro nível do folhado textual, apresentam-se os mecanismos enunciativos e de modalização, que garantem a manutenção da coerência pragmática do texto. Considerado o nível de análise menos profundo do folhado textual, contribui para os posicionamentos enunciativos (a presença de vozes e de modalizações) e apresenta algumas avaliações sobre determinados aspectos do conteúdo temático. As vozes são entidades que atravessam um texto e expressam pontos de vista do enunciador, confirmando a heterogeneidade do discurso. A modalização, por sua vez, explicita as avaliações do enunciador formadas sobre aspectos do conteúdo temático.

⁴ Para maiores explicações sobre os tipos de discurso, consultar Bronckart (2007).

⁵ Para maiores explicações sobre as sequências e suas fases, consultar Bronckart (2007).

A observação das categorias de análise acima apresentadas, a observação das práticas sociais do gênero textual e a consulta a especialistas que produzem o gênero são fundamentais para a execução do modelo didático do gênero, que auxiliará o professor tanto na elaboração, quanto na execução da SD durante as aulas.

Ressaltamos que não apresentaremos, neste trabalho, um exemplar do modelo didático de gênero. Nossa preocupação maior será propor uma análise do gênero reportagem jornalística no jornal citado, em que o modelo didático far-se-á observável na elaboração das atividades didáticas propostas para a composição da SD.

O gênero textual *reportagem impressa*

O gênero textual *reportagem impressa*, pertencente à esfera de atividade jornalística, é tido como eminentemente informativo. Embora guarde características semelhantes a uma notícia, difere-se desta em relação a uma liberalidade maior no uso de linguagem e também no fato de que não necessita, imperativamente, apresentar uma novidade, mas sobretudo uma revelação sobre um fato em questão. A notícia trata primordialmente de fatos novos, a reportagem se ocupa de assuntos, preocupando-se em ser atual e abrangente.

Considerado uma espécie de ampliação da notícia, o gênero textual *reportagem impressa* possui ampla circulação, normalmente, em jornais, revistas e sítios eletrônicos, o que, por vezes, pode vir a influenciar sua constituição, tanto formal, quanto linguística. Todos os textos pertencentes ao gênero, no entanto, têm por objetivo contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos.

De acordo com Baltar (2004), é o gênero mais complexo do jornalismo, pois envolve uma minuciosa coleta de dados, entrevistas, além de consultas a outras mídias, como a TV, a internet. Para o autor, predominam na reportagem os tipos do discurso do mundo do narrar (narração e relato interativo), com sequências narrativas, descritivas e dialogais.

Conforme apontado no modelo didático do gênero, em numerosas situações o gênero textual *reportagem impressa* apresenta em sua composição um caráter híbrido, visto que acopla a sua estrutura outros gêneros textuais, tais quais: gráficos, entrevistas, fotografias, etc. É importante observar que se trata de um fenômeno bastante corriqueiro em gêneros textuais cuja esfera de circulação é a jornalística, e que tal procedimento, muitas vezes, tem por objetivo chamar a atenção do leitor e motivar sua leitura.

Longas ou curtas, próximas ou distantes, o gênero textual *reportagem impressa* se apresenta, na maioria das vezes, em duas grandes famílias: a das “coisas vistas” e a “reportagem completa”. Em pesquisa realizada para a execução do modelo didático do gênero, encontramos em Kindermann (2003) quatro organizações estruturais possíveis para o gênero reportagem, que servem, não apenas para jornais brasileiros, mas também para jornais franceses. São elas: a reportagem como aprofundamento da notícia; a reportagem a partir de uma entrevista; a reportagem de pesquisa; a reportagem de retrospectiva.

Adiantamos que a reportagem como aprofundamento da notícia e de retrospectiva foram as mais encontradas no sítio internet do jornal francês *Libération* e, por isso, constituem o *corpora* textual da SD que apresentaremos a seguir.

Sequência didática para o gênero textual reportagem impressa

Em virtude de sua dimensão, a SD proposta não se apresenta completa. Isso não impossibilita, contudo, que seja utilizada tal qual em aulas de leitura e de produção textual que visem propiciar aos alunos práticas contextualizadas de linguagem em situações diversas e habituais de comunicação.

A SD elaborada se desenvolveu em quatro aulas de três horas (doze horas), para as quais foram previstas oito oficinas (duas oficinas por dia) de uma hora e trinta minutos (noventa minutos). As duas últimas oficinas foram destinadas à produção do gênero pelos alunos em sala de aula, atividade que se caracterizou como uma avaliação .

A SD está elaborada de acordo com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tal qual mencionado anteriormente. Assim, para cada uma das capacidades (ação; discursiva; linguístico-discursiva), será sugerida uma série de atividades didático-pedagógicas que exigirão do aluno sua participação prática no processo de leitura e de produção textual do gênero em questão.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO REPORTAGEM IMPRESSA

1ª aula (3 horas): Oficinas 1 e 2

Neste primeiro encontro, busca-se introduzir a SD e levantar o conhecimento prévio dos alunos. Apresentar-se-ão os objetivos da SD, além da contextualização da função social do gênero *reportagem impressa*. Realiza-se, ainda, a produção inicial individual do gênero, em uma perspectiva vigotskiana de aprendizagem, a partir do enunciado do exercício proposto.

Destaca-se que tais atividades têm por objetivo desenvolver o aprendizado das capacidades de ação, visto que visam a fazer refletir sobre as práticas sociais dos alunos em relação à mídia, sobretudo, a francesa. Além disso, este momento é necessário para que o aluno possa elaborar suas primeiras representações sobre a situação de comunicação do gênero e sua relação direta com ele, visto que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico e a um objetivo específico. A seguir, alguns exercícios que ilustram o trabalho com as capacidades de ação.

Pratique sociale du genre		
1. Circulez dans la classe et interviewez vos collègues. Notez vos réponses dans la grille et présentez-les ensuite.		
QUESTION	PRÉNOM	RÉPONSE
1. Lisez-vous des journaux fréquemment ?		
2. Quel est votre journal préféré au Brésil ? Pourquoi ?		
3. Connaissez-vous la presse française ? Connaissez-vous quelques titres de presse français (journaux, magazines, revues, etc) ?		
4. Quelles sont vos rubriques préférées dans les		

journaux ou magazines ? Et celles que vous ne lisez jamais ?		
5. Vous savez la différence entre la presse dite « sérieuse » et la presse dite « sensationnaliste » ? Savez-vous classer des journaux dans ces deux types de presse ?		
6. Lisez-vous des reportages ? Savez-vous les caractéristiques de ce genre journalistique ?		

Production initiale

Supposons que vous ayez terminé votre cours de journalisme et vous cherchez votre premier emploi. Un journal vous invite pour un entretien d'embauche et votre tâche est d'écrire un reportage qui sera publié le lendemain. Pensez à une rubrique, choisissez un thème et écrivez votre texte.

Contexte de production

1. Observez la photo et décrivez-la. Faites attention aux éléments qui la composent, à l'image qui apparaît en premier plan, en second plan, les couleurs, les formes, etc.
2. Imaginez que vous avez vu cette image accompagnant un texte sur une page internet d'un journal français. Réfléchissez :

- a) De quels sujets ce texte pourrait-il traiter ?
- b) Dans quel type de journal cette photo pourrait-elle être publiée ?
- c) Qui seraient les lecteurs de ce texte ?
- d) Pensez à un titre pour ce texte.



2. Observez le texte ci-dessous et sans le lire complétez le tableau proposé. Faites des hypothèses.



REPORTAGE

Mayotte, une île au bord de l'insurrection

Par Amandine Debaere, (à Mayotte) — 13 avril 2016 à 10:05 (mis à jour à 15:06)



A Mayotte mardi. Au total, 85 véhicules ont été saccagés, selon la préfecture.

Photo Ornella Lamberti. AFP

Cinq ans après être devenue département français, l'île est paralysée par une grève générale depuis le 30 mars. En marge du mouvement, des bandes de casseurs sèment la terreur parmi la population. Le gouvernement annonce l'envoi de renforts sur place.

Blocage des axes principaux, pénurie dans les supermarchés, salariés au chômage technique... Depuis deux semaines, Mayotte vit au rythme de la grève générale. Les syndicalistes, salariés du privé comme du public, réclament «l'égalité réelle» avec l'Hexagone. Ils exigent une application immédiate du code du travail national, des prestations sociales alignées sur la métropole et des mesures pour l'attractivité du territoire.

Chaque jour dès l'aube, les syndicalistes érigent de multiples barrages sur la route principale, le seul axe qui relie les différentes communes du département. Les habitants se trouvent coincés, incapables de se déplacer ou d'aller travailler. Dimanche, à la faveur d'un répit, ils se sont rués vers les grandes surfaces pour faire des provisions. Le souvenir de la grève générale de 2011 et de ses terribles pénuries plane encore aujourd'hui. Déjà fragile, l'économie locale menace quant à elle de s'effondrer. Les entreprises sont contraintes de réduire ou de suspendre leurs activités. «Notre chiffre d'affaires a baissé de 80% depuis le début de la grève», déplore Ben Adballah, dirigeant d'une société de BTP.

Le mouvement ne donne pas de signe d'essoufflement. Bien au contraire, le conflit s'enlise. Lundi 11 avril, les contestataires ont affirmé leur détermination à maintenir les barrages, tant qu'un émissaire ne sera pas dépêché de Paris pour examiner leurs demandes.

Plusieurs personnes poignardées

En marge du mouvement, des casseurs sévissent. Depuis samedi soir, des bandes de deux villages différents s'affrontent. A la nuit tombée, des groupes d'une cinquantaine de jeunes effectuent des descentes violentes dans les rues. Accompagnés de chiens, armés de tronçonneuses, de barres de fer, de planches cloutées, de machettes et autres armes de fortunes, ces adolescents aux visages masqués détruisent tout sur leur passage. Plusieurs personnes ont été poignardées. Un homme gravement blessé a été évacué d'urgence à La Réunion. Une autre victime a été hospitalisée ce lundi. Le jeune homme a été attaqué à la tronçonneuse. [...] Assise sur le seuil de sa porte, avec son fils d'un an sur les genoux, cette habitante de Cavani se dit terrorisée. Les affrontements se déroulent devant chez elle. Chaque soir, elle entend l'hélicoptère de la police survoler le quartier. La jeune mère raconte avoir vu des enfants d'une dizaine d'années débouler dans la rue : «Ils traînaient des valises à roulettes derrière eux, comme pour aller à l'aéroport. J'ai ensuite compris qu'elles étaient pleines de pierres et de cailloux. Ce qui me fait peur, c'est qu'ils tabassent n'importe qui, on dirait qu'ils veulent juste se défouler. J'ai l'impression qu'on est

tous exposés à ce déchaînement de violence.» [...]

Une pétition à l'Elysée

Le 101^e département français doit faire face à une immigration clandestine conséquente. On estime que les migrants représentent 40% de la population totale. Ils sont pour la plupart venus des Comores, un archipel situé à seulement 70 km des côtes mahoraises. Parmi eux, beaucoup de mineurs, souvent non scolarisés et livrés à eux-mêmes, sans perspectives d'avenir.

«D'importants efforts sont faits pour mettre à niveau les infrastructures et le droit applicable à ce département ainsi que l'accompagnement social de la population. Cela ne se traduira toutefois par une amélioration du quotidien des Mahorais que si l'on arrive à contenir l'immigration clandestine. Des mesures sont prises à cet effet», avait répondu François Hollande, sans plus de précisions.

Genre textuel	
Date de publication	
Lieu de publication	
Nom de l'auteur et sa fonction sociale (destinateur)	
Destinataire(s)	
Rubrique	
Thème	
Fait raconté	
Tribune	

2. Lisez le texte dans son intégralité et répondez aux questions. Vérifiez vos hypothèses.

- a) Ce texte appartient-il à quel genre textuel ? Savez-vous la différence entre le texte que vous avez lu et une brève ?

- **La brève** : information brute et courte (5 à 6 lignes/colonne) qui résume un fait en répondant aux questions : qui, quoi, quand, où et éventuellement : comment, pourquoi. La brève ne comporte pas de titre.

Disponible sur : <http://www.ndj.edu.lb/printpdf/1472>. Accès le 14 avril 2016.

- b) Quel est le fait principal raconté par le reportage ? Vos hypothèses se confirment ou pas ? Pourquoi ?
- c) Selon vous, pourquoi ce thème a-t-il été choisi ? Vos hypothèses se confirment ou pas ?
- d) Le titre du reportage est-il adéquat au texte ? Pourquoi ? Vous en proposeriez un autre ?
- e) Quels sont les effets de la grève pour les citoyens de Mayotte ?
- f) Quels problèmes la grève provoque pour l'économie de Mayotte ?
- g) Les manifestations grève sont-elles pacifiques ou violentes ? Justifiez votre réponse avec des passages du texte.
- h) Comment la population de l'île est-elle composée ? Quels problèmes cela provoque ?

- i) Quelle est la solution proposée par François Hollande pour cette situation ?
- j) Cherchez des passages dans le texte où il y a des déclarations sur le fait raconté. À votre avis, en quoi ces déclarations contribuent-elles au texte ?
- k) Réfléchissez sur la définition de reportage trouvée sur un site internet. Pensez-vous qu'elle accompagne le texte que vous avez lu ? En quel sens ?

- **Le reportage** : article dont le but est de faire voir, entendre, sentir et ressentir par le lecteur ce que le journaliste a vu, entendu, senti et ressenti lui-même dans un lieu donné. Le reporter est le témoin privilégié qui prête ses sens au lecteur et lui fait vivre au présent ce que lui-même a vécu. Le reportage comporte une part de subjectivité, un droit à la critique mais exige la rigueur dans l'information.

Disponibile sur : <http://www.ndj.edu.lb/printpdf/1472>. Accès le 14 avril 2016.

2^a aula (3 horas): Oficinas 3 e 4

Nestas oficinas, tem-se por objetivo desenvolver nos alunos o aprendizado das capacidades discursivas. Assim, pede-se ao aluno que observe a infra-estrutura geral do texto (*layout*), a organização do conteúdo em textos do gênero *reportagem impressa* e os elementos não-verbais. Solicita-se, sempre que possível, a realização de inferências. A seguir, algumas atividades que exemplificam o desenvolvimento dessas capacidades.

Organisation discursive du genre

1. Dans le reportage que vous avez lu, le journaliste

<input type="checkbox"/> explique un évènement	<input type="checkbox"/> relate des évènements	<input type="checkbox"/> décrit des actions
--	--	---

2. Le genre textuel reportage, comme la plupart des genres textuels, a une organisation textuelle propre. Ainsi, la structure d'un reportage doit présenter les éléments suivants :

TITRE

Texte principal, dont l'objectif est de présenter le fait de manière résumé. Les titres ont pour but d'accrocher l'attention du lecteur. On retrouve normalement dans la littérature journalistique deux catégories de titres : les **titres informatifs** qui reprennent le cœur de l'information (qui et quoi en général) ; les **titres incitatifs** qui utilisent un effet rhétorique pour mettre en avant le sens de l'information.

Activité 1

Observez les titres ci-dessous publiés sur le site internet du journal *Libération* et classifiez-les en informatifs ou incitatifs.

1. Titre _____



Racisme : les Français seraient plus tolérants qu'avant

2. Titre _____

LIBÉRATION
**HUBERT MOUNIER, SALE
AFFAIRE**
Le 1er Mai 2016
— 21:11:11

Activité 2

a) Écrivez deux titres possibles pour les reportages suivants. Comparez-les avec votre voisin et ensuite avec les titres originaux sur le site du journal *Libération*.

Titre 1 : _____

Titre 2 : _____



REPORTAGE

Par Philippe Brochen et Renaud Lecadre — 1 mai 2016 à 21:11

A Paris, le traditionnel défilé syndical, qui réunissait SUD, FO et la CGT pour contester la loi travail, a vu des Black Bloc s'emparer de la tête du cortège pour affronter les forces de l'ordre.

Dimanche, 16 000 personnes ont manifesté à Paris, selon la police (70 000 pour les syndicats), et 84 000 dans tout le pays. Ce défilé du 1er Mai devait être consacré à contester la loi travail. Il se sera transformé, en tête de cortège, en mouvement contre la police. Très tôt, on comprend que les choses vont se dérouler ainsi.

A 14 h 45, alors que le défilé n'a pas encore quitté la place de la Bastille, direction Nation, les premières invectives fusent contre les CRS. «*Cassez-vous !*» ; «*Dehors la police !*», nourries de nombreux sifflets.

Blocage

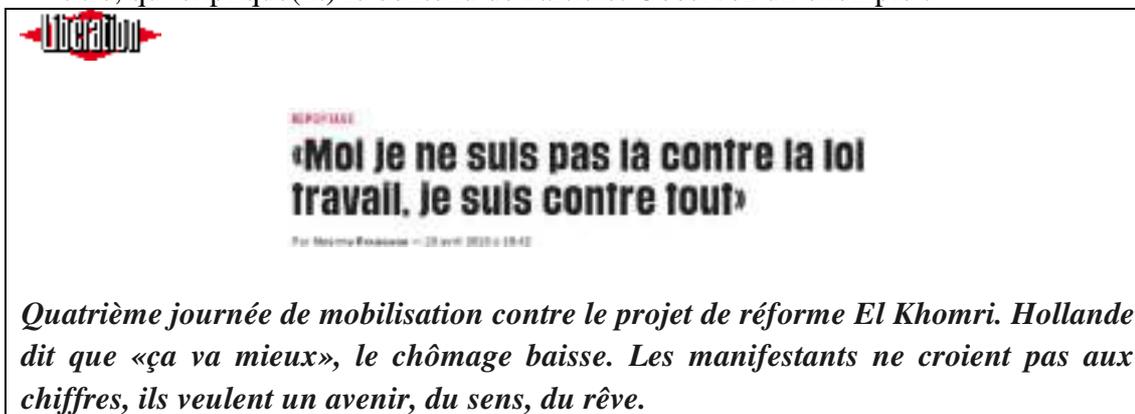
Résultat, quand les manifestants sont autorisés à entamer leur marche, à 15 h 10, les premiers rangs sont occupés par 200 personnes, souvent outillés, le visage dissimulé et le crâne casqué à la mode Black Bloc. Ils sont également dotés de masques antilacrymogènes. Dès lors, à la tête du cortège se jouera un jeu du chat et de la souris entre les CRS et les (jeunes) énervés. Il faut avouer que pour ces derniers, l'occasion d'affronter les policiers est trop belle. Aux projectiles divers, les centaines de CRS, épaulés par des gendarmes mobiles sur la fin du parcours, répondent avec des grenades lacrymogènes. Certains sont en colère contre les CRS : «*C'est de la provocation policière*», lâche Pierre, 43 ans, accompagné de son fils de 5 ans. «*Oui au droit de manifester, clame pour sa part Odile, 66 ans. Pourquoi vous nous bloquez ?*»

Convergence des luttes

Dans le reste du cortège [...] une banderole «*Nuit debout*» est accolée à une autre qui proclame une «*Nuit rouge*». Manifestement, les deux mouvements, les traditionnels arpenteurs du 1er Mai et les occupants de la République n'ont guère convergé. Avec toutefois ce slogan permettant de concilier les deux approches : «*Préavis de rêve*». Au terme de la journée, des incidents sporadiques sont intervenus place de la Nation. La police a dispersé les derniers manifestants dans un nuage de gaz lacrymogène.

CHAPEAU

Le « chapeau » est le premier élément d'un article destiné à attirer l'attention et à susciter la curiosité. Le chapeau est le terme journalistique qui désigne **le sous-titre** ou **le sur-titre**. C'est en général une phrase ou deux écrites en caractères plus petits que le titre, qui explique(nt) le contenu de l'article. Observez un exemple :



Quatrième journée de mobilisation contre le projet de réforme El Khomri. Hollande dit que «ça va mieux», le chômage baisse. Les manifestants ne croient pas aux chiffres, ils veulent un avenir, du sens, du rêve.

Activité 3

Lisez attentivement les reportages ci-dessous et écrivez leurs titres et leurs chapeaux. Comparez vos choix avec les voisins.

LEAD

Destiné à séduire le lecteur, le lead doit aussi le servir. Le premier paragraphe d'un article est le résumé de la nouvelle. Il comprend l'essentiel de l'information qu'on veut livrer. Il vise aussi à inciter le lecteur à lire le reste du texte. Pour cela, il est parfois utile de se poser les questions suivantes : Sujet de l'action (actif/passif) : **Qui ?** / Action verbale : **Quoi ?** / Circonstance de l'action : **Quand ?** / Lieu de l'action : **Où ?** / Manière dont l'action s'est déroulée : **Comment ?** / Motif de l'action : **Pourquoi ?**

La narrative journalistique ne se structure pas dans l'ordre chronologique des faits, c'est-à-dire, quand le journaliste écrit un reportage il ne raconte pas le fait dans l'ordre temporel classique des actions. Il va droit au but. Ainsi, au milieu journalistique, les reportages sont formatés à partir de ce que l'on appelle PYRAMIDE INVERSÉE. En voici un exemple :



Activité 4

1. Lisez les reportages publiés sur le site internet du journal *Libération* et complétez le tableau ci-dessous. Attention : vous pourrez ne pas trouver de réponses pour toutes les questions.

Avec qui ?	
Quoi ?	
Quand ?	

Où ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	

3ª aula (3 horas): Oficinas 5 e 6

Busca-se, nestas etapas, o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas nos alunos. Os exercícios propostos terão por objetivo levar à compreensão de operações de coesão (nominal e verbal) e de modalização, à percepção das referências que implicam o sujeito produtor do texto e suas ações, além da observação das escolhas lexicais nos campos semânticos propostos pelo texto. Não é objetivo desta SD o trabalho com a gramática descontextualizada, ou seja, busca-se também explorar a função discursiva dos elementos linguístico-discursivos no gênero em questão.

A seguir, alguns exercícios que ilustram o trabalho sobre as capacidades linguístico-discursivas propostos pela SD.

Organisation linguistique-discursive du genre

1. Relisez les reportages et réfléchissez : les textes sont-ils écrits à la 1^e personne, à la 2^e personne ou à la 3^e personne ? À votre avis, quel effet de sens cela crée sur le sens du texte ?
2. Lisez les passages suivants et réfléchissez : quels sont les temps verbaux le plus souvent utilisés ? Pourquoi utilise-t-on ces temps verbaux à votre avis ?

Blocage des axes principaux, pénurie dans les supermarchés, salariés au chômage technique... Depuis deux semaines, Mayotte vit au rythme de la grève générale. Les syndicalistes, salariés du privé comme du public, réclament «l'égalité réelle» avec l'Hexagone. Ils exigent une application immédiate du code du travail national, des prestations sociales alignées sur la métropole et des mesures pour l'attractivité du territoire.

Dimanche, 16 000 personnes ont manifesté à Paris, selon la police (70 000 pour les syndicats), et 84 000 dans tout le pays. Ce défilé du 1^e Mai devait être consacré à contester la loi travail. Il se sera transformé, en tête de cortège, en mouvement contre la police. Très tôt, on comprend que les choses vont se dérouler ainsi.

3. Relisez les déclarations suivantes et réfléchissez :

- a) Quelle est la position des interviewés par rapport à la grève ?
- b) Quels sont les verbes qui introduisent ces opinions ? Relisez les reportages et faites-en une liste.
- c) Quelle est l'importance de ces témoignages pour la crédibilité du reportage ?
«Notre chiffre d'affaires a baissé de 80% depuis le début de la grève», déplore Ben Adballah, dirigeant d'une société de BTP.
«Nous nous sommes mis d'accord pour nous constituer en association, afin de pouvoir recourir à un avocat et d'entamer une procédure judiciaire le plus tôt possible» détaille Ahmed, un membre du collectif.

4. Observez les passages suivants et réfléchissez : quels éléments ces mots en caractère gras relient-ils ? Ils s'agit de :

() conjonctions de subordination () conjonctions de coordination () adverbes
 a) Le souvenir de la grève générale de 2011 **et** de ses terribles pénuries plane encore aujourd'hui ;
 b) Les semeurs de trouble ont également jeté des pierres sur les automobilistes **et** les forces de l'ordre ;
 c) En mars, un collectif avait adressé une pétition à l'Elysée pour réclamer des mesures d'urgence **et** une prise de conscience nationale sur la situation économique **et** sociale.

4ª aula (3 horas): Oficinas 7 e 8

A última etapa da SD é destinada à produção textual do gênero em questão. Neste momento, o aluno será levado a confrontar-se com uma “situação real de produção de texto”, visto que há um destinatário (leitor do jornal *Libération*) e um local social de escrita (jornal *Libération*) bem definidos.

A atividade se finda com um momento de interação em sala de aula, já que os alunos, após terem produzido suas reportagens, trocarão seus textos com outros colegas, ato que caracterizará uma etapa de correção pelos outros colegas e, em um segundo momento, concretizar-se-á como uma etapa de socialização dos escritos.

PRODUCTION FINALE:

Vous êtes journaliste et vous travaillez pour le journal *Libération*. Le rédacteur en chef de votre section vous demande d'écrire un reportage sur un thème de grande importance. Réfléchissez à votre rubrique (économie, sports, politique, culture, etc), pensez à un évènement important qui mérite d'être raconté dans un journal national et écrivez votre texte. N'oubliez pas de réfléchir au contexte de production, à la structure du texte et aux éléments linguistiques servant à la production de votre reportage. À la fin de l'activité, passez votre texte à un collègue pour qu'il puisse le lire, l'analyser et le corriger, si nécessaire. Réécrivez-le si possible.

Considerações finais

O material didático elaborado foi focalizado no gênero textual *reportagem impressa*, porém ressaltamos que, desde que respeitadas as características do contexto no qual o trabalho está inserido e as habilidades que se queira desenvolver nos alunos, podemos produzir qualquer outro gênero de texto nesta perspectiva, até mesmo gêneros orais, frequentemente pouco explorados pelos materiais pedagógicos.

A SD aplicada enfatizou em suas oficinas o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades de linguagem pelos alunos inscritos na disciplina, ou seja, permitiu-se ao aluno o conhecimento do gênero textual desde o seu contexto produção até sua realização como instrumento de comunicação dentro da sociedade. Além disso, uma vez que o aluno tenha compreendido o gênero de texto apresentado e seu contexto de produção, sua tarefa passou a ser a de produzir seu próprio texto, definindo o enfoque de sua produção (momento em que mobilizará as capacidades de ação), escolhendo as sequências textuais mais importantes à produção do gênero (mobilizando as capacidades discursivas) e moldando sua produção de

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

forma que fique clara, coerente, e coesa, por meio de escolhas linguísticas e vocabulares pertinentes ao gênero (mobilizando, assim, as capacidades linguístico-discursivas).

Em virtude de uma SD que teve por objetivo desenvolver as capacidades de linguagem nos alunos, após a análise das produções finais, percebeu-se que os estudantes foram capazes de produzir textos que cumpram sua função social e tornam possível a materialização e a organização da linguagem necessárias para realizar determinadas ações de linguagem no mundo.

Em síntese, a elaboração de uma SD que contemple o ensino de gêneros textuais tem, por princípio, levar o aluno a agir na vida em sociedade, pois gêneros são produzidos por membros de um determinado contexto social, histórico e cultural. O gênero se define, assim, como um modelo de agir e é por meio dele que também os alunos agem ao repensarem não somente suas técnicas de escrita, mas também suas competências enquanto cidadãos ativos na sociedade. A escrita e a leitura se mostram, então, práticas de inserção social.

Referências

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan, 1992.
- BAKHTIN.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2007.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gêneros e o ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001.
- , Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R; Cristóvão, V.L.L (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- DE PIETRO *et al.* Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. In : SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’oral : initiation aux genres formels à l’école*. Paris : ESF, 1998.
- KINDERMANN, C. A. A reportagem jornalístico no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero. Dissertação (Mestrado) –Tubarão - SC, 2003.
- MACHADO, A.R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.
- MACHADO, A.R. e CRISTÓVÃO, V.L. “A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros”. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas - SP : Mercado das Letras, 2004.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a didactic sequence of the textual genre printed news report to teach French as a foreign language at university. Through the socio-discursive interactionism theory, the didactic material aims to develop the language capacities in reading and writing activities.

KEY-WORDS: Socio-discursive interactionism. Textual genre. Printed news report.

O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores

The Teaching of Genres for the Training of Translators

Valdecy de Oliveira Pontes¹

Livya Lea de Oliveira Pereira²

Denísia Kênia Feliciano Duarte³

RESUMO: No contexto nacional, algumas investigações aplicadas ao Ensino de Língua Espanhola na Educação Superior aliam o procedimento de Sequência Didática (SD) com o processo tradutório, a saber: Barrientos (2014) e Laiño (2014). As pesquisas atestam essa correlação proporciona a escrita competente, além da conscientização de semelhanças e diferenças linguístico-culturais e a compreensão do processo tradutório. Neste artigo, objetivamos ilustrar uma proposta de SD, a partir da tradução do gênero textual conto, com vistas à formação de tradutores. Para tanto, esta proposta se fundamenta na Teoria da Tradução Funcionalista, com a perspectiva de Christiane Nord (1991, 1994, 2009, 2012), além de pesquisas sobre o procedimento de SD, elaborado pelo Grupo de Genebra e adaptado pela vertente brasileira, tais como: Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado e Cristóvão (2006), Barros (2012), Costa-Hürbes e Simioni (2014). Propomos que esse procedimento, na formação de tradutores, poderá permitir não somente o domínio de gêneros textuais em uma língua e cultura base (de partida), mas a percepção das semelhanças e diferenças linguísticas, textuais, pragmáticas e culturais em ambas as línguas e culturas envolvidas no processo tradutório. Também, poderá proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas Línguas Estrangeira e Materna do futuro tradutor e a abordagem de diferentes dificuldades e problemas de tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Sequências Didáticas. Tradução Funcionalista. Contos.

¹ Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Introdução

No âmbito dos Estudos da Tradução, alguns autores destacam a aproximação entre a prática tradutória e o conhecimento sobre gêneros textuais. Por exemplo, Travaglia (2013, p. 77) afirma que as abordagens mais modernas partem do princípio de que não se traduz de uma língua, mas de textos. Dessa forma, a tradução passa a ser entendida como um processo de retextualização, em que: “O tradutor recoloca o texto numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2013, p. 80). Nessa perspectiva, Demétrio (2014) expõe que o tradutor executa movimentos de um produtor/escritor de um texto e destaca que o Modelo Funcionalista de Análise pré-tradutória de Christiane Nord (1991, 2012) contempla todos os elementos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Cassany (2010): intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, coerência, coesão, adequação e correção gramatical.

Nesse contexto, ao elaborar uma tradução, produzimos um texto e empreendemos uma prática de linguagem por meio de um determinado gênero textual. Assim, no presente artigo, propomos a elaboração de SD com a tradução funcionalista do gênero conto literário, com vistas à formação de tradutores. Para tanto, organizamos este texto nas seguintes seções: 1. Ensino de Gêneros Textuais; 2. Aliando a Tradução Funcionalista ao procedimento de Sequências Didáticas; 3. Projeto inicial de SD com o gênero textual conto para formação de tradutores e Considerações Finais.

1. Ensino de Gêneros Textuais

Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19), “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Portanto, hoje, “a tendência é observá-los pelo seu lado dinâmico, processual, social, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais”. Devido à flexibilidade inerente a essa categoria, buscamos trabalhar com o conto, considerando a natureza dinâmica, social e linguística. O autor assevera que todos os gêneros se realizam em textos, sejam eles orais ou escritos, pois “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Para Kress (2003, p. 87), os textos são o “resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”. Posto isso, concebemos como um fator importante, tanto para o gênero quanto para a língua, a sua natureza dinâmica e heterogênea. Considerando essa questão, Marcuschi (2011, p. 20) ressalta que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. O que está de acordo com a visão de Bazerman (1994) de que os gêneros são fatos sociais e não somente fatos linguísticos, concepção adotada neste artigo.

De acordo com Bronckart (2001), a apropriação dos gêneros é um instrumento crucial de socialização, de possibilidade de inserção prática dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas. É nessa perspectiva que propomos o uso do gênero conto como instrumento de ensino da língua espanhola, ou seja, esse não se limita a estruturas gramaticais, ou seja, ele possibilita o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradoras, conforme

Nascimento e Saito (2005). Também, Cristovão *et. al.* (2006, p. 44) afirmam que conhecer um gênero significa compreender as suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que se refletem na tomada de decisões sobre a estrutura e o estilo composicional do texto.

Nesse sentido, para Barros (2012, p. 70), ao dominar um gênero, o indivíduo não aprende somente a reconhecer a sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal e a intervir no mundo por meio da linguagem. Conforme a autora, o gênero, como objeto de ensino, além de um instrumento didático, é um instrumento cultural. Portanto, ao didatizá-lo, não podemos ignorar tal aspecto. Considerando essa perspectiva, o Grupo de Genebra sugere o procedimento de SD para o ensino e apropriação de gêneros textuais, a partir da realização de práticas de linguagem e do desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) destacam que as capacidades de linguagem consistem em conhecimentos necessários para a compreensão e produção de um gênero textual em uma dada situação de comunicação. Segundo os autores, essas capacidades se centram em três planos: a) capacidades de ação; b) capacidades discursivas; c) capacidades linguístico/discursivas. A primeira se refere às representações com relação ao meio físico e à interação comunicativa (contexto). A segunda está relacionada à infraestrutura do texto. Por outra parte, a terceira tem relação com os mecanismos de textualização (as operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e com os mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e de expressão de modalizadores, construção de enunciados).

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas têm como objetivo fazer com que os alunos se apropriem das dimensões de um gênero textual, o que inclui os elementos linguísticos, a segmentação do discurso, os tipos de discurso, etc. Para os autores, a SD é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que, por sua vez, permite ao aluno escrever ou falar de modo efetivo em uma dada situação de comunicação.

A SD possui os seguintes elementos: 1. Apresentação da Situação de Comunicação, que consiste na contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e na exposição de uma motivação para a produção textual; 2. Produção Inicial, que tem a função diagnóstica acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (BARROS, 2012, p.82); 3. Realização de Módulos, que se constituem de exercícios, atividades ou oficinas baseadas nas dificuldades, apresentadas pelos estudantes na produção inicial; 4. Produção Final, que segundo Cristóvão (2009, p. 311): “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”. A produção final pode ser comparada com a produção inicial, proporcionando ao docente uma avaliação do desenvolvimento real do aluno e uma avaliação formativa (BARROS, 2012, p. 82).

É salutar pontuar que o trabalho com o gênero textual não necessita ser linear, isto é, os professores podem trabalhar os distintos graus de dificuldades pertencentes a um gênero em um determinado momento no ensino, conforme apontam Pasquier e Dolz (1996). Segundo eles, as sequências didáticas são oficinas de aprendizagem, nas quais se propõem várias atividades com o objetivo de contemplar os problemas dos alunos e que, por sua vez, facilitam a conscientização das características linguísticas dos textos estudados. Assim, ancorando-nos

na visão de Bronckart (2005), consideramos que os estudantes, mesmo já tendo estudado o gênero em uma etapa de ensino anterior, podem estudá-lo novamente com foco em outros aspectos, pois, a retomada deste possibilita a progressão do conhecimento a seu respeito, tanto no que se refere ao contexto quanto ao conjunto de coerções linguísticas que o configura.

Gonçalves (2010) pondera que as capacidades dos alunos, por meio de uma produção escrita, é o ponto de partida para produzir uma sequência didática. Mas, assim como Barros (2012, p. 72), julgamos que “antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula [...] esse deve passar por um conjunto de transformações e adaptações”. Tal processo é denominado como transposição didática, que, de acordo com Chevallard (1989, p.6 *apud* Barros 2012, p. 72), é “a transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”. Podemos dividir a transposição didática em dois níveis: a) transposição didática externa; b) transposição didática interna. A primeira, conforme Machado e Cristovão (2006), compreende a passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado. Já a segunda, na visão das autoras, constitui-se em dois níveis de transformação: a) a passagem do conhecimento ensinado para o conhecimento efetivamente ensinado; b) a passagem do conhecimento efetivamente ensinado para o conhecimento efetivamente aprendido.

Diante do exposto, neste artigo discorreremos na perspectiva da transposição didática externa do gênero, ao realizar a modelização do gênero conto e propor um projeto de SD inicial, com vistas à formação de tradutores. Na próxima seção, expomos conceitos basilares da Teoria da Tradução Funcionalista e propomos a adaptação do procedimento de SD para a inserção do componente tradutório.

2. Aliando a Tradução Funcionalista ao procedimento de Sequências Didáticas (SD)

Como Laiño (2014), consideramos que o trabalho com a tradução, seja ela pedagógica ou profissional, deve estar embasado em alguma teoria. Logo, é oportuno esclarecer que o nosso trabalho está ancorado na visão Funcionalista, proposta por Nord (1991, 1994, 2009, 2012), que entende a tradução como um ato comunicativo real. Para a autora, a tradução se situa em espaços culturais, nos quais os sentidos se constroem por meio de textos, sejam esses orais, escritos ou visuais, de acordo com as suas funções e os seus interlocutores. Conforme Polchlopek e Zipser (2011), a Tradução Funcionalista teve início na Alemanha, na década de 70, buscando romper com conceitos formalistas existentes na atividade tradutória daquele período, para os quais, a tradução era subordinada a noções de equivalência formal e de fidelidade ao original.

Na concepção da teoria de tradução funcionalista, o texto não se limita a passar apenas uma informação para o seu receptor. O texto tem a função de comunicar, a partir da intenção do emissor, no momento da produção textual, e do contexto em que se insere o receptor. Sendo assim, o funcionalismo nordiano se preocupa tanto com o texto base quanto com o texto meta. Logo, dá-se importância à intenção do autor do texto original, considerando também o receptor do texto traduzido, pois o objetivo é que a tradução seja funcional na língua de chegada. Nas palavras de Nord (2012), “Comparada com outros contextos comunicativos, a tradução se trata de um contexto comunicativo específico pelo fato de haver duas culturas (e línguas) implicadas nele” (NORD, 2012, p. 13, tradução nossa).

No que toca à Tradução Funcionalista, os teóricos precursores Reiss e Vermeer (1996) partem da premissa de que a língua faz parte da cultura, ou seja, constitui o modo convencional, utilizado por uma comunidade cultural, para pensar e se comunicar. Nesse viés, a cultura é o “conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, tais como todos os comportamentos e os produtos resultantes desses” (REISS e VERMEER, 1996, p. 20, tradução nossa). Para os autores, um ponto importante, para a teoria da tradução, diz respeito à importância atribuída para as mudanças de valor que os textos e elementos textuais passam, ao ser transferidos a outra cultura.

Na perspectiva de Reiss e Vermeer (1996), o tradutor, além de bilíngue deve ser bicultural, isso implica dizer que a noção de tradução não se limita apenas a um processo linguístico, vai além, consistindo-se em um processo cultural. Os autores expõem que o ato de traduzir é uma ação humana, em outras palavras, está composto por intenções e propósitos comunicativos. Tal visão é retomada por Nord (2010), que busca elaborar um modelo de análise pré-tradutória, a fim de auxiliar o processo tradutório funcional e facilitar a formação de tradutores. Segundo Nord (2012), se analisarmos um texto verificando apenas os aspectos linguísticos do texto base, essa análise não será funcional, posto que, além do linguístico, deve-se considerar o contexto cultural, no qual o texto foi produzido e o contexto cultural do público que receberá a tradução. A seguir, explicitamos o modelo de análise textual pré-tradutória que será utilizado para nortear nossa proposta:

	ANÁLISE DO TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO META
A. FATORES EXTRATEXTUAIS			
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
B. FATORES INTRATEXTUAIS			
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÕES			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTÁXE			
SUPRASEGMENTAIS			
C. EFEITO COMUNICATIVO			
EFEITO			

Quadro 1 – Modelo de análise pré-tradutória, adaptado de Nord (2012, p. 155).

Como podemos observar, o modelo é composto por duas seções principais: (1) fatores extratextuais e (2) fatores intratextuais. De acordo com Leal (2005), os fatores da primeira seção englobam elementos como o produtor e o emissor do texto e suas intenções, o receptor, o meio no qual o texto é veiculado, o tempo e o local da comunicação, o motivo para a produção do texto e a função textual. Já os fatores, da segunda seção, englobam o estilo, o tema e o conteúdo do texto, as suas pressuposições, as hierarquias textuais, a macro e microestrutura, os elementos não-verbais, o léxico, a estrutura frasal e a fonologia.

Na visão de Nord (2010), esse modelo possibilita uma maior compreensão do texto base e a interpretação de sua mensagem, pois, explica e relaciona as estruturas linguístico-textuais com o sistema e à norma da língua base, determina a função dos elementos textuais, dentro de um contexto comunicativo, e é uma base confiável para ajudar nas escolhas tradutórias. Ademais, Nord (1991) julga ser necessário que a análise entre tais fatores se interligue, e não se restrinja sobre si, resultando em um movimento circular de ida e volta, no qual as decisões tomadas no ato tradutório façam com que o tradutor repense as decisões tomadas anteriormente, além de trazer implicações para as decisões tradutórias posteriores.

Para Nord (2012), o conceito de texto para um modelo de análise pré-tradutória deve contemplar tanto os aspectos estruturais do texto como o pragmático-situacional, logo: “O critério decisivo da diferença entre texto e não-texto é, pois, a função comunicativa, critério este que adquire especial importância na comunicação intercultural” (Nord, 2012, p.15). Por conta disso, a autora reconhece que o estudo e o agrupamento de gêneros, tipos e classes de textos, de acordo com suas características típicas, contribuem para o trabalho do tradutor, já que a relação entre a configuração estrutural e a função textual varia, a partir das normas e convenções culturais. Nesse âmbito, ao considerar a configuração estrutural e a função textual na situação comunicativa, a autora não mais trata de texto (no sentido estritamente linguístico), mas de gêneros textuais, entendidos neste trabalho como: “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Essa concepção, também, está de acordo com a visão de Bazerman (1994).

Diante da aproximação entre o conhecimento dos gêneros textuais e o modelo de análise pré-tradutória, é possível relacionar os elementos da proposta de Nord (2012) com as capacidades de linguagem, conforme explicitamos, no Quadro 2. Fato que pode proporcionar o acionamento das capacidades de linguagem tanto na LE quanto na LM.

Descrição das Capacidades de Linguagem	Elementos do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012)
<p>Capacidades de ação: 1.Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; 2.Avaliar a adequação do texto à situação de comunicação; 3.Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; 4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Ao analisar as características extratextuais do TB e do TM, serão ativadas as capacidades de ação, uma vez que se busca identificar: o emissor (autor), o receptor, a intenção, a função do texto, o tempo, o lugar e o meio transmissor, de ambos os textos. Também, no que se refere aos fatores intratextuais, o tema e as pressuposições mobilizam conhecimentos de mundo do tradutor ou aprendiz de tradução, correspondendo à capacidade de ação.</p>
<p>Capacidades discursivas: 1. Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; 2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; 3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; 4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Ao analisar os aspectos intratextuais, no tocante ao conteúdo, à composicionalidade e aos elementos não-verbais, no modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012), será possível ativar as capacidades discursivas.</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas: constroem sentido mediante representações</p>	<p>As capacidades linguístico-discursivas podem ser ativadas, na análise pré-tradutória de Nord</p>

sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão) (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).	(2012), através da identificação, no TB e no TM, das características lexicais, sintáticas e suprasegmentais.
---	--

Quadro 2 – Capacidades de Linguagem dentro do modelo de análise pre-tradutória de Nord (2012), autoria própria.

Também, ao retomar algumas orientações referentes à Didática da Tradução Funcional, podemos apontar aproximações dessa com o procedimento de SD. Fato que pode possibilitar a inclusão do elemento tradutório em SD com Línguas Estrangeiras. Por exemplo, de acordo com Nord (1996), uma atividade tradutória deve seguir os princípios da transparência (explicitar as expectativas sobre a qualidade da tradução), comunicabilidade (uso de textos que se apresentem em sua situação comunicativa ou aproximado a ela) e autenticidade (escolher textos autênticos e relevantes para a prática profissional).

Assim, a autora expõe que, para cumprir o princípio da transparência, deve-se apresentar um encargo de tradução didático (situação comunicativa da tradução), contendo as seguintes informações: 1. A função ou funções que o texto traduzido deve alcançar; 2. Os destinatários do texto traduzido; 3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do texto traduzido; 4. O meio pelo qual será transmitida a tradução; 5. O motivo pelo qual se produz a tradução. Essas informações implicarão na elaboração do texto-meta (tradução), consistindo em elementos necessários à organização das ideias e ao planejamento do texto. Dessa forma, associamos esse encargo de tradução didático à primeira etapa da SD, isto é, à apresentação da situação de comunicação.

Sobre essa etapa, ao realizar uma SD aliada ao processo tradutório funcionalista, Laiño (2014, p.99) não define todos os elementos do encargo de tradução, mas propõe a elaboração de um projeto de tradução a ser desenvolvido individualmente pelos aprendizes, definindo apenas a nacionalidade do público-meta (brasileiro) e do texto-base (publicidades argentinas). Assim, a autora possibilita que os estudantes reflitam sobre os elementos que terão que manter, mudar ou adaptar na tradução, de acordo com o receptor da tradução e o produtor do texto-base (de partida). A autora afirma que essa ação corresponde à etapa de planejamento do texto, proposta por Cassany (2010), pois ambas ocorrem antes da elaboração do texto.

Por outro lado, ao utilizar o modelo de análise pré-tradutório em uma SD, esse poderá consistir em um Módulo de Reconhecimento, adaptação ao procedimento da sequência proposta por Costa-Hürbes e Simioni (2014, p. 26). Ele, segundo as autoras, corresponde a uma pesquisa, leitura e análise linguística do gênero a ser produzido, aspectos que podem ser proporcionados por meio do Modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012). Esse módulo pode auxiliar, ainda, na elaboração da produção inicial ou primeira tradução, inclusive, para avaliá-la, pois, conforme Nord (2012), o seu modelo auxilia na verificação da funcionalidade da tradução à situação comunicativa. Atualmente, no contexto brasileiro de Ensino de Língua Espanhola na educação superior, já encontramos essa adaptação nas investigações de Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014), embora as SD propostas tenham sido adaptadas aos objetivos dessas pesquisas.

Nas palavras de Nord (1996), qualquer elemento que não corresponda ao encargo de tradução será entendido como erro, o qual pode ser classificado como: erro cultural, erro pragmático ou erro linguístico. Desse modo, o preenchimento do modelo de análise pré-tradutória pode colaborar, também, na elaboração da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Produção, constatando os erros, problemas e/ou dificuldades encontradas nas produções e, assim, formular os módulos que compõem a SD. Os módulos, em uma SD a partir da tradução funcionalista, podem se centrar, além das características sobre o gênero textual, nas dificuldades que surgem no processo tradutório, as quais, de acordo com Nord (2009) podem ser: 1. Dificuldades textuais, referentes a aspectos linguísticos; 2. Dificuldades de competência, relacionadas com conhecimentos insuficientes sobre as línguas e culturas, conhecimento sobre o tema e terminologia específica, ou nível de competência tradutória; 3. Dificuldades profissionais, vinculadas ao encargo de tradução; 4. Dificuldades técnicas, relacionadas com a falta de materiais de pesquisa adequados ou prazo curto para realizar a tradução.

Em consonância com a proposta de Nord (2009), para a formação de tradutores, os módulos podem abordar os seguintes problemas de tradução: 1. Problemas pragmáticos de tradução, que interferem na compreensão da intenção comunicativa do TM; 2. Problemas culturais de tradução, centrados no respeito às convenções culturais envolvidas na tradução; 3. Problemas linguísticos de tradução, relacionados com a falta de conhecimento linguístico adequado para realizar as correspondências necessárias na hora de traduzir; 4. Problemas de tradução extraordinários, geralmente, encontrados em textos literários e as soluções para resolvê-los não poderá ser utilizada de forma generalizada para outros textos. Sobre esses problemas, em um texto, o aprendiz pode se deparar com um ou todos, logo, o professor deve ser criterioso na seleção do texto, que será utilizado na SD.

Dentre as características que configuram as sequências didáticas com a tradução, enumeramos: a) a integração das capacidades de linguagem na LE e LM; b) a possibilidade de revisão e reescrita, já que concebemos a tradução em uma perspectiva textual; c) a conscientização das escolhas linguísticas, que possibilita a adequação do texto a seu público receptor, inclusive, a composição e funcionalidade dos gêneros, que podem variar, a depender da cultura; d) a abordagem de dificuldades individuais e problemas de tradução, referentes ao gênero ou outros aspectos. Na próxima seção, apresentamos um projeto inicial de SD com a tradução funcionalista do gênero conto.

3. Projeto inicial de SD⁴ com o gênero textual conto para formação de tradutores

Nesta seção, buscamos mostrar o Modelo Didático de Gênero da SD, além de exemplificar a definição de um encargo de tradução ou apresentação da situação comunicativa e, ainda, expor um projeto inicial da SD com a tradução funcional do gênero textual conto literário, no par linguístico espanhol-português brasileiro.

O Modelo Didático de Gênero consiste no reconhecimento dos elementos ensináveis de um determinado gênero textual que guiará a elaboração da SD. Tal modelo contempla,

⁴ Esta sequência didática inicial não consiste em um modelo ou plano de aula, pois deve ser adaptada de acordo com o contexto e objetivos de aprendizagem, tempo disponível para as aulas, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao preencher o quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012) e/ou realizar a primeira tradução do TB.

segundo Pietro e Scheneuwly (2014, p. 58), a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos à estrutura global, as operações linguageiras e as suas marcas linguísticas. Para obter tais informações, na concepção dos autores, é necessário reunir dados sobre: 1. As práticas sociais de referências, ou seja, o contexto de produção do gênero; 2. A literatura a respeito do gênero; tanto de aspectos psicológicos e funcionais quanto no que se refere ao ensino do gênero; 3. As práticas de linguagem dos alunos; 4. As práticas escolares.

O contexto escolar, no caso de nossa proposta, trata-se da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, ofertada no 2º semestre do Curso de Letras, de uma universidade pública brasileira. Assim, recorreremos, além do programa da disciplina, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a fim de averiguar quais capacidades o aluno deve desenvolver ao longo de sua graduação. Dentre elas, elencamos as seguintes, pela possibilidade de serem abordadas na disciplina e na SD:

- Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em Espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos;
- Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais; [...]
- Capacidade de aplicar o conhecimento da Língua Espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios; [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO LETRAS, 2009, p. 27-29)

Essas capacidades podem fazer parte do objetivo da SD, uma vez que o PPP (2009) é um documento oficial norteador do contexto de ensino. Em nosso caso, levando em conta o programa da disciplina, que visa discorrer sobre o processo tradutório, técnicas, problemas e prática de tradução, podemos estipular os seguintes objetivos para a SD, a partir da tradução funcional: (i) apropriar-se do gênero textual conto; (ii) empreender um processo tradutório; (iii) mediar diferenças culturais na tradução. A escolha do gênero se justifica pelo fato de ser um gênero literário, nem sempre habitual aos estudantes, além de apresentar diferentes registros linguísticos, predomínio de discurso narrativo e, ainda, possibilita a abordagem de problemas de tradução variados.

Para realizar a modelização do gênero conto literário, baseamo-nos no Dispositivo Didático para a Modelização do Gênero, proposto por Barros (2012, p.161-162). Assim, expomos o seguinte Modelo Didático do Gênero Conto:

Características argumentativas do conto
<p>Prática social: os contos podem desempenhar vários papéis a depender do tipo de sociedade. Sua história pode servir de conselho, preencher carências, mostrar a vida de forma mais satisfatória e satisfazer as expectativas dos leitores;</p> <p>└ Gênero escrito, de caráter epistolar público: geralmente, publicado em livros, revistas e no meio eletrônico;</p> <p>└ A pessoa física que escreve o conto comumente tem a intenção de envolver o leitor com a história narrada, causando-lhe um efeito singular (prazer, emoção, etc.);</p> <p>└ O emissor é o autor do conto;</p> <p>└ O leitor, geralmente, vê os fatos acontecerem semelhante à vida real;</p> <p>└ O destinatário normalmente é o narratário, alguém que lê a história completa;</p> <p>└ O conto literário pode envolver distintas temáticas, podendo ser destinado tanto para crianças quanto para adultos;</p> <p>└ Denominamos como contistas os autores de contos. Esses geralmente são conhecidos;</p>

<ul style="list-style-type: none"> └ Geralmente circulam no ambiente escolar, acadêmico e virtual; └ A relação entre o autor e quem lê é de interesse. O autor tem a intenção de prender o leitor a história e esse, por sua vez, de desvendar o seu desfecho.
Características discursivas
<ul style="list-style-type: none"> └ Gênero narrativo argumentativo; └ O discurso pode ser direto ou indireto; └ É uma narrativa curta, na qual o enunciador se dirige ao leitor. └ É uma narrativa interativa, a qual se pode escrever em primeira pessoa do singular (narrativa contada pelo personagem principal da história) ou terceira pessoa do singular (o narrador pode ser: a) narrador observador: descreve o que está acontecendo, limitando-se ao exterior dos personagens; ou b) narrador onisciente: conta a história e conhece o interior dos personagens, isto é, seus sentimentos, emoções, pensamentos, etc.); (APOSTILA OPÇÃO, 2015) └ O conto e a novela são semelhantes, porém a novela apresenta “mais personagens, um maior número de complicações, passagens mais extensas com descrições e diálogos.” (APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44) └ Todos os elementos mencionados nos contos funcionam como pistas para o desfecho; └ É uma narrativa fictícia que pode ser inspirada em histórias reais; └ A linguagem, de modo geral, é simples, sem utilizar-se muito de expressões com pluralidade de sentidos; └ Geralmente, os contos são compostos pelas seguintes partes: a) introdução/apresentação – apresenta o início da narrativa, ou seja, os personagens, os fatos iniciais, o tempo e o espaço; b) Complicação - parte na qual se desenvolve o conflito ou problema da história; c) clímax – momento mais tenso da história, no qual tudo pode acontecer; d) desfecho – revela o final da narrativa e soluciona o conflito (SOARES, 2004); └ Todo conto apresenta um título. Por sua vez, este deve ser curto e instigante.
Características linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> └ Geralmente, as retomadas textuais são feitas por nomes ao invés de pronomes; Faz-se o uso de sinônimos para evitar repetições; └ Pode ser utilizado a linguagem formal ou informal; └ A voz dos personagens é apresentada através do discurso que pode ser direto ou indireto; └ Devido a presença de diálogos subtende-se o uso comum de travessões; └ Por causa da sua extensão a linguagem tende a ser simples e direta; └ Podemos encontrar nos contos elementos como ironia e humor; └ O uso dos tempos verbais nem sempre estão de acordo com a norma culta, isto é, estes podem variar segundo os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos exercidos pela região; └ A variedade linguística privilegiada varia de acordo com o autor do texto; └ Geralmente o uso de elementos como imagens e cores são utilizados nos contos infantis; └ Por tratar-se de uma narrativa, os contos geralmente apresentam verbos de ação; └ “Os tempos verbais desempenham um papel importante na construção e na interpretação dos contos. Os pretéritos imperfeitos e o perfeito predominam na narração, enquanto que o tempo presente aparece nas descrições e nos diálogos. O pretérito imperfeito apresenta a ação em processo, cuja incidência chega ao momento da narração. O perfeito, ao contrário, apresenta as ações concluídas no passado”. (APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44).

Quadro 3 – Modelo Didático do Gênero Conto Literário.

A modelização do gênero conto poderá subsidiar a elaboração da Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução, possibilitando a identificação das dificuldades dos aprendizes e das capacidades de linguagem. Além disso, esse modelo pode ser modificado e convertido em uma Lista de constatações, a ser realizada ao final dos módulos da SD.

Dando continuidade ao objetivo desta seção, exemplificamos a definição de um encargo de tradução, o qual consistirá na apresentação da situação comunicativa da SD. Para tanto, é necessário ter em mente os objetivos estipulados para a SD, uma vez que a situação de comunicação guia o processo tradutório. Ademais, é interessante aproximar essa situação a um contexto real, a fim de cumprir os princípios da comunicabilidade e autenticidade (esclarecidos na seção anterior). Dessa maneira, retomando as orientações de Nord (1996) e, a

partir do contexto de ensino descrito nesta seção, elaboramos o seguinte encargo de tradução didático para a SD:

1. Função ou funções comunicativas do texto-meta (tradução): respeitar as funções do gênero e adaptar o conto *¡Diles que no me maten!*, do autor mexicano Juan Rulfo, à realidade brasileira;
2. Destinatários do texto-meta: Brasileiros de todas as regiões;
3. Condições temporais e locais previstas para a recepção do texto-meta: Século XXI, ano 2016, Brasil;
4. Meio pelo qual será transmitido o texto-meta: Ambiente Virtual, página pública da rede social Facebook;
5. Motivo pelo qual se produz o texto: Divulgar contos e autores hispânicos para o público brasileiro na internet.

A partir desse encargo de tradução, elaboramos o seguinte projeto inicial de SD com a tradução do gênero textual conto:

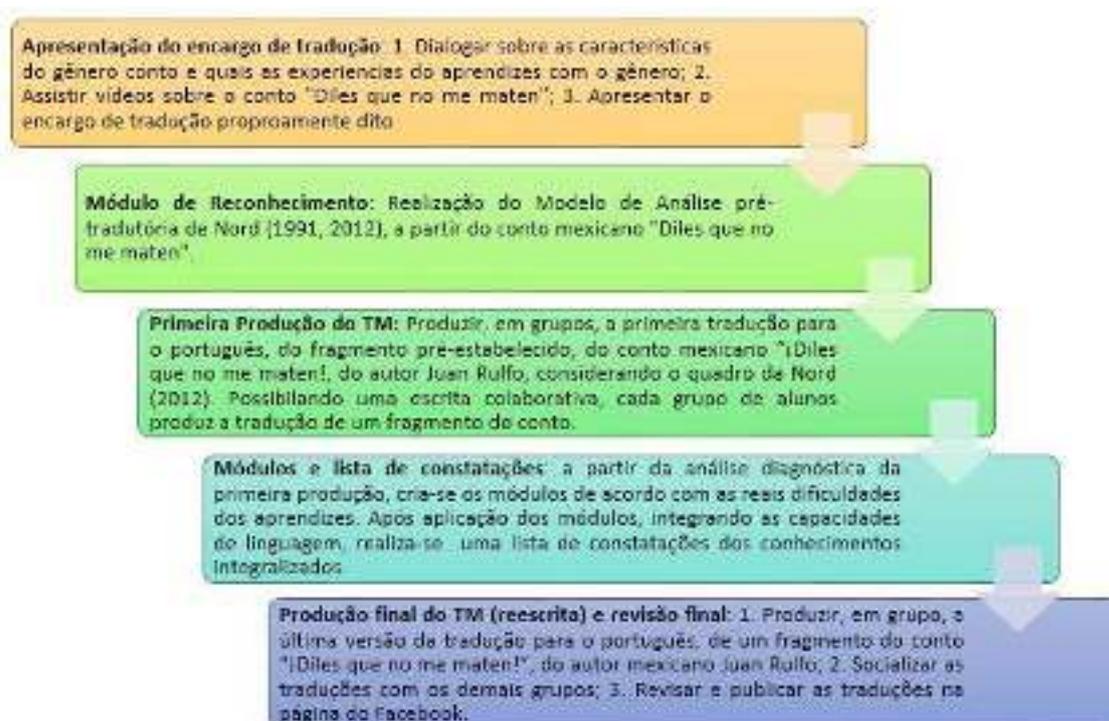


Figura 1 – Esquema do projeto inicial da SD, a partir da tradução do gênero conto, autoria própria.

No que se refere à seleção do texto-base (de partida) para a SD, a partir da tradução funcionalista, pautamo-nos em Cristóvão (2009, p. 323), uma vez que ela afirma ser preferível o uso de textos sociais (oriundos de contextos sociais reais), em oposição aos didatizados ou fabricados. Também, Nord (2012) destaca o desafio de encontrar textos autênticos que não sejam muito extensos e que disponham de um grau de dificuldade adequado para um determinado nível de aprendizagem. A autora propõe que, se um texto for muito longo ou muito difícil, a tarefa seja facilitada com um encargo de tradução específico, pedindo somente

a tradução de uma parte do texto, combinada com uma leitura superficial ou acompanhada de um resumo na língua meta, isto é, na língua da tradução.

Assim, ao selecionar o conto para a SD, a partir da tradução funcionalista, respeitamos os seguintes critérios: a) ser escrito por um autor representativo para o país ao qual pertence; b) estar adequado ao nível dos alunos participantes da pesquisa; c) possuir versão traduzida para o Português; d) estar disponível na internet. O primeiro critério se justifica pelas representações culturais que o autor pode fazer de seu país, exigindo maiores adaptações no TM em Português Brasileiro. Já o segundo critério visa observar a complexidade linguística do texto em LE e evitar um grau de dificuldade maior na atividade tradutória. Por sua vez, o terceiro critério permitirá uma fonte de pesquisa a mais, para que os aprendizes comparem as suas decisões tradutórias a um texto já traduzido. Por último, a busca na internet propicia maior agilidade na escolha de textos que respeitem os critérios pré-estabelecidos, principalmente, com a disponibilidade de *corpus* eletrônico.

Considerações finais

Inicialmente, proposto pelo Grupo de Genebra, o procedimento de SD foi adaptado pela vertente brasileira, como mostram Costa-Hürbes e Simioni (2014). Portanto, a SD não visa ser um modelo fechado em si mesmo, tampouco, um manual para o ensino de gêneros textuais. Esse procedimento possui flexibilidade e se adapta ao Âmbito educacional em que se aplicará, por isso, ponderamos que a sua realização poderá proporcionar ao futuro tradutor o conhecimento sobre diferentes gêneros textuais e seu funcionamento, nas distintas culturas envolvidas no processo tradutório. Além disso, a prática de SD, a partir da Tradução Funcionalista de gêneros textuais autênticos, pode possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua-base e na língua-meta e permitirá a abordagem de dificuldades e problemas de tradução específicos.

Por fim, no âmbito da formação de tradutores, reiteramos que a aplicação de sequências didáticas com o uso da tradução pode ser um procedimento didático relevante, no contexto atual dos Estudos da Tradução, já que uma SD é flexível ao contexto e aos objetivos de ensino-aprendizagem. Além disso, ela está pautada no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Entretanto, há poucas investigações, tornando-se pertinente analisar a aproximação teórica entre a Tradução Funcionalista e o procedimento de SD, com outros gêneros textuais e em diferentes contextos e objetivos de ensino.

Referências

APOSTILA OPÇÃO. Governo do Estado do Maranhão SEDUC/MA, 2015.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de avaliação. 366f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel, 1981.

BRONKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 2001.

CASSANY, D. **Describir el escribir**. 17ªed. Barcelona: Paidós, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D; RIOS-REGISTRO, E. S (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B. NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, A. M. **Cartas de pedido de conselho**: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n.1, p. 41-76, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DEMÉTRIO, A.P.C. **A tradução como retextualização**: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

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

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours**: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102:23-37. 1993.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: Editora da UFCD, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London/NY: Routledge, 2003.

LAIÑO, M. J. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

LEAL, A. B. **Funcionalismo e tradução literária**: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos. Curitiba, 2005. 110f. Monografia (Bacharelado em Letras Inglês-Português, com ênfase nos estudos da tradução). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2005.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et. al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. [Trad. de Christiane Nord e Penelope Sparrow]. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

_____. Traduciendo funciones. In: Hurtado Albir, A. [ed.]: **Estudis sobre la traducció**. Castelló 1993. Castellón: Universidad Jaume I, 1994, p. 97-112.

_____. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107. Disponible em: <<http://goo.gl/SdW35b>> Acceso em: 20 fev.2015.

_____. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. p. 209 – 243. Disponible em:<<http://goo.gl/7kdLWX>>. Acceso em: 03 mar.2015.

_____. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**, nº 9. Março de 2010. Pp. 9-18. Disponible em:<<http://goo.gl/uSyzUI>>. Acceso em: 20 mar. 2015.

_____. **Texto base-texto e texto-meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2, p.31-41. Disponible em: <<http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277706>>. Acceso em: 27 jun. 2015.

PIETRO, J.F.; SCHENEUWLY, B. O Modelo Didático do Gênero: um conceito da Engenharia Didática. IN: NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. **Introdução aos Estudos da Tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción**. Tradução Santa García Reina e Celia Martín de León. Edição Akal. 1996.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 6º ed, São Paulo: Ática, 2004.

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 2a ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. 308 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, **Projeto Político-Pedagógico**: curso de Letras Língua Espanhola e suas Literaturas nas modalidades, licenciatura e bacharelado, no período noturno. Disponible em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657507>. Acceso em: 20.mai.16.

RESUMEN: En el contexto nacional, algunas investigaciones aplicadas a la Enseñanza de Lengua Española en la educación superior acercan el procedimiento de Secuencias Didácticas (SD) al proceso traductor, tales como Barrientos (2014) y Laiño (2014). Esas investigaciones atestan que dicha práctica proporciona la escritura competente, además de la concienciación de semejanzas y diferencias lingüístico-culturales y comprensión del proceso traductor. De ese modo, en este artículo, objetivamos ilustrar una propuesta de SD, a partir de la traducción del género textual cuento, con vistas a la formación de traductores. Para tanto, esta propuesta se fundamenta en la Teoría Funcionalista de la Traducción, con la perspectiva de Christiane Nord (1991, 1994, 2009, 2012), además de investigaciones sobre el procedimiento de SD, elaborado por el Grupo de Ginebra y adaptado por la vertiente brasileña, tales como: Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Machado y Cristóvão (2006), Barros (2012), Costa-Hürbes y Simioni (2014), entre otros. Proponemos que ese procedimiento, en la formación de traductores, permitirá no solo el dominio de géneros textuales en una lengua y cultura base (de partida), sino la percepción de semejanzas y diferencias lingüísticas, textuales, pragmáticas y culturales en ambas lenguas y culturas

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

involucradas en el proceso traductor. También, se proporcionará el desarrollo de capacidades de lenguaje en Lengua Extranjera y Lengua Materna del futuro traductor y el abordaje de distintas dificultades y problemas de traducción.

PALABRAS-CLAVE: Secuencias Didácticas. Traducción Funcionalista. Cuentos.

O Gênero “Resenha Acadêmica” no Ensino de Francês a Alunos Universitários

Le genre "note de lecture/compte rendu" dans l'enseignement du français à des étudiants universitaires

Eliane Gouvêa Lousada¹
Thiago Jorge Ferreira Santos²
Mariana Casemiro Barioni³

RESUMO: Neste artigo, objetivamos apresentar o trabalho com o gênero resenha acadêmica, realizado com alunos de francês como língua estrangeira, no 4º semestre da habilitação em Francês. A resenha é um gênero amplamente presente em ambiente universitário, já que é comumente solicitado pelos professores para avaliar a leitura de obras constantes do programa do curso, sendo exigida em diferentes cursos, não apenas no de Letras. Justamente por ser um gênero textual que traz um breve resumo da obra resenhada e um posicionamento crítico do resenhista, o uso desse gênero para a avaliação das obras e textos solicitados pelo professor parece ideal para verificar, não apenas a capacidade de compreensão do texto lido, mas também da tomada de posição em relação à leitura, que deve caracterizar o ensino na universidade. Portanto, ao ensinar a produzir esse gênero textual a alunos de francês, visávamos, também, o desenvolvimento de capacidades linguageiras ligadas à argumentação que poderiam ser transferidas para a produção do gênero resenha, em português, com o objetivo de auxiliar os alunos em outras produções necessárias à vida universitária. Após a apresentação da seleção do corpus, detalhamos os aspectos constitutivos do gênero, para, em seguida, apresentar algumas das atividades desenvolvidas e tecer comentários e conclusões sobre o trabalho realizado em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual. Resenha. Sequência didática

1. Introdução: o gênero “resenha acadêmica”

Neste artigo, objetivamos apresentar o trabalho com o gênero resenha acadêmica, realizado com alunos de francês como língua estrangeira, no 4º semestre da habilitação em Francês. A resenha é um gênero amplamente presente em ambiente universitário, já que é comumente solicitado pelos professores para avaliar a leitura de obras constantes do programa do curso, sendo exigida em diferentes cursos, não apenas no de Letras. Justamente por ser um gênero textual que traz um breve resumo da obra resenhada e um posicionamento crítico do resenhista, o uso desse gênero para a avaliação das obras e textos solicitados pelo professor

¹ Professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo.

² Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo.

³ Mestra em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo.

parece ideal para verificar, não apenas a capacidade de compreensão do texto lido, mas também da tomada de posição em relação à leitura, que deve caracterizar o ensino na universidade. Portanto, ao ensinar a produzir esse gênero textual a alunos de francês, visávamos, também, o desenvolvimento de capacidades languageiras que poderiam ser transferidas para a produção do gênero resenha, em português, para auxiliar os alunos em outras produções necessárias à vida universitária.

Em francês, a resenha acadêmica aparece com o nome de *compte rendu*, *note de lecture* e *recension de livre*⁴. Embora, no Brasil, o gênero resenha, quando veiculado na mídia, possa diferir do que se espera do gênero *compte rendu*, em francês, ao menos em textos oficiais (COTENTIN-REY, 1995⁵), os textos encontrados em revistas acadêmicas brasileiras, intitulados “resenhas” são equivalentes dos textos encontrados em revistas acadêmicas francesas e intitulados *compte rendu*, *note de lecture* ou *recension de livre*. Portanto, nossas análises e nossas atividades didáticas procuraram evidenciar as características e semelhanças da resenha acadêmica no Brasil e da *note de lecture*, *compte rendu* ou *recension de livre* em revistas científicas.

Nossa experiência didática se deu, como dissemos, com uma turma de francês como língua estrangeira composta de 50 alunos, que cursavam o quarto semestre da habilitação em francês, porém, o sexto semestre da graduação em Letras. Para elaborar nossas atividades didáticas, baseamo-nos estudos que têm sido desenvolvidos a partir do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999, 2006) e seus seguidores, tanto em Genebra (DOLZ et al, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ; 2004), quanto em Portugal (COUTINHO, 2004, 2006) e no Brasil (MACHADO, 2001, 2002, 2009; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; CRISTOVÃO, 2002, 2010; LOUSADA, 2002; 2009; BUENO, 2009, 2011).

Para atingir nossos objetivos, veremos, primeiramente, como os textos pertencentes ao gênero textual *note de lecture*, *compte-rendu* ou *recension de livre* foram escolhidos. Dando continuidade, apresentaremos as características constitutivas do gênero para, em seguida, explicar como se deu o trabalho em sala de aula e apresentar as atividades didáticas propostas.

2. Selecionando os textos

Na perspectiva de trabalho com gêneros textuais, um conceito é essencial: o de modelo didático (MD). Proposto inicialmente por Di Pietro et al. (1996), o conceito de modelo didático designa um “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas” (DI PIETRO et al., 1996). O modelo didático aponta “os aspectos centrais a serem trabalhados, com base em uma análise a priori, isto é, sem se levar em conta o nível dos alunos nem as particularidades de uma classe” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p. 100). Ele evidencia as

⁴ Utilizaremos esses termos como sinônimos no decorrer do artigo, para evitar repetições.

⁵ Nesta obra, a autora chama a atenção para o fato de que, segundo textos oficiais, no *compte rendu*, não se deve comentar ou julgar o pensamento do autor (COTENTIN-REY, 1995, p. 131). No caso da resenha no Brasil, é possível e comum que haja comentários ou julgamentos ao pensamento do autor. De qualquer forma, no meio acadêmico, a própria função da resenha e da *note de lecture*, *compte rendu* ou *recension de livre* é julgar e comentar a obra resenhada.

dimensões ensináveis, com base nas quais as sequências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63), não sendo um objeto teoricamente puro, mas, ao contrário, um modelo pensado em função do uso do gênero textual para fins didáticos.

O MD aponta “os elementos a serem ensinados, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica” (CRISTOVÃO, 2002). Para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos em trabalhar com textos do gênero selecionado e as experiências de ensino/aprendizagem oriundas de documentos oficiais (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998).

Já que, na perspectiva genebrina, o MD não precisa, necessariamente, ser puro, os textos que apresentam as características ensináveis do gênero podem compor um modelo didático e podem, portanto, ter sido propostos pelos próprios autores da sequência didática. Os autores suíços sugerem, muitas vezes, a elaboração de um texto que servirá de “modelo didático” para a elaboração da sequência didática e, logo, para a produção de alunos.

Em nosso caso, optamos por trabalhar com textos autênticos e não por ‘fabricar’ textos com objetivos didáticos, ainda que estes pudessem guardar todas as características do gênero, talvez mais do que cada exemplar isolado do gênero textual escolhido. Essa escolha se deu por se tratar de língua estrangeira, e não materna, o que dificultava a produção de textos com um grau de correção e naturalidade semelhante ao de textos autênticos. Ela se deu também por trabalharmos com alunos que são adultos e cursam uma universidade, e não com crianças, como é o caso das experiências genebrinas. O público universitário é mais voltado para objetivos específicos e busca a aprendizagem da leitura e produção textual com textos que realmente encontram na vida acadêmica, o que justifica nossa escolha.

Para encontrar os textos que foram selecionados, baseamo-nos em alguns critérios que respeitam a maneira pela qual a *note de lecture* aparece nas práticas sociais nas quais os alunos encontrarão esse gênero. O primeiro deles era o fato de o texto ter sido encontrado em um periódico eletrônico. Essa escolha foi realizada devido a sua maior facilidade de acesso que os periódicos impressos, ao aumento da utilização de bases de dados eletrônicos e à incessante expansão do mundo digital. No Canadá, por exemplo, as bibliotecas públicas apenas estão aceitando periódicos eletrônicos para comporem seus acervos⁶. Em segundo lugar, fizemos uma enquete com os professores da área de francês do DLM-FFLCH-USP, para os quais os alunos poderiam ter que escrever uma *note de lecture*. Embora os alunos da graduação em Letras tenham, inúmeras vezes, que produzir esse gênero textual para outras disciplinas, não necessariamente em francês, nossa matéria exigia que os textos fossem em francês e, portanto, recorremos aos professores que geralmente recorrem a revistas em francês para seus estudos. Sendo assim, perguntamos a eles, por email, quais revistas acadêmicas eletrônicas eles costumavam consultar. Obtivemos poucas respostas, que incluíam as seguintes revistas eletrônicas: *Tradterm*; *Cadernos de Tradução*; *Palimpsestes*; *Lexicometrica*; *La Banque des Mots*. Como buscávamos textos em francês, as revistas *Tradterm* e *Cadernos de Tradução* foram descartadas uma vez que são publicadas em língua portuguesa. A revista *Palimpsestes* não é gratuita e não possui seus artigos disponíveis online,

6 Informação encontrada no site <http://www.pesquisamundi.org/2011/05/bibliotecas-digitais-preservando-nosso.html>. Acesso em 18/03/12 16:41

o que impossibilitou que a considerássemos como fonte de coleta de corpus. O site da revista *La Banque des Mots* não apresenta seus artigos disponíveis online, apenas são encontrados na versão impressa. Desse modo, das respostas obtidas dos professores foi-nos possível considerar apenas a revista *Lexicometrica*.

Porém, uma só revista para fornecer textos para trabalhar com os alunos nos pareceu muito pouca exposição, para os alunos, a exemplares do gênero. Logo, após essa primeira etapa de coleta do corpus, definimos novos critérios para coletar textos, procurando obedecer os fatores abaixo:

- Área dos periódicos: educação, linguística, didática e letras (ensino, análise de textos e discursos etc).
- Língua: francesa.
- Meio: digital.
- Revistas que tenham publicações até 2011, para podermos trabalhar com o corpus de revistas atuais, ou seja, que não foram interrompidas.

Sendo assim, um fator que foi considerado para a coleta foi a necessidade de ter textos em francês. Como a língua francesa não está presente somente na França, mas nos cinco continentes⁷, em nossa coleta de textos, procuramos também analisar periódicos de outros países publicados em francês, para expor os alunos a uma maior diversidade linguística e cultural. No entanto, o gênero resenha acadêmica não está presente em todos os periódicos acadêmicos, como sabemos, mesmo procurando com os diversos nomes que ela recebe em francês. Esse fator restringiu nossa busca e, após pesquisa realizada na internet, foram selecionados quatro periódicos e dez textos, que apresentamos no quadro abaixo:

Periódicos	Note de lecture, compte-rendu ou recension de livre	Quantidade de textos coletados
Lexicometrica	Sim	1
Lidil	Sim	5
Ripes	Sim	3
Synergies Países Escandinavos	Sim	1

Tabela 1: periódicos, presença de resenhas e quantidade de textos coletados

Essa primeira coleta de textos nos deu elementos para poder definir quais são as características constitutivas do gênero *note de lecture*. Isso não quer dizer que todos os textos

⁷ A língua francesa é a nona língua mais falada no mundo, e assim como a língua inglesa, é falada nos cinco continentes e é uma língua oficial e de trabalho das grandes instituições internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (UE) e o Comitê Olímpico Internacional.

devam, necessariamente, ser usados na elaboração das atividades didáticas. No entanto, esse procedimento de determinar as características constitutivas do gênero, que podem apontar os aspectos ensináveis do gênero em questão, é essencial, pois se nos baseássemos apenas em um ou dois textos que seriam efetivamente usados nas atividades didáticas, poderíamos não ensinar todos os aspectos constitutivos do gênero ou, ainda, ensinar aspectos presentes em um só texto, de maneira ocasional, mas que não é, de fato, constitutivo do gênero.

Portanto, a partir dessa primeira coleta pudemos selecionar os textos que nos forneceram as características ensináveis dos gêneros, objeto da próxima seção. A escolha dos textos que foram, efetivamente, trabalhados com os alunos será apresentada na seção 4. *Trabalhando o gênero em sala de aula.*

3. O gênero *note de lecture*, *compte rendu* ou *recension de livre*: Aspectos constitutivos

Em um primeiro momento da análise do gênero textual, buscamos inseri-lo dentro das práticas sociais da qual ele faz parte, ou da esfera da atividade humana em que ele circula, buscando compreender o valor de uso do gênero em questão e também qual o seu objetivo dentro da esfera, quais os papéis sociais atribuídos aos que escrevem e lêem textos pertencentes a esse gênero textual, além do objetivo para o qual esse texto é produzido, sua finalidade. Como se trata de um gênero textual que circula amplamente na esfera acadêmica, geralmente ligado aos periódicos científicos, buscamos também analisar sua periodicidade de publicação, como é realizada a chamada para publicação de artigos nos periódicos e como a avaliação destes é feita, a formatação necessária dos textos a relação dos periódicos com universidades e a questão da indexação.

As *notes de lecture* ou *compte rendu*, como as resenhas, são textos que tratam de livros (ou outros textos) e não são escritas pelo autor do livro (ou outro texto) abordado por ela, mas por outra pessoa, o resenhista. Este deve tecer comentários não apenas sobre o conteúdo da obra, mas também sobre sua organização formal. Devido às características do contexto de produção das resenhas, elas são encontradas em menores quantidades que outros gêneros textuais, como os resumos, por exemplo, e nem todas as revistas as possuem. Os resenhistas, ao fazerem comentários sobre uma obra, buscam criar a imagem de um enunciador que quer passar uma imagem positiva dele mesmo, para isso é necessário que ele aponte os pontos positivos e também os negativos da obra que ele aborda em sua resenha.

A partir dessa primeira análise, indispensável na perspectiva do ISD, buscamos analisar os aspectos textuais da macro-estrutura (como os textos pertencentes ao gênero textual resenha são organizados em sua estrutura composicional, ou seja, de que modo eles são iniciados, desenvolvidos e finalizados; como o assunto do texto é desenvolvido de acordo com a estrutura de composição do gênero textual) e da micro-estrutura das resenhas, que compreende os elementos linguísticos internos mobilizados pelo contexto de produção acima descrito (a coesão verbal e nominal, além dos conectores textuais; e também os mecanismos de inserção de vozes e de modalizações).

No que concerne à infraestrutura geral dos textos, observamos o layout, o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e os tipos de sequência presentes no gênero textual resenha. As resenhas têm como layout seu título (em fonte maior) e seu texto em seguida. O título é composto pelo nome do autor da obra resenhada, o título da obra, seguido

pela cidade de publicação e o ano em que foi publicada. Pode aparecer em seguida a quantidade de páginas da obra, o nome do autor da resenha e até mesmo o número do ISBN⁸.

O plano global dos conteúdos temáticos é composto, inicialmente, pela apresentação do objetivo da obra, seja ela livro ou artigo, e depois apresenta as teorias nela utilizadas. Em seguida, mostram-se os dados de análise e os resultados. É possível que apareçam indicações de como o livro se organiza – seções, capítulos – e, se for uma coletânea, é apresentado resumidamente cada artigo/texto. No final, há sempre uma apreciação - não marcada pelo “eu” ou “je”, em francês- deixando entrever o ponto de vista do resenhista através das escolhas lexicais (advérbios, verbos e adjetivos).

Nas *notes de lecture*, encontramos o tipo de discurso teórico que, segundo Bronckart (1999, 2006), é caracterizado por verbos no presente do indicativo e a ausência de marcas de primeira pessoa, mostrando um discurso autônomo à situação de comunicação. Sendo assim, apesar de ser um texto que traz uma opinião do resenhista sobre a obra resenhada, essa apreciação subjetiva não se concretiza pelo uso de marcas de primeira pessoa, mas, sim, de marcas de primeira pessoa do plural, com valor genérico, ou terceira pessoa, indicando o autor do livro/texto resenhado. Isso pode ser evidenciado no trecho: “*Pour répondre à ces questions, DM réalise des comparaisons avec d’autres leaders politiques.*”

As sequências presentes nas resenhas são, predominantemente, as argumentativas, pois elas acabam por defender uma tese: o motivo pelo qual a obra é importante ou não fornecendo as razões ao leitor, como por exemplo: “*Les analyses détaillées sont basées de façon pertinente sur l’éventail de théories présentées et nous semblent convaincantes.*”

Quanto aos mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999), pelos quais o resenhista constroi a linearidade textual, observamos que, no que se refere à coesão verbal, encontramos verbos conjugados no presente do indicativo, no infinitivo, alguns no gerúndio e outros, ainda, no futuro do indicativo. Quando o resenhista refere-se às ações do autor da obra resenhada, são empregados verbos como por exemplo: *présenter; décrire; analyser; mettre en question; suggérer; proposer; interroger; poursuivre; réfléchir*, e outros.

Já no que diz respeito à conexão nominal, quando é mencionado o nome do autor da obra resenhada, é apresentado inicialmente seu nome completo e, ao longo do texto, este é retomado pelas iniciais ou apenas pelo sobrenome. Quando a referência é à obra resenhada, ela é retomada por termos como: *ouvrage; bouquin; recueil; livre*. É importante observar que, em nosso corpus, foi notada a grande ocorrência do termo *ouvrage*, tendo este aparecido em várias resenhas pertencentes ao corpus e, mais de uma vez, no mesmo texto.

Nas resenhas, a conexão é realizada por meio de conectores que mostram claramente a passagem de uma parte e outra do conteúdo temático, por exemplo, “*Vu que Sundberg inclut dans le cadre théorique*”. Foram encontrados nas resenhas conectores de oposição (*cependant, pourtant*), causa (*vu que*), concessão (*néanmoins*), conclusão (*donc, enfin*), justificação (*en effet*).

Com relação aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999) presentes nas resenhas coletadas, pelos quais se pode entrever o posicionamento do resenhista em relação à

⁸ International Standard Book Number, mais conhecido pela sua sigla ISBN, é o Número Padrão Internacional de Livro: um sistema identificador único para livros e publicações não periódicas.

obra resenhada, iniciamos a análise das vozes presentes nos textos. Vale ressaltar que a resenha é um texto que, desde a sua situação de produção, já indica a presença de, no mínimo, duas vozes explícitas: a do autor do livro/texto resenhado e a do autor da resenha. Em nossas análises, encontramos, também, a voz do interlocutor, que é sempre implícita (ou seja, não há marcas de pronomes como “você(s)” ou “vous”, a voz do autor da obra resenhada retomada pelo resenhista, como por exemplo: “pour répondre à ces questions, DM réalise...”; “Ce qui permet à l’auteur d’affirmer que...”. Notamos, também, a presença da voz do autor da resenha quando ele realiza escolhas lexicais e verbais que contém apreciações sobre a obra resenhada. Dessa forma, podemos dizer que é essa voz, do resenhista, que contém o que chamamos de “modalizações apreciativas” (BRONCKART, 1999), ou seja, o posicionamento do enunciador do texto, o autor da resenha, em relação ao que quer dizer.

A apreciação do resenhista, seja ela positiva ou negativa, está embutida no valor dos verbos utilizados por ele e nas escolhas de adjetivos e advérbios, como nos exemplos sublinhados a seguir: « la richesse de l’ouvrage”; “ce courageux petit ouvrage”; “Le livre de Sundberg apporte une contribution intéressante...”; “Les analyses détaillées sont basées de façon pertinente sur l’éventail de théories présentées et nous semblent convaincantes.”; “cet ouvrage est un « message à la fois scientifique et humaine » de première urgence.”; “les auteurs ont réussi un pari original”; “Laurence Lentin a apporté un éclairage théorique et une démarche tout à fait novateurs.”; “ils attirent notre attention sur le fait”; “l’ouvrage se veut le reflet fidèle d’une oeuvre riche et militante qui n’a sans doute pas été suffisamment reconnue par la communauté scientifique.”

Vemos, nos termos sublinhados, que as escolhas efetuadas pelo autor do texto deixam entrever a sua apreciação pessoal, ainda que de maneira não muito explícita. É importante mencionar, ainda, que a argumentação passa também pelas escolhas lexicais e pelas formulações empregadas, como por exemplo: “Pourtant la thèse de ce livre ne va pas de soi.”; “Cependant le souci de présenter les apports récents de la recherche pour les professionnels est au détriment des références précises concernant les derniers travaux des auteurs ou des travaux auxquels ils se réfèrent, frustrant celui qui voudrait voir dans cette synthèse un guide pour pousser plus loin ses lectures.”; “Les points forts de la réflexion se situent à plusieurs niveaux.”

Uma vez indicados os aspectos constitutivos essenciais do gênero resenha acadêmica, relatamos, a seguir, a experiência de trabalho com esse gênero em sala de aula.

4. Trabalhando o gênero resenha acadêmica em sala de aula

Na perspectiva teórica de trabalho com gêneros que adotamos, os autores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97) propõem a construção de uma sequência didática (SD), ou seja, “conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que é elaborada a partir do modelo didático produzido e das características centrais do gênero que foram identificadas. O papel da sequência didática consiste em propor um conjunto de atividades que “propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre o gênero, ao mesmo tempo em que explora a esfera de circulação de textos produzidos”. (CRISTOVÃO, 2010, p. 307). Tais atividades devem possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos pertencentes aos gêneros textuais que circulam na sociedade, devendo englobar práticas de

escrita, de leitura e práticas orais e realizar uma verdadeira “sistematização para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem” (BARROS, 2009, p. 134).

A sequência didática destina-se a ajudar os alunos a melhor dominar um gênero textual, permitindo-os escrever ou falar de uma maneira mais apropriada em uma determinada situação de comunicação, através de uma sequência que permita (1) a apresentação da situação e do gênero, (2) a produção inicial para avaliar as capacidades já adquiridas e as que devem ainda ser desenvolvidas para o melhor domínio do gênero, (3) módulos constituídos de diversas atividades e exercícios a fim de fornecer os meios necessários para esse domínio e (4) a produção final para colocar em prática os conhecimentos adquiridos e mensurar o progresso (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Em nossa proposta de ensino do gênero resenha acadêmica a alunos de francês, fizemos algumas modificações no procedimento sugerido pelos autores genebrinos, pelas seguintes razões: i) o programa do curso a ser seguido, ou ementa, já existia anteriormente e não previa o ensino por meio de gêneros textuais; ii) havia a necessidade de uniformizar o ensino para os alunos da disciplina Francês 4 para os alunos e, portanto, o programa devia ser seguido por mais de um professor; iii) com grande a quantidade de conteúdos a serem trabalhados, fomos obrigados a limitar nossas atividades, procurando ensinar o gênero, embora não previsto no programa, porém sem propor seu ensino sistemático, que ocuparia uma quantidade bem maior de aulas. Apesar dessas dificuldades, acreditamos que o gênero resenha seria pertinente para o ensino, tanto pelas razões já elencadas no início deste artigo, quanto pelo fato de que, no plano comunicativo e linguístico, os alunos deveriam aprender a expressar suas opiniões e sua subjetividade, fazendo uso de modalizações, o que corresponde aos aspectos constitutivos das resenhas.

Dessa forma, embora reconhecendo sua crucial importância em uma perspectiva vigotskiana de aprendizagem, optamos por não fazer a produção inicial dos alunos (2), que tem, na perspectiva genebrina, função diagnóstica. Nela, os alunos produzem seu primeiro texto, revelando “para si mesmos e para os professores as representações que têm dessa atividade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.101). Em nosso contexto, preferimos fazer uma consistente apresentação da situação (1), baseando-nos no fato de que os alunos universitários de Letras têm, em geral, ao menos alguma representação do que seja o gênero resenha acadêmica.

Para realizar essa primeira etapa, optamos por expor aos alunos à maneira como as resenhas aparecem na mídia, antes de apresentar as resenhas acadêmicas. Como veremos nas atividades que serão mostradas na próxima seção, discutimos, primeiramente, sobre as representações que os alunos tinham sobre o gênero resenha, para verificar seu conhecimento prévio. Em seguida, apresentamos uma resenha de um livro, que havia sido publicada na mídia. Ao nosso ver, seria uma maneira de nos aproximarmos mais dos alunos, trazendo resenhas mais próximas de seu universo (uma resenha de uma obra literária), antes de expô-los a resenhas publicadas em revistas acadêmicas.

Nesse levantamento de conhecimentos prévios, e no primeiro contato com a resenha tal como aparece na mídia, parece-nos importante que haja uma discussão aprofundada em sala de aula, trabalhando de fato a situação de produção textual. Embora as perguntas feitas, tais como várias perguntas de livros didáticos, pareçam, à primeira vista, mecânicas (quem

escreveu, para quem, com qual objetivo), nosso papel, enquanto professores, deve ser o de problematizar essas respostas dos alunos, fazendo-os pensar além das respostas factuais, que correspondem, muitas vezes, apenas aos nomes dos autores. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, é necessário ir além do contexto físico de produção textual, e discutir, sobretudo, o contexto socio subjetivo da produção, no qual é importante discutir o objetivo social de se escrever uma resenha acadêmica, levando em conta os objetivos que o resenhista quer produzir em seus leitores e as consequências que sua resenha pode trazer para si e para o autor do livro/texto resenhado. Enfim, cabe a nós, professores, fazer uma discussão que sensibilize os alunos para as práticas sociais complexas que envolvem toda situação de produção textual, para além da simples resposta às perguntas.

Apenas após essa fase de reflexão profunda sobre os envolvidos nessa produção textual e seus objetivos mais e menos aparentes, é que pudemos passar para a fase seguinte do trabalho com o gênero (3): os módulos. Os módulos são oficinas que permitem melhorar a leitura e escrita dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), possibilitando que eles realizem diferentes atividades “direcionadas para o projeto de apropriação das características fundamentais do gênero estudado” (MACHADO, 2009, p.110). Nas oficinas, os alunos exploram o gênero, de forma que possam analisá-lo sob vários ângulos. Em nosso caso, pelas razões que já expusemos, o trabalho com as diferentes características dos gêneros em sala de aula foi reduzido a algumas aulas apenas, como veremos nas atividades apresentadas mais à frente. No entanto, contávamos com o apoio do ambiente virtual oferecido pela plataforma *Moodle Stoa*, no qual pudemos colocar exemplos de textos e atividades que poderiam ajudar os alunos a produzirem suas *notes de lecture*.

Portanto, após as atividades realizadas em aula e em autonomia, com auxílio da plataforma *Moodle Stoa*, passamos para a produção final dos alunos. A quarta e última etapa da SD é, justamente, a produção final, em que o aprendiz coloca em prática as noções e conhecimentos adquiridos. Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.106), efetuando a avaliação do desenvolvimento real do aluno por meio da comparação com a primeira produção. Na produção final, efetuam-se “observações, análises e a avaliação dos progressos conseguidos e das dificuldades ainda não superadas” (MACHADO, 2009, p.134). Em nosso caso, a produção final de uma resenha foi utilizada para dar uma nota aos alunos, já que ela fazia parte do sistema de avaliações do semestre.

Diante do que acabamos de expor, é importante ressaltar que não desenvolvemos uma “sequência didática”, tal como proposta pelos autores genebrinos. Portanto, optamos por usar o termo “atividades didáticas” para as atividades trabalhadas com os alunos e que apresentaremos na próxima seção.

5. Atividades propostas para o trabalho com o gênero resenha acadêmica

Como dissemos, nossas primeiras atividades tinham por objetivo fazer uma discussão sobre o contexto de produção das resenhas na mídia. Para tanto, pedimos, primeiramente, para que os alunos discutissem se: conheciam resenhas publicadas na mídia, se tinham o hábito de lê-las, em qual veículo, com qual objetivo, de qual objeto cultural (livros, filmes etc.), com qual frequência as lêem etc.

Depois dessa discussão, realizada em pequenos grupos⁹ e depois socializada com a classe inteira, passamos para uma atividade que visa a preparar a leitura da primeira *note de lecture*.

Avant la lecture

1. Faites une recherche sur l'auteur, Nancy Huston et sur l'œuvre qui est l'objet du compte rendu.
2. Consultez le site où ce compte rendu a été publié et décrivez-le, en précisant : quels sont les producteurs du site, quels sont les auteurs et lecteurs probables, quels sont les objectifs visés? - <http://www.weblettres.net/lecture/>

Após a discussão das questões acima, de forma não mecânica, como já expusemos, pedimos aos alunos que, em grupos, lessem a resenha do livro de Nancy Huston e respondessem, em grupos, às questões abaixo, também em forma de reflexão/discussão.

1. Quelle est la situation de production du texte ci-après?

Auteur :

Lecteur probable :

Date de publication :

Lieu de publication :

Genre textuel :

Nancy Huston, *L'espèce fabulatrice* Actes Sud, 2008

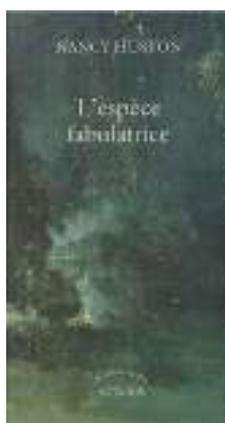
L'espèce fabulatrice, c'est la nôtre. « *Nous sommes incapables, nous autres humains, de ne pas chercher de Sens. C'est plus fort que nous.* » Le petit d'homme se construit grâce au langage en général – à commencer par ses prénom et nom aussi contingents que possible – et grâce à la fiction. Question de sens, de « *Sens* » écrit Nancy Huston. Et le tout est lié en particulier dans l'éducation puisque « *l'être humain naît prématurément, plusieurs mois avant terme.* » Donner du Sens permet aux groupes humains de survivre, et l'homme est un animal essentiellement grégaire. D'où les dangers de l'individualisme contemporain et de « *la fiction moderne : celle de l'autonomie absolue, de l'être qui n'a pas besoin de liens.* » La démonstration de l'auteur est claire et fort agréable à lire. Elle s'appuie sur une connaissance rigoureuse de l'histoire de l'Humanité, de la psychologie et même de la biologie ; ce dont témoigne la riche bibliographie qui clôt l'ouvrage. Cette quête de sens passe évidemment par la littérature et par le roman. Le roman et ses personnages. Avec des exemples précis tirés de fictions contemporaines, Nancy Huston dit l'importance de la lecture de romans. Ceux-ci offrent des modèles et des anti-modèles : « *C'est cela : les personnages des romans, à l'instar de ceux des récits religieux mais de façon bien plus complexe, nous fournissent des modèles et des anti-modèles de comportement. Ils nous donnent de la distance précieuse par rapport aux êtres qui nous entourent, et – plus important encore – par rapport à nous-mêmes. Ils nous aident à comprendre que nos vies sont des fictions – et que, du coup, nous avons le pouvoir d'y intervenir, d'en modifier le cours.* » Rappelant le souvenir de passionnés de lecture, tous ouverts aux autres cultures que la leur propre, l'auteur montre à quel point cette qualité leur a permis de survivre ou de mieux vivre. Cela lui donne l'occasion de fustiger la tendance des enseignants à ne proposer que des textes dans la langue du groupe culturel

⁹ Por se tratar do ensino de uma LE, é necessário pensar em várias atividades em pequenos grupos para assegurar a prática oral, ainda que não seja de um gênero específico, para que haja desenvolvimento linguístico dos alunos.

auxquels ils appartiennent. Et ce n'est évidemment pas un phénomène seulement hexagonal. On apprécie d'ailleurs qu'elle choisisse ses exemples dans la littérature anglo-saxonne, nous donnant ainsi au passage des envies de relire Dickens ou de découvrir le *MisterPip* du néozélandais Lloyd Jones. Nancy Huston fait dans ce livre un éloge argumenté du roman. Elle n'est pas naïve et sait bien que les romanciers eux ne sont pas toujours exemplaires et que tous les romans ne se valent pas, mais elle n'hésite pas à affirmer : « *les caractéristiques du roman – sa façon de mettre en scène la tension entre individu et société, entre liberté et déterminisme, sa manière d'encourager l'identification à des êtres qui ne nous ressemblent pas – lui permettent de jouer un rôle éthique.* » On apprécie aussi une page sur l'autofiction et ses rapports avec la télé-réalité ou la courte allusion au *storytelling* si bien expliqué aujourd'hui par Christian Salmon (voir *Storytelling*, La Découverte, 2007 et la chronique hebdomadaire de cet auteur dans *Le Monde*). Le livre s'ouvrait sur une question très simple : « *À quoi ça sert d'inventer des histoires, alors que la réalité est déjà tellement incroyable ?* ». Il s'achève avec la réponse (l'auteur parle d'une « ébauche de réponse ») : « *C'est parce que la réalité humaine est gorgée de fictions involontaires ou pauvres qu'il importe d'inventer des fictions volontaires et riches.* » Mais cette réponse vaut d'abord par l'argumentation de l'auteur que l'on suit avec bonheur.

Roger Berthet - 28 octobre 2008

<http://www.weblettres.net/lecture/>



Após a socialização do que foi encontrado nas questões acima, procuramos entrar em uma discussão mais específica sobre algumas das características do gênero, porém sem nos aprofundarmos, pois isso seria feito nas próximas atividades. Sendo assim, pedimos aos alunos que discutissem, em grupos, as questões a seguir.

1. Trouvez dans le texte deux manières d'éviter la répétition du nom de Nancy Huston.
2. L'auteur a-t-il une opinion positive ou négative sur le livre? Justifiez avec des éléments du texte.

Após esse primeiro contato com o gênero resenha na mídia, que ocorreu em uma aula, os alunos fizeram apenas algumas das atividades que propomos a seguir, segundo a disponibilidade no Moodle Stoa e a possibilidade de realizá-las em aula, em função do tempo de que dispunhamos em nosso programa. No entanto, optamos por apresentar todas as atividades que seriam importantes para o trabalho com a resenha acadêmica.

Inicialmente, pedimos aos alunos que pensassem no contexto de produção das resenhas acadêmicas, preenchendo a seguinte tabela a partir dos textos que seguem.

1. Lisez les textes ci-dessous et après, remplissez la grille avec les informations demandées.

	Texte 1	Texte 2
Auteur/domaine où il s'insère		
Fonction sociale		
Image que l'auteur a de son destinataire		
Thème/objet		
Lieu d'où le texte est extrait		
Moment de sa production		
Objectif de l'auteur du texte		

Texte 1

Damon Mayaffre

« Paroles de président. Jacques Chirac (1995-2003) et le discours présidentiel sous la Vème République »

Honoré Champion (Paris), 2004.

Comme le titre l'indique, cet ouvrage traite du contenu linguistique et idéologique des discours de J. Chirac et tente de répondre à plusieurs questions: Existe-t-il une identité discursive et politique chiraquienne ? Existe-t-il un style, des phrases, des mots qui caractérisent le discours du président, qui définissent une posture politique originale ou l'inscrivent dans un héritage politique identifié ?

Pour répondre à ces questions, DM réalise des comparaisons avec d'autres leaders politiques. Ces comparaisons sont non seulement intéressantes du point de vue historique mais nécessaires du point de vue statistique. Ce livre de 291 pages, se distribue en 3 sections. La première section, fait un bilan sur le discours présidentiel de la Vème République depuis Ch. de Gaulle jusqu'à J. Chirac (1958-2003) avec l'identification d'un lexique commun, d'une grammaire évolutive et du vocabulaire spécifique des présidents.

La deuxième section est bien plus qu'une monographie historique puisqu'elle permet un décryptage du discours de J. Chirac qu'elle définit comme un *discours caméléon*. Elle tend à montrer que le discours politique de J. Chirac n'a pas d'identité linguistique bien affirmée et procède du genre de la communication politique. La télévision s'impose progressivement comme outil principal de la propagande politique, le discours s'adresse au plus grand nombre.

Le phatique entre le président et le peuple devient plus important que l'information véhiculée ou que la substance du message. La section 3 souligne les changements de position sur l'Europe, sur la « fracture sociale », sur la dissolution, sur le quinquennat. L'étude des mots permet de définir les termes qui, au fil du temps, rendent compte du durcissement de la cohabitation et mènent au clivage droite/gauche de la fin du XX siècle pour aboutir après une bataille de mots à la défaite de Jospin.

Cette étude démontre, entre autres, l'opposition entre Ch. de Gaulle instituant un lien direct avec le peuple citoyen mais tenant en respect la télévision et J. Chirac qui sans majorité politique, sans soutien partisan, sans idées stables et clairement assumées, gouverne envers et contre tous, par les apparences télévisuelles et par les mots.

En raison de l'influence des mots dans l'action politique, l'analyse exige un protocole méthodologique et un traitement scientifique susceptibles d'aller plus loin que l'analyse superficielle ou la simple lecture traditionnelle, intuitive ou flottante du texte, laquelle demande à être complétée par une approche plus contrôlée. La logométrie et le traitement assisté par ordinateur utilisés dans cette étude, apparaissent à ce titre indispensables au moins pour trois raisons complémentaires : quantitative, qualitative et objectivantes.

En effet, le corpus étudié rassemble l'exhaustivité des discours publics (allocutions, interviews, articles

prononcés ou écrits par J. Chirac à l'intention des Français exclusivement, à l'exclusion des discours prononcés à l'étranger). C'est-à-dire tous les discours de J. Chirac prononcés en France sans distinction de genre. Ce corpus réunit 816 discours soit 1 544 505 mots sur une durée de 7 ans (1995 à 2002). Pour mettre en perspective la parole de J. Chirac et dégager la singularité de la rhétorique chiraquienne, la comparaison est menée d'une part avec les discours de ses prédécesseurs (Ch. de Gaulle : 79 discours et 220 000 mots, G. Pompidou : 72 discours et 230 000 mots, V. Giscard : 106 discours et 400 000 mots et F. Mitterrand : 150 discours et 700 000 mots) et d'autre part, pour la période 1997-2002 avec les discours de L. Jospin (573 discours et 1280 000 mots). Soit un corpus d'étude constitué de 1800 discours et de 4,4 millions d'occurrences. Ce qui permet à l'auteur d'affirmer que « les ordres de grandeur et le chiffre sont les outils les plus fiables pour décrire les choses et le monde ».

De plus, l'outil informatique est indispensable pour traiter de telles quantités de données car il permet d'atteindre la précision, la systématisme, l'exhaustivité et l'objectivité nécessaires à ce type de description scientifique. Enfin, l'ordinateur permet d'ouvrir les voies de l'interprétation historique loin d'hypothèses trop directement induites par l'actualité ou par des a priori. Les discours de J. Chirac sont soumis au traitement informatique d'un logiciel de logométrie, Hyperbase, conçu par Etienne Brunet et produit par l'UMR 6039 1, et d'un étiqueteur, Cordial2.

Le calcul logométrique utilisé concerne notamment les spécificités grammaticales des textes qui sont comparés entre eux : nom/verbe, verbes au présent / verbes au passé, usage des formes pronominales et en particulier de la première personne, etc. Cette approche de type grammatical est relativement originale en matière d'analyse du discours. En effet, les productions lexicométriques s'attachent le plus souvent à l'analyse des spécificités lexicales et à la richesse relative du vocabulaire employé. On trouvera ici en plus de ces apports lexicométriques usuels un regard fondé sur certaines mesures syntaxiques. L'auteur n'explique cependant pas selon quelles règles est élaboré ce repérage grammatical. On sait pourtant combien les linguistes peuvent s'interroger sur la pertinence des catégories et, en tous les cas, les très nombreuses zones de recouvrement et d'ambiguïtés qui les imbriquent les unes aux autres. On peut donc regretter de ne pas être informé des modalités de ce type de calcul.

Hyperbase présente des fonctions documentaires et statistiques. La description quantitative va du simple dénombrement des unités linguistiques à des calculs statistiques plus sophistiqués. Ces deux logiciels permettent d'effectuer quatre traitements simultanés du corpus (traitements du texte brut, du texte lemmatisé, des codes grammaticaux et des structures syntaxiques) et de représenter graphiquement les termes du corpus segmenté, de calculer la distance entre les textes et de réaliser une analyse factorielle des correspondances et des analyses arborées dont l'objectif est de classer les textes et de les représenter selon leur éloignement ou leur proximité calculés à partir de leur composition grammaticale.

Cette nouvelle approche permet non seulement de cerner la rhétorique et la structure du discours chiraquien mais aussi sa thématique et sa composition lexicale pour mieux en souligner les artifices oratoires. Comparant les discours chiraquiens avec ceux d'autres orateurs, l'étude fait abstraction des variations internes qui sont propres à la parole de J. Chirac ; l'auteur s'attache dans une autre partie à souligner les retournements d'idées et les variations linguistiques que présentent ces discours. Rappelons que le résultat de ces différents traitements permet de repérer, dans une appréhension globale de la matière textuelle, les différentes dimensions linguistiques : composition lexicale, grammaticale, syntaxique, stylistique et discursive des discours.

Pourtant la thèse de ce livre ne va pas de soi. L'analyse qui est réalisée sur les discours de J. Chirac montre un discours intermédiaire à mi-distance de Ch. De Gaulle et de F. Mitterrand, sans spécificité lexicale ni particularité grammaticale singulière. L'auteur souligne le fait que le président J. Chirac a consacré une grande énergie à préparer ses différents discours en compagnie de ses « plumes » et de ses médiatiseurs. On se prend donc à supposer que cette élaboration marketing a gommé les aspérités et la personnalité même du discours. Mais peut-être s'agit-il, de façon plus profonde, d'une évolution de la chose politique vers un style sans style, des mots sans personnalité, des idées recouvertes de vernis.¹⁰

Texte 2

Anne Jensen

Université du Danemark Sud

Compte-rendu

Ann-Kari Sundberg: *Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et*

¹⁰ Disponible sur <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/comptereendu/comptereendu2.pdf>

culturelle en classe de langue de FLE. Acta Wexionensia Nr 174/2009 Humaniora. VaxjöUniversityPress. Göteborg 2009, 238 pp. ISBN: 978-91-7636-657-8.

Avant de rendre compte des résultats empiriques de sa recherche, Sundberg présente ses points de départ théoriques en ce qui concerne la notion de culture, l'interaction, l'apprentissage des langues, la classe de langue, l'agir professoral et le dialogue dans l'enseignement. Le projet a pour cadre général les théories socioculturelles et interactionnelles (Vygotsky, Bakhtine, Dysthe, Säljö, Lier, Wertsch...) et il part donc de la position que le savoir est généré dans l'interaction et que l'altérité (ou l'image de l'Autre) se construit dans l'interaction en classe de langue où la culture est toujours présente. Sundberg voit la langue comme un phénomène non seulement cognitif, mais aussi social et culturel et par conséquent, elle voit la classe de langue comme un lieu social où se déroulent des processus d'apprentissage chez des élèves qui, bien qu'étant apprenants, n'en sont pas moins des êtres sociaux. Quant à l'enseignement, elle prend la position qu'un contenu culturel n'amène pas forcément une compréhension et une sensibilisation à l'égard de l'autre ou de l'altérité dans les cas où l'enseignement prend comme point de départ un regard sur la culture en tant que phénomène fixe, statique. La notion de culture qui sert de base pour son projet perçoit donc (dans la lignée d'autres chercheurs comme Byram, Gagnestam, Lundgren, Risager, Robinson et Tornberg) la culture comme dynamique, négociable et variable d'un contexte à l'autre, autrement dit comme 'processus' et non pas comme 'produit'.

Ann-Kari Sundberg présente dans son livre: *Le poids de la tradition* le fruit de sa recherche doctorale. Le but de son projet est 'de décrire et d'analyser la manifestation de l'altérité linguistique et culturelle par l'agir professoral dans la pratique pédagogique' (p. 11). Pour ce faire, elle se base sur des données collectées dans trois classes de FLE dans deux lycées suédois et particulièrement sur l'interaction verbale enregistrée pendant deux activités : les travaux sur un extrait d'un texte littéraire et sur un fait linguistique, à savoir le subjonctif.

M

Mais quel est le rapport entre l'enseignement de la langue et l'idée d'altérité ? L'étude de Sundberg s'inscrit dans la lignée d'un certain nombre d'études (comme, par exemple, celles de Cicurel) qui considèrent que l'altérité fait intrinsèquement partie de l'enseignement d'une langue étrangère. Quant à l'apprentissage, elle cite des chercheurs comme Abdallah-Preteille, Moore, Py et autres pour souligner que les conceptions qu'on se fait d'une langue d'apprentissage influencent les stratégies qu'on utilise pour l'apprendre. De même les images culturelles liées à cette langue, qui peuvent porter sur les utilisateurs de la langue ou sur les pays où se parle la langue, sont souvent liées aux attitudes vis-à-vis de la langue et à la perception du degré de difficulté de l'apprentissage. Il semble néanmoins que l'apprentissage guidé a la possibilité d'influencer les images et les représentations de façon positive et l'objectif de la thèse devient donc d'analyser le rapport entre la langue et la culture dans le discours portant sur l'autre dans l'enseignement du français.

Vu que Sundberg inclut dans le cadre théorique les travaux postcoloniaux qui ont démontré de façon convaincante l'impact qu'ont les images et les représentations sur la construction du sens et pour le maintien du pouvoir, et qu'elle souligne que ces représentations ne sont pas neutres mais porteuses d'attitudes et de jugements, l'objectif de son travail nous semble à la fois important pour la communauté scientifique et pour la pratique. D'un côté les chercheurs continuent depuis des années à questionner la nature et le rôle de la culture dans l'enseignement des langues et les possibilités d'une approche interculturelle de l'enseignement et de l'autre la pratique semble, selon plusieurs études internationales, problématique quand il s'agit d'une ouverture à l'altérité (voir, par exemple, les études suédoises par Tornberg, Lundgren et Gagnestam analysant l'idée de la culture dans des documents officiels pour l'enseignement des langues, chez les enseignants et chez les apprenants). Il est donc important d'étudier aussi ce qui se passe actuellement dans la classe de langue : quels sont les textes et les manuels choisis et comment est la gestion professorale de l'altérité, par exemple les thèmes abordés, les formes de travail et les procédés mis en oeuvre pour engager les apprenants dans l'apprentissage ?

Les résultats des analyses approfondies, qui sont particulièrement détaillés en ce qui concerne une des trois classes, montrent en particulier les phénomènes suivants : bien que travaillant sur des textes dialogiques et riches du point de vue interculturel, les enseignants semblent être plus attentifs à l'altérité linguistique qu'à l'altérité culturelle. La dimension culturelle se manifeste dans le travail sur le texte surtout comme un savoir sur la culture en tant que produit, tandis que les autres compétences (savoir s'engager, savoir apprendre/faire et savoir être, cf. Byram) ne sont pas présentes dans le discours de l'enseignant, et les images subjectives que présentent les livres sont traités comme des faits objectifs. C'est le cas quand l'enseignante de la classe A suit le contrat pédagogique selon lequel elle véhicule les savoirs sur la culture et la langue françaises, mais aussi quand elle en sort partiellement pour faire place à ses propres expériences acquises lors d'un séjour au Canada.

L'analyse du travail sur la linguistique montre que, même dans ce travail, la dimension culturelle est présente, car le phénomène linguistique est lié à un utilisateur et le subjonctif est donc présenté comme un phénomène autre lié à un 'il-Français' différent du 'nous-Suédois'. Il se dégage en outre de la présentation en classe une image valorisée de l'altérité : le français est nuancé comparé au suédois. C'est néanmoins surtout

dans le travail linguistique que l'on trouve des traits dialogiques, c'est-à-dire une construction du savoir en interaction. Sundberg avance l'hypothèse que le degré de familiarisation de l'enseignante avec l'objet du discours joue un rôle pour sa possibilité d'agir de façon dialogique.

Les analyses de Sundberg montrent que l'aspect dialogique est favorisé sur le plan relationnel de la classe et que le milieu guidé a donc un potentiel dialogique, mais qu'en dépit des intentions de l'enseignante, elle contribue à la dichotomisation et à la stéréotypisation des entités culturelles et non pas à une déconstruction du discours des textes dans le but de dévoiler les images qu'ils véhiculent et ainsi contribuer à une ouverture à l'égard de l'autre et à la construction d'un tiers espace (cf. Kramsch 1998 et 1999). Elle conclut que la formation de l'enseignant de langue doit lui donner non seulement un cadre conceptuel pour traiter les phénomènes langagiers et les phénomènes culturels mais aussi une sensibilisation aux phénomènes liés au pouvoir, à la subjectivité et aux images ou représentations dans la classe de langue.

Le livre de Sundberg apporte une contribution intéressante à la compréhension du rôle de la culture dans la classe de langue. En tant que thèse, il a les caractéristiques du genre, mais il est en même temps agréable à lire. Le chapitre contenant la présentation du cadre théorique assez complexe a le mérite de pouvoir servir non seulement de fondement théorique pour les analyses empiriques, mais aussi d'introduction à un certain nombre de concepts et d'idées qui devraient être intéressants pour l'enseignant de langue.

Le choix de l'objet d'analyse nous semble particulièrement intéressant : Sundberg est certes influencée par un grand nombre de chercheurs, surtout scandinaves et français, mais l'analyse de la gestion professorale de l'altérité dans un contexte scandinave nous donne un aperçu original de l'enseignement du FLE. Il montre en même temps combien il est difficile dans la pratique d'enseigner une langue et une culture étrangère tout en gardant l'approche dialogique et de consolider l'acquisition de tous les savoirs nécessaires pour une approche interculturelle. Les analyses détaillées sont basées de façon pertinente sur l'éventail de théories présentées et nous semblent convaincantes. Elles sont cependant limitées à des données collectées dans trois classes de langues dont surtout la gestion professorale d'une enseignante est analysée. Le nombre limité d'enseignants ne permet pas de se prononcer sur la représentativité des analyses. L'enregistrement, l'observation et l'analyse détaillée sont cependant les seuls moyens d'acquérir une compréhension profonde des caractéristiques de la pratique pédagogique et on peut souhaiter de voir d'autres analyses comparables de l'enseignement des langues dans le contexte scandinave ou autres pour compléter les résultats de Sundberg.¹¹

Após esse primeiro contato com o gênero resenha acadêmica em francês, solicitamos aos alunos que fizessem, em grupos, as seguintes atividades, para começar a trabalhar no plano da organização discursiva dos textos.

1. Cochez les mouvements que vous avez trouvés dans les comptes rendus que vous avez lus.

- résumé de l'œuvre
- récit sur la production de l'œuvre
- biographie de l'auteur de l'œuvre
- appréciation et commentaires du producteur du compte rendu

2. Remplissez la grille ci-dessous avec des extraits des comptes rendus que vous venez de lire et qui font référence à ces mouvements.

Extraits de description/ résumé de l'oeuvre	Extraits de commentaires du producteur du compte rendu

¹¹ Disponible sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves5/Paysscandinaves5.html>

3. Les comptes rendus, notes de lectures ou recensions de livres ont une organisation particulière. Complétez le texte avec les mots en italique en exprimant vos conclusions par rapport aux contenus qui apparaissent normalement dans ces différentes parties : *commentaires –objectifs – conclusion – appréciation –informations sur le contexte et le thème du livre.*

Au début d'un compte rendu, on trouve les _____. Ensuite, on voit les _____ de l'oeuvre qui a été la source du compte rendu. Avant de mentionner les _____ de l'auteur de la note de lecture sur l'oeuvre, il est important présenter la description de la structure de l'oeuvre. Cela peut être fait par chapitres ou groupement de chapitres. Après, nous trouvons l'_____ de l'auteur du compte rendu sur l'oeuvre. D'ailleurs, c'est important que l'auteur mentionne des aspects positifs et négatifs de l'oeuvre. Finalement, nous avons la _____, où l'auteur doit expliquer/réaffirmer sa position face à l'oeuvre dont il a fait le compte rendu.

Os últimos conteúdos a serem trabalhados, dizem respeito às características linguísticas da *note de lecture*. Portanto, como veremos, procuramos trabalhar três aspectos linguísticos essenciais, a nosso ver, do gênero resenha e identificados nos textos que analisamos: o uso de conectivos, os verbos usados para interpretar o pensamento do autor do texto e a apreciação do resenhista sobre a obra, indicada de forma sutil. Para tanto, propusemos as seguintes atividades.

1. Revenez aux notes de lecture que vous avez lues. Identifiez les connecteurs qui y sont présents et complétez la grille suivante :

Texte 1

Thèse	
Arguments qui soutiennent la thèse	
Connecteur qui introduit les arguments	

Texte 2

Thèse	
Arguments qui soutiennent la thèse	
Connecteur qui introduit les arguments	

2. Complétez les trous avec vos conclusions à propos des notes de lecture.

En général, on commence le compte rendu avec le _____ de l'auteur.

Le long du texte, on peut d'y référer en utilisant _____, son nom, _____, _____, _____.

3. Pour chaque verbe de la liste ci-dessous, donnez une définition de sa fonction dans un compte rendu.

Exemple : Mettre en relief : indique l'importance d'une idée du texte

- Présenter :
- Décrire :
- analyser :
- mettre en question :
- suggérer :
- Proposer :
- Interroger :
- Réfléchir :

4. A quoi les verbes ci-dessus peuvent-ils servir ? Il y a deux options correctes.

- donner l'opinion de l'auteur du compte rendu sur l'œuvre
- rendre explicites les actions réalisées par l'auteur de l'œuvre
- montrer l'interprétation du producteur du compte rendu par rapport aux actions réalisées par l'auteur de l'œuvre
- raconter comment l'auteur de l'œuvre a écrit

5. Mettez un **C** pour les connecteurs qui introduisent des conclusions dans le texte et un **A** pour ceux qui introduisent des arguments, des causes ou des justifications.

- | | | |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> en conclusion | <input type="checkbox"/> finalement | <input type="checkbox"/> en effet |
| <input type="checkbox"/> donc | <input type="checkbox"/> cependant | <input type="checkbox"/> car |
| <input type="checkbox"/> pourtant | <input type="checkbox"/> néanmoins | <input type="checkbox"/> pour conclure |
| <input type="checkbox"/> vu que | <input type="checkbox"/> enfin | <input type="checkbox"/> en résumé |

6. Cherchez, dans les comptes rendus au-dessus, les commentaires faits à propos de l'oeuvre par l'auteur du texte. Observez l'exemple :

« Ces comparaisons sont non seulement **intéressantes** du point de vue historique mais **nécessaires** du point de vue statistique. » (texte 1)

7. Ces commentaires expriment l'opinion des auteurs des textes de façon :

- directe/explicite, en utilisant des verbes comme « je pense que », « je trouve que » ou des expressions directes comme « à mon avis »
- indirecte/ implicite, sans l'utilisation de ces verbes ou expressions.

8. Quelles catégories grammaticales ont été utilisées pour exprimer l'opinion des auteurs des comptes rendus ?

- | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> verbes | <input type="checkbox"/> adverbes | <input type="checkbox"/> prépositions | <input type="checkbox"/> adjectifs |
| <input type="checkbox"/> articles | <input type="checkbox"/> pronoms | <input type="checkbox"/> substantifs | |

As atividades acima, como dissemos, não foram todas realizadas em sala de aula. De qualquer forma, ao término das atividades didáticas, solicitamos aos alunos que escrevessem uma resenha acadêmica, seguindo as indicações abaixo.

Imaginez que vous allez rédiger une note de lecture pour une revue scientifique francophone. Basez-vous sur un livre (ou un texte) que vous avez lu et remplissez la grille ci-dessous avant de commencer.

Revue scientifique	
Auteur de la note de lecture	
Fonction sociale de l'auteur	
Public / Destinataires de la revue	
Image que l'auteur a de son destinataire	
Œuvre qui sera l'objet de la note de lecture	
Lieux où la note de lecture va circuler	
Moment de production	
But de l'auteur de la note de lecture	<i>Donner une idée générale du livre, pour que les personnes puissent décider si le livre contribue ou pas au domaine scientifique auquel il appartient et/ou si elles veulent l'acheter ou pas</i>
Procédures à respecter	<i>la mention à l'auteur du livre original; une partie de résumé et une partie d'appréciation (rédigée de manière subtile).</i>

Após a produção final, é importante fazer uma intercorreção e autoavaliação das produções. Em nosso caso, isso não foi possível, pelas razões que já expusemos. No entanto, optamos por mostrar de que forma essas avaliações poderiam ser realizadas pelos alunos, em relação ao próprio texto e ao texto de colegas. Novamente, vale ressaltar que essas perguntas não devem ser feitas de maneira mecânica, mas procurando discutir as razões de cada resposta dada.

Auto-évaluation

1. Votre texte est approprié à l'objectif d'un compte rendu ?
2. Votre texte est approprié à votre destinataire ?
3. Votre compte rendu transmet l'image que vous voulez transmettre de vous-même ? C'est-à-dire, l'image d'une personne qui a bien lu et compris le texte original et a su se mettre de façon critique par rapport au texte ?
4. Avez-vous donné votre appréciation sur l'œuvre de manière subtile ?
5. Avez-vous varié les verbes pour parler des actions entreprises par l'auteur de l'œuvre ?
6. Avez-vous utilisé des connecteurs pour introduire vos arguments ?

Após termos exposto as atividades que elaboramos para ensinar o gênero resenha acadêmica, teceremos algumas considerações sobre essa experiência, na seção que se segue.

6. Considerações finais

Neste artigo, tínhamos o objetivo de apresentar uma experiência de produção textual do gênero resenha acadêmica, com alunos do quarto semestre da habilitação em francês (terceiro ano da habilitação em Letras). Sendo assim, expusemos, primeiramente, a correspondência existente entre o gênero resenha acadêmica, no Brasil, e os gêneros *note de lecture*, *compte rendu* e *recension de livre*, em francês, procurando evidenciar sua importância no contexto universitário.

Em nosso artigo, procuramos mostrar, primeiramente, como coletamos os textos que nos forneceram dados para identificar os aspectos constitutivos do gênero, que poderiam ser ensinados aos alunos de francês. Em seguida, apresentamos o trabalho que desenvolvemos com o gênero em sala de aula e, em seguida, exemplificamos as atividades propostas, algumas das quais foram efetivamente trabalhadas em sala de aula e outras que foram trabalhadas via *Moodle*.

Os resultados dessa experiência foram bastante positivos no ano em que foi desenvolvida (2º semestre de 2010), o que inferimos por meio de relatos e comentários dos alunos envolvidos, além de observação das produções escritas realizadas por eles. No entanto, é preciso ressaltar que essas produções não foram objeto de análises sistemáticas de nossa parte (ao contrário do que foi feito com as resenhas escolhidas para análise), pois não estavam inseridas, na época, em um projeto de produção escrita na universidade. Nesse sentido, gostaríamos de apontar que essa experiência, e outras que não foram aqui relatadas, deram origem a uma outra iniciativa que foi a montagem do Laboratório de Letramento Acadêmico, que existe desde 2012 e que tem por objetivo, justamente, aprimorar a escrita dos alunos em contexto acadêmico, tanto em francês, como em inglês e português. No âmbito do Laboratório de Letramento Acadêmico, várias pesquisas têm sido propostas, com o intuito de investigar o desenvolvimento de alunos universitários na escrita de textos acadêmicos. Elas serão, certamente, objeto de inúmeros outros artigos, capítulos e livros sobre o uso dos gêneros textuais para a produção acadêmica oral e escrita, em sala de aula.

Referências

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O Gênero Textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1ª edição, São Carlos: Claraluz, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 1999.
- , *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento* (Juiz de Fora), v. 11, p. 09-18, 2009.
- , A formação continuada do professor e o trabalho com o anúncio publicitário impresso. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 1, p. 101-119, 2011.
- COTENTIN-REY, Ghislaine. *Le résumé, le compte-rendu, la synthèse*. Paris : CLE International, 1995.

COUTINHO, Maria Antônio Diniz Caetano. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 2, n.2, p. 9-15, 2004.

-----. Le rôle des discours rapportés dans l'organisation textuelle : le cas des comptes rendus de lecture. In: Lopez-Muñoz, J-M, Marnette, S. & L. Rosier (éds).. (Org.). *Dans la jungle du discours rapporté: genres de discours et discours rapporté*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006, v. , p. 227-236.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

-----. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DI PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40:100-129, 1996.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício Roberto. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 112p.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; Kersch, Dorotea Frank. *Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de Francês. In: Angela Paiva Dionisio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 1ed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, v., p. 73-86.

-----. Produção Escrita em Francês como Segunda Língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. In: *Revista do GEL* (Araraquara), v. 6, p. 160 -174, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com bases nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: *Intercâmbio*, São Paulo, SP, v. 10, 2001. P. 137-147.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos *Resenha*. 6.ed. São Paulo: Parábola, 2005.

-----. DIONISIO, A. P. (Org.); BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino* (1ª Ed). 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Y.H. Lucerna, 2002. 232p

-----. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade In: MACHADO, ANNA RACHEL; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e Educação: O Ensino e Aprendizagem de Gêneros Textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RESUME: Dans cet article, nous avons pour but de présenter le travail avec le genre « note de lecture/compte rendu », réalisé auprès des étudiants de français comme langue étrangère, au 4^e semestre de la licence option français. La note de lecture/compte rendu est un genre très présent à l'université, puisqu'il est souvent demandé par les professeurs pour évaluer la lecture d'ouvrages présents dans le programme de cours. Elle est ainsi exigée dans différents cours, pas seulement dans le cours de Lettres. Justement car il s'agit d'un genre textuel qui apporte un bref résumé et une position critique de l'auteur de la note de lecture/compte rendu,

L'usage de ce genre pour l'évaluation des ouvrages et textes demandés par les professeurs semble également idéal pour vérifier pas seulement la capacité de compréhension du texte lu, mais aussi de la prise de position par rapport à la lecture. Ainsi, lorsqu'on enseigne à produire ce genre textuel à des étudiants de français, nous visons également au développement des capacités langagières liées à l'argumentation qui pourraient être transférées à la production du genre note de lecture/compte rendu, en portugais, dans le but d'aider les étudiants dans d'autres productions nécessaires à la vie universitaire. Après la présentation de la sélection du corpus, nous détaillons les aspects constitutifs du genre pour présenter par la suite quelques-unes des activités développées et élaborer des commentaires et des conclusions sur le travail réalisé en salle de classe.

MOTS-CLES: Genre de texte. Note de lecture/compte rendu. Séquence didactique.

**O gênero verbete em sala de aula
ou
Por que usar o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa?**

**The entry gender in the classroom
or
Why do we need to use the dictionary in the Portugueses classes?**

Bruno de Assis Freire de Lima¹

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra²

RESUMO: Este trabalho tem dois objetivos principais: 1) realocar o papel do dicionário nas aulas de língua portuguesa, discutindo a respeito da sua função de normatizar conceitos, significados e definições, e 2) propor reflexões pedagógicas que levem à exploração do gênero verbete de forma a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de textos. Para tanto, partimos da consulta e análise do verbete “cigano” em quatro dicionários de séculos diferentes. Feito isso, analisamos a definição de “cigano” em um notável romance da literatura brasileira, do séc. XIX, bem como em sua adaptação no gênero história em quadrinhos, datada do séc. XXI. Por fim, recorreremos a outros gêneros que não definem diretamente, mas que tomam o cigano em alguma abordagem encontrada nos dicionários pesquisados. Analisamos o tratamento dado ao cigano, focalizando aspectos micro e macroestruturais desses textos e gêneros. Ao longo de todo trabalho, são apresentadas sugestões didáticas a partir das quais o leitor-professor pode desenvolver estratégias que garantam práticas significativas de linguagem em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário. Gênero verbete. Aulas de Língua Portuguesa.

Palavras iniciais

Pode soar estranho o segundo título que escolhemos para este texto, mas fato é que muitos professores de Língua Portuguesa são resistentes quanto ao uso do dicionário em suas aulas. Isso talvez decorra da crença de que o contexto³ é suficiente para atribuir significado aos textos. Certamente o contexto é parte importante no processo de compreensão, haja vista as relevantes pesquisas sobre texto e discurso, como Marcuschi, (2008), e Koch e Elias, (2006), por exemplo. No entanto, o fato de o contexto auxiliar na compreensão do texto não invalida ou descaracteriza as muitas potencialidades de um dicionário. O professor precisa conhecer esse potencial e ter essa clareza sobre como explorá-lo. Estejamos atentos!

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pelo PosLin, UFMG. Professor do Instituto Federal de Minas Gerais.

² Doutora em Estudos Linguísticos pelo PosLin, UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.

³ Estamos considerando o contexto como as condições de produção e recepção de um texto, além de suas materialidades linguística, semântica e discursiva.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o dicionário não é apenas um compêndio onde se encontram definições, conceitos e significados de palavras. Apesar de esse ser o “lugar comum” do dicionário para grande parte da sociedade, ele é uma obra constituída por verbetes, ou seja, por gêneros textuais. Dessa maneira, o dicionário pode ser objeto de análise por todas as correntes de estudo de texto; sejam elas relacionadas a sua constituição linguística, discursiva ou a ambas; essa última com maior importância para as aulas de língua portuguesa.

Em segundo lugar, por o dicionário estar ancorado em um “tempo-espço”, cada um dos verbetes que o constitui irá refletir não apenas aspectos linguísticos do léxico, mas também questões culturais, sociais, históricas e ideológicas, como atestam Krieger et al (2006). Dessa forma, reduzir o trabalho com o dicionário à procura da definição, da classe gramatical ou do sinônimo de alguma palavra implica em lançar mão de um grande potencial discursivo que lhe é inerente. O professor precisa explorar essas características dos verbetes, essenciais para a formação dos alunos críticos que buscamos.

Em terceiro lugar, se nossas práticas comunicativas se realizam pela utilização dos mais diferentes gêneros textuais, como aponta Bazerman (1995), é de se espantar a prática pedagógica do uso do dicionário apenas como fonte de definições e significados. Um gênero se relaciona com outro gênero, quando novas práticas de linguagem são requeridas, se imbricando, se sobrepondo, se complementando uns aos outros. Dessa maneira, o verbe se torna um interessante objeto para se analisar e explorar em relação a si mesmo ou em relação a outros gêneros textuais, conforme vamos explicitar neste texto.

Para que essa discussão fosse possível, partimos de quatro definições de “cigano”, recolhidas em dicionários de séculos distintos. A partir daí, buscamos a definição de “cigano” em outras fontes e gêneros que não os dicionários e verbetes. Finalmente exploramos outros gêneros em que a palavra “cigano” ocorre. Durante esse percurso, fomos propondo ações pedagógicas que, correlacionadas, ampliam a importância do dicionário nas aulas. Optamos por não indicar série ou nível de ensino em que uma atividade como esta pode ser proposta, exatamente porque não estamos propondo nenhuma atividade. As sugestões que apresentamos são estratégias de trabalho que partem do gênero verbe de dicionário. Cabe ao “leitor-professor” adaptar essas sugestões ao seu público.

Com o propósito de organizar as discussões e facilitar a leitura, o trabalho foi dividido em quatro seções, assim distribuídas: na seção 1, intitulada “*Dicionários: reflexos da sociedade*”, mostramos as transformações ocorridas com a definição dessa palavra ao longo do tempo. Quanto à seção 2, intitulada “*Há definições para o “além do dicionário”*”; usamos a definição encontrada no clássico *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Nossa intenção é mostrar que definições não são restritas apenas ao dicionário; o que parece óbvio, mas que muito provavelmente é desconsiderado por muitos professores e alunos. Sequencialmente, criticamos a definição de “cigano” em uma história em quadrinhos, adaptação livre do clássico de Manuel Antônio de Almeida. Partindo das orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs+), mostramos a inadequação da definição apresentada na adaptação da obra, sugerindo ações de ensino pautadas na análise desses textos e gêneros. Já na seção 3, intitulada “*Do pejorativo ao poético: sugestões didáticas para um percurso por outros gêneros textuais*”, partimos de uma charge, uma notícia e três canções para orientar sobre possibilidades de explorar esses textos nas aulas. Em todas as seções apresentamos “sugestões didáticas”, ou seja, possibilidades de o professor

explorar o verbete, relacionando-o com outros gêneros textuais. Finalmente, a seção 4 é destinada às considerações finais, às quais se seguem as referências utilizadas na elaboração deste trabalho.

1. Dicionários: reflexos da sociedade

O homem vive em conflitos constantes: seja com ele mesmo, seja um com o outro, fato é que a humanidade está se confrontando e isso se reflete na maneira de ver o mundo, de se relacionar com a linguagem, de utilizar a língua. A linguagem carrega, em si, aspectos do seu “tempo-espaço”. A linguagem transparece a maneira como vemos o mundo, como nos relacionamos, como denominamos nossos entes.

Se as sociedades e suas linguagens mudam através do tempo, é de se esperar que os dicionários também mudem. Essas mudanças nos dicionários é assunto que deve figurar nas aulas de Língua Portuguesa: mais de que um tema relacionado à cultura geral, compreender as mudanças nos dicionários é compreender as mudanças da língua e na nossa forma de ver o mundo. O professor que trabalha nessa perspectiva tem a chance de abordar temas muito relevantes no ensino, como as variações linguística e fonológica; as classes gramaticais; análise do discurso e interpretação de textos, por exemplo.

Não foi ao acaso que escolhemos o verbete “cigano” para explorar neste trabalho: ele reflete, com clareza, a maneira como as sociedades enxergavam esse povo através do tempo. Apresentamos quatro definições referentes aos séc. XVIII ao XXI. O primeiro exemplo foi retirado do dicionário Raphael Bluteau, datado de 1728. Essa é uma versão eletrônica, disponível na web, em (<http://dicionarios.bbm.usp.br/dicionario>). O segundo exemplo, de 1832, retirado da mesma plataforma, trata-se do dicionário de Luiz Maria da Silva Pinto. O terceiro verbete foi retirado do *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de diversos autores, datado de 1938. Finalmente, o último exemplo é de 2009, primeira edição do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

Essas informações preliminares são importantes, pois é uma forma de contextualizar você, leitor, sobre o autor e a época em que surgiram esses dicionários. Se essas informações são úteis para você, o que dizer em relação a nossos alunos? Eles certamente farão uso dessas informações quando forem analisar os verbetes.

O que estamos querendo mostrar é que o professor, ao trabalhar com o(s) dicionário(s), deve também contextualizar a turma com informações externas ao texto: sua macroestrutura deve ser considerada. As informações macroestruturais relacionam-se a dados biográficos dos autores, à descrição da sociedade da época em que a obra foi publicada; e assim por diante. Por exemplo, saber que Raphael Bluteau viveu na Europa no séc XVII, tornando-se clérigo, pode ser relevante para, dentre outros, se compreender a presença (e talvez o excesso) de referências à religião em suas definições. Saber que o dicionário Houaiss foi publicado há menos de dez anos pode ser relevante para se compreender a ausência de referências pejorativas a raças e credos, e assim por diante.

Vamos às definições, que sem da contextualização dos dicionários e da análise de cada um dos verbetes:

Séc XVIII – Raphael Bluteau

CIGANO. Cigãno. Nome, que deu o vulgo a huns homens vagabundos, & embusteyros, que se fingem nacionaes do Egypto, & obrigados a peregrinar pelo mundo, sem assento nem domicílio permanente, como descendentes, dos que não quizerão agasalhar o divino Infante, quando a Virgem Santíssima, & S. José peregrinarão com elle pelo Egypto. Raphael Volaterrano faz menção desta gente, & diz, que traz sua origem de huns povos de huma terra da Persia, que fazião profissão de dizer a buena dicha. Querem outros graves Authores, que os Ciganos viessem de Esclavonia, ou de humas terras do Turco, confinantes com o Reyno de Ungria, ou com Bohemia; & será essa a razão porque os Francezes chamão aos Ciganos Bohemes, ou Bohemiens, id est Bohemos. [...] (p.311)

Séc XIX – Luiz Maria da Silva Pinto

Cigano, s. m. f. Raça de gente vagabunda de costumes particulares, e linguagem, com que se entendem.

Cigano, adj. Que engana com sutileza, e bons modos. (s/p.)

Séc XX – Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa

Cigano, s. m. Homem de raça errante, que vive de ler a *buena-dicha*, barganhar cavalos, etc. (sinôn.: *gitano*; em São Paulo e no centro de Minas: *quico*); (fig.) indivíduo boêmio, erradio, de vida incerta; nome de um carneiro de guia; (fig.) vendedor ambulante; *adj.* ladino, trapaceiro, errante, boêmio. (p. 281)

Séc XXI – Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

adjetivo

1. relativo ao ou próprio do povo cigano; zíngaro

Exs.: música c.; vida c.; esperteza c.

adjetivo e substantivo masculino

2. relativo a ou indivíduo dos ciganos, povo itinerante que emigrou do Norte da Índia para o oeste (antiga Pérsia, Egito), de onde se espalhou pelos países do Ocidente; calom, zíngaro

3. Derivação: por extensão de sentido.

que ou aquele que tem vida incerta e errante; boêmio

Exs.: família c.; viver como c.

4. Derivação: por analogia.

vendedor ambulante de quinquilharias; mascate

5. Uso: pejorativo.

que ou aquele que faz barganha, que é esperto ao negociar

6. que ou o que serve de guia ao rebanho (diz-se de carneiro)

7. Rubrica: linguística.

m.q. romani (p. 464.)

1.1. A definição de Raphael Bluteau: Séc. XVIII

Raphael Bluteau viveu na Europa nos sécs. XVII e XVIII. Filhos de pais franceses, nasceu na Inglaterra, onde viveu até os seis anos, quando mudou-se para a França, com sua mãe, fugindo dos problemas que a Inglaterra enfrentava, devido à morte de Carlos I. Desde a infância, Bluteau demonstrou interesse pelos estudos humanísticos e pela vida e prática religiosas. Doutor em Teologia, Bluteau tornou-se clérigo, foi considerado grande orador no período, característica que garantiu a ele ser designado para ir para Portugal. Recebeu o apoio da corte portuguesa, envolvendo-se, assim, também na vida política.

A obra de Bluteau é certamente muito valiosa por diversos aspectos: seu trabalho reflete o espírito do Renascimento, quando viam o dicionário como uma obra em constante evolução. Essa concepção renascentista de que tudo evolui já apresentava traços do que entendemos por variação e mudança linguística: se tudo evolui, tudo muda, o inclui a língua e os dicionários. Bluteau foi também o primeiro dicionarista a fixar um *corpus* lexical autorizado em Língua Portuguesa, elaborado a partir de 410 obras de 288 autores de língua portuguesa, inclusive do Brasil. (MURAKAWA, 2007.)

Todo esse contexto se reflete, de certa forma, nas definições de Bluteau. A definição de “ópio”, por exemplo, apresenta hipóteses sobre a droga que não condizem mais com o conhecimento que temos hoje sobre essa substância; já o verbete “Évora” apresenta uma clara deferência à coroa portuguesa. Quanto ao verbete “Tiberíades”, Bluteau chega a citar a “Divina presença de Christo Senhor Nosso” na cidade.

O dicionário de Raphael Bluteau está disponível *on-line*, no endereço informado na seção 1. Murakawa (2007) apresenta muitos outros exemplos com definições em linguagem poética; palavras gramaticais; palavras polissêmicas; etimologia; empréstimos linguísticos; vocabulário referente à cor local brasileira, dentre outros. Fica a sugestão de leitura!

Mas o que nos interessa agora é a definição que o dicionário de Bluteau traz para “cigano”: “Vagabundos” e “embusteiros”. São com esses adjetivos que inicia sua definição. Aliado a essa pecha, os ciganos são tratados como “fingidos”, os quais são forçados a vagar pelo mundo. Merece comentário o viés religioso que é impingido à definição: os descendentes dos ciganos se recusaram a agasalhar o Jesus menino, quando sua mãe Maria e seu esposo José peregrinaram pelo Egito.

Em sequência, a ocupação dos ciganos é relatada: dizer a “boa dicha” (boa sorte), o que inclui os ciganos no obscurantismo das profecias. Finalmente, o povo cigano é retratado como boêmio, característica que atravessa os séculos, chegando até os dias atuais. O verbete não traz informações sobre a classe gramatical da palavra, citando, apenas, que se trata de um “nome”.

Sugestão didática:

Além de uma análise interpretativa como a que apontamos aqui, o professor pode ainda propor trabalhos multidisciplinares. Uma pesquisa sobre a origem dos ciganos e como eram (ou são) vistos por outros grupos sociais, incluindo a Igreja e as religiões. Sua cultura, suas tradições, suas lendas... Esse tipo de ação promove não apenas espírito investigativo e contextualização para os níveis de análise, mas também reflexões sobre um importante tema

amplamente debatido na atualidade e muito caro à escola: conviver com e respeitar as diferenças.

Pesquisar personagens boêmios ou obras literárias que tratem do tema (*Quincas Berro D'água*; *Noites na Taverna*; *Memórias de um Sargento de Milícias*; *A alma encantada das ruas*; *Hilda Furacão*), ou mesmo uma pesquisa mais geral (as músicas de Adoniran Barbosa, textos sobre a Lapa: berço da boemia carioca etc) também podem gerar um trabalho proveitoso. Os alunos podem comparar o comportamento desses personagens com o que se puder inferir ou constatar sobre o comportamento dos ciganos a partir resultado das pesquisas. Uma proposta de trabalho como essa impulsiona o espírito crítico e investigativo no aluno, que poderá, inclusive, tecer análises bem fundamentadas sobre a definição de “cigano” datada do séc. XVII.

1.2. A definição de Luiz Maria da Silva Pinto: Séc. XVIII

Silva Pinto nasceu em Goiás, em 1775; e morreu em 1869, em Vila Rica, atual Ouro Preto. Sua infância se deu em sua terra natal, mas foi ainda muito jovem para Ouro Preto, com sua mãe e sua irmã. Dedicou-se a vários cargos políticos ao longo da sua vida, como também à arte de imprimir (COSTA, 2014). Silva Pinto, ao organizar seus verbetes, insere a classe gramatical, a que se segue de uma definição objetiva. Essa objetividade pode ser verificada ao se comparar a definição de “cigano” de Silva Pinto com as dos demais dicionários pesquisados: Silva Pinto mantém-se como o mais representativo em termos de objetividade na definição. Outros verbetes de sua obra podem confirmar isso: sugerimos para pesquisa as palavras “coruja” (“ave noturna de rapina”); “galo” (“o macho da galinha. Ave cazeira” (sic)); “laranja” (“fruta da laranjeira”), dentre outras.

Nas primeiras décadas do século XIX, Silva Pinto propõe a iniciativa de um plano para a instalação da primeira obra tipográfica de Minas Gerais (e do Brasil). Na época ele era major, e se tornou o principal impressor de Ouro Preto, por vários anos (BOTELHO, 2011). Seu dicionário é considerado a primeira obra escrita, editada e impressa no Brasil. Sua importância histórica é inquestionável.

O autor praticamente não utiliza exemplos para ilustrar suas definições, mas acrescenta os diferentes tipos de linguagem, como vulgar, baixo, plebeu, familiar etc. Ele não avança explicando o emprego dessa nomenclatura, o que por si só já é um convite para as aulas de Língua Portuguesa. Trabalhar o significado dessa nomenclatura, ao lado de uma pesquisa em seu dicionário arrolando palavras que a exemplifique, já se constitui como mais uma estratégia de trabalho com o dicionário em sala de aula.

A definição de Silva Pinto para “cigano” não possui nenhum teor religioso, embora continue carregada do mesmo tom pejorativo observado na definição de Bluteau. As definições se diferem pelo fato de Silva Pinto tratar de uma “linguagem” que seja característica desse povo, com a qual somente esse próprio povo se entende; o que não foi observado por seu antecessor. Finalmente, o verbeito aponta que a unidade lexical se realiza como substantivo e como adjetivo, ambos carregados de tom pejorativo e depreciativo.

Sugestão didática:

Além do trabalho comparativo com “cigano”, o professor pode ainda pedir que se comparem as construções gramaticais usadas em verbetes de Silva Pinto e Bluteau. Por exemplo, ao mesmo tempo em que as definições de Silva Pinto para “coruja”, “gallo” e “laranja” são objetivas e com frases nominais simples, a de Bluteau, para as mesmas entradas, tentem ao poético, à subordinação e ao excesso de linguagem figurada.

Os alunos podem ainda criar definições para palavras contemporâneas ao estilo de Bluteau e Silva Pinto: *mensalão*; *lava-jato*; *resenha*; *smartphone* são alguns exemplos que podem figurar em uma atividade como essa.

1.3. A definição do Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: Séx. XX

Um dos mais importantes dicionários da nossa história lexicográfica certamente é o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Trata-se de uma obra efetivamente brasileira, como já constante em seu título. Datado de 1938, foi publicado em larga escala, chagando a 13ª edição, essa última em 1980.

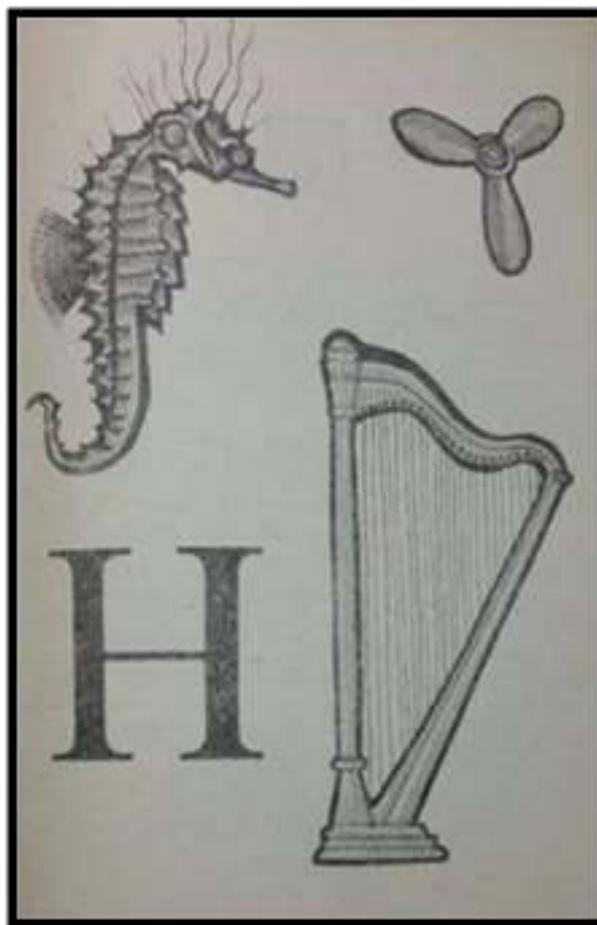
Sua autoria é de uma equipe, o mesmo que ocorre com o *Dicionário Houaiss*. Contou com importantes nomes, como Hildebrando Barroso, Manuel Bandeira, José Baptista da Luz, Antenor Nascentes e Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, cuja missão era de registrar os brasileirismos. A inclusão de brasileirismos é formalizada pela abreviatura “bras.”, logo após a palavra-entrada. (KRIEGER et al, 2006).

Apesar de seu título conter a denominação de “Pequeno Dicionário”, a obra contém em média 60 mil entradas, com mais de 1300 páginas. Essa característica peculiar alça a obra como uma espécie de “dicionário padrão do português brasileiro”. Para Krieger et al (2006), “Tal perfil confere ao PDBLP o estatuto de dicionário fundador, por excelência, da lexicografia brasileira”. Uma outra importante característica desse dicionário deve-se ao fato de ele ter sido publicado em apenas um volume, o que coaduna com a informação do prefácio de que o mesmo visava a um “grande público do país” e não apenas à intelectuais.

Quanto à definição de “cigano”, ainda que permaneça um tom pejorativo, o PDBLP apresenta um avanço em relação a seus antecessores. Aqui, o cigano deixa de ser “vagabundo” e passa a “errante”, certamente uma adjetivação mais tênue. Sua definição também apresenta o diferencial de mostrar variantes ocorridas em São Paulo e Minas Gerais, além de novos significados, como de “nome de carneiro” e “vendedor ambulante”. Aqui, como fez seu antecessor Silva Pinto, o dicionarista também apresenta duas classes gramaticais para a palavra.

Sugestão didática:

Antes de iniciar os verbetes alocados em determinada letra inicial, há uma página, com desenhos de seres que configuram nas definições da inicial em questão. No exemplo abaixo, com a letra inicial “h”, temos harpa, hélice e um cavalo-marinho.



(PDBLP, p.626.)

“Mas cavalo-marinho não começa com a letra h!”, essa observação certamente surgirá em situação de ensino. Assim, o professor tem em mãos a possibilidade de explorar a variação denominativa. Decerto há alguma outra designação para esse animal, com inicial “h”. No próprio PDBLP há: “**Hipocampo** (*hippocampo*), *s.m.* Cavalo-marinho; *monstro fabuloso, metade cavalo, metade peixe*” (PDBLP, p.641). Dada esta definição, os alunos podem ser instigados a criticá-la. Não há nem monstro, nem cavalo, nem peixe no ente “cavalo-marinho”. Outra possibilidade a partir dessa palavra “hipocampo” estaria na distinção entre afixos (prefixo hipo-; como em “hipotenso”) e radicais gregos (radical hipo, como em “hipopótamo). Os alunos podem ainda ser instigados a criar verbetes para alguns desenhos que são indicados no dicionário e, posteriormente, confrontar com as definições do PDBLB. Podem ainda ser instigados à observação de que todos os desenhos que compõem a obra são de objetos e seres, o que, linguisticamente, se converte em substantivos. Não haveria entidades abstratas no dicionário, como os sentimentos? Trata-se de outra possibilidade de pesquisa e trabalho em sala. Finalmente, uma hipótese poderia ser levantada a partir da definição de “hipocampo”: há algo de místico, de sobrenatural, de fantasmagórico até. Seria essa uma recorrência nas definições do PDBLP? Haveria outros verbetes com essa característica? Os alunos podem ser convidados e responder essas questões.

1.4. A definição de Antônio Houaiss: Séc. XXI

Desde a publicação de sua primeira edição, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* foi considerado como o mais completo dicionário do português. Muitos autores (BARME, 2006; FREITAS, 2002; NOLL, 2012) fizeram críticas bastante positivas sobre o progresso que esse dicionário representa não apenas para a lexicografia, mas também para a etimologia da língua portuguesa.

A obra, que conta com aproximadamente 230 mil verbetes, foi lançada também em versão eletrônica (CD-rom). Essa versão eletrônica oferece algumas vantagens, como a interessante pesquisa de datação dos verbetes por séculos. A obra conta com verbetes datados do século IX ao século XX. Trata-se de uma obra grandiosa, que contou com a colaboração de aproximadamente 200 intelectuais.

Em 2009, começou a vigorar o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no Brasil. Neste mesmo ano, foi lançada uma nova edição do dicionário, atendendo às mudanças previstas no acordo. Trata-se de uma edição comercial que visava colocar no mercado, em curto período de tempo, um dicionário atualizado com as novas regras. Isso gerou uma edição mais compacta, com 146 mil entradas (BENARROCH, 2014).

Quanto ao verbete em estudo, é bem detalhado, apresenta informações sobre a classe gramatical, a formação e o uso da palavra. O dicionário traz o uso pejorativo, definindo como aquele que é esperto e faz barganha. Esse é o único dicionário que classifica uma de suas subentradas como pejorativa. Ainda assim, sua definição pejorativa é menos agressiva que as anteriores, quando se percebem caracterizações como “vagabundo” e “erradio”.

Sugestão didática:

O professor tem a opção de trabalhar o texto *Ciganos x Houaiss: faltam judeus, baianos, japoneses...*, disponível em: <http://goo.gl/1VEuvZ>. O texto aborda a relação entre as definições dos dicionários e o preconceito. Outros verbetes do Houaiss são citados no texto. Os alunos devem verificar a definição desses verbetes no dicionário.

Outra sugestão é o “*jogo do dicionário*”. Após trabalhar com os dicionários em sala de aula, de maneira com que se percebam as características de cada um deles, a turma deverá ser dividida em grupos. A sugestão é que os alunos analisem pelo menos cinco verbetes de cada um dos quatro dicionários indicados, afim de comparar, diferenciar e perceber as características de construção textual utilizadas em cada dicionário.

Feito isso, o professor escolhe alguns verbetes desses dicionários e apresenta à turma apenas a palavra que é definida em um desses verbetes. De posse da palavra, os grupos devem redigir uma definição, o mais próximo possível daquele dicionário de onde o professor retirou o verbete. Por exemplo, o professor pode solicitar que os grupos definam a palavra “Sarcófago” nos mesmo moldes que eram utilizados por Bluteau. O objetivo não é “acertar” a definição do dicionário, mas promover a reflexão metalinguística durante a produção desse gênero textual.

Uma vez redigidas as definições pelos grupos, o professor as recolhe. Ele então faz a leitura de todas as definições e, dentre elas, a definição verdadeira, encontrada no dicionário escolhido. Os grupos devem votar em qual definição lida pelo professor eles consideram a

original, retirada do dicionário. Marca ponto a equipe que acertar a definição verdadeira, como também a equipe que, com a definição que produziu, conseguir enganar a maior quantidade de grupos que porventura nela votou.

2. Há definições para o “além do dicionário”

Ao introduzir suas considerações sobre a obra *Memória de um Sargento de Milícias*, cuja primeira edição data de 1852, Bosi (1994), diz que

... as *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, estão isentas de qualquer traço idealizante e procuram despregar-se da matéria romanceada graças ao método objetivo de composição, próximo do que seria uma crônica histórica... (BOSI, 1994, p.132.)

Certamente, ao dizer que “estão isentas qualquer traço idealizante”, o autor se refere às idealizações típicas do Romantismo: índio, mulher, amor, como se constatava em autores daquela época. Manuel Antônio de Almeida, já inaugurando o período literário a que se convencionou chamar de Realismo, buscava, como citação do próprio Bosi, um “método objetivo de composição, próximo do que seria uma crônica histórica”. Considerando que uma crônica busca narrar uma espécie de “retrato do cotidiano”, não é de se espantar que a definição de *cigano* encontrada na obra de Almeida esteja em consonância com o dicionário do século XIX:

Com os emigrados de Portugal veio também para o Brasil a praga dos ciganos. Gente ociosa e de poucos escrúpulos, ganharam eles aqui reputação bem merecida dos mais refinados velhacos: ninguém que tivesse juízo se metia com eles em negócio, porque tinha certeza de levar carolo. A poesia de seus costumes e de suas crenças, de que muito se fala, deixaram-na da outra banda do oceano; para cá só trouxeram maus hábitos, esperteza e velhacaria... (ALMEIDA, 1996, p. 14.)

Fato é que não devemos condenar essa visão de cigano como “praga de gente ociosa e sem nenhum escrúpulo”, quando consideramos o contexto histórico, momento de produção da obra. Vivíamos sob a égide do nacionalismo, em uma sociedade patriarcal e burguesa, na qual o destoante era ameaça à “brasilidade” que se buscava construir. Os ciganos, cuja origem é obscura⁴, representavam uma cultura com grandes diferenças em relação àquilo que se encontrava no Brasil naquele período.

Manuel Antônio de Almeida imprime em sua obra a forma com que os ciganos eram vistos naqueles tempos, ou seja, a definição literária que o autor apresenta – assim como ocorre nos dicionários – traz traços do momento histórico de sua produção. Como já dito anteriormente, dicionário e obra do século XIX se aproximam na definição de cigano.

Essa relação de contiguidade entre obra e dicionário da mesma época é algo esperado, haja vista o já comentado reflexo histórico e social nos textos. Porém, não é o que se percebe

⁴ Acredita-se que sejam povos árabes.

em textos do século XXI. Os Parâmetros Curriculares Nacionais+, datados de 1997 não definem, tampouco citam os ciganos, mas orientam contrariamente a práticas discriminatórias:

Um dos pilares da confiança que os alunos depositam nos professores é a sua postura ética: parece claro que professores éticos criam condições de trabalho fecundo na escola porque conseguem mobilizar a atenção dos alunos para focos de interesse pertinentes.

Para que desenvolva uma postura educativa coerente com a cidadania, o professor deve atentar para alguns pontos:

- prevenir a violência na escola e fora dela;
- lutar contra os preconceitos e as discriminações – sexuais, étnicas e sociais... (PCNs+, 1997. p.89.)

A obra que vamos analisar, datada de 2011, trata-se de uma adaptação do romance de Manuel Antônio de Almeida para o gênero história em quadrinhos. Por esse motivo, a obra adaptada já merece crítica positiva: possibilita aos estudantes – principal público alvo do gênero história em quadrinhos – o contato com um clássico da nossa literatura por meio de um gênero pertencente às suas práticas de leitura. Essa adaptação, feita por Cavalcanti, é datada de 2011, momento posterior à publicação dos PCNs+. É, portanto, de se esperar que se observassem as orientações dos documentos pedagógicos vigentes, sobretudo no que se refere ao preconceito contra etnias. Não é o que ocorre com a obra:



(CAVALCANTI, 2011. p.20.)

Ao mesmo tempo em que é justificável a definição de “ciganos” na obra original de Manuel Antônio de Almeida, o mesmo não se pode dizer da adaptação em quadrinhos. Ora, adaptar uma obra não significa simplesmente transpô-la de um gênero a outro, mas adequar sua linguagem ao público previsto e ao momento histórico de sua adaptação. Como se nota, a adaptação mantém características da definição de cigano encontrada no dicionário do séc XIX.

Sugestão didática:

O discente pode ser convidado a confrontar as definições de “cigano” nos dicionários dos quatro séculos aqui indicados, orientado a perceber a existência de subjetividade e preconceito em cada uma dessas definições. Aliado a isso, também pode confrontar as

definições de Almeida e Cavalcanti, comparado com a que mais se assemelha nos dicionários aqui apontados. Finalmente, o professor pode solicitar aos alunos que busquem por definições em outros gêneros (romances, reportagens, crônicas, etc) para compara-las com as definições encontradas nos dicionários.

3. Do pejorativo ao poético: sugestões didáticas para um percurso por outros gêneros

Vamos considerar esta charge, publicada em 2008:



(<http://fatosemcharges.files.wordpress.com/2008/11/duke69.jpg>. Acesso: 17/04/2016.)

Embora no texto não apareça a palavra “cigano”, sua representação está clara na linguagem não-verbal. Na charge vemos uma cigana fazendo a leitura da mão do Daniel Dantas, envolvido em escândalos de corrupção. Ao que interessa este trabalho, vamos nos ater à definição de “cigano” como aquele que “lê o futuro nas mãos das pessoas”. Essa ideia está contida nas definições de Bluteau, para quem os ciganos “fazião profissão de dizer a boa dicha”. Essa mesma expressão é encontrada no dicionário do séc. XX, PDBLP: cigano é o homem que “vive de ler a buena-dicha”.

Datada de 1778, “buena-dicha” é definida pelo Houaiss como “*substantivo feminino: Rubrica: ocultismo. Sorte fausta ou infausta de um indivíduo, supostamente inferida por algum meio ocultista (p.ex., pelas linhas da mão); sina, fortuna*”(p.335). Saber o que é “buena-dicha” corrobora para o preconceito contra os ciganos, pois são incluídos na categoria dos “ocultistas”.

Conforme sugerido aqui, o discente tem a possibilidade de usar o dicionário para elucidar a definição de “buena-dicha”. Tanto em Bluteau, quanto no PDBLP, o contexto não é capaz de elucidar o significado da expressão. Isso demonstra que, em determinados casos, é necessário, sim, recorrer ao dicionário para significar uma palavra, uma expressão ou, ainda, um próprio texto.

Passamos agora para este título e subtítulo de uma notícia publicada em Portugal:

Polícia movido por “ódio racial” condenado por balar cigano

PEDRO SALES DIAS 16/04/2016 07:49

Jovem atingido na cara necessita de cirurgia e não consegue comer normalmente. O tribunal não teve dúvidas: foi alvejado por ser cigano.

(www.publico.pt/sociedade/noticia/policia-movido-por-odio-racial-condenado-por-balar-cigano-que-so-queria-conversar-1729238. Acesso: 17/04/2016.)

É obvio dizer que uma pessoa “alvejada por ser cigano” devido a um “ódio racial” é alvo de preconceito. Orientamos que o professor leve a notícia completa para os alunos (disponível em: <https://goo.gl/KZxzVA>). O texto – escrito em português europeu (PE) – oferece a possibilidade de trabalhar com variação. Por exemplo, “*Posso falar consigo?*”, que ocorre no primeiro parágrafo, mostra o uso de um pronome cuja ocorrência é rara no português brasileiro (PB). Também no primeiro parágrafo temos a construção “...*que trajava à civil*”, cujo correspondente em PB é “estava à paisana”. No segundo parágrafo, temos “...*a apanha da azeitona*”, em que ocorre um substantivo nada frequente no PB, cujo sentido é inferido no contexto, “colheita”. Há também construções gramaticais típicas do PE, como a segunda pessoa do plural⁵.

O texto, ao dizer que “*Igor foi mirado pela espingarda de um agente “que não reconhece a vítima como uma pessoa digna dos direitos de um interlocutor numa sociedade democrática e pluralista”*”, novamente revela atitude preconceituosa do policial criminoso, além de, discursivamente, revelar uma contradição: se o agente criminoso vive em uma sociedade democrática e pluralista, era de se esperar que ele não classificasse as pessoas como “dignas” ou “indignas” de conversar com ele.

Os próximos textos são músicas recolhidas de épocas diferentes: uma do início e outra do final do séc. XX e uma do séc. XXI. Têm em comum a ocorrência de “cigano”:

Texto I: O Cigano - (Marcelo Tupinambá – 1924)

Cigano / que sabias o engano / por que me fizeste tão mal? / Não fora / a canção traidora / e o meu sonho seria eternal / Quem há de / fugir à realidade / que vem desmentir a ilusão?

(<http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/03/o-cigano.html>. Acesso: 20/04/2016.)

Texto II: Alteza - (Caetano Veloso – 1981)

Sou uma rainha que voluntariamente / Abdiquei cetro e coroa / E que me entrego e me dou / Inteiramente ao que sou / A vida nômade que no meu sangue ecoa / Abro a porta do carro fissurada / Toma-me ao mundo cigano / E sou puxada por um torvelinho / Abraça a todos os lugares / Chamam por mim os bares poeirentos / E eu espreito da calçada / Se meu amor bebe por lá / Como me atraem os colares de luzes

(www.vagalume.com.br/maria-bethania/alteza.html#ixzz46714aeNb. Acesso: 20/04/2016. Fragmento.)

⁵ Obviamente há muito mais o que se explorar nesse texto. Estamos apenas elucidando alguns caminhos.

Texto III: Alguma voz - (Dori Caymmi – 2014)

Quando eu ouço a voz do rio / Me lembro de passarinho / Um é livre outro é vadio / Cantando pelo caminho / Quando eu ouço a voz do vento / Não acerto nem me engano / Não é mágoa nem lamento / É cantiga de cigano

(www.kboing.com.br/maria-bethania/1310503-alguma-voz.html. Acesso: 20/04/2016. Fragmento.)

No texto I, o cigano é visto como aquele que faz mal, porque mente. Por mentir, o cigano promove ilusões. Interessante observar que se trata de uma música do início do séc. XX, em uma datação bastante próxima do romance de Manuel Antônio de Almeida, analisado na seção 2. Em outros termos, estamos mostrando que, até na linguagem poética, em se tratando de música, os ciganos mesmo que recaia algum romantismo sobre eles, são vistos como enganadores, como aqueles que iludem.

Quanto ao texto II, já mais próximo ao final do séc. XX, a alteza é comparada ao cigano. Há, aqui, uma inversão da ideologia pejorativa contra esse povo. A vida é nômade como cigano. O mundo cigano envolve o eu-lírico, bem recebido ao ser “abraçado por todos os lugares”. Há, ainda, o traço do cigano como boêmio, pois os “bares poeirentos” são frequentados, ao mesmo tempo em que o eu-lírico fica à espreita nas calçadas. Finalmente, o eu-lírico se assume atraído pelos colares de luzes, possivelmente os de ouro.

Finalmente, o texto III apresenta a cantiga do cigano como algo fabuloso, comparado à voz da natureza (rio e vento). É isenta de acerto e de engano, não possui mágoa nem lamento. Trata-se de algo neutro, sem nenhuma referência à jocosidade com a qual os ciganos foram tratados por exemplo na reportagem portuguesa e no texto I, de Marcelo Tupinambá. O professor pode levar esses três textos para que os alunos comparem a abordagem que é feita em cada um deles, conforme fizemos aqui.

4. Considerações finais

Neste trabalho, mostramos algumas possibilidades de realocação do papel do dicionário nas aulas de língua portuguesa. Certamente consultar o dicionário como fonte de informações sobre o léxico tem sua indiscutível importância em toda e qualquer esfera de comunicação. No entanto, no universo escolar, olhar o verbete como gênero permite ao professor inúmeras frentes de trabalho e relação com outros textos e gêneros, como mostramos aqui.

Esperamos que as nossas considerações sirvam de inspiração para novas abordagens pedagógicas. Há diferentes tipos de dicionários, como os terminológicos, os de sinônimos; os de ideias afins; os históricos; os etimológicos etc. Cabe ao professor conhecer esses dicionários e, a exemplo do que fizemos neste texto, desmitificar o *lócus* quase sacro em que eles se encontram, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais dos educandos.

Referências

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. 25. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- BARME, Stefan. *O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: etimologia, datações e brasileirismos*. Zeitschrift für romanische Philologie 122, p. 237-246, 2006.
- BARROSO, Hildebrando. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. (Edição revista por Aurélio Buarque de Hollanda).
- BAZERMAN, Charles. System of genre and the enactment of social intentions. In: FREED-MAN, A; MEDWAY, P. *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1995. p. 79-101.
- BENARROCH, Myrian. A lexicografia em movimento: do Houaiss (H) ao Grande Houaiss (GH) passando pelo Dérom (Dictionnaire Étymologique Roman). Datação e etimologia do léxico hereditário. In: **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Vol. VII. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez e latino*. Coimbra : Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. (Disponível em: <http://goo.gl/ICGDkb>)
- CAVALCANTI, Lailson de Holanda. *Memórias de um sargento de milícias em quadrinhos*. São Paulo: Ibpem jovem, 2011. (Adaptado da obra de Manuel Antônio de Almeida)
- FREITAS, Horário Rolim de. Dicionários e etiologias. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 113-125, 2002.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRIEGER, Maria da Graça. Lexicologia e lexicografia diacrônicas: qual o papel desse tipo de pesquisa? In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Vol. V. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.
- KRIEGER, M. G.; MULLER, A. F.; GARCIA, A. R. R.; BATISTA, R. P. O Século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. In: *Alfa*: São Paulo, 2006. p. 173-187.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MURAKAWA, Clotilde. Raphael Bluteau: marco na lexicografia portuguesa de setecentos. In: *Novas contribuições para o estudo da história da língua portuguesa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.
- PINTO, Luis Maria da Silva. *Diccionario da língua brasileira*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832. (Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/en/dicionario/edicao/3.>)

ABSTRACT: In this paper we discuss two points: 1) how to give to the dictionary another place in the Portuguese classes, beyond your regulatory function about concepts, meanings and definitions; and 2) how to propose pedagogical reflections about the work with the genre entry to enlarge the possibilities of the teaching and learning Portuguese from texts. Therefore, we start from consultation and analysis of the entry "gypsy" in four dictionaries of

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

different centuries. Then, we analyze the definition of "gypsy" in a remarkable novel of Brazilian literature of the century. XIX, as well as adapting the genre comics, dated century. XXI. Finally, we turn to other genres that do not define themselves but which take the gypsy in any approach found in dictionaries surveyed. We looked at the treatment of this word, focusing on micro and macro-structural aspects of these texts and genres. Throughout this paper, we presented teaching suggestions from which the reader-teacher can develop strategies that ensure significant practices of classroom language.

KEY-WORDS: Dictionary. Gender entry. Portuguese classes.

O Trabalho Docente no Gênero Charge: Uma Análise pelo Modelo do Interacionismo Sociodiscursivo

The Teaching Work in Online Short Animations: The SDI Model as an Instrument of Analysis And Education

Lília Santos Abreu-Tardelli¹
Cleide Vilanova Hanisch²
Queila Barbosa Lopes³
Rodrigo Nascimento Queiroz⁴
Laura Rampazzo⁵

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo (i) compreender a representação social do professor e seus respectivos reflexos sociais e culturais propagados pela mídia brasileira no cenário político contemporâneo e (ii) propor o trabalho com gêneros na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) a partir do seu modelo de análise (Bronckart, 1999; Bronckart e Machado 2004;2009) como instrumento auxiliar no desenvolvimento de consciência crítica nos estudantes. Para tanto, analisamos as marcas linguístico-discursivas na charge eletrônica “A noite não compensa”, de autoria de Maurício Ricardo, a partir do modelo do ISD, complementando-o com a proposta de Ducrot (1987). O estudo levou-nos a tecer considerações a respeito do discurso polifônico característico do gênero charge, permitindo-nos concluir que a construção do chargista reflete o discurso de senso comum na sociedade contemporânea brasileira, que considera o exercício do magistério um trabalho pouco valorizado.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual e Ensino. Charge Eletrônica. Trabalho Docente. Interacionismo Sociodiscursivo.

¹ É professora assistente doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Rio Preto); é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e autora de artigos sobre ensino e aprendizagem de gêneros textuais e sobre o trabalho docente.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto. É mestre em Linguística pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e professora dos cursos de Letras e Pedagogia da mesma instituição.

³ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto. É mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e professora de língua inglesa na mesma universidade.

⁴ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto. É mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor de língua inglesa da Universidade Federal do Acre (UFAC).

⁵ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

Introdução

Os textos propiciam o diálogo com eventos imbricados em condições culturais, sociais, econômicas e políticas peculiares a cada grupo ou comunidade linguística, revelando, pois, determinados posicionamentos (BRONCKART, 1999). Neles, é possível identificar as maneiras pelas quais os agentes delinham o discurso ao buscarem atingir seus objetivos a partir do estudo de suas propriedades linguístico-discursivas. Sendo assim, este artigo objetiva apresentar uma discussão acerca dos aspectos que materializam as significações e as vozes presentes no gênero de texto *charge* a partir do referencial teórico e metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (1999).

Entendemos que uma análise linguístico-enunciativa auxilia uma leitura crítica de qualquer texto e também contribui para a compreensão da intertextualidade entre diferentes textos, capacidade relevante a ser desenvolvida nos espaços de ensino e aprendizagem (Abreu-Tardelli, no prelo). Daí a razão de conduzirmos uma análise linguístico-enunciativa de determinado texto: ao estudarmos os mecanismos que o compõem, abandonamos uma compreensão ingênua e assumimos um posicionamento mais crítico a partir de uma visão holística do texto.

Selecionamos o gênero de texto *charge* eletrônica para a discussão e análise das condições de produção e recepção das vozes corporificadas pelo discurso social. Por meio do modelo de análise do ISD desenvolvido por Bronckart (1999) e a partir de considerações de Ducrot (1987) e Bronckart e Machado (2004), o presente artigo analisa a *charge* “A noite não compensa”, que tem como tema a desvalorização do trabalho educacional. Nela, consideramos as dimensões do gênero do texto, como o contexto de produção, os tipos de discurso, as vozes e os modos de enunciação. A escolha dessa *charge* específica foi motivada pela grande repercussão na mídia de eventos contextuais do primeiro semestre de 2015, tais como a crise política e os movimentos grevistas de professores. Assim, o principal ponto discutido em torno deste cenário é a situação profissional dos educadores no Brasil. A escolha do gênero, por sua vez, se deu em razão do papel da *charge* na sociedade contemporânea: é um gênero alvo de discussões, críticas, crimes e ataques, a exemplo do atentado ao jornal “Charlie Hebdo” em Paris, em janeiro de 2015. Por ser um gênero que discute criticamente determinado assunto (ROMUALDO, 2000) e estar constantemente em foco, acreditamos que é bastante relevante sua inserção nas práticas de ensino, pois, se bem trabalhado, pode proporcionar uma capacidade leitora aguçada, além de pressupor um conhecimento acerca dos assuntos da vida política e social.

As seções do presente artigo estão organizadas na seguinte ordem: (i) fundamentação teórica e metodológica que ancora o debate acerca da materialidade linguístico-enunciativa representada pelas marcas tecidas no texto do gênero *charge* e síntese das categorias de análise propostas pelo ISD; (ii) aspectos da discussão e análise do dados sobre os entornos superficiais e implícitos nas vozes dos enunciadores que estão materializados pelos elementos linguísticos presentes no texto selecionado; e, por fim, (iii) posicionamento crítico e apreciativo acerca da

experiência da análise sob a abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Bronckart (1999) e seguidores.

1. O interacionismo sociodiscursivo e ensino: intersecções teóricas

O suporte teórico-metodológico oriundo do interacionismo sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (1999) e questões relativas aos posicionamentos acerca do papel do professor na contemporaneidade articulam os pressupostos desta seção. Nessa perspectiva, a discussão assentada neste artigo constitui um diálogo com aspectos em torno do trabalho docente a partir de exemplificações do contexto e do papel do professor representado pela análise do gênero charge.

No que concerne à utilização do gênero charge como objeto de análise, a opção está instituída na tentativa de possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica acerca de complexidades contemporâneas alicerçadas na realidade de professores e estudantes, principalmente por ser um gênero de fácil acesso a todas as camadas sociais, haja vista a popularização da internet facilitada pelo acesso móvel (via *smartphones*). Em relação ao debate em torno do ensino com uso de gêneros, uma diversidade de produções acadêmicas exemplifica a sua eficácia no desenvolvimento das competências concernentes à produção oral e escrita dos estudantes nas escolas públicas do Brasil. A exemplo disso, observamos as normativas preconizadas pelos documentos prefigurativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais.

As referências emergidas desses documentos substanciam a necessidade do uso dos gêneros textuais como um aporte para o desenvolvimento da capacidade de articulação crítica, bem como da autonomia em torno das relações sociais e pedagógicas entre professores e estudantes. Essa perspectiva contemporânea desvela a urgência em renovar os significados discursivos acerca de questões sociais e culturais de vivência, uma vez que serão dispostas no limiar da proposta de análise do gênero charge relativos aos desafios enfrentados pelo papel profissional do professor.

Segundo Bronckart (1999), a realização efetiva de uma ação de linguagem é resultado da exploração de construtos históricos - os gêneros de texto - aos quais um agente recorre ao produzir um texto. Enquanto os gêneros de texto são múltiplos e infinitos, seus segmentos são finitos e podem ser identificados por suas características linguísticas, uma vez que textos são organizados em níveis superpostos e interativos: o folhado textual, sobre o qual trataremos a seguir.

2. O folhado textual: instrumento de análise e ensino

Estes níveis, que constituem o folhado textual, estão divididos em três estratos: a infraestrutura geral do texto - nível mais profundo; os mecanismos textuais; e os mecanismos

enunciativos - nível mais superficial (BRONCKART, 1999). O modelo de análise do ISD consiste, pois, em estudar o contexto de produção de um texto, tanto o lugar físico quanto o sociohistórico e interacional, e sua arquitetura interna ou folhado textual. Entendemos que o uso deste instrumento pode contribuir efetivamente no ensino tanto para a compreensão dos gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas sociais, como para proporcionar aos estudantes desenvolvimento da capacidade crítica diante dos diversos gêneros a que estão expostos cotidianamente.

Conforme Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2009), há o contexto físico, definido pelo lugar físico de produção além do momento de produção, considerando quem produz e quem recebe o texto; e contexto sociointeracional, constituído pela posição social do sujeito enunciatador e destinatário, sua interrelação, a função social do texto e através de qual suporte é veiculado. Levantadas as hipóteses sobre esses contextos, o analista pode partir para a análise do folhado textual.

A infraestrutura geral, composta pela planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso, é considerada o nível profundo do folhado. O plano geral diz respeito à organização do conteúdo temático e pode ser dividido em tópicos, funcionando como um resumo itemizado de determinado texto. Neste nível são analisados, portanto, os temas presentes no texto e como este texto está estruturalmente organizado.

No nível intermediário, o analista precisa estar atento aos mecanismos de textualização selecionados pelo produtor do texto, desde os mecanismos de conexão aos de coesão verbal e nominal, realizando assim uma identificação de elementos linguísticos que foram utilizados na tessitura do texto.

Os mecanismos enunciativos, por sua vez, estão no nível superficial, no qual encontramos as vozes enunciativas e as unidades de modalização que Bronckart (1999) designa como tendo as funções, deônticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações são marcadas por tempos verbais, modais, advérbios ou locuções verbais e orações impessoais.

3. A polifonia em Ducrot (1987)

A respeito das instâncias enunciativas, recorreremos a Ducrot (1987) para uma análise mais aprofundada. Esse autor já fora citado por Bronckart (1999), o qual defende que o quadro do ISD está em constante construção e pode dialogar com outros pesquisadores. Ducrot (1987), em seu “Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação”, contesta o pressuposto da unicidade do sujeito falante e, retomando o conceito de polifonia de Bakhtin, propõe que este seja estendido para os enunciados, como constituídos por várias vozes que falam simultaneamente assumindo diferentes posicionamentos. O autor distingue duas formas de polifonia: a da dupla enunciação, quando há existência de dois locutores, e aquela que se dá pela existência de diferentes enunciatadores (instâncias ou vozes para Bronckart) em um discurso. Vale ressaltar que para compreender melhor a tese ducrotiana há de se entender a diferença entre enunciatador e locutor

em Ducrot, para quem o locutor é o responsável pelo enunciado, enquanto que o enunciador se constitui como aquele que expressa sua opinião, sua atitude.

Desse modo, Ducrot esclarece ao seu leitor que as vozes diversas a que se refere não são detectadas em diferentes sujeitos falantes, mas que, em cada enunciação, há vozes diversas que se manifestam a partir das escolhas ou da assimilação. Ainda a fim de argumentar em favor de sua tese da polifonia nos enunciados, Ducrot (1987) cita alguns exemplos sobre a assinatura, questão muito relevante à discussão apresentada na análise da charge na seção seguinte.

Em relação à assinatura, o autor considera a existência de duas funções. Em primeiro lugar, serve para indicar o locutor, aquele que assume a responsabilidade do enunciado. Essa função é, na visão ducrotiana, circunstancial e só realizada quando legível e quando o texto não contém indicação do locutor. A assinatura também serve para assegurar a identidade entre o locutor indicado no texto e o indivíduo empírico, tendo então função essencial e sendo uma normal social. Para Ducrot (1987), importam essas definições para tratar de enunciações que não remetem a um autor empírico ou a uma subjetividade individual, confirmando que enunciadores e locutor não necessariamente representam o sujeito falante empírico.

Apresentados os pressupostos teóricos que guiam este trabalho, podemos partir para a análise do texto selecionado.

4. Análise da charge “A noite não compensa”



Figura 1 - Posição e voz do autor da charge Fonte: Dados da internet

Transcrição da charge "A noite não compensa" - 1'01" (Feita segundo Marcuschi, 2003)

F: filha

M: mãe

[A mãe toca violão]

F: Mãe, que lindo, você canta e toca violão tão bem. Nunca pensou em viver de música quando você era jovem?

M: Já, eu cheguei a tocar em barzinho, mas seu avô era muito preconceituoso, quando ficou sabendo surtou!

F: surtou? O que ele disse?

M: Disse "não, jamais, eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, que não presta atenção, que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você..."

F: Boto fé

M: E aí eu fiz faculdade e virei professora

F: Eu quero ser professora que nem você quando eu crescer!

M: Não! Jamais! Eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, que não presta atenção e que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você!

F: Tocar violão é difícil?

M: [com voz de desâmino] ah não, minha filha

O gênero analisado neste artigo, como informado acima, é uma charge eletrônica, considerando-a um texto de amplo alcance social dadas as condições sociohistóricas que se nos impõe, como facilitado acesso a rede mundial de computadores via celular. Romualdo (2000) discute as características da charge jornalística, apresentando-a como um texto que focaliza certa realidade, o que implica afirmar que a charge realiza uma síntese que pode ser entendida apenas pelos que compartilham da realidade discutida criticamente no texto⁶.

Destacamos, pois, que a construção de sentido de uma mensagem depende do compartilhamento de conhecimentos/fatos entre o produtor do texto e o leitor, pois os gêneros são produtos sócio históricos e explicativos da ação de linguagem (MACHADO, 2005), além de estarem implicados em um contexto. Assim, em uma análise de texto na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, há necessidade de fazer um levantamento do contexto sócio histórico de produção, já que este pode determinar algumas escolhas linguísticas do agente produtor. É preciso, pois, discutir quem é o produtor do texto, a posição social que ocupa, assim como o momento histórico no qual é produzido.

Selecionamos para análise a charge eletrônica "A noite não compensa"⁷ de autoria de Maurício Ricardo Quirino. O autor é cartunista profissional desde os 17 anos e, no ano 2000, lançou a página de humor na internet *Charges* (charges.uol.com.br). Na página, uma nova charge eletrônica é lançada a cada dia e, nelas, Maurício Ricardo trabalha com variados temas, desde críticas ao governo e denúncias sociais a paródias de músicas populares. O cartunista é o responsável pela criação dos textos, pelas vozes, desenhos, animação e direção, contando com o

⁶ Afirmação feita por Chico Caruso ao distinguir cartum, charge e caricatura em programa de veiculação em rede nacional (Programa do Faustão), do dia 20/02/1994. Segundo Romualdo, para Caruso, "[...] a charge focaliza uma determinada realidade, geralmente política, fazendo uma síntese de um fato político. Somente os que conhecem essa realidade entendem a charge." (ROMUALDO, 2000, p. 21)

⁷ Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2015/05/18/cotidiano-a-noite-nao-compensa/>>. Último acesso em 03 jan 2016. Transcrição anexa.

auxílio de três funcionários. O sucesso do site levou-o a participações em programas televisivos, como o “Big Brother Brasil” e o “Mais Você”, que integram a programação de uma das mais populares emissoras de televisão brasileira, a Rede Globo. Nestes programas, as charges têm como tema o cotidiano dos participantes do programa “Big Brother Brasil” ou algo referente à pauta do dia do “Mais Você”. Percebe-se que o conteúdo das charges dos programas não é o mesmo das publicadas em sua página na Internet. Enquanto, para sua página, o chargista seleciona temas que estejam em discussão ou sobre fatos que foram destaques na sociedade, nos programas supracitados ele deve entreter o público chamando a atenção para algo que os diretores e produtores televisivos almejam destacar, não sendo escolha do autor, mas uma resposta ao que a emissora almeja.

Sobre o contexto físico de produção, a charge “A noite não compensa” foi publicada no dia 28 de maio de 2015 no canal charges.uol.com.br, uma página na Internet, de Maurício Ricardo, o emissor. Tendo como tema a desvalorização do trabalho docente, foi divulgada na mesma época em que professores de diversos estados estavam em greve reivindicando, entre outras coisas, a valorização salarial. No período de abril a junho de 2015, o país foi cenário de manifestações de professores, as quais envolveram confronto com os policiais e apoio de outras pessoas que não exerciam esta profissão, tendo grande repercussão na mídia. O caso mais comentado foi do estado do Paraná, onde professores lutavam pela melhoria de salário e contra um projeto do governador Beto Richa, que propunha alterações no fundo previdenciário de funcionários públicos. O quadro do ISD propõe que o conhecimento de tais fatos seja fundamental para a compreensão da charge, não só por ser importante para a leitura de qualquer texto, como também em razão das características desse gênero, pois a síntese promovida pela charge só pode ser compreendida pelos que compartilham da realidade discutida.

Em relação ao contexto sociointeracional, temos como *lugar social* a mídia, enquanto formadora e reprodutora de opiniões e *emissor*, o cartunista Maurício Ricardo, que assume o papel de formador de opinião como lugar social. O receptor, público em geral com acesso à Internet (suporte de veiculação do gênero), enquanto *destinatário*, assume a função de leitor que tem acesso a várias mídias e que pode disseminar conteúdos, compartilhando-os. Por fim, o *objetivo* do texto é o de chamar atenção de modo cômico para a desvalorização do trabalho docente, inclusive pelo próprio professor.

Após examinado o contexto físico e sociointeracional de produção da charge, podemos passar à análise do folhado textual, dividido nos três níveis: a infraestrutura geral do texto, mecanismos textuais e mecanismos enunciativos.

4.1 A infraestrutura geral do texto

Considerado o nível profundo de análise de um texto segundo a perspectiva interacionista sociodiscursiva, a infraestrutura é constituída pelo plano geral do texto, tipos de discurso que

comporta, assim como pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso, sequências ou outras formas de planificação (BRONCKART, 1999).

O plano geral da charge em análise pode ser apresentado como segue: (a) Elogio da filha aos dons musicais da mãe e indagação quanto ao uso destes para o desenvolvimento de uma carreira profissional na música (5''-10'')⁸; (b) Afirmativa da mãe do desejo de desempenhar carreira na música impedido pela autoridade paterna (11''-15''); (c) Questionamento da filha quanto ao modo de intervenção paterna (16''-17''); (d) Citação das palavras do pai quanto a razão de sua reprovação de uma carreira musical da filha (18''-31''); (e) Compreensão do posicionamento do avô (32''); (f) Resposta da mãe à atitude de seu pai: fazer faculdade e se tornar professora (33''-34''); (g) Intenção da filha em se tornar professora (35''); (h) Repetição da mãe do discurso paterno, repreendendo a filha (36''-49''); (i) Questionamento da filha quanto a dificuldade em se tocar violão (50''-51''); (j) Negativa da mãe (52''-53'').

Quanto aos tipos de discurso, há o predomínio do discurso interativo e relato interativo. O discurso interativo é formado pela combinação do eixo do expor e implicação. Nos trechos em que se verifica esse tipo de discurso - momentos (a), (g), (h), (i) e (j) do plano geral - identificamos **verbos** no presente do indicativo, além do uso de *referências dêiticas* (pronomes e verbos de primeira ou segunda pessoa do singular ou plural), categorias linguísticas que auxiliam na identificação dos tipos de discurso, como é possível observar a seguir:

“Filha: Mãe, que lindo, *you* **canta e toca** violão tão bem [...] / *Eu* **quero ser** professora que nem **you** quando crescer / Mãe: Não! Jamais! *Eu me* **mato** de trabalhar pra *te* dar um futuro, não **admito** *minha* filha num ambiente pesado [...]”.

Já o relato interativo, que combina os eixos do narrar e implicação, foi identificado nos momentos (b) a (f) do plano geral. Esse tipo de discurso foi marcado, na charge, pelo uso de **verbos** no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, expressões não-dêiticas de tempo e referências dêiticas das instâncias de agentividade:

“Mãe: Já, *eu* **cheguei** a tocar em barzinho, mas *seu* avô **era** muito preconceituoso, quando ficou sabendo, surtou [...] Aí eu fiz faculdade e **virei** professora”.

No que se refere aos tipos de sequência presentes no texto identificamos a sequência dialogal, pois se trata de um diálogo entre mãe e filha com trocas de turnos bastante claras.

⁸ A charge eletrônica, em análise, tem a duração de 1'01'' (um minuto e um segundo). Assim, apresentamos a localização de cada item do plano geral pela identificação em segundos do trecho em que este ocorre.

4.2 Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, segundo nível do folhado textual, são manifestados por elementos formais que se encarregam de assinalar o vínculo entre os elementos do texto, marcados na perspectiva interacionista pelos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Com relação aos mecanismos de conexão, as relações instauradas entre as ideias presentes na charge são assinaladas por meio de conectivos que explicitam as articulações do plano do texto, exercendo, assim, uma função de ligação (coordenação) ou de encaixamento (subordinação), tendo em vista que articulam duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica. Os excertos abaixo propõem alguns exemplos de marcação dessas funções:

“Mãe: Já, eu cheguei a tocar em barzinho, *mas* seu avô era muito preconceituoso, *quando* ficou sabendo surtou!”

“Mãe: *E* aí eu fiz faculdade *e* virei professora.”

“Filha: Eu quero ser professora que nem você *quando* eu crescer!”

No que diz respeito aos mecanismos de coesão nominal, estes estabelecem as relações entre os elementos internos da frase, de um lado, com a função de introduzir uma unidade de significação nova (temas e/ou personagens) e, de outro, com a de propiciar sua retomada ou substituição no decorrer do texto.

“Filha: Surtou? O que *ele* (retomada do termo avô) disse?”

“[...] não admito *minha filha* num ambiente pesado, ⁹ø ganhando merreca, ø sem perspectiva, ø gastando seu talento com *um monte de gente* que não dá valor, ø que não presta atenção e ø que tá lá pra namorar, ø jogar conversa fora e ø não tá nem aí pra você!”

O último mecanismo de textualização, coesão verbal, é responsável por organizar a temporalidade no evento da comunicação, no caso da análise, no gênero charge. Assim, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito do indicativo, que é portador no texto de um valor de anterioridade em relação ao momento da fala, aspecto perceptível na fala da mãe diante do relato de preconceito do avô sobre a possibilidade dela viver da música. Percebe-se também, a presença do presente do indicativo para indicar, no texto, que o momento do processo a que se aplica coincide com o momento da fala.

“Mãe: Já, eu *cheguei* a tocar em barzinho, mas seu avô *era* muito preconceituoso, quando *ficou* sabendo *surtou!*”

“Filha: Mãe, que lindo, você *canta* e *toca* violão tão bem. [...]”

⁹ Segundo Bronckart (1999), a coesão nominal, em casos como esse, pode ser realizada por elipse, marcada pelo símbolo ø.

Esses mecanismos constituem, pois, o nível intermediário e contribuem para estabelecer e articular a progressão temática do texto, assim como indicar a organização do conteúdo temático. Desse modo, corroboram para a construção da representação social da figura do professor, a qual, por sua vez, está atrelada a temática da desvalorização do trabalho docente em nossa sociedade.

4.3 Os mecanismos enunciativos

Neste item serão discutidos elementos materializados na charge por vozes oriundas de questões ideológicas, sociais e culturais em torno das práticas docentes na sociedade brasileira contemporânea. Desse modo, características acerca dos mecanismos enunciativos, como as vozes e o fenômeno polifônico, são essenciais para uma análise de texto como a que propomos neste trabalho.

No primeiro momento, são apresentadas materializações dos tipos de vozes atribuídas pelas entidades na charge. Com relação aos tipos de vozes assumidas pelas entidades, foram identificadas, no texto, três dimensões de vozes manifestadas implícita e explicitamente no conjunto durante a produção do discurso: (a) voz do autor empírico – materializada pelo enunciador e produtor da charge, Maurício Ricardo; (b) vozes sociais – simbologia ideológica acerca da desvalorização da profissão de músico e professor; e (c) voz das personagens – representada pelas enunciações dispostas no vídeo da charge pela mãe e a filha, que neste caso podem anunciar o discurso das instituições sociais, como a família, por exemplo.

A coerência pragmática é corporificada pela interação entre as vozes oriundas da mãe e da filha. Essas vozes, visíveis no espectro audiovisual e gráfico presente na charge, estão circundadas como pano de fundo por meio do entrecruzamento da voz do autor, Maurício Ricardo, na medida em que propiciam a mediação do discurso (BRONCKART, 1999).

Na figura 1 (anexo), a voz do autor empírico está desvelada pela assinatura disposta no último enquadre do vídeo. Das funções da assinatura indicadas por Ducrot (1987), reconhecemos aqui uma função essencial, que é a de assegurar a identidade entre o locutor e o ser empírico, numa tentativa do autor em promover seu nome e evitar que seu trabalho seja atribuído a outra pessoa.

Além dessa função, o cotidiano retratado pela voz entrecruzada do autor e as vozes das personagens pode transmitir nuances de outras vozes. Assim, é possível inferir que a voz do autor pode materializar a situação histórica e social incidida pela tradição ideológica depositada acerca da desvalorização profissional do professor na sociedade brasileira. Alguns fatos foram os eventuais conflitos decorrentes do movimento grevista da classe docente em muitas cidades do Brasil, conforme mencionado acima.

Outra característica identificada neste discurso está representada pelas tomadas de turno entre as vozes da mãe e da filha, ao passo que podem desvelar, por parte do interlocutor, o indício de outras vozes, como, por exemplo, a voz do pai e a de instituições sociais. No trecho abaixo temos um exemplo de dupla enunciação, como trata Ducrot (1987), quando a mãe retoma a fala de seu pai. Há aí dupla enunciação, pois temos dois enunciadores, a mãe e o avô:

“Filha: Surtou? O que ele disse?”

Mãe: **Disse** ‘não, jamais, eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, que não presta atenção, que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você...’”.

Em seguida a mãe retoma a fala de seu pai, tomando o lugar social dele de provedor e preocupado com o futuro da filha. Ainda que a personagem mãe enuncie, ela se utiliza da fala dele (a forma é a mesma) para repreender a filha quanto a uma escolha (a de ser professora) que havia sido aprovada pelo avô da menina, mas que ela reprova:

“Filha: Eu quero ser professora que nem você quando eu crescer!”

Mãe: Não! Jamais! Eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, que não presta atenção e que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você!

Além disso, nos excertos assinalados em negrito e itálico abaixo, é possível perceber a presença da instituição familiar, e dos valores tradicionais implícitos nas significações reveladas pela voz da mãe em resposta às indagações da filha.

“Filha: Mãe, que lindo, você canta e toca violão tão bem. Nunca pensou em viver de música quando você era jovem?”

Mãe: Já, eu cheguei a tocar em barzinho, mas *seu avô era muito preconceituoso (EXCERTO 1)*, quando ficou sabendo surtou!

Filha: Surtou? O que ele disse?”

Mãe: Disse "*não, jamais, eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, (EXCERTO 2)* que não presta atenção, que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você...”

Filha: Boto fé.

Mãe: E aí *eu fiz faculdade e virei professora. (EXCERTO 3)*

Filha: *Eu quero ser professora que nem você (EXCERTO 4)* quando eu crescer!

Mãe: *Não! Jamais! Eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado (EXCERTO 5)*, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, que não presta atenção e que tá lá pra namorar, jogar conversa fora e não tá nem aí pra você!”¹⁰

¹⁰ Transcrição feita segundo Marcuschi, 2003.

Nos excertos destacados na transcrição acima, podemos identificar um conjunto de aspectos que situam o contexto de formação ideológica, cultural e social subjacentes na voz da mãe. De certo modo, os discursos enunciados enfatizam a influência da instituição familiar nas decisões da mãe no decurso de sua juventude. Esse dado está representado pela voz da mãe, no excerto 1, a seguir:

“Mãe: Já, eu cheguei a tocar em barzinho, mas *seu avô era muito preconceituoso*, quando ficou sabendo surtou!” (EXCERTO 1)

“Mãe: Disse *‘não, jamais, eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado [...]*” (EXCERTO 2)

Os excertos 1 e 2 destacados podem traduzir o posicionamento tradicional e rígido da família da mãe no processo de constituição das motivações e expectativas para um futuro de “sucesso” para ela. Esse fator demonstra também a insatisfação da família da mãe em relação à escolha de uma profissão que, para seu pai, não traria o status social privilegiado, na medida em que não oferecia uma visibilidade profissional e financeira estável. A visão materializada nas vozes da instituição familiar por meio da voz da personagem pode transparecer a incompreensão acerca dos valores atribuídos ao trabalho de músico. O presente fato está exemplificado na passagem, “*seu avô era muito preconceituoso [...]*” (EXCERTO 1).

A insatisfação também está identificada nesta passagem, “[...] *não, jamais, eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado, ganhando uma merreca, sem perspectiva, gastando seu talento com um monte de gente que não dá valor, [...]*” (EXCERTO 2). Na voz do avô, a reprovação está centrada na profissão de músico, mas, quando as palavras são reproduzidas pela mãe, emergem representações sociais a respeito da profissão docente, tais como as más condições salariais (“eu me mato de trabalhar”, “ganhando uma merreca”), a baixa qualidade do ambiente de trabalho (“ambiente pesado” “sem perspectiva”).

Na sequência, os excertos 3 e 4 posicionam, em primeiro plano, a decisão da mãe e, em segundo, a resposta da filha.

“Mãe: E aí *eu fiz faculdade e virei professora [...]*” (EXCERTO 3)

Filha: *Eu quero ser professora que nem você [...]*” (EXCERTO 4)

A escolha da mãe em seguir a profissão de professora permite que as vozes de outros enunciadores emergem, tais como a voz da sociedade e o posicionamento da família em relação à uma profissão sustentada pela aquisição de um diploma de ensino superior. Essa característica está demonstrada no excerto 3, no qual se poderia ler “*diante da reprovação de meu pai, eu fiz faculdade e virei professora, fazendo algo que o agradaria*”. Nesse trecho, o posicionamento materializado pela voz da mãe possibilita também que o desejo da filha seja semelhante, uma vez que sua voz é reforçada pelas vozes sociais que valorizam o ato de fazer uma faculdade, ainda que não valorizem a profissão docente.

O valor responsivo traduzido na voz da filha remete, pois, à crença de que os caminhos da herança familiar devem seguir o percurso complementar, dado esse representado em “[...] ***Eu quero ser professora que nem você*** [...]” (EXCERTO 4). O “querer”, explicitado na voz da filha, reverbera a tradição familiar sob a qual tem crescido, representando o anseio em visionar um futuro circundado por condições salariais vantajosas com alguma estabilidade.

Conforme já discutido, o discurso propagado pelo avô da menina é reafirmado e enfatizado pela voz da mãe. O artifício da ênfase está exemplificado nesta passagem, “[...] ***Não! Jamais! Eu me mato de trabalhar pra te dar um futuro, não admito minha filha num ambiente pesado*** [...]” (EXCERTO 5). Nesse excerto é possível identificar que, apesar das transformações do tempo e de posições sociais, o caráter ideológico presente na voz da mãe traduz um ressoar de outras vozes institucionais influentes no processo de maturidade das personagens. A presença e repetição das negações em “não, jamais!” e da comparação da profissão de músico e de professor, acerca das desvantagens da escolha, materializa as crenças cristalizadas pela sociedade.

Outro aspecto assinalado pelas vozes são as avaliações e comentários determinados pela produção dos sentidos, emitidos pelos enunciadores e interlocutores no processo de constituição do discurso interativo. Para Bronckart (1999) é possível identificar esses elementos por meio das modalizações.

Na transcrição da charge analisada, emergiram dois tipos significativos representados por marcas linguísticas. A primeira foi a modalização lógica, materializada em “não, jamais”, na medida em que reforça a certeza pela voz da mãe acerca das decisões e expectativas profissionais e futuras da filha. O segundo tipo foi a modalização pragmática representada pela passagem, “eu quero ser professora”, uma vez que demarca a atitude de responsabilidade nas pretensões da filha em seguir carreira semelhante à da mãe.

Os elementos interativos apresentados nesse item de análise produzem um contínuo de coerência no nível de significação do texto corporificado pelas diversas vozes gerenciadas pelo locutor. A assinatura e a instauração da voz do autor, das vozes das personagens figuradas pela mãe e a filha, bem como as vozes institucionais promovem um discurso no qual os posicionamentos são materializados linguisticamente e tornam-se visíveis pela abordagem teórica e metodológica do ISD. Sendo assim, os recursos de interpretação da materialidade linguística presente no texto do gênero charge possibilitaram visualizar a movimentação percorrida no ciclo contínuo de apropriação e reprodução de práticas discursivas.

Os pontos linguístico-discursivos discutidos nesta seção materializam a justificativa da relevância do uso do folhado textual como ferramenta para o professor em seu trabalho de ensino de leitura através dos gêneros textuais, possibilitando ampliação da capacidade crítica dos estudantes ao perceber que quem enuncia, como o faz, quando o faz está implícita ou explicitamente inscrito no texto, com marcações linguísticas, inclusive e são as condições para a ocorrência de um texto em uma certa sociedade em certo momento histórico.

5. Considerações Finais

Bronckart (1999) explica que a noção de ação de linguagem reúne parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático e que, ao descrevermos uma ação de linguagem, acabamos por identificar os valores atribuídos pelo agente-produtor aos elementos do contexto e do conteúdo temático. Neste artigo, optamos por descrever um texto pertencente ao gênero charge eletrônica em busca de tais valores.

Nossa análise permitiu identificar que a construção arquitetônica escolhida pelo chargista denota um discurso comum na sociedade contemporânea brasileira, que considera o exercício do magistério um trabalho pouco valorizado. O professor, na representação social dessa profissão, é mal remunerado, precisa trabalhar em condições precárias, atuando com o mínimo necessário, sem o respeito que deveria ter para poder exercer sua profissão com dignidade numa nação cujo lema de governo para o quadriênio 2014-2018 seria¹¹ “Brasil, pátria educadora”.

Percebe-se, portanto, que o discurso materializado na charge não ultrapassa o pensamento do senso comum, nem contribui para a desconstrução da visão do professor como um “desvalorizado e alienado social”. Ao contrário, a representação do professor materializada pelo posicionamento dos enunciadores acaba por reforçar essa imagem, que apropriada e interiorizada pelos professores, pode tornar-se uma representação individual, como propõe Bronckart (1999) e, assim, guiar suas ações futuras. Desse modo, uma análise tendo como instrumento o folhado textual desvela esses posicionamentos, oportunizando ao destinatário uma leitura responsiva ativa mais crítica. Os professores lançando mão deste procedimento de análise estarão promovendo espaço para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e conscientes do papel da linguagem na transformação da realidade social que almejamos.

Sob o prisma de uma consideração preliminar, o modelo de análise do ISD está representado como ferramenta que possibilita interpretar as nuances oriundas das significações produzidas e reproduzidas pelos enunciadores do discurso. As múltiplas vozes que ecoam das práticas de comunidades linguísticas traduzem as ações ideológicas influenciadas pela necessidade do “dizer”. Os dizeres estão impingidos pelas vozes do autor, da mãe e da filha, bem como da herança institucional subjacente de padrões sociais estigmatizados. Tais aspectos foram fundamentais para a compreensão de outras vozes indiretas presentes na charge eletrônica analisada. Com efeito, a interpretação do discurso social na contemporaneidade quanto ao trabalho educacional a partir do aporte teórico do ISD promoveu a constituição de uma visão apurada acerca dos propósitos ideológicos dos sujeitos sociais, no que concerne à produção de sentidos materializados na charge analisada. Esta promoção de visão crítica precisa tomar como *locus* de ocorrência primordialmente as salas de aula do país se objetivamos mudanças sociais que garantam uma sociedade mais equânime em todos os seus setores.

¹¹ O lema do governo interino, posto após abertura do processo de impedimento da presidente eleita Dilma Rousseff, é Governo federal: Ordem e progresso. Entendemos que esta substituição aponta um caminho de maior desvalorização do magistério e da educação, assim como do seu papel na sociedade para a construção de um país melhor para todos.

Por fim, ressaltamos que nossa análise não esteve preocupada em analisar a imagem veiculada pela charge, gênero multimodal, porque tradicionalmente o quadro teórico proposto pelo interacionismo sociodiscursivo não prevê esse tipo de estudo. Entretanto, considerando que o ISD é um quadro em construção e pode dialogar com outros aportes teóricos, consideramos que trabalhos futuros poderão estudar este modo de apresentação de informação constitutiva do gênero ao combinar a análise com outras teorias compatíveis.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. et al. O discurso político e a charge eletrônica: uma leitura à luz do quadro de análise do interacionismo sociodiscursivo. *Revista linha D'água*, no prelo.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: -----, *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 133-163.
- , (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: -----, *O dizer e o dito*. Trad.: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987, p. 161-218.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.
- MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: -----, *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 9-13.
- MENDES, M. H. P. A aprendizagem do professor sobre o trabalho docente com gêneros textuais: o artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental. Dissertação. Universidade São Francisco, 2012.
- QUIRINO, M. R. A noite não compensa. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2015/05/18/cotidiano-a-noite-nao-compensa/>>. Acesso em 14 dez 2015.

ABSTRACT: This article analyzes the linguistic and discursive marks on short animation "A noite não compensa", written and produced by Mauricio Ricardo. In view of the fact that the short animation's theme is the depreciation of the teaching career, the aim of the analysis is to reach an understanding about the social representation of such profession. The study is grounded on the works by Bronckart (1999), Ducrot (1987), Bronckart and Machado (2004; 2009), and the analysis is based on sociodiscursive interactionism (SDI) theoretical and methodological

framework as an instrument to aid students in the development of critical awareness. Our investigation identified that the cartoonist's work reflects a common discourse in contemporary Brazilian society, that is the practice of teaching is considered of little value. In other words, the viewpoint expressed in the animation coincides with that of common sense. Regarding the methodological procedure, we emphasize that we had to transcribe the animation, as it was published in audio and video format.

KEY-WORDS: Genre and teaching. Short animation. Teaching career. Sociodiscursive interactionism.

Organização de Reparo na Conversa Cotidiana: Um Estudo Empírico

Repair organization in conversation talk: an empiric study

Caroline Caputo Pires¹

RESUMO: O presente trabalho visa analisar ocorrências de trajetórias de reparo com dados de fala-em-interação em uma filmagem com quatro brasileiros intercambistas na Alemanha, na qual apresentam suas experiências no período de um ano em contato com outra língua e cultura. Assim, para descrever o fenômeno de reparo (SIDNELL, 2010, GARCEZ, 2008, LODER, 2005) é importante destacar que os participantes em interação demonstram articulações de análises comunicacionais. O fenômeno do reparo é importante para a interpretação em relação à correção na fala-em-interação, na medida em que o reparo se refere às práticas que participantes usam para contornar problemas ou obstáculos na fala, audição ou compreensão da fala. Ao recorrer ao marcador discursivo ‘tipo’, os interagentes se auto reparam com finalidade de explicação ou correção de um problema na fala-em-interação. Enfatiza-se, nesse trabalho, que os estudos sobre reparo na fala-em-interação se deram no campo dos estudos da Análise da Conversa, entre estudiosos que se interessam nas ações cotidianas na vida das pessoas. Dessa forma, a base empírica desse trabalho focalizará os conceitos da Análise da Conversa e dos fenômenos de reparo em uma filmagem de uma interação de brasileiros em intercâmbio no ano de 2014. Os dados empíricos fazem parte do projeto da UFMG que investiga perspectivas comunicativas e as atitudes extracomunicativas que indivíduos realizam e desenvolvem no decorrer de um encontro intercultural de duração maior.

PALAVRAS-CHAVE: reparo, análise da conversa, fala-em-interação.

“A conversa cotidiana é a pedra fundamental da socialidade”

Pedro Garcez

Introdução

Sendo a conversa entendida como um evento social, uma prática inerente ao homem, em qualquer agrupamento conversacional, observam-se normas e convenções sociais que são próprias de uma comunidade de fala. E é por meio dessa organização interacional que os participantes são considerados sociais, pois desempenham seus papéis nas interações e constroem imagens de si mesmos e dos outros negociando identidades individuais e sociais. Nesse sentido, o homem social, por meio da interação conversacional, relaciona-se e assume comportamentos sociais, pois “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

estamos expostos” (MARCUSCHI, 2003, p. 14). Sendo assim, na conversação face a face, os participantes devem estar engajados em uma interação focada em trocas imediatas. Para que essa interação ocorra é necessário que haja pelo menos dois interlocutores e uma troca de turnos, que estejam ligados cognitivamente, a partir de perguntas e respostas, asserções e réplicas, etc.

Como toda ação é (co)construída sequencialmente pelos participantes em interação e demonstrável pela articulação de análises comunicacionais, o fenômeno do reparo é importante para a interpretação em relação à correção na fala-em-interação, na medida em que o reparo se refere às práticas que participantes usam para contornar problemas ou obstáculos na fala, audição ou compreensão da fala (SIDNELL, 2010). Vale ressaltar que as iniciações de reparo pelo outro são procedimentos que contribuem no processo de construção de compreensão interacional, enfatizando problemas de entendimento ameaçadores no decorrer espontâneo da fala em interação.

De acordo com as premissas da Análise da Conversa Etnometodológica, os procedimentos de reparo sugerem, geralmente, que o participante ao repetir ou parafrasear seu turno está sinalizando um problema de escuta do que foi dito, ou incompreensão linguística. Nas interações analisadas nesse artigo, operações de reparo feitas por quatro intercambistas brasileiros na Alemanha são, com frequência, realizados a fim de contestar a problemas que podem ocorrer no curso das interações comunicacionais. Os falantes nas interações utilizam do marcador discursivo “tipo” para auto repara-se ou corrigir uma fala.

A organização conversacional

A conversa face a face ocorre em um eixo simultâneo e os participantes compartilham conhecimentos linguísticos e sociais comuns, através de enunciados, gestos, olhares, sorrisos e movimentos. A partir da ótica da Análise da Conversa (AC), a conversação é considerada como uma atividade linguística estruturalmente organizada ocorrendo, geralmente, em um contexto em que os participantes estejam engajados. Garcez (2008) aponta as características da corrente que estuda a conversa cotidiana e afirma que a AC descreve os procedimentos usados por quem conversa a fim de produzir suas próprias ações e para compreender e saber lidar com as ações dos outros. Para o estudioso, a AC tem:

um interesse central em se chegar a uma descrição da ação humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem. Trata-se de uma investigação sobre a observação, o registro e a transcrição de dados empíricos da fala-em-interação situada no tempo e espaço (GARCEZ, 2008, p. 22).

Fazendo uma retomada nos estudos sócio-empíricos da conversa cotidiana, observamos que com a expansão dos estudos da Etnometologia, a Análise da Conversa surge, a partir da década de 70, caracterizando-se por buscar compreender os métodos utilizados pelos atores sociais enquanto eles desempenham seus diferentes papéis na sociedade. Desenvolvida nos estudos da sociologia norte-americana por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1992), a AC conquistou espaço expressivo por pesquisadores adeptos a áreas das Ciências Humanas. No Brasil, a AC teve sua primeira publicação com Luiz Marcuschi, na obra intitulada *Análise da Conversação* ([1986] 2003) e, mais tarde, com

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

a tradução do livro de Catherine Kerbrat-Orecchioni *Análise da Conversação, princípios e métodos* (2006). Marcuschi se debruça na descrição linguística do texto falado e do estudo da organização social tendo como base empírica metodológica a natureza dialógica da comunicação humana intrínseca na construção do significado dentro da fala-em-interação. Ressalta que o significado social só tem sentido nas interações por estarem em constante construção pelos atores do evento social.

Com o objetivo de mostrar que a conversa é um fenômeno organizado em que as pessoas se ordenam socialmente através da fala, Marcuschi e Kerbrat-Orecchioni buscam descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social. Seguindo essa perspectiva, Garcez (2008, p. 18) observa que a Análise da Conversa:

vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros.

Sendo a conversa na interação o principal objetivo de estudo da AC, Sacks, Schegloff e Jefferson realizam variados estudos da fala-em-interação, tornando possível mostrar a conversa enquanto produção conjunta de dois ou mais participantes em uma organização sequencial presente na interação conversacional. Uma das características que não pode faltar na interação face a face é que os participantes da conversa devem estar centrados no assunto e envolvidos no tópico da conversa, nomeada de perspectiva êmica:

Na fala-em-interação, sobretudo na conversa, tem-se de fato um ‘procedimento de prova’ para essa análise êmica justamente no funcionamento da tomada de turnos, já que se obtém ali a análise que o participante faz do que foi dito e feito no turno anterior, análise que se faz necessária para que ele produza uma ação sequencialmente relevante em seu próprio turno” (Garcez, 2008, p. 24)

A abordagem êmica compreende uma visão interna dos participantes que estão olhando de dentro de uma interação, ou seja, é uma análise que busca compreender como os membros de um grupo cultural entendem as próprias manifestações. Garcez assevera que a perspectiva êmica descreve como os participantes de uma interação atribuem sentido a um ou mais atos diversos na fala, e uma análise com base nessa perspectiva nos leva a considerar que os participantes precisam estar frequentemente refletindo sobre o que o outro disse e fez no turno anterior de sua fala para que haja sempre entendimento das partes envolvidas na interação. Esses estudos encontram-se embasados na Ciência da Etnometodologia. Segundo Coulon (1995, p. 30):

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática.

Coulon toma como base o projeto científico de Garfinkel, surgido na década de 50, que objetiva especificar uma teoria investigativa, cujo ponto de partida seja analisar os métodos nas mais diferentes circunstâncias da vida cotidiana. Dentro dessa linha metodológica surge a Análise da Conversa, na década de 60, com o livro *Studies in Ethnomethodology* (1967), ciência que tem como estudo a comunicação oral ou o uso da linguagem em interação.

A ciência da etnometodologia privilegia o estudo da conversa como um mecanismo que revela propriedades ordenadas nas mais diferentes circunstâncias das realizações de interações comunicativas. Fundada nas relações da linguagem em contextos de interação social na vida comum, a etnometodologia requer apoio da sociolinguística na análise contextualizada de dados empíricos originários da fala-em-interação. Com bases sociológicas, a etnometodologia tenta resolver o questionamento de como a ordem social é alcançada através de estudos de como as pessoas geralmente interagem com outras pessoas. Dito de outra forma, a etnometodologia investiga como as pessoas convivem em práticas sociais nas quais ações sociais são tratadas como realizações cotidianas, como por exemplo, uma conversa ao telefone, uma conversa em uma festa, uma conversa em sala de aula e etc.

De acordo com Coulon (1995), os estudos de Garfinkel sobre a etnometodologia residem na constituição da ação social do conhecimento e no âmbito da oposição à *Teoria da Ação* de Talcott Parsons (GUESSER, 2003) em que modelos sociais normativos têm funções relevantes que regulam as condutas e estabelecem a ordem, submetendo os atores sociais à norma pré-estabelecidas. Nesse sentido, Garfinkel observou que os indivíduos interiorizam as regras sociais e as formas de condutas e utilizam dos símbolos pré-existentes nos encontros sociais e nas práticas comunicativas para construírem um processo de interpretação desses eventos. Em outras palavras, a etnometodologia analisa os comportamentos cotidianos como componentes para toda conduta socialmente organizada. Com base na análise defendida por Garfinkel da interação com o meio, a etnometodologia apresenta os seguintes conceitos epistemológicos e metodológicos: prática (ou realização), indicialidade, reflexividade, relatabilidade (ou *accountability*) e a noção de membro (GUESSER, 2003).

O conceito de prática, ou realização, indica uma preocupação da etnometodologia com as atividades práticas, cotidianas da vida, buscando examinar empiricamente os métodos que os indivíduos empregam a fim de atribuir sentido à suas ações. Esse conceito mostra que a etnometodologia se preocupa em examinar os métodos ou práticas que as pessoas usam para se adaptarem a certas regras da convivência social. A indicialidade reconhece que uma palavra pode ter significados diferentes em situações diferentes, assim, é necessário que as pessoas observem as informações adicionais que vão além do entendimento da palavra. Para cada pessoa, o significado da linguagem cotidiana dependerá do contexto em que ela se manifesta. A reflexividade está relacionada às práticas sociais resultantes das interações entre as pessoas influenciando os participantes de grupos sociais, em outras palavras, esse conceito se encontra no processo em que uma ação produz uma reação sobre quem as criou.

Já o conceito de relatabilidade (ou *accountability*) é considerado a partir do grupo social investigado no qual descreve suas atividades cotidianas de acordo com os sentidos e significados que ele possui. Esse conceito pode ser compreendido como uma comprovação de uma pessoa ou grupo social para sua conduta em uma atividade, ou seja, é uma explicação que as pessoas utilizam para analisar e criticar situações específicas. A noção de membro é

entendida como a concepção de um indivíduo ao pertencer a um grupo, que compartilha a linguagem do grupo.

Esses conceitos norteiam a ciência da etnometodologia direcionando os estudos para a compreensão da construção do cotidiano, valorizando a organização social por meio das práticas de um grupo. Garfinkel se opõe à abordagem teórica da sociologia tradicional que parte da suposição de que a ação humana possa ser analisada a partir de um ponto de vista objetivo, bem como à noção da racionalidade conduzindo seus estudos para a realidade social como realidade local e intersubjetivamente criada.

Esse artigo dedica-se ao estudo do fenômeno do reparo na fala-em-interação em que descrevo algumas categorizações a partir dos dados empíricos em uma filmagem de quatro estudantes brasileiros em intercâmbio na Alemanha, os quais busco sistematizar as atividades de produção da fala considerando procedimentos de reparo e de auto-reparo iniciado pelo próprio falante ou do outro interagente. Nesse sentido, adoto nesse estudo uma perspectiva etnometodológica da Análise da Conversa ao analisar aspectos sobre o fenômeno de reparo na fala-em-interação dos quatro participantes. Os estudantes estão na Alemanha há um ano e, durante a interação filmada, responderam perguntas relacionadas às experiências vividas durante esse período.

Organização de reparo

A contribuição para os estudos sobre reparo na fala-em-interação se deram no campo dos estudos da Análise da Conversa, entre estudiosos que se interessam pelas ações cotidianas na vida das pessoas. Assim, podemos considerar o sistema de tomada de turnos na conversa como um sistema ligado à organização do reparo, em que no fluxo da conversa pode haver entre os participantes problemas de produção ou de entendimentos do que foi dito, ou quando um dos interagentes realiza uma reapresentação do conteúdo que o seu interlocutor apresentou, ou quando o próprio falante faz um reparo na própria fala, ou quando o reparo não é levado a cabo.

Sacks e Schegloff (1992) sistematizam quatro tipos de reparo: a) auto-reparo iniciado pelo próprio falante, em que o reparo é iniciado e realizado pelo falante fonte do problema; b) auto-reparo iniciado pelos outros, no qual o reparo é realizado pelo falante que é fonte do problema, mas é iniciado por outro falante/ouvinte; c) reparo realizado pelo outro e iniciado pelo falante fonte de problema; d) reparo iniciado e realizado por outros. Seguindo essa sistematização, Schegloff afirma que o reparo é associado à confirmação, repetição e/ou reafirmação: “Whatever the response – whether modification/correction or confirmation/repetition/reaffirmation – the ongoing trajectory of the interaction has been stopped to deal with possible trouble, and that marks this interlude of talk-in-interaction as repair.” (SCHEGLOFF, 2000, p. 209).

Esses problemas são reparados quando um falante tende a parar de falar antes que a UCT seja completada e, essas intervenções podem ser motivadas por questões interacionais ou interpessoais. UCTs são Unidades de Construção de Turno correspondentes a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou recursos prosódicos que evidenciam uma relação com a organização sintática da elocução (GAGO, 2002). Garcez e Loder corroboram com a ideia de reparo descrevendo que:

O reparo se caracteriza, sobretudo pela identificação (realizada pelos interagentes) de um problema interacional e alguma (tentativa de) resolução do mesmo, isto é, lidar com o problema se torna o

negócio interacional em foco, sendo que, para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações então em curso. Isso pode acontecer na ausência de “erro” (gramatical, por exemplo), como ocorre quando um interagente interrompe a produção de seu turno para procurar uma palavra (o nome de alguém, por exemplo) antes de prosseguir [...]. Desse modo, a prática da correção (substituição de um item por outro) é entendida como um componente específico de certas trajetórias de reparo (GARCEZ E LODER, 2005, p. 284).

A relação entre reparo e correção pode ser observada na fala-em-interação, no qual a correção está geralmente vinculada a um erro, sendo que o reparo abrange mais do que uma correção. Observa-se que o fenômeno de reparo é caracterizado como um intervalo no curso da fala, sendo operacionalizado por outro enunciado, interrompendo o curso sem haver o abandono da ação da fala-em-interação. Além desse intervalo no curso da fala, pode haver também a escolha por não interromper a fala do outro e por apresentar ao falante a oportunidade de ele se auto-reparar, sendo observado como uma espécie de omissão no bom andamento da sequência conversacional bem como no sucesso da interação, uma vez que reparar o outro pode ameaçar o processo interacional. Vale ressaltar que os fenômenos de reparo contestam problemas que podem ocorrer no curso das interações.

Segundo Sidnell (2010), o fenômeno do reparo pode ser iniciado pelo falante ou pelo ouvinte e garante o estabelecimento da compreensão mútua entre os participantes da interação, pois uma iniciação de reparo pode ser posicionada antes ou depois de qualquer turno em uma conversa. E, através da iniciação de reparo, a interação em curso é interrompida e inicia-se uma sequência na qual a relevância condicional exige um reparo para que se estabeleça a compreensão mútua entre os participantes e “a ocorrência de uma iniciação de reparo sobre uma dada fonte de problema cria a relevância condicional para que um resultado seja produzido a seguir” (LODER, 2008, p. 112) sendo então a repetição identificada pelo participante da interação que envolve entonação, podendo ser observada como uma prática de confirmação para o ouvinte. Sidnell (2010) observa que o uso de repetição pode indicar um reparo envolvendo adequação, exatidão ou plausibilidade em relação ao que foi dito anteriormente.

Nesse sentido, a fonte do problema ao qual o reparo aponta pode consistir, por exemplo, na falta de acesso a uma palavra, como um nome que não se consegue dizer ou reconhecer; pode estar na percepção da fala devido a ruído no ambiente; pode ser uma busca de confirmação por não se estar certo de ter ouvido ou compreendido bem o que foi dito; ou pode ser uma forma de meta-reflexão, ou seja, o interagente pensa sobre o próprio pensamento como forma de refletir sobre seus pensamentos e/ou os pensamentos do outro e articula isso no nível verbal. Dessa forma, se a fala-em-interação foi interrompida para efetuar um reparo, essa interrupção se constituirá em alguma ação específica que provoca uma suspensão da fala em andamento e ocorre uma digressão da ação realizada pelo falante, sendo descrito como auto-reparo (SIDNELL, 2010).

Compreensão etnometodológica da organização de reparo

Para ilustrar os fenômenos de reparo, exploro os excertos a seguir retirados da gravação da interação de quatro alunos intercambistas brasileiros na Alemanha, respondendo algumas perguntas sobre suas experiências no aprendizado da língua e cultura alemã. Os alunos serão representados nas transcrições por nomes fictícios a fim de preservar as identificações dos mesmos, sendo N o participante Nelson, J o participante João, P o

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

participante Pedro e M a participante Maria. A interação foi guiada por tópicos pré-estabelecidos que se referiam à família, estudos, relacionamentos, religião e língua. Os estudantes liam os tópicos, um de cada vez, e discutiam acerca do assunto a ser tratado.

A análise apresentada adota como procedimento metodológico o estudo de caso de base etnometodológica por registrar um fenômeno específico, o reparo, em um contexto específico. A análise conta com a participação de quatro alunos intercambista brasileiros, três homens e uma mulher, que passaram um ano na Alemanha cursando matérias de língua e de graduação. Eles aceitaram participar do projeto de pesquisa realizado pela pesquisadora Dr. Ulrike Schroder da UFMG intitulado “Comunicação Intercultural em Contatos de Duração Maior: processos linguísticos e (auto-)reflexivos”, no qual foram filmados em uma interação com apenas um mês de início do intercâmbio e em outra interação depois de um ano do mesmo. As interações a seguir constam do período final do intercâmbio.

Para a transcrição das filmagens, adotamos o programa EXMARALDA (<http://www.exmaralda.org/>) (SCHIMIDT, 2002) e as convenções de transcrição do GAT 2 (SELTING et al., 2009) proposta pelo projeto na qual essa análise se vincula. O programa e as convenções do GAT 2 permite realizar as transcrições com possibilidades de anotações linguísticas e prosódicas.

Excerto 1: (04:24 – 04:58)

01 J: ontem que eu perceBI,
 02 que (.) mudo a forma como eu falo portuGUÊS também.
 03 tipo agora eu começo a pensar em portuGUÊS tipo;
 04 uah (.) que é um pronome relaTI:vo;
 05 o: e_aí;
 06 [eu vou usar a preposição CERta;]
 07 N: [(ri)]
 08 P: [hm_HM.]
 09 J: (xxx xxx xxx) tipo eu fico mais preocuPAdo;
 10 =sabe.
 11 (.) que antes era de qualquer JEItO
 12 [(.) assim.]
 13 M: [NOSsa eu não;]
 14 ((sorri))((suspira))é:..
 15 É mas ah (.) é.
 16 (1.2) °hh pra faLAR assim.
 17 (1.2) eu acho o que MAIS me frustra mesmo.
 18 é esses erRinhos de_de de:;
 19 de: CAsos e et cetera.
 20 (1.4) de adjeTIvos:;

No excerto acima, os participantes estão conversando sobre formas corretas e incorretas de se falar alemão e sobre os mal-entendidos na fala da língua que estão

aprendendo. Maria inicia um reparo na linha 15 ao reter o turno após uma pausa, estando em busca de um termo ou palavra que remeta de forma mais adequada aos seus erros de pronúncia. Sendo assim, o fenômeno observado constitui um auto-reparo iniciado por si, denominado por Sidnell de *self-initiated self-repair*, no qual o reparo é iniciado pela falante (Maria) e por uma pausa. De acordo com Sidnell, “outras iniciações ocorrem após uma pequena pausa, a pausa evidencia uma ocultação além da conclusão do turno com problema ou erro - proporcionando uma oportunidade extra, em um espaço de transição expandido, para falantes ou fonte de problemas para o reparo iniciado pelo falante”² (2010, p. 251). Nota-se que todo reparo envolve uma pausa e que é a partir da fala inicial do falante que surge a fonte do problema ocorrendo então as primeiras oportunidades para iniciar reparo, como no excerto acima em que Maria inicia com “É mas ah” seguindo uma micro pausa e depois continua com “é pra falar assim eu acho”, linhas 15 e 16.

Excerto 2: (05:10 – 05:34)

01 J: É eh_eh o_o que eu acho muito diFÍcil velho;
 02 é que tipo assim é muito espeCÍfico ainda==sabe;
 03 é tipo é um VERbos que eles empregam nesse caso;
 04 e não empregam no OUTro sabe eu não SEI.
 05 TI:po eu;
 06 atendo a alguns verBOS alguns substantIvos;
 07 °h eu tenho que me virar com aquilo ali mas eu SEI que;
 08 eles não usariam aQUilo; =sabe;
 09 e aí eu fico assim (.) TÁ;
 10 que que eu vou faZER.
 11 P: uhum.
 12 J: é (.) chegou (.) É aquele PONto.
 13 da que é muito difícil
 14 (-) avanÇAR;=

Observa-se no excerto acima outro mecanismo de reparo no qual envolve a substituição de um item por outro. Configurando um *pre-framing* de acordo com Sidnell, no trecho “é chegou”, na linha 12, inicia-se o reparo com uma micropausa para depois vir um o trecho: “é aquele ponto”. Esse mecanismo fica evidente pelo uso de micropausas. Sendo assim, tal sinalização (reparo pré-posicionado) indica que o falante reconhece, após uma primeira tentativa de formulação, a existência de um problema, o que o leva a retornar a algum ponto da sentença, no excerto acima representado por “é chegou”, e reformular seu enunciado.

² “other initiations occur after a slight gap, the gap evidencing a withhold beyond the completion of the trouble-source turn – providing an extra opportunity, in an expanded transition space, for speakers or trouble source to self-initiate repair”

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

Excerto 3: (05:46 – 06:14)

01 J: conhecer pessoas.
 02 [eu acho que ia conheCER;]
 03 N: [é: (.) leGAL.]
 04 J: mil pessoas?
 05 (.) tipo;
 06 (1.6)
 07 a_assim não d_de Todos os lugares do mundo okay;
 08 mas ah TINha uma expectativa (.) maior,=
 09 =com relação conhecer gente daqui da aleMANha.=sabe;
 10 tipo de aprender cultUra DEles e tudo MAIS?
 11 (-) °h mas: não foi isso que aconteCEU.
 12 eu conheci pouQUÍssimos alemães,
 13 (.) °hh tiPO:;
 14 desses poucos (.) **POUcos**: (-) menos ainda vou levAr?
 15 (.) tipo (.) de VOLta;=sabe.
 16 tipo vou manter conTato?

Utilizando os termos cunhados pela abordagem da Análise da Conversa observo no excerto 3 que João, na linha 14, repara sua fala ao repetir com ênfase a palavra “poucos”, oferecendo ao grupo de interagentes uma checagem de entendimento³ para falar da relação de amizade que tem com os alemães que são com poucas pessoas que serão amigos para sempre. Segundo Loder (2008, p. 112) “a ocorrência de uma iniciação de reparo sobre uma dada fonte de problema cria a relevância condicional para que um resultado seja produzido a seguir” sendo então a repetição identificada pelo participante da interação que envolve um acento forte podendo ser observada como uma prática de confirmação para o ouvinte. Sidnell (2010) observa que o uso de repetição pode indicar um reparo envolvendo adequação, exatidão ou plausibilidade em relação ao que foi dito anteriormente, sendo assim, observo que João ao repetir a palavra “poucos” tenta adequar sua fala na interação para que os interagentes observem a exatidão que ele pretende passar.

Excerto 4: (25:00 – 25:22)

01 P: [mas é]
 02 M: [=SAbe;]
 03 P: é um
 04 é um pouco da acho que da leitura da da pessoa também;=
 05 =tipo o alemÃ:o (.) tentando (.) entender,
 06 como é
 07 a tua reaÇÃo e tal.=

³ *Understanding Check*

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

08 [porque eu por exemplo (.)]
 09 J: [é:.]
 10 P: [eu sou um cara muito aBERTo. =entendeu?]
 11 J: [eles têm ISso;]
 12 P: eu faço brincadeira com meus colega da AUla lá e tudo.
 13 e tipo eu
 14 tava (.)
 15 eh ontem mesmo eh eu ta:
 16 a gente tava montando uma uma tabela no exCEL,
 17 ANteontem.
 18 °h montando uma tabela no exCEL,
 19 °h e daí a gente ta/tinha
 20 que compartilhar um documento nos google DOCS e tal;=
 21 =aí (.) eu mandei o documento lá pros coLEgas,=

No excerto acima, observa-se que o reparo é constituído durante a fala-em-interação, em que Pedro encontra um problema a ser tratado realizando uma possível correção na linha 17. A análise do excerto acima demonstra que a unidade é interrompida pelo próprio falante (Pedro) e o problema do dia do acontecimento da aula descrita é identificado e reparado com o item “anteontem”, produzido no mesmo turno e pelo mesmo falante da fonte de problema. Nesse caso, o reparo pode ser observado como erro e não problema, pois é frequente na fala-em-interação que o “erro” passe despercebido para os interagentes, sem que haja a supressão de ações em curso para tratar desse erro. Observa-se que Pedro tem a necessidade de resolver, logo que possível, o problema interacional para que não tenha problemas na continuidade da interação e na manutenção da intersubjetividade entre os interagentes. A intersubjetividade não está na internalização das normas da interação, mas ela é construída na condução social (Sidnell, 2010) e o reparo mantém esse deslocamento para que mal entendidos não ocorram. Dessa forma, Pedro sente a oportunidade de reparar seu erro momentaneamente.

Durante toda a interação dos quatro alunos intercambistas nota-se o constante uso da expressão “tipo” como forma de reparo, confirmação ou de exemplificação. O uso da palavra *tipo* como exemplificação se configura quando o participante vai demonstrar na narrativa uma ocorrência ou acontecimento. Os excertos abaixo sinalizam o uso do *tipo* como uma forma de inserir uma nova ideia:

Excerto 5: (02:31 – 02:59)

01 M: (-) É: eu perceBI que realmente: meu;;
 02 (.) meu: HÖRverstehen-(-)
 03 melhorou tipo assim! MUI::!to;
 04 eu assisto AUla agora:.
 05 (.) ah não vou faLAR que eu entendo tudo,
 06 e não é possÍvel;
 07 (-) mas asSIM.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

08 NO:Ssa (.) sem comparaçãO.
 09 realMENTe e:;
 10 (.) quando alguém tá conversando coMIgo é tipo;
 11 vai muito RAro (.) eu não entender mais alguma coisa;
 12 (.) só: (.) é: (.)
 13 ainda quando tem VÁrias pessoas conversando
 14 [JUNto;]
 15 J: [hum: é.]
 16 M: =ai já vira proBLEma.

No excerto 5, o uso do termo “tipo assim”, na linha 3, enfatiza que não há uma substituição de um item por um outro, não ocorrendo pois uma correção ou reparo. O uso da expressão “tipo assim” busca confirmar a informação anterior de que o uso da língua alemã melhorou muito. No mesmo excerto, o segundo fenômeno do uso da palavra *tipo* é observado na linha 10, “quando alguém ta conversando coMIgo é tipo” como uma exemplificação de quando as pessoas conversam com Maria e o falante tem algum mal-entendido na conversa. Os participantes continuam utilizando a palavra *tipo* em outros contextos, como nos excertos abaixo:

Excerto 6: (03:28 – 03:38)

01 J: agora uma COIsa que:.
 02 (.) que eu sinto que eu (.) peguei pelo ME:nos;
 03 tipo: essas partícuLAS?
 04 tipo: JA: DOCH MAL:;
 05 que eu achava que eu não ia aprendER,
 06 e até que a gente Usa assim tipo.

Excerto 7: (04:24 – 04:37)

01 J: ontem que eu perceBI,
 02 que (.) mudo a forma como eu falo portuGUÊS também.
 03 tipo agora eu começo a pensar em portuGUÊS tipo;
 04 uah (.) que é um pronome relaTI:vo;
 05 o: e_aí;
 06 [eu vou usar a preposição CERta;]
 07 N: [((ri))]
 08 P: [hm_HM.]
 09 J: (xxx xxx xxx) tipo eu fico mais preocuPAdo;
 10 =sabe.
 11 (.) que antes era de qualquer JEItO

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

No excerto 6, percebe-se outro fenômeno de exemplificação no uso da palavra *tipo* em dois momentos, nas linhas 03 e 04, no qual João dá exemplos das partículas usadas na língua. Nesse exemplo, percebe-se que a palavra “tipo” poderia ser substituída pela palavra “como”, pois assume na frase a função de subordinação comparativa. Seguindo esse mesmo fenômeno de exemplificação segue o excerto 7 em que João, na linha 3, exemplifica as mudanças que tem ocorrido ao falar alemão, usando por duas vezes a palavra “tipo” (“tipo agora eu começo a pensar em portuGUÊS tipo”).

No entanto, ao longo de toda a interação, a forma mais recorrente da palavra “tipo” se configura como uma forma de reparo dos participantes, como exemplifico em alguns excertos abaixo. Nesses exemplos, a palavra “tipo” assume a função de marcador discursivo, reparando ou reorganizando a produção da fala-em-interação.

Excerto 8: (03:02 – 03:18)

01 P: ((sorri))<<p> é: mas eu acho.>
 02 acho que é uma preSSÃO mesmo.
 03 tamBÉM,=né?
 04 tipo (.) no meus/ (.)
 05 pra mim foi acho que foi a MESma coisa.
 06 do que pra ti porque
 07 a compreenSÃO melhorou mUI:to assim.
 08 muito CEM por cento assim.

No excerto 8, Pedro inicia um reparo na linha 4 com a palavra *tipo* como forma de auto-reparação para corrigir a fala anterior sobre a pressão vivida por ele na ocasião. Nesse trecho, Pedro repara sua fala usando a palavra *tipo* para dizer que na verdade não houve pressão. Nesse exemplo, a palavra “tipo” assume a função de marcador discursivo, reparando ou reorganizando a produção da fala-em-interação.

Excerto 9: (03:41 – 03:52)

01 J: meio que automaticaMENTe?=^o
 02 hh, e: um já esses DEles;
 03 <<rindo> tipo> assim.> ^oh
 04 ((aguça os lábios)) <<rindo> essas melHOres é tipo->
 05 eu tô faZENdo isso agora;=sabe esses;
 06 (xxx xxx) e-isso é tipo assim isso faz parte tamBÉM.=né?
 07 tipo se expressar na LÍngua tudo é legal.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

Excerto 10: (05:10 – 05:34)

01 J: É eh_êh o_o que eu acho muito diFÍcil velho;
 02 é que tipo assim é muito espeCÍfico ainda==sabe;
 03 é tipo é um VERbos que eles empregam nesse caso;
 04 e não empregam no OUTro sabe eu não SEI.
 05 TI:po eu;
 06 atendo a alguns verBOS alguns substanTivos;
 07 °h eu tenho que me virar com aquilo ali mas eu SEI que;
 08 eles não usariam aQUIlo; =sabe;
 09 e aí eu fico assim (.) TÁ;
 10 que que eu vou faZER.

No excerto 9, o uso da palavra *tipo*, exemplificado nas linhas 03 e 04, demonstra que o falante repara o que estava dizendo iniciando uma outra elocução após esse reparo. No excerto 10, João dizia que não sabia usar corretamente o emprego dos verbos, mas usa a palavra *tipo* para se auto-reparar e dizer que na verdade consegue usar os verbos de alguma forma, como na linha 05. A motivação à preferência por auto-reparo é observada nos excertos acima pelo adiantamento da produção do reparo pelo falante de um turno problemático.

Considerações finais

De acordo com Sidnell, existe uma organização no sistema de reparo para garantir o auto-reparo. Nos excertos 8, 9 e 10, pode-se dizer que o uso da palavra *tipo* serve como um auto-reparo. Essa marcação apresenta-se como uma trajetória de reparo, ou seja, um trajeto que o falante usa como ferramenta para que possa atingir o objetivo de uma construção na fala-em-interação evidenciando um melhor entendimento das ações e das elocuções anteriores e posteriores a palavra *tipo*, projetando uma interação para que as ações sejam bem compreendidas.

Fica evidente nos excertos acima analisados que o fenômeno de reparo é recorrente incluindo o uso da palavra “tipo” na conversa cotidiana de brasileiros falantes de português. Enquanto fenômeno conversacional, o reparo pode ser usado como um ato que previne uma ação ameaçadora da face, uma vez que o falante usa a palavra “tipo”. Em suma, nota-se que a palavra “tipo” pode auxiliar o falante a organizar ou reparar sua bfala. Desse modo, o vocábulo passou a adotar diferentes sentidos dependendo do modo e do lugar que ocupa na fala-em-interação.

Por essa interação se caracterizar por uma organização de perguntas em que cada um tem sua vez de se expressar e apontar seu ponto de vista, a investigação dos fenômenos de reparo exibidos na conversa guiada dos quatro intercambistas não apresenta procedimentos de auto-reparo iniciado por outro. O planejamento da interação inviabilizou as interrupções de reparo para o outro⁴. Assim, a escolha por não interromper a fala do outro e por apresentar ao falante a oportunidade de ele se auto-reparar é uma espécie de omissão no bom andamento da

⁴ Other-initiated self-repair. (Sidnell, 2010)

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

sequência conversacional bem como no sucesso da interação, uma vez que reparar o outro pode ameaçar o processo interacional.

Dessa forma, as observações analisadas demonstram que os fenômenos de reparo contestam problemas que podem ocorrer no curso das interações. Com frequência, os falantes na interação analisada recorrerem à palavra “tipo” para autoreparar-se e podem fazê-lo tendo em vista a necessidade de corrigir uma fala própria. Contudo, fenômenos de reparo com o vocábulo “tipo” podem também assumir finalidades de explicação ou correção de um problema na fala-em-interação, além de introduzir especificações a fim de reparar itens conversacionais.

Referências:

- COULON, Alain. *Etnometodologia*, Petrópolis, Vozes, 1995, p.30.
- GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002.
- GARCEZ, Pedro M e RIBEIRO, Bianca Telles. *Sociolinguística interacional*. Loyola, São Paulo, 2002.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (orgs.) *Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das letras, 2008. p.17-38.
- GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 1, n. 1, p. 149-168, Ago./Dez. 2003.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação*. Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LODER, Letícia Ludwig. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2008, p. 95 – 127.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.
- SACKS, H. & JEFFERSON, G. (orgs.). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.
- SCHEGLOFF, E. A. When ‘other’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(1), 205-243, 2000.
- SIDNELL, Jack. *Conversation Analysis: an introduction*. West Sussex, UK, 2010.

ABSTRACT: This study aims to analyze repair trajectories occurrences of data in speech-in-interaction in a film with four Brazilian exchange students in Germany, in which they present their experiences in the period of one year in contact with another language and culture. Thus, to describe the repair phenomenon (SIDNELL, 2010 GARCEZ, 2008 LODER, 2005), is important to note that participants in interaction and provable by the articulation of communication analysis, repair phenomenon is important for the interpretation in relation to the correction speech-in-interaction, to the extent that repair refers to practices that participants use to circumvent problems or obstacles in speech, hearing, or speech understanding. It is emphasized in this work that studies on repair in speech-in-interaction is given in the field of studies of Conversation Analysis, among scholars who are interested in the everyday actions in people's lives. Thus, the empirical basis of this work will focus on the concepts of Conversation Analysis, repair phenomena in a film of an interaction of Brazilians in exchange for the year 2014. The empirical data are part of the UFMG project investigating

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

communicative perspectives and extra communicative attitudes that individuals perform and develop in the course of an intercultural meeting of longer duration.

KEYWORDS: Repairs. Conversation analyses. Talk-in-interaction.

Prática de Leitura e Produção de Textos: O Trabalho com o Gênero Carta do Leitor no Ensino Médio

Reading Practice and Text Production: The Work of the Genre with the Reader's Letter in High School

*Juliane Nogueira de Sá¹
Janayna Bertollo Cozer Casotti²*

RESUMO: Este artigo tem como tema a leitura e a produção de carta do leitor em sala de aula e objetiva verificar como o trabalho com esse gênero permite compreender o dialogismo que o constitui. Tendo como base a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo (1999) e também o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscamos apresentar os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública do município de Serra, localizado no Estado do Espírito Santo, a fim de compreender o processo de leitura e produção de carta do leitor em sala de aula. O *corpus* compõe-se de cartas de leitores, produzidas por alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no contexto da sequência didática utilizada, com várias atividades visando, sobretudo, à escrita e reescrita de cartas de leitores, no sentido de reconhecer se esse trabalho pode desenvolver o senso crítico e a reflexão sobre variados temas. Os resultados desta pesquisa são apresentados por meio do cotejo entre a primeira produção de um aluno e sua produção final, fazendo-se análise interpretativa das duas versões. Além disso, são também analisados episódios de sala de aula ocorridos durante a aplicação da sequência didática.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Sequência didática. Carta do leitor.

Considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM, 2000) trazem a concepção de que a linguagem constrói os nossos conhecimentos, saberes, as nossas identidades, permitindo-nos viver em sociedade. De fato, é pela linguagem que, na escola, interagimos e estabelecemos vínculos sociais com os outros que se constituem, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes.

A escola, mais especificamente, a sala de aula é lugar de interação por excelência. É nesse espaço que professor e alunos compartilham suas concepções de mundo; que os alunos entre si debatem sobre os textos que leem e podem formular, pela escuta atenta do ponto de vista do outro, seu próprio ponto de vista manifestando-o em suas produções orais ou escritas.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado pela Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Docente da Universidade Federal do Espírito Santo.

No que diz respeito às diversas práticas de leitura e de produção textual em que os alunos se envolvem na escola, os PCNEM apontam para a importância de que o trabalho em sala de aula contemple “propostas interativas”. Assim, percebemos que o documento traz subjacente a concepção bakhtiniana de interação dialógica e de aluno como leitor e produtor de textos que busca desenvolver a reflexão e a crítica nas mais diversas situações de uso da linguagem:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, 2000, p. 18).

Assim, o aluno deve ser um produtor de textos capaz de expressar seus pontos de vista acerca de determinados assuntos e ser compreendido por quem lê seus textos. Entendemos, a partir dos PCNEM (2000), que é necessário instigar os alunos a pensar, a refletir, a discutir e a criticar. Ainda segundo o documento, “deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugar-lo” (PCNEM, 2000, p. 19).

Decerto, é preciso levar os alunos a reconhecer o que está subjacente às linhas de um texto e, além disso, levá-lo a detectar e a refletir sobre a diversidade de vozes existentes em um texto, como acontece, por exemplo, em uma carta do leitor que, remetendo dialogicamente a textos precedentes, tem de considerar as vozes que participam de sua tessitura, em uma relação de complementaridade ou de oposição.

Dessa forma, compreendemos que a produção textual na escola deve consistir em um processo que contará com leitura prévia acerca do tema a ser trabalhado e mediação do professor no decorrer do processo de escrita e reescrita dos textos. Todavia, na sala de aula, muitas vezes não vemos essa prática. De acordo com Lopes-Rossi (2011), geralmente, propõe-se aos alunos a produção de textos a partir das ideias deles. Contudo, a leitura, a contextualização, a discussão e a reflexão dos temas das produções textuais são fatores essenciais para o desenvolvimento crítico do aluno.

Importa trabalhar no sentido de se compreender a produção de um texto como um processo que envolve não só a escrita, mas também a reescrita. Todavia, nesse aspecto, há uma lacuna, pois, como aponta Cruz (2005), as produções dos alunos não costumam passar por reescrita. Isso revela uma prática tradicional, em que o professor constitui o único leitor do texto do aluno e, assim, corrige a primeira e única produção, atribui uma nota e devolve o texto para o aluno. A produção textual é vista, desse modo, como produto e não como um processo.

Outra lacuna existente no processo de produção textual na educação básica é que as produções dos alunos nem sempre circulam em toda a escola. Segundo Cruz (2005), “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor (que não seja apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar” (CRUZ, 2005, p. 27). Dessa forma, o aluno precisa compreender para quem ele está escrevendo. É necessário que haja um interlocutor definido e

que este não seja apenas o professor, interessado em corrigir o texto. É importante que o texto cumpra uma função social.

Para isso, acreditamos que o trabalho com gêneros discursivos pode proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, uma vez que desenvolve habilidades como o senso crítico, a autonomia e o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. Segundo Lopes-Rossi (2011), “[...] é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Sendo assim, neste artigo, discutiremos a prática de leitura e produção de carta do leitor em sala de aula baseando-nos em uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública do município de Serra, no Estado do Espírito Santo, e desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O objetivo geral desta pesquisa é, pois, acompanhar a prática de leitura e produção textual de alunos do 1º ano do Ensino Médio, utilizando, para isso, a ferramenta didático-metodológica da sequência didática, de acordo com o modelo sistematizado pelo grupo de Genebra, representado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o trabalho com gêneros em sala de aula.

Para tanto, este artigo organiza-se de modo a apresentar, primeiramente, considerações teóricas acerca da carta do leitor como gênero discursivo dialógico, na perspectiva bakhtiniana; em seguida, a metodologia da pesquisa-ação realizada, com enfoque no desenvolvimento da sequência didática em sala de aula; e, enfim, a análise do processo de produção de textos no Ensino Médio, a partir do cotejo entre a versão inicial e a versão final apresentada pelo aluno.

Carta do Leitor: um gênero dialógico

Antes de abordar o gênero carta do leitor especificamente, precisamos considerar o conceito fundamental de dialogismo bakhtiniano. Bem sabemos que Bakhtin (1999) desenvolve sua concepção de linguagem, a partir de uma crítica rigorosa às correntes teóricas da linguística que não permitem apreender a interação verbal como núcleo da realidade linguística. Ao questionar, de um lado, as teses do objetivismo abstrato e, de outro, as do subjetivismo idealista, Bakhtin mostra que a língua não é um produto acabado, mas um grande diálogo que se constitui na corrente de comunicação verbal e que acompanha a trajetória do homem no seu contexto sócio-histórico.

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é, de fato, a interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico, que liga locutor e interlocutor em um processo contínuo de interlocução. Toda enunciação é, portanto, um diálogo, no sentido de que participa desse ininterrupto processo de enunciação. Não há, desse modo, enunciado isolado, resultado de uma criação original: todo enunciado pressupõe os que o antecederam e todos aqueles que o sucederão.

Dessa maneira, o sujeito só se constitui na relação com o “outro”. É, portanto, um sujeito inacabado, que funda seu discurso no “outro”, numa relação dialógica. Nesse sentido, o “eu” e o “outro” se alternam na constituição do processo discursivo e na constituição do sentido:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 1999, p. 113).

A enunciação é, pois, produto da interação do locutor e do ouvinte, ambos inseridos na “situação social mais imediata” e num “meio social” que determinam seu discurso. Assim, a enunciação não parte de um interior organizado do indivíduo, mas do meio social em que se insere e que a determina. Bakhtin concebe, desse modo, a significação como uma construção histórica e, portanto, ideológica, sustentando, na linguagem, o princípio da prevalência do social.

Em toda a sua obra, Bakhtin e o Círculo reiteram constantemente esta ideia da natureza relacional do discurso: “Qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele” (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Essa questão do enunciado concebido como um reflexo de outro enunciado por refuta, confirmação ou complementaridade, pressupondo, assim, seu conhecimento prévio, de fato, é uma constante em Bakhtin. Para ele, qualquer enunciado, inclusive o monólogo solitário, tem seus “outros”, e só existe em relação ao contexto de outros enunciados. Para ele,

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. (...) O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante do diálogo social. (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Mas, essa dialogicidade interna do discurso não se limita apenas ao fato de que todo discurso remonta a um já-dito, mas também se relaciona com o discurso resposta-futuro “que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.” (Cf. Bakhtin, 1993, p. 89).

É nessa medida que a carta do leitor constitui um elo na cadeia de comunicação verbal, inseparável dos elos que o determinam interna e externamente e que nele provocam uma ressonância dialógica. De acordo com Bakhtin (2003), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Dessa forma, podemos dizer que os campos de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros do discurso.

Discutiremos, mais especificamente, sobre o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, elementos que compõem os gêneros do discurso. Primeiramente, o conteúdo temático pode ser considerado como o que podemos dizer por meio de um determinado gênero discursivo, dentro de uma certa situação de comunicação e vinculado ao campo. Com

isso, esse elemento diz respeito a um conjunto de temáticas em um dado campo, tendo em vista o que pode ser dito dentro de um determinado campo da atividade humana. Bakhtin (2003) aponta que “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Entendemos, com Bakhtin (2003), que cada enunciado é uma resposta aos enunciados precedentes de um campo específico, ou seja, essa resposta pode rejeitar, completar, basear-se nesses enunciados. Sendo assim, os temas típicos dos gêneros discursivos podem trazer marcas dos enunciados que o antecederam. É o que ocorre, por exemplo, com o gênero carta do leitor.

Bakhtin (2003) também faz considerações sobre a questão do estilo que se vincula à construção do gênero no sentido de que corresponde à seleção dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos da língua. Considerando que, em cada campo da atividade humana, existem gêneros que correspondem às condições específicas deste campo, também há determinados estilos, conteúdos temáticos e estruturas composicionais relativamente estáveis. Sobre o estilo, Bakhtin (2003) afirma que

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

O estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. Coletivo porque sempre falamos dentro de um gênero com especificidades; individual porque o gênero é formado por enunciados e estes são assumidos por falantes, marcados pela individualidade e singularidade. Segundo Bakhtin (2003), “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Entretanto, existem gêneros que não são abertos à criatividade do falante, pois requerem uma forma padronizada, como os documentos oficiais. Já outros gêneros, como os da literatura de ficção, possibilitam que o falante expresse sua individualidade. Vidon (2012) afirma que “de um lado, o sujeito da linguagem, o enunciador sempre tem a possibilidade de escolha, ainda que em espaços extremamente fechados [...] por outro lado, o sujeito não tem liberdade total, nunca” (VIDON, 2012, p. 181). De fato, se o sujeito tivesse liberdade total não precisaria do outro para se constituir, pois seria completo. Assim, segundo Vidon (2012), isso não seria possível, já que “o outro está sempre presente na constituição do eu, completando-lhe, dando-lhe acabamento, tornando-o incompleto, inacabado” (VIDON, 2012, p.181).

Geralmente, há a formação de um conjunto de escolhas individuais recorrentes nos gêneros discursivos, que configuram um estilo individual. Aqui podemos falar em estilo social e escolhas individuais, em que o falante, dentro de um determinado gênero discursivo, pode fazer uma escolha individual que reflete um estilo social desse gênero. Vidon (2003, p.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

59) ainda salienta que “todo e qualquer gênero de discurso constitui um estilo próprio de enunciação”. Em outras palavras, trata-se do estilo funcional. Todavia, para o autor, também há estilo individual, em função das escolhas feitas pelo sujeito.

Outro elemento constituinte do gênero, a construção composicional, também está relacionada às especificidades dos campos da atividade humana. Dessa forma, corresponde às características comuns de um determinado gênero discursivo, tidas por meio de situações recorrentes e compartilhadas por textos pertencentes ao gênero. Assim, os gêneros possuem construções composicionais relativamente estáveis, pois, devido ao campo ao qual pertencem e às situações recorrentes, compartilham características afins.

No caso específico da *carta do leitor*, compreendemos, junto com Kalinovski e Oliveira (2013), que o jornal é um suporte que comporta diferentes gêneros: a notícia e a reportagem, a carta do leitor, a crônica, o artigo de opinião, entre outros. Tendo em vista a existência de gêneros argumentativos no jornal, é possível que o trabalho com esses gêneros na escola possibilite aos alunos um posicionamento crítico e reflexivo perante os acontecimentos que têm repercussão social. Além disso, proporciona aos discentes o conhecimento de novos gêneros e o aprofundamento daqueles que já conhecem. Nesse sentido, concordamos com Petroni (2008), para quem

utilizar o texto jornalístico em sala de aula é também uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Isso é possível por meio de uma leitura crítica dos jornais e revistas, fornecendo aos educandos instrumentos eficazes para torná-los leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que não existem jornais e/ou revistas neutros, tampouco informações puras. (PETRONI, 2008, p. 15)

Bezerra (2007) descreve a carta do leitor como um gênero jornalístico de opinião, que se encontra em diversos suportes, como jornais e revistas, e que faz referência a notícias e reportagens publicadas nestes veículos de comunicação ou a solicitações de leitores. A carta do leitor é de fácil acesso e é um meio de o leitor demonstrar sua opinião, por exemplo, sobre acontecimentos recentes da sociedade. É um gênero que possibilita a leitura e a escrita com função social. Além disso, permite ao leitor realizar elogios, agradecimentos devido a uma determinada informação e esclarecimentos acerca de reportagens veiculadas em jornais e revistas.

Embora acreditemos insuficiente qualquer tentativa de elaborar um conjunto de características do gênero, uma vez que cartas de leitores circulam em variados veículos de comunicação e possuem vários propósitos comunicativos, vale mencionar o que postula Ueda (2006) em relação à construção composicional do gênero:

E em relação à estrutura composicional da carta de leitor, ela caracteriza-se pela ausência de saudação, introdução, despedida, comuns a qualquer outra variedade de carta; a identificação do autor se faz apenas pelo nome, cidade e estado de onde originam as correspondências. [...] Essas cartas são caracterizadas como “curtas”, por se constituírem de poucas linhas, o que, normalmente, justificam o espaço físico aos quais lhes são destinados e, normalmente, trazem um título acima; são enviadas por via eletrônico ou postal. (UEDA, 2006, p. 43).

Acreditamos que existem características comuns às cartas de leitores, contudo, só a leitura, a análise, a produção e o conhecimento dos diversos propósitos comunicativos do gênero podem nos fazer compreendê-lo melhor em relação a sua composição.

Carta do leitor em sala de aula: a pesquisa-ação realizada

Compreendendo que os gêneros discursivos podem ser estudados por meio da ferramenta didático-metodológica da sequência didática (doravante SD), nas bases propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizamos uma pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), com vistas a acompanhar o processo de escrita e reescrita de cartas do leitor em sala de aula. Essa pesquisa-ação foi desenvolvida em uma instituição escolar de ensino médio, da rede pública estadual, localizada no município de Serra, no bairro Carapina, Espírito Santo, e teve como sujeitos focais alunos do primeiro ano do ensino médio, que possuem entre 14 e 18 anos e que são moradores do bairro Carapina e de outros bairros próximos à escola, como Central Carapina e Jardim Carapina, assim como de bairros mais distantes, como Cidade Continental e Manguinhos, todos localizados no município de Serra/ES.

Para esta pesquisa, os dados foram gerados a partir de anotações feitas durante as aulas em que foi desenvolvida a SD, quando possível, do diário de bordo com registro de todos os módulos da SD. Sobre o diário de bordo, Morin (2006) diz que “serve para anotar o que acontece no campo de pesquisa, nas ações empreendidas, para registrar reflexões metódicas sobre os contatos com as pessoas” (MORIN, 2006, p. 113). Ao final de cada aula, fazíamos uma descrição dos acontecimentos vivenciados no dia, o que gerava o diário de bordo.

Antes de começarmos a SD, conversamos com a professora regente da turma. Ela teve a oportunidade de conhecer nossa proposta, fazer sugestões e comentários. A professora também nos falou sobre a turma e nos informou que os alunos tinham aulas de produção textual uma vez por semana e que eles ainda não haviam participado de uma SD. Observamos a turma antes de iniciarmos a pesquisa, conversamos com os alunos e falamos brevemente sobre a proposta de ensino. Percebemos que eles eram interessados e que estavam dispostos a participar da pesquisa. Aliás, no decorrer da SD, notamos que muitos continuaram interessados e participativos.

Para iniciarmos a SD, conversamos com os alunos sobre a situação comunicativa proposta e sobre o modo como o projeto estava organizado. Primeiramente, falamos com os alunos sobre o gênero carta do leitor e explicamos a proposta de produção de cartas a serem escritas por eles. Além disso, falamos sobre a possibilidade de enviarmos as cartas aos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*³ para publicação e de fazermos também uma exposição na escola. Explicamos que, durante a SD eles fariam uma primeira produção de carta do leitor e, após os módulos contendo uma série de atividades sobre o gênero, fariam a reescrita dessas produções.

Em seguida, levamos alguns jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* para os alunos folhearem, a fim de analisarem as seções neles presentes. Após isso, discutimos sobre o que os alunos encontraram. Muitos falaram imediatamente sobre a seção “Esportes”, uma vez que esse tema era de interesse da maioria. Outros fizeram referência à seção “Cidades”, pois perceberam que as notícias do nosso Estado se concentravam nessa seção.

³ *A Tribuna* e *A Gazeta* são dois jornais de grande circulação no estado do Espírito Santo.

A partir da discussão empreendida sobre os gêneros existentes no jornal, como reportagens, histórias em quadrinhos, charges, cartas do leitor, entre outros, pedimos que os alunos buscassem localizar, nos exemplares de jornais, as cartas de leitores: alguns encontraram rapidamente; outros precisaram de auxílio, pois desconheciam a estrutura do jornal. Procuramos saber se os alunos conheciam e se já tinham escrito uma carta do leitor. Alguns afirmaram que conheciam, mas nunca haviam escrito uma carta do leitor.

Distribuímos para os alunos seções de cartas de *A Gazeta* e *A Tribuna*, com o objetivo de que escolhessem uma para compartilhar com a turma pela leitura. Uma aluna, ao ler uma seção de *A Gazeta*, percebeu que as cartas respondiam a uma pergunta feita pelo jornal. Após isso, os outros alunos também leram, e a maioria quis compartilhar com a classe não só a leitura, mas também os comentários em relação às cartas lidas. Alguns comentários voltaram-se para os médicos cubanos e os imigrantes da Síria, por exemplo. Os alunos puderam perceber a variedade de assuntos que a carta do leitor abrange.

Na produção inicial, levamos diversas reportagens sobre o tema “política” para a sala e pedimos que os alunos formassem quatro grupos, de modo que um integrante de cada grupo escolhesse uma reportagem. Após isso, os grupos puderam discutir livremente sobre os assuntos das reportagens selecionadas. Esclarecemos que eles poderiam trocar a reportagem a qualquer momento e que, na aula seguinte, fariam a primeira versão das cartas deles. O objetivo das reportagens levadas para a sala foi gerar discussão nos grupos e também possibilitar a ampliação do repertório relativo ao assunto sobre o qual eles iriam escrever.

Na sequência, os alunos começaram as produções iniciais tendo como base as discussões em sala e as reportagens. Como algumas dúvidas surgiram, em relação ao conteúdo das cartas, explicamos que eles poderiam manifestar, na carta, seus pontos de vista sobre a reportagem escolhida, ou mesmo, elaborar uma carta de reivindicação, em que pudessem fazer solicitações às autoridades em favor dos bairros onde moram, por exemplo. Esclarecidas as dúvidas, os alunos fizeram as cartas e nós as recolhemos para análise. Adiante, analisaremos uma das produções iniciais em cotejo com a produção final realizada por um aluno do 1º ano do Ensino Médio.

Depois da produção inicial, a SD, se organiza em módulos que visam a um trabalho mais aprofundado com o gênero. No primeiro módulo, levamos três cartas de leitores, relacionadas à política e também a outros temas, com o objetivo de que os alunos reconhecessem as principais características delas. Primeiramente, assim como em todas as atividades dessa SD, foram os alunos que leram as cartas para a turma. Após a leitura, discutimos o assunto de cada carta e incentivamos os alunos a reconhecerem algumas características.

Ainda no primeiro módulo, levamos uma atividade para os alunos, com o objetivo de eles analisarem e discutirem os assuntos das cartas e responderem a algumas questões relativas às opiniões deles, à relação dialógica presente nas cartas, ao posicionamento dos autores e também às reivindicações dos alunos em relação aos bairros deles. Assim, os alunos puderam discutir sobre os assuntos das cartas e as suas características. Também conversamos acerca do modo de envio das cartas para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* e a questão da possibilidade de as cartas enviadas serem publicadas ou não. Posteriormente, os alunos começaram a fazer a atividade e precisaram terminá-la em casa. Assim também foi desenvolvido o segundo módulo.

Na produção final, antes de entregarmos as primeiras produções aos alunos, explicamos sobre os bilhetes orientadores presentes nas cartas. Deixamos claro que as orientações neles apresentadas eram sugestões. Os bilhetes continham orientações sobre o conteúdo das cartas, aspectos relativos às características estudadas no decorrer da sequência. Frisamos que os alunos poderiam se basear nas atividades e nas discussões realizadas em sala também. Julgamos necessário entregar as reportagens jornalísticas escolhidas por eles no início da SD. Também falamos para escolherem para qual jornal gostariam de enviar as cartas e pedimos para escreverem nelas as informações exigidas pelos jornais para publicação.

Sendo assim, entregamos as produções para os alunos e eles começaram a refazê-las. Ao final da aula, recolhemos as cartas. Na primeira produção, trinta e três cartas foram escritas, mas uma aluna não fez a segunda versão. Duas alunas não fizeram as produções iniciais, contudo fizeram as produções finais. Apenas um aluno não fez as duas versões. Portanto, ao todo, trinta e quatro cartas foram produzidas.

Em seguida, entregamos as produções dos alunos, a fim de que pudessem ler para turma, se quisessem. Muitos alunos quiseram participar. Achamos necessário perguntar para eles se alguém não gostaria de que sua carta fosse enviada para publicação. Dez alunos disseram que não gostariam. Dessa maneira, atendemos ao pedido desses alunos. Posteriormente, enviamos as cartas dos alunos que consentiram aos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* para publicação.

Dessas cartas, selecionamos uma para análise do processo de escrita e de reescrita na escola. E é sobre isso que discutiremos a seguir.

Escrita e reescrita de carta do leitor em sala de aula

Antes de passarmos à análise propriamente dita do texto e de sua reescrita, vale considerar o processo por que os alunos passaram ao longo da SD. Nesse sentido, compreendemos, com Dolz, Noverraz e Schneuwly, a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Esse conjunto de atividades é assim esquematizado pelos teóricos:



Figura 1- Modelo de Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A seguir, apresentaremos o texto que constitui a produção inicial realizada pelo Aluno J; em seguida, o bilhete orientador, que foi produzido pela pesquisadora em consonância com a professora regente da classe e que foi entregue a cada aluno no decorrer da SD; e, finalmente, a produção final do Aluno J.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

Produção inicial: Cade as faixas?

O governo faz comerciais, divulgam nos jornais e tudo mais sobre as pessoas nao atravessarem nas faixa. Mais como se a maioria das faixas não dão nem para ver então como reclamar se eles tambem não fazem a parte deles?

Aluno J

Como podemos ver, o Aluno J produz uma carta do leitor de reivindicação, de modo a discutir a falta de investimento do governo em relação às faixas de pedestres, não obstante as inúmeras campanhas de conscientização da população no sentido de que utilize as faixas de pedestres. Consideramos importante reportar aqui que, antes da produção inicial, os alunos tiveram a oportunidade de ler, analisar e discutir cartas de leitores em que cidadãos reivindicavam providências das autoridades. Também puderam escolher uma reportagem, dentro do tema política, para ler e discutir em grupos.

Na produção inicial, alguns alunos escolheram, portanto, escrever cartas de reivindicação, tal como o Aluno J. Eles foram orientados a pensar em algum problema do bairro deles que necessitasse de solução. Neste caso, a reportagem lida e discutida serviria para a discussão, pois o problema relatado na carta deveria ser real, ou seja, deveria partir do cotidiano dos alunos. Dessa forma, o aluno J leu uma seção do jornal *A Gazeta*, intitulada “Dona Encrenca”, em que os cidadãos podem fazer reivindicações às autoridades acerca de melhorias para bairros, municípios de nosso estado.

Observamos que, na seção lida pelo aluno, publicada no dia 23 de setembro de 2015, há uma solicitação de melhoria para as faixas de pedestres do bairro Cobilândia, localizado no município de Vila Velha/ES. Assim, o aluno optou por falar sobre um problema recorrente em muitos lugares: a necessidade de reforma de faixas de pedestres, seguindo o mesmo assunto da reportagem lida. Entretanto, como a proposta consistia em citar um exemplo real do bairro dos alunos, observamos que, na carta do aluno J, não sabemos a qual bairro ele se refere. Podemos notar que existe argumentação na carta, em função do uso recorrente de pergunta retórica, como no trecho “mais como se a maioria das faixas não dão nem para ver então como reclamar se eles tambem não fazem a parte deles?” (linhas 2 e 3). Contudo, o aluno poderia ter discorrido sobre o assunto escolhido, para apresentar sua opinião e sugerir possíveis soluções para o problema relatado.

Ao analisarmos a forma composicional da carta do aluno J, podemos perceber que ela apresenta algumas características comuns ao gênero carta do leitor, observadas pelos alunos no decorrer da SD, por meio da análise de cartas diversas. Nesta carta, o aluno utilizou título, poucas linhas para escrever sua carta e a identificação ocorreu por nome e bairro. Além disso, não utilizou saudação nem despedida, comuns nas cartas pessoais. Algumas cartas de leitores estudadas no decorrer da SD apresentaram perguntas durante a argumentação. Observamos que o aluno também fez perguntas em sua carta, como podemos observar já no título “Cade as faixas?” e no trecho “... se eles tambem não fazem a parte deles?” (linha 3). Assim, o aluno faz escolhas individuais que refletem o estilo social do gênero carta do leitor.

No trabalho com produção textual, podem ocorrer algumas lacunas na comunicação entre aluno e professor. Fuzer (2012) salienta que comentários como “Diga com suas palavras”, “Está confuso”, entre outros, não têm se mostrado profícuos, já que apontam para uma indefinição e não orientam o aluno a expressar o que ele pode dizer, mas sim o que deve evitar. Sabemos que o processo de produção textual, constituído, sumariamente, por

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

planejamento, execução de atividades e avaliação, é complexo e é um desafio tanto para o professor quanto para o aluno. Entretanto, existem práticas pedagógicas que podem auxiliar o professor nesse processo e que podem tornar a avaliação dialógica, de modo a que haja um diálogo efetivo entre aluno e professor por meio de textos. Uma delas é o gênero bilhete orientador.

A autora salienta que “a função básica dos bilhetes orientadores é elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer” (FUZER, 2012, p. 218). Desse modo, o objetivo é estabelecer uma interlocução com o aluno, mostrando-lhe os problemas da sua produção e as possíveis soluções, para que ele possa investir na reescrita do seu texto. Os bilhetes proporcionam mudanças automotivadas, pois o aluno passa a olhar e a refletir sobre o próprio texto. No caso do texto que estamos analisando, o bilhete foi o seguinte:

Aluno J,
 Seu texto ficou muito bom. O assunto que você abordou é muito interessante. Porém, sugiro a você alguns ajustes, para tornarmos seu texto ainda melhor. O que acha de tentarmos?
 Você poderia citar um exemplo de alguma faixa que está precisando de reparo e fazer uma solicitação à Prefeitura de Serra reivindicando melhoria. Isso enriqueceria ainda mais sua carta. O que acha?
 Os termos destacados poderiam ser revisados. Você poderia consultar um dicionário, um livro ou o professor para isso.
 Feitos esses ajustes, seu texto ficará ainda melhor. Aguardo para reler sua carta e ver como ficou. Boa reescrita!
 P.

O processo de reescrita dos textos também foi acompanhado pelo professor em sala de aula. As dúvidas que os alunos traziam eram discutidas com eles. Após isso, os alunos apresentaram seus textos reescritos. A seguir, apresentamos a reescrita do Aluno J:

Reescrita: Cadê as faixas?
 Sempre vejo comerciais, notícias e reportagens do governo sobre as pessoas não utilizarem as faixas de pedestres. Mas como reclamam se nem sempre as faixas estão em bom estado ou nem sempre existem?
 No bairro onde moro (Manguinhos) quase não existem faixas de pedestres, as que tem estão em péssimo estado.
 Nessas situações eu me pergunto: do que vale todos esses impostos que cobram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestre?
 Aluno J

Podemos perceber que o Aluno J manteve a introdução da primeira versão da carta e aceitou a sugestão do bilhete orientador, ou seja, citou exemplo de alguma faixa que está precisando de reparo. Dessa forma, ele preferiu citar um exemplo do bairro dele, localizado em Manguinhos/Serra, afirmando que o problema das faixas de pedestres é recorrente.

Ao longo da SD, os alunos puderam observar que as cartas de reivindicações geralmente apresentam uma melhor contextualização sobre o assunto que será abordado, possíveis soluções para o problema apontado e uma conclusão, em que o autor direciona a

carta para a autoridade que pode resolver o problema, por exemplo. Dessa forma, também sugerimos que ele fizesse uma solicitação à Prefeitura de Serra requisitando a melhoria da faixa de pedestre citada. Contudo, o aluno preferiu não direcionar a carta a um órgão específico, mas fez uma reflexão pertinente, como podemos observar no trecho: “nessas situações eu me pergunto: do que vale todos esses impostos que cobram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestre?”.

Quanto à forma composicional, o aluno manteve o título, que apresenta relação com o que foi abordado na carta: o fato de praticamente não haver faixas de pedestres no bairro onde mora, como podemos observar no trecho “no bairro onde moro (Manguinhos) quase não existem faixas de pedestres, as que tem estão em péssimo estado” (linhas 4 e 5). Além disso, observamos que o aluno não escolheu, como título de seu texto, a pergunta “Onde estão as faixas?”, mas optou por manter também o registro informal do questionamento selecionado para sintetizar sua indignação diante da situação (Cadê as faixas?), em uma expressão que é muito característica do gênero.

Consideramos que, a partir da análise realizada, houve significativa diferença entre a primeira produção e a produção final do aluno. Isso demonstra que a produção de textos na escola precisaria ser norteadada pela perspectiva do processo que envolve escrita e reescrita(s).

Compreendemos que, após a reescrita da carta, houve grande avanço do aluno J em relação a muitos aspectos. Primeiramente, considerando o conteúdo temático, notamos que o aluno compreendeu a necessidade de expandir sua carta, incluindo, como exemplo, um problema do seu bairro e uma conclusão pautada em discussões realizadas em sala, por meio de cartas de assuntos diversos. O desenvolvimento da capacidade de criticar e argumentar sobre algo que está presente na realidade dele é muito importante, pois mostra que o aluno refletiu sobre a necessidade de relatar um problema vivenciado por ele e que precisa de solução.

Dessa forma, o aluno percebeu que sua produção possui uma função social e que, por meio dela, sua reivindicação poderá repercutir, visto que sua carta poderá ser lida pelos responsáveis por resolver o problema relatado, ou seja, existe a presença de um interlocutor real. Concordamos então com Cruz (2005) para quem “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor [...] eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar” (CRUZ, 2005, p. 27).

Em relação à estrutura composicional da carta, percebemos que o aluno utilizou características comuns ao gênero carta do leitor, recorrentes nas cartas de leitores estudadas durante a sequência. Quanto ao estilo, é interessante destacarmos o fato de o aluno ter sido motivado a utilizar perguntas retóricas para fundamentar sua argumentação crítica. Isso reflete uma escolha do aluno e, ao mesmo tempo, o estilo de algumas cartas estudadas em sala, ou seja, o estilo social do gênero carta do leitor.

Após o trabalho de reescrita, algumas cartas produzidas pelos alunos foram enviadas para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* com vistas à publicação. Assim, das 34 (trinta e quatro) cartas produzidas, 24 (vinte e quatro) cartas foram enviadas: para o jornal *A Tribuna*, 21 cartas e, para o jornal *A Gazeta*, 20 cartas. Ressaltamos que as cartas que faziam referência ao jornal *A Gazeta* foram enviadas apenas para este jornal, assim também aconteceu com o jornal *A Tribuna*. As cartas que não faziam referência aos jornais, especificamente, foram enviadas para ambos. Dessa forma, 21 (vinte e uma) cartas foram publicadas, sendo 20 (vinte) no jornal

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

A Tribuna e 1 (uma) no jornal *A Gazeta*. A carta analisada neste artigo foi publicada no jornal *A Tribuna*, no dia 05 de novembro de 2015. Além disso, as cartas publicadas foram lidas no Café Literário da escola.

As produções finais dos alunos foram ainda mais valorizadas ao serem enviadas para publicação e também ao serem lidas para a turma e para os participantes do Café Literário. Sobre a divulgação das produções dos alunos ao público, concordamos com Lopes-Rossi (2011) que “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no processo” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78). Isso mostra como é importante que os alunos percebam, nas práticas de linguagem em sala de aula, a função social dos textos que têm diante de si para ler, analisar e também do texto que irá produzir. Nesse sentido, a escola se aproxima da vida e, então, as práticas em que o aluno se envolve ganham também um sentido social.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 07 jul. 2015.
- BEZERRA, M. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CRUZ, M. C. *A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção*. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/12198/7592>> Acesso em: 18 out. 2015.
- KALINOVSKI, E. F. Z. & OLIVEIRA, N. A. F. A produção escrita nas séries iniciais: o gênero *carta do leitor* nas práticas efetivas de linguagem. *VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica*. 2013. Disponível em: < http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/04-ekalinovskitrabalhocompleto.pdf> Acesso em: 27 set. 2015.
- LOPES, M. Da aplicação de Linguística à Linguística Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M; ROCA, M. D. P. (Orgs.). *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PETRONI, M. R. *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências em sala de aula*. Cuiabá: São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.
- UEDA, J. F. *Análise de cartas de leitor de revistas de divulgação científica*. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, São Paulo, 2006.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

VIDON, L. N. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. 2003. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

VIDON, L. N. Subjetividade e estilo em aquisição e desenvolvimento da escrita: reflexões e refraturas. *Revista Saberes Letras*. Vitória, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2012. Disponível em: <[http://www.saberes.edu.br/downloads/REVISTA_SABERES_IETRAS_4_EDICAO_ON_IINE.pdf](http://www.saberes.edu.br/downloads/REVISTA_SABERES_IETRAS_4_EDICAO_ON_LINE.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

ABSTRACT: This article discusses the reading and the production of reader's letters in the classroom and aims to see how the work with this genre allows an understanding of dialogism that is. Based on the dialogic theory of Bakhtin and his Circle (1999) and also the didactic sequence model proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), we present the results of an action research conducted in a public school in the city of Serra/ES, in order to understand the process that involves, more specifically, the practice of reading and textual production in the classroom. The *corpus* consists of reader's letters, produced by students in a class of 1st year of high school, in the context of used didactic sequence, with a view to proposing a series of activities aimed mainly at the writing and rewriting of reader's letters, to recognize if the work can develop critical thinking and reflection on various topics. The results of this research are presented by means of comparison between the first productions of the students and their final productions, becoming interpretative analysis of the two versions. Besides, are also analyzed episodes of classroom occurred during the implementation of the teaching sequence.

KEYWORDS: Discursive Genres. Didactic Sequence. Reader's Letter.

Produção Escrita em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Um Olhar Para os Gêneros Textuais¹

Written Text Production in Foreign Language Textbooks: a Genre Analysis

Maria Ester W. Moritz²

Adriana Kuerten Dellagnelo³

RESUMO: O conceito de gênero textual tem sido primordial na educação linguística por conceber a linguagem como ferramenta para criar e contextualizar interações humanas e por entender tais interações (BAKHTIN, 1977; MARCUSCHI, 2005) – e as formas de uso linguístico atreladas a elas – como os aspectos que regulam, orientam e organizam os próprios gêneros textuais. A partir da importância dos gêneros textuais nos processos pedagógicos de aprender/ensinar línguas, a presente pesquisa focaliza materiais didáticos. Os materiais aqui focalizados são dois, um voltado para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, qual seja o livro *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil* e outro dedicado ao ensino de língua inglesa para alunos de escola regular, qual seja o livro *Go Kids! English Learning Adventure Book 5*. A investigação aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas de produção escrita presentes nesses dois livros didáticos, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais, suas condições sócio-comunicativas, funcionais e formais do gênero, em suas propostas pedagógicas de produção escrita (ANDRADE, 2011; COSCARELLI, 2007; ROJO, 2000). Não identificamos preocupação com o trabalho efetivo com gêneros textuais, nos dois livros analisados, o que, por sua vez, nos leva a entender que não há prevalência do ideário de língua como prática social nos contextos pesquisados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Livros didáticos. Gêneros textuais.

1. Introdução

Tendo em vista que a atividade linguística acontece no âmbito dos gêneros textuais, cabe à escola o importante papel de promover uma educação linguística que incida sobre os mais diversificados gêneros que circulam socialmente ao mesmo tempo em que tematize o contexto de uso da linguagem tanto quanto o aspecto que de fato move o seu uso, qual seja o seu propósito.

Implicada nessa proposta de trabalho está a abordagem ao contexto de produção e situações comunicativas reais em que o interlocutor é consciente do seu propósito

¹ Este trabalho foi apresentado no VIII SIGET e submetido aos Anais do congresso.

² Professora Adjunto 4 da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e na Pós-graduação em inglês. Doutora pela mesma universidade e com pós-doutoramento na Universidade da Califórnia Santa Bárbara (UCSB), EUA.

³ Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e na Pós-graduação em Inglês. Doutora pela mesma universidade e com pós-doutoramento na Universidade do Estado da Pensilvânia (PSV), EUA.

comunicativo e dos movimentos necessários para atingir o estilo, o conteúdo temático e a forma para cumprir esses propósitos.

Dessa concepção de educação linguística decorre uma prática pedagógica mais significativa e socialmente relevante, potencialmente capaz de ampliar os horizontes dos alunos e (res)significar suas representações de mundo, legitimando-os como interagentes em comunidades discursivas diversas.

Essa linha de trabalho faculta propiciar ao aluno uma visão social da língua escrita que o sensibiliza para o fato de que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e ação social (Bazerman, 2007).

A partir da importância dos gêneros textuais nos processos pedagógicos de aprender/ensinar línguas, a presente pesquisa focaliza materiais didáticos, haja vista seu papel nodal no âmbito educacional.

A investigação aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas de produção escrita presentes nesses dois livros didáticos, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita. Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) verificar se as atividades de produção escrita contidas nos livros analisados são propostas a partir da indicação explícita de um gênero textual específico; ii) examinar em que medida as condições sócio-comunicativas, funcionais e formais do gênero abordado são estabelecidas nas atividades de produção textual.

Com vistas a alcançar os objetivos supracitados, o presente artigo apresenta uma breve contextualização acerca da temática gêneros textuais e livros didáticos, seguido da descrição do método da pesquisa e da interpretação e discussão dos resultados. O estudo termina com considerações finais e implicações das discussões empreendidas.

2. Os gêneros textuais e o livro didático

O conceito de gênero textual² tem sido primordial na educação linguística por conceber a linguagem como ferramenta para criar e contextualizar interações humanas e por entender tais interações – e as formas de uso linguístico atreladas a elas – como os aspectos que regulam, orientam e organizam os próprios gêneros textuais. Depreende-se desse entendimento que os mais diversos textos – orais ou escritos – concebidos nas interações humanas manifestam-se em forma de gêneros textuais.

Estudos de gênero datam da década de 80. No entanto, esses estudos, no Brasil, eram restritos a especialistas da área, sem grande representatividade para além dos muros da academia. Foi somente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998) que houve maior sensibilização e mobilização de educadores para a

² Usamos, primeiramente, a adjetivação ambivalente “textuais/discursivos” para caracterizar os gêneros, conscientes de que não há unicidade nos conceitos de “texto” e de “discurso” no âmbito de diferentes teorias. A partir dessa ressalva, utilizaremos a denominação de gêneros textuais, que pretende abarcar o espectro de possibilidades teóricas.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

importância dos gêneros na escola (DOINÍSIO; MACHADO e BEZERRA, 2005; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; TENUTA; OLIVEIRA, 2011).

Conforme Rojo (2000), os referidos parâmetros (doravante PCN) estabelecem uma nova forma de abordar a leitura e a produção de textos na escola, na medida em que enfocam a linguagem em sua natureza discursiva e sociointeracional. Essa abordagem à linguagem como atividade interativa e social traz a tona a noção de gênero como “instrumento (socialmente elaborado) que medeia, representa e materializa a prática de linguagem de um enunciador” (NASCIMENTO, 2009, p. 06), que ocorre em meio a uma situação situada, contextualizada e com propósito determinado.

Há de se assinalar, no entanto, que profissionais da educação não se mostram preparados para lidar com a linguagem conforme preconizam os PCN e os estudos de gêneros textuais (PERFEITO, 2007), seja por falta de informação e clareza quanto às razões que os levariam a pautar seu ensino em gêneros ou por falta de segurança em sair de suas zonas de conforto. Sobre isso, escreve Andrade (2011)

A formação desses educadores, muitas vezes, foi voltada para os modelos de ensino que visavam ao domínio das regras gramaticais abordadas de modo descontextualizado. Sendo assim, ainda que tenham domínio dos conteúdos e saibam das mudanças referentes ao foco da educação, os professores não foram preparados para aplicar efetivamente o ensino pautado nas situações reais de comunicação (p. 12).

O desconhecimento, somado à tradição do ensino normativo de línguas, termina por gerar um uso equivocado dos gêneros textuais na medida em que o texto é trazido para a sala de aula tão somente como pretexto para pedagogias pautadas no ensino de gramática. Nesse caso, a ideia dos gêneros textuais, originalmente voltada para o trabalho com a linguagem em que pese o sentido, perde-se em detrimento da forma. Assim, o necessário deslocamento do eixo estrutural-gramatical para o eixo discursivo e contextualizado deixa de ocorrer. E pior, muitas vezes, isso termina passando despercebido aos olhos de professores de línguas, que, por terem vivenciado essa prática tradicional por tanto tempo, acham que o uso dos gêneros já os faz atender às exigências dos documentos oficiais.

Esse mesmo quadro do professor que não reconhece que seu trabalho circunscreve-se à apresentação de gêneros textuais e está fora de um enquadre funcional e contextual do texto, repete-se em livros didáticos. Algumas coleções simplesmente mascaram o ensino de aspectos formais e estruturais da língua com a apresentação de diferentes gêneros textuais em oposição ao trabalho efetivo com esses textos. Disso decorre a crença de que trabalhar gêneros textuais na escola é abranger uma variedade de textos.

Nessa discussão, importa reconhecer a relevância de aspectos formais e estruturais da língua para fins de seu uso, o que implica sistematização, porém essa sistematização deve estar “a serviço da compreensão e da produção textual, e não ser o ponto de partida e o de chegada por ocasião da análise e produção de textos” (MORITZ; MATIELO; DELLAGNELO, 2015, p. 35). Conforme Marchuschi (2005), não há que se negligenciar aspectos formais, mas sim entendê-los como recursos que interlocutores usam na construção dos sentidos que pretendem enunciar.

Nesse sentido, trazemos Rojo (2000) novamente em sua compreensão relativa à importância dos gêneros quanto ao seu potencial de romper concepções tradicionais e normativas de ensino. Basta que, para isso, haja a efetiva compreensão de que a atividade humana é orientada e regulada pela função social que exerce. A esse respeito, escrevem Moritz; Matielo; Dellagnelo (2015).

A educação linguística deve incidir no trabalho com os mais variados gêneros textuais, de modo a construir sentidos dos textos sob uma égide social e situada que privilegie o entendimento do texto à luz de seus produtores, consumidores, de seu contexto de produção, enfim, à luz de uma orientação que coloque em primeira perspectiva o que de fato motiva a emergência de gêneros textuais e o uso de linguagem, ou seja, o seu propósito.

Para isso, as propostas de produção textual, tanto em sala de aula quanto no livro didático (LD), devem tematizar o evento interacional, em que pese o contexto, a situação de produção, o propósito comunicativo e, ainda, estilo, conteúdo temático e forma (BAKHTIN, 1977) que deem conta desse propósito.

Dada a importância do LD no contexto escolar e, mais especificamente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais, somada à necessidade de capacitação do professor de línguas com vistas ao ensino de língua como prática social, e, portanto, situada, contextualizada e propositada, é imperativo que as propostas de trabalho com a língua no LD apresentem situações reais de uso de língua. Isso implica focalizar o ensino em gêneros textuais e explorar o que de fato move e dá forma ao uso de línguas, ou seja, à interação humana: o contexto e a intenção. A esse respeito, escreve Coscarelli (2007).

A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazer o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo (p. 81).

Cabe reiterar a compreensão de que a ênfase a aspectos funcionais e contextuais dos gêneros textuais não pressupõe desatenção a aspectos formais, já que esses últimos constituem recursos que interagentes necessitam para efetivar seu propósito comunicativo tanto quanto para construir sentidos dos mais variados textos. Nesse sentido, aludimos aos próprios PCN.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL. Secretaria da Educação. PCN Ensino fundamental, 1998, p.23).

Nossa próxima seção volta-se para os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo em vista os objetivos que a guiam.

3. Método

O estudo aqui reportado sustenta-se nas pesquisas de base qualitativa e interpretativa (MASON, 1996), uma vez que objetiva a construção de compreensão a partir de dados contextuais detalhados e de maneira abrangente de análise.

Face aos objetivos de pesquisa que nortearam este estudo, delineamos as seguintes perguntas:

Pergunta geral:

- Em que medida os livros didáticos *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil* e *Go Kids! English Learning Adventure Book 5* abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita?

Perguntas específicas:

- Há, nas atividades de produção escrita contidas nos livros analisados, indicação explícita de um gênero textual específico?
- Em que medida as condições sócio-comunicativas, funcionais e formais do gênero abordado são estabelecidas nas atividades de produção textual?

Para responder à primeira pergunta específica, a análise objetiva identificar nas atividades de produção escrita a presença explícita do gênero textual proposto pela atividade. A fim de responder à segunda pergunta específica, analisaremos se as propostas de produção escrita remetem ao contexto de produção textual – quem enuncia, onde, como –, ao contexto de recepção do texto – para quem se enuncia –, ao seu propósito comunicativo – o que se quer enunciar –, e aos aspectos formais da composição do gênero – um olhar para o sistema abstrato de formas linguísticas.

A escolha do livro didático como objeto de estudo deu-se por assumirmos que a presença do livro didático na escola é fato – ainda que permeado de polêmicas –, seja na escolar regular – pública e privada – ou em cursos livres de línguas. Pode-se dizer, portanto, que o livro didático medeia o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Entendemos que esse argumento, por si só, já justifica a tematização do livro didático.

Os materiais aqui focalizados são dois, um voltado para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, qual seja o livro *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil*, de autoria de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, e outro dedicado ao ensino de língua inglesa para alunos de escola regular, qual seja o livro *Go Kids! English Learning Adventure Book 5*, de autoria de Sirlene Silva Felizardo Grein Valério e Vera Lúcia Rauta. O uso desses dois contextos tão distintos se deu justamente pela distinção existente entre eles. Além disso, a disponibilidade do material também foi utilizada como critério para selecionar o *corpus*. O livro de português para estrangeiros é empregado na instituição da qual as autoras fazem parte, tendo sido usado pelas docentes e por professores que atuam no programa extracurricular de ensino de português para estrangeiros na instituição e o livro de língua inglesa é utilizado em uma escola pública em que as docentes tiveram acesso para realizar uma pesquisa. Dessa forma, ambos os livros estavam disponíveis para manuseio e análise.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

O Livro *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil* foi publicado pela primeira vez no ano de 2008 e vem sendo utilizado no Brasil no ensino de português como segunda língua. O material abrange alunos de níveis A1, A2, B1 e B2, de acordo com o Quadro Comum Europeu.

O livro está organizado em 20 unidades, divididas em três lições, A, B e C. Além disso, há também uma revisão a cada unidade. Todas as unidades – com exceção da Unidade 1 – apresentam subseções que a) apresentam o tema da unidade – intitulada Panorama; b) apresentam um diálogo com situações reais de interação cujo conteúdo gramatical será trabalhado ao longo da unidade – intitulada Diálogo; c) propõem exercícios mais ou menos controlados que visam a prática das estruturas gramaticais apresentadas e exercícios orais – intitulada Construção do Conteúdo; d) indicam atividades de ampliação do vocabulário relacionado aos temas da unidade, intitulada Ampliação do Vocabulário.

Na seção de revisão, localizada após as lições A, B e C, há mais cinco subseções que a) revisitam os conteúdos das lições de maneira passiva, oferecendo nova oportunidade de reforçar as estruturas gramaticais e o vocabulário – intitulada Compreensão Auditiva; b) aplicam o conteúdo comunicativo da unidade com foco na fluência oral – intitulada Aplicação Oral do Conteúdo; c) praticam a leitura a partir de textos autênticos e a compreensão leitora por meio de exercícios de compreensão. Há também atividades em que o aluno pode falar de si e de seu contexto – intitulada Leitura; d) propõem atividades de produção escrita com o objetivo de praticar as estruturas gramaticais e o vocabulário aprendidos – intitulada Redação; e) organizam o vocabulário aprendido na unidade – intitulada Consolidação Lexical.

O livro *Go Kids! English Learning Adventure Book 5* foi publicado em 2010 e é usado para o ensino de inglês para crianças dos cinco primeiros anos do ensino fundamental I. Trata-se de um material com 4 unidades, cada qual com 8 lições. Da lição 1 à lição 6, os conteúdos e o vocabulário são apresentados por meio de atividades de desenhar (draw), colorir (color), ligar (match), recortar (cut), colar (glue), identificar (find), completar (complete), responder as perguntas (answer the questions), olhar, ouvir e repetir (look, listen and repeat), ler (read), ouvir (listen) e escrever (write). Cumpre ressaltar que não há sistematicidade na apresentação dessas atividades. Algumas lições, por exemplo, têm a seção de colar, outras não, algumas trazem propostas de atividades de recorte, outras não e assim por diante. O que se mantém em todas as lições são atividades de completar (complete), olhar, ouvir e repetir (look, listen and repeat), ler (read), escutar (listen) e escrever (write). A lição 7 é sempre uma revisão dos conteúdos e a lição 8 apresenta uma atividade relacionada a datas comemorativas.

De acordo com a introdução do livro, as atividades são diversificadas e integradas entre si, e demandam o uso de comandos diversos de forma a facilitar a compreensão do aluno e explorar as habilidades cognitivas de escrita, compreensão auditiva, leitura e produção oral. Ainda conforme as autoras, os conteúdos são introduzidos de forma gradativa, e o material apresenta – em cada lição – pôsteres e cartões coloridos que objetivam ajudar os alunos a assimilar o conteúdo de forma contextualizada, comunicativa e motivadora. O livro aborda temas transversais, tais como ética, diversidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Uma vez contextualizada a pesquisa, apresentados os objetivos e as perguntas que a norteiam, assim como o corpus e os procedimentos de análise e coleta de dados, voltamos nossa atenção para a análise e a discussão dos resultados.

4. Análise e discussão de dados

Esta seção será subdividida em duas partes, a primeira delas voltada à análise do livro *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil* e a segunda dedicada à discussão do livro *Go Kids! English Learning Adventure Book 5*.

A análise do livro de língua portuguesa para o contexto de ensino de segunda língua revelou que, dentre as 20 unidades do livro, somente 5 delas indicam explicitamente um gênero textual – sendo duas delas em seções não propositadamente destinadas a produção textual. Essa indicação, entretanto, circunscreve-se à nomeação do gênero, sem que seja dada atenção ao contexto de produção textual – quem enuncia, onde, como –, ao contexto de recepção do texto – para quem se enuncia –, ao seu propósito comunicativo – o que se quer enunciar –, e aos aspectos formais da composição do gênero – um olhar para o sistema abstrato de formas linguísticas, que se moldam para atender a objetivos interativos.

Os gêneros apresentados nas 5 unidades são recado, crítica de filmes, resoluções de ano novo, conversa telefônica e roteiro de viagem. No caso do gênero *recados*, são apresentados 3 exemplos de recados, seguidos de perguntas que se restringem ao conteúdo desses recados. Não há qualquer extrapolação do nível do posto, assim como não há remissão ao propósito do gênero ou à sua configuração linguística em um contexto real de uso de linguagem.

O gênero *crítica de filmes* é apresentado em atividade de leitura e explorado com relação a opinião e interesse dos leitores. Mais uma vez, a atividade não remete a questões de estrutura genérica ou de preparação para a produção do gênero em questão. Há de se valorizar, no entanto, que a atividade previa a produção de uma crítica de filme a ser direcionada a um blog, revista ou jornal; ou seja, nota-se sensibilização no que respeita a uma audiência alvo.

O gênero ao qual a terceira atividade de produção escrita faz remissão é *resoluções de ano novo*. Seguindo a dinâmica dos gêneros anteriormente mencionados, há apresentação de um texto que ilustra o conteúdo temático do gênero em questão seguido de perguntas pessoais sobre esse mesmo conteúdo. Novamente, no entanto, o encaminhamento da atividade parece ser insuficiente para o trato com a produção desse gênero textual, uma vez que as motivações funcionais e interacionais do gênero não são discutidas explicitamente.

A abordagem ao gênero *conversa telefônica* é feita a partir da apresentação de várias amostras em contextos diversificados. O insumo é, portanto, variado e são fornecidas expressões formais e informais normalmente utilizadas em diálogos ao telefone, o que dá ao aluno exposição suficiente a possíveis estruturas linguísticas usadas nesse contexto. Entendemos, no entanto, que há um equívoco no encaminhamento da produção escrita, na medida em que esta solicita que o aluno construa um diálogo telefônico usando as expressões fornecidas ao longo da unidade, o que termina por colocar a função comunicativa em segundo plano e trazer para o foco as expressões linguísticas.

Assim como na apresentação de conversas telefônicas, o trabalho com o gênero *roteiro de viagem* também apresenta exemplos diversificados, novamente expondo o aluno ao gênero e, assim, facultando-lhe a observação ao conteúdo temático, estilo e forma (BAKHTIN, 1997). Mais uma vez, no entanto, o “trabalho” com o gênero limita-se a sua apresentação e observação, haja vista não haver nenhuma tentativa de explicitar essas

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

características composicionais em um encaminhamento pedagógico que coloque em evidência o propósito do gênero e a relação entre esse propósito e a sua estrutura linguística.

Em resumo, o livro analisado para o ensino de Português como segunda língua – *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil* – pode ser visto como um material didático que já sinaliza uma certa preocupação com os estudos de gênero, porém ainda de forma incipiente e insuficiente na promoção da apropriação dos gêneros como ferramentas para a interação social humana (MARCUSCHI, 2005).

A análise do livro de língua inglesa como língua estrangeira *Go Kids! English Learning Adventure Book 5* evidenciou total falta de sensibilização quanto ao ensino de língua como prática social na medida em que nenhuma das atividades ali propostas relacionam-se a um gênero textual de modo a fazer remissão a contexto – de situação, de produção, de recepção –, propósito comunicativo etc.

O livro é tipicamente circunscrito ao ensino da língua como sistema, com foco em gramática normativa e vocabulário. O insumo ali provido é basicamente feito de frases soltas com temáticas desintegradas e desvinculadas entre si, o que contradiz a descrição que consta do próprio livro. Os poucos “textos” ali apresentados são, na verdade, “não-textos”, já que são desprovidos de contexto, não constroem significados e tampouco se relacionam a situações reais de uso de linguagem.

Conforme já descrito na seção de método, cada uma das 4 unidades do livro apresenta seções intituladas *Write*. Na primeira e última unidades, há 2 seções de *Write*; na segunda e na terceira, há 4.

Na primeira atividade de *Write*, são apresentadas cinco doenças, cinco sentenças incompletas e identificadas por letras, e cinco imagens de crianças doentes também identificadas por letras. É papel do aluno completar as sentenças com os nomes das doenças.

Ex.: a. I have a fever.

b. I have _____.

Como se pode verificar, a atividade não se caracteriza como produção escrita uma vez que objetiva apenas prática do vocabulário de forma descontextualizada e desprovida de significado, não promovendo a ideia de língua em uso com função comunicativa.

A segunda atividade de *Write* dessa unidade apresenta, novamente, foco descontextualizado e formal da língua. Os alunos devem preencher lacunas com o verbo BE, conforme o modelo a seguir.

Ex.: a. She / an engineer. _____

b. You / salesperson. _____

No final da unidade, na lição 8, cujo intuito é explorar datas comemorativas, há uma tentativa de produção mais significativa na língua alvo na qual os estudantes são convidados a fazer um cartão para o dia dos namorados por meio do enunciado “Let’s make a valentine’s card!”. Não há, entretanto, nenhuma atividade anterior a essa que os prepare para o tema e/ou para o trato com o gênero propriamente dito. A seção tão somente apresenta quatro modelos de cartões para o dia dos namorados, sem qualquer remissão a contexto de produção – quem anuncia, onde, como –, contexto de recepção – para quem –, e propósito comunicativo. Além

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

disso, as características formais da composição desse gênero também não são mencionadas na atividade.

Na unidade 2, identificamos a presença de 4 atividades de *Write*. A primeira delas solicita que os estudantes escrevam as sentenças usando a forma contraída do verbo BE, seguindo o modelo: ‘*She/a salesperson → She’s a salesperson.*’. A segunda atividade segue a mesma mecânica ao solicitar que os alunos escrevam nas lacunas o preço dos produtos que são indicados em números.

Ex.: How much is it? (US\$ 18) It’s eighteen dollars.

How much are they? (US\$25) _____.

A terceira atividade demanda que os alunos escrevam os comandos das gravuras exibidas, quais sejam *clap your hands, climb a tree, swim* etc, conforme apresentação na seção anterior (olhe, ouça e repita – *look, listen and repeat*). Importa ressaltar que além de não se tratar de uma atividade de produção textual com base em gêneros, os comandos não são pertinentes para o contexto de sala de aula.

Seguindo esse mesmo padrão, a quarta atividade de *Write* propõe a prática, mais uma vez descontextualizada, de vocabulário, com foco em adjetivos apresentados anteriormente. Nesse caso, os alunos devem escrever nas lacunas os adjetivos certos conforme imagens apresentadas.

A Unidade 3 propõe 4 atividades intituladas *Write*. A primeira objetiva prática gramatical de pronomes adjetivos sem nenhuma função social e/ou comunicativa. É um exercício mecânico de preencher lacunas. A segunda também é descontextualizada e estrutural. Os alunos apenas relacionam países a continentes. Nas terceira e quarta atividades, o mesmo panorama se repete; há apenas a prática formal de estruturas gramaticais (*can* vs *can’t*) e vocabulário.

Na unidade 4, identificamos duas seções de *Write*. A primeira trabalha o verbo BE em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, mas em forma de exercícios de repetição, transformação e substituição (os chamados *drills*), sem que nenhuma contextualização seja feita. Na segunda atividade de *Write*, os alunos devem escrever números ordinais.

De modo geral, pode-se dizer que o livro *Go Kids! English Learning Adventure Book 5* ignora por completo as diretrizes dos PCN, uma vez que não lida com a linguagem como objeto social, não tira proveito das benesses que o trabalho com gêneros textuais pode facultar na construção de sentidos e de conhecimento relativo ao funcionamento da língua, e, por via de consequência, não toma a linguagem como ferramenta de ação social (MILLER, 1984).

Cumprе salientar, ainda, que o livro traz algumas ocorrências de o que parecem ser histórias em quadrinhos, mas, na verdade, são frases soltas, artificiais e sem sequência, que visam apresentar o ponto gramatical da lição. Conforme o exemplo que ilustra esse fato, cada uma das sentenças elencadas a seguir compõem os quadrinhos, os quais deveriam compor uma história.

I am Ken

You are Jenny

She is Jenny

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

He is Ken

It is Fluffy

We are Ken and Jenny

You are Tom, Jenny and Lucy

They are Tom, Jenny and Lucy.

Vemos com isso que não só o trabalho com gêneros textuais é negligenciado, mas também há distorção do real propósito do gênero *história em quadrinhos*. É questionável, assim, que, nos dias de hoje, em que há discussões – em todos os contextos educacionais – relativas à importância de olhar para a língua como prática social, ainda haja materiais que promovam práticas pedagógicas tão desprovidas de sentido.

5. Considerações finais

O propósito da pesquisa aqui reportada constituiu em identificar, descrever e analisar as práticas de produção escrita presentes em dois livros didáticos, um para o ensino de inglês como língua estrangeira – *Go Kids! English Learning Adventure Book 5* –, e o outro, para o ensino de português como segunda língua – *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*, a fim de reconhecer em que medida esses materiais abordam os gêneros textuais em suas propostas pedagógicas de produção escrita.

A investigação do livro de língua portuguesa para o contexto de ensino de segunda língua sinalizou que, dentre as 20 unidades que fazem do livro, somente 5 delas indicam explicitamente um gênero textual.

Como relação ao livro de língua inglesa como língua estrangeira, a análise revelou que nenhuma das atividades de produção escrita relaciona-se a um gênero textual. O livro é tipicamente circunscrito ao ensino de língua como sistema, sendo que os textos ali apresentados são, na verdade, “não-textos”, os quais não constroem significados nem se relacionam a situações reais de uso de linguagem.

Não identificamos, dessa forma, preocupação com o trabalho efetivo com gêneros textuais, o que, por sua vez, nos leva a entender que não há prevalência do ideário de língua como prática social nos contextos pesquisados.

Esses resultados parecem sinalizar a necessidade de investir em novas pesquisas na área a fim de que possa ter um panorama mais compreensivo.

Referências

- ANDRADE, K. A. *Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva de gêneros*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, Brasil, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Veredas Online (UFJF), v. 2, 2007.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*. Barueri, SP: DISAL, 2008.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, MACHADO e BEZERRA (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. RJ: Lucerna, 2005.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MILLER, C. Genre as social action. In Freeman & Medway, (Eds) *Genre and new rhetoric*. London: Taylor & Francis Ltd, 1984.

MORITZ, M. E. W.; MATIELO, R.; DELLAGNELO, A. K. Gêneros textuais e produção escrita em livros didáticos de português para estrangeiros: uma análise do livro *Muito Prazer – fale o português do Brasil*. In SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (orgs). Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação, Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 33-56.

NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

PERFEITO, Alba Maria. *Gênero editorial: a análise linguística contextualizada às Práticas de leitura e de produção textual*. 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/6.pdf>>. Acesso em: 06 jul.de 2015.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (org.). *A prática de sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A.L.A.M. *Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM*. Linguagem e Ensino, Pelotas, vol.14, n.2, p. 315-336, 2011.

TOSATTI, N. M. Gêneros textuais em livros didáticos de português para estrangeiros: ocorrência e funcionalidade. In *Anais do SILEL*, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VALÉRIO, S. S. F. G; RAUTA, V. L. *Go Kids! English learning adventure*, book 5 – 2. Ed. Curitiba: Base editorial, 2010.

ABSTRACT: The concept of genre has been paramount in language education for conceiving the language as a tool to create and contextualize human interactions and for understanding these interactions (BAKHTIN, 1977; MARCUSCHI, 2005) - and forms of linguistic usage linked to them - as aspects that regulate, guide and organize their genres. From the importance of genres in pedagogical processes of learning/teaching languages, this research focuses on teaching materials, given its predominate role in the educational field. The analysis focused on two textbooks, one used for Portuguese language teaching for foreigners, called *Muito Prazer - Fale o Português do Brasil*, and another dedicated to English foreign language teaching for regular school students, named *Go Kids! English Learning Adventure Book 5*. The research consisted in identifying, describing and analyzing

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

written production practices present in these two textbooks, in order to recognize the extent to which these materials approach genres in their written production pedagogical proposals (ANDRADE, 2011; COSCARELLI, 2007; ROJO, 2000). We did not identify a concern for the effective work with genres, which, in turn, leads us to understand that there is no prevalence of language ideology as a social practice in the researched contexts.

KEYWORDS: Language teaching. Textbook. Text genres.

Quem Conta Um Conto... O Estudo de Gêneros Discursivos e o Aprendizado pela Autoria

The Study of Genres: Learning for Authorship

María del Pilar Tobar Acosta¹

Viviane de Melo Resende²

RESUMO: Neste artigo, objetivamos apresentar as linhas gerais de uma proposta de sequência didática para o Ensino de Língua Materna no Ensino Médio, constituída a partir de uma interface com avanços no âmbito da pesquisa linguística funcional, em especial na área da Análise de Discurso Crítica (ADC). O gênero conto serve-nos, na sequência exemplificada, como ponto de partida para a desconstrução de mitos em torno do ato de escrever, levando os/as estudantes a compreender que são capazes de produzir textos de maneira autoral e que suas ideias/experiências são válidas para a construção de textos na escola. Entendendo que o domínio da posição prestigiosa da autoria é fundamental para que nossos/as alunos/as possam superar desafios relacionadas à produção de textos, reconhecemos a relevância da construção conjunta e ativa do conhecimento e a necessidade de se partir do que o grupo de alunos/as já conhece e já experiencia, para, depois, acessar o conteúdo mais formal que se pretende debater. Procuramos discutir, também, a necessidade de aproximar as diferentes áreas que compõem o ELM no EM – redação, gramática e literatura –, visando a que processos do Português do Brasil possam ser estudados sob os mais diversos prismas, mas mantendo-se a compreensão de que esses processos compõem uma unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna. Ensino Médio. Conto.

1. Introdução: o gênero conto

Como professoras de diferentes níveis de ensino – nos anos finais do ensino básico, no ensino técnico e em cursos de graduação –, somos confrontadas, todos os dias, com dificuldades apresentadas por nossos/as alunos/as em atividades de leitura e de produção de textos. Há diversos fatores que podem explicar problemas nos níveis de letramentos de nossos/as estudantes, tanto no âmbito do letramento informal – muitos/as alunos/as têm um acesso restrito a bens simbólicos e materiais relacionados com espaços discursivos mais

¹ Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília, atualmente cursa o doutorado em Linguística pela mesma universidade. Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB).

² Professora adjunta do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da mesma universidade. Pesquisadora do CNPq.

formais – quanto no do letramento formal – provável consequência de práticas de Ensino de Língua Materna (ELM) tradicionais, que, em geral, são focadas na prescrição de normas de uma gramática que não condiz com a língua que praticamos, e em que não há espaço para a produção de textos, pois a autoria seria algo reservado apenas a quem domina essas regras (ou seja, um *status* inacessível para a maioria).

De maneira contraditória, constrói-se um ciclo em que somos levados/as a não escrever, a não ler, a não sermos capazes de nos expressar, construir ideias, fazer críticas por meio de gêneros de caráter mais formal, mesmo escrevendo, lendo e nos comunicando cada vez mais por meio das redes sociais. Isso se reflete no nosso cotidiano em sala de aula, em que vemos jovens que ficam sem voz em leituras compartilhadas de textos escritos, que ficam emudecidos/as na produção de textos orais, que não logram escrever um texto autoral. São recusas que mostram os níveis de letramento percebidos todos os dias por educadoras/es e aferidos em avaliações internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e nacionais, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), e que nos impõem desafios enormes, evidenciando a necessidade premente de se repensarem as práticas envolvidas no ELM.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar as linhas gerais de uma proposta para o ensino de língua constituída a partir de uma interface com avanços no âmbito da pesquisa linguística funcional, em especial na área da Análise de Discurso Crítica (ADC). Para tanto, selecionamos o gênero discursivo conto como forma de começar um diálogo com os/as alunos/as e de aguçar sua curiosidade para o estudo das formas textuais.

Conto é o substantivo concreto que origina o verbo “contar”, sinônimo de narrar. Nesse sentido, os contos estão relacionados com o compartilhamento de uma história, com a narração de experiências. Ele surge como um gênero elementar do contato entre seres humanos, considerando a centralidade da linguagem nas sociedades humanas e que nós, humanos/as, somos os/as únicos/as que revisitamos espaços na memória e compartilhamos nossas experiências com os demais membros de nossos grupos. Por isso, a narrativa é um fazer discursivo fundamental.

Contar é compartilhar nossas vidas; trata-se do princípio da sociabilização e demanda conhecimento, pois só compartilhamos aquilo que conhecemos. Por essa razão, o conto emerge como um gênero por meio do qual podemos instanciar situações de produção de texto por jovens que têm dificuldades em escrever, devido a anos de uma educação restritiva cuja consequência é, por vezes e entre outras, uma baixa autoestima no que se refere à produção discursiva.

Assim, esse gênero serve-nos como um ponto de partida para a desconstrução de mitos em torno do ato de escrever, sendo fundamental para nossos/as educandos/as compreender que são, sim, capazes de produzir textos de maneira autoral, que suas ideias/experiências são válidas e podem (devem!) ser usadas para a construção de textos. Entendemos que o domínio da posição prestigiosa da autoria é fundamental para que nossos/as alunos/as possam superar desafios e construir habilidades e competências relacionadas à produção de textos.

2. Selecionando os textos

O conceito comum de texto se refere, de maneira reducionista, apenas a textos verbais escritos. Fazendo apelo às contribuições da ADC, podemos compreender que texto, de forma ampla, é toda instância de interação simbólica entre seres humanos (WODAK, 2004). Produzimos textos orais quando estamos em situação de interação face a face, de diálogo em sentido mais elementar, ou quando estamos em situação de interação mediada, por exemplo, pelo telefone ou pelo *Skype* (THOMPSON, 2008). Consumimos textos orais quando assistimos a uma aula expositiva ou quando ouvimos um programa de rádio. Produzimos textos escritos sempre que participamos em *chats*, quando tomamos notas em aulas a que assistimos, quando produzimos listas de compras. Consumimos textos escritos sempre que lemos um *blog*, uma revista, um folheto promocional.

Mas há ainda um aspecto mais complexo disso tudo: os textos que produzimos e consumimos diariamente são, em grande medida, multimodais, isto é, não se restringem apenas a uma modalidade de linguagem, ao contrário, articulam modalidades diversas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Por exemplo, na situação de interação face a face, não é apenas a linguagem oral que significa, pois ao lado dela estão as expressões faciais, que completam o sentido do texto oral e às vezes tornam até desnecessário dizer certas coisas em palavras; uma aula expositiva, do mesmo modo, não é apenas texto oral, pode ser complementada pelo uso da escrita no quadro negro, por imagens distribuídas em papel ou projetadas, por vídeos; uma conversa em *chat* não é só texto escrito, pode ser articulada a várias imagens que ajudam a transpor as limitações da escrita no que se refere, por exemplo, à expressão de sentimentos. Assim, a noção de texto é ampla:

a ADC (...) concebe a linguagem como sistema semiótico cujo funcionamento é socialmente contingenciado, constituindo-a e sendo por ela constituída, sendo, justamente esse funcionamento, o foco das investigações em ADC. (...) O texto é a unidade mínima de estudo em ADC porque é a menor estrutura linguística capaz engendrar significados sociais, sendo as funções que a linguagem exerce socialmente associadas a significados discursivos, os quais podem ser mapeados por meio dos textos que os materializam. (ACOSTA, 2012, p. 57)

Associando essa perspectiva à de Freire (1967, p. 39), para quem respeitar o contexto do/a estudante é fundamental, pois “As relações que o homem (*sic.*) trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas)” guardam em si “conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”, entendemos que, para o ELM, o texto também é a unidade mínima de trabalho. Para nós, não faz sentido construir uma aula de língua pautada em fragmentos descontextualizados de textos, ou de sequências artificiais de palavras criadas para responder às necessidades do momento (como em uma aula sobre pronomes reflexivos, em que o/a professor/a crie uma lista de frases com os exemplos de uso).

O texto é, assim, o cerne de todo o trabalho proposto. Compreendendo o texto de maneira ampliada, o que chamamos de leitura engloba diferentes ações, sendo que esta pode ser também ouvir uma narrativa oral, assistir a um vídeo, entre outras possibilidades.

Devemos lembrar que leitura vem de *lectura*, forma nominal do verbo latino *lĕgo*, que apresenta várias acepções dicionarizadas, quais sejam:

(1) recolher, colher; (2) extrair, retirar; (3) roubar, subtrair, levar, carregar; (4) enrolar; (5) atingir, compreender; (6) observar, perceber; (7) ler, estudar; (8) ler em voz alta, declamar; (9) escolher, eger, nomear; (10) passar, percorrer, atravessar; (11) seguir ao longo, bordear.³

Podemos compreender, então, como, por meio da leitura, podemos colher informações sociais, carregar conosco histórias, compreender experiências que ainda não tivemos. Além das acepções mais frequentes em nossa língua, destacamos o significado de escolha/eleição, etimologicamente relacionado com o termo leitura, que pode ser associado à ideia de repertório de leitura, já que um repertório é fruto de vivências e escolhas. Nesse sentido, leitura de si (de sua própria produção) e dos outros (de textos construídos no contexto da sala de aula e daqueles que selecionamos para trazer para a sala de aula) é uma habilidade fundamental no trabalho com o texto.

Nessa perspectiva, as escolhas que fazemos ao planejarmos uma aula possibilitam aos/às alunos/as construir um repertório de leituras a que, de outro modo, não teriam acesso, sendo importante darmos espaço para textos que, de modo geral, não seriam escolhidos autonomamente por eles/as. Mas, ao mesmo tempo, iniciar um trabalho com textos que não se relacionam com o dia a dia dos/as educandos/as leva a um processo artificial de ensino, pois a não identificação faz com que eles/as não percebam como relevantes as ideias do texto. Por isso, é importante também escolher textos que poderiam ser escolhidos pelos/as próprios/as alunos/as. O equilíbrio e o trajeto são desafios.

Entendemos que é possível fazer diferentes arranjos de repertório, mesclando textos mais familiares e textos mais distantes do contexto vivencial; mas, qualquer que seja esse arranjo, devemos selecionar nossos textos a partir de critérios definidos em função de nossos objetivos. Esses critérios podem ser temáticos (por exemplo, se escolhermos trabalhar um aspecto da realidade social, podemos selecionar textos de diferentes gêneros, mas que tratem de um mesmo assunto), estruturais (por exemplo, podemos escolher textos que articulem um mesmo gênero), entre outros critérios possíveis.

Tendo isso em vista e partindo da perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (2005) – segundo a qual o pensamento humano difere do animal pela faculdade da linguagem, pelo desenvolvimento do pensamento verbal histórica e culturalmente construído, e para nosso desenvolvimento enquanto seres humanos precisamos do contato com os demais, sendo esse contato mediado pelo discurso/pela atividade discursiva –, buscamos um arranjo que possibilite trabalharmos aspectos elementares da relação entre linguagem e sociedade; por isso, no caso que discutimos aqui, partimos do critério estrutural, sendo o conto o gênero selecionado.

³ *Dictionnaire Latin*. Disponível em: <<http://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?lemma=LEGO200>> . Acesso em 22 abr. 2014.

Nossa proposta tem como objetivo central possibilitar aos/às alunos/as compreenderem o gênero conto de maneira profunda para produzirem um texto autoral. Assim, a seleção que apresentamos visa instanciar a observação de regularidades estruturais, a compreensão de como funcionam na sociedade e o desenvolvimento de habilidades necessárias para sua produção. Delimitamos textos que articulam diferentes formas de conto (aqui tratamos de diferentes gêneros situados conto, tais como conto tradicional, conto realista, conto contemporâneo). Em uma segunda delimitação, buscamos textos que sejam conhecidos por nossos/as alunos/as ou que dialoguem com seus gostos pessoais. Por ser no texto que podemos observar as construções simbólicas construídas socialmente, é necessário buscar no contexto imediato dos/as educandos/as, sendo possível, para tanto, conversar anteriormente com eles/as ou observar sua atividade virtual em redes sociais, por exemplo.

Outra questão é o suporte para a leitura compartilhada dos textos, em seu sentido mais amplo. Temos a ideia errônea de que aprendemos a ler lendo, mas o contato inicial com as palavras é pela oralidade, conforme Rubem Alves: “só se aprende a escrever ouvindo”.⁴ Em razão da proposta que temos, entendemos que antes de ler (atividade de que muitos/as adolescentes não gostam muito) podemos construir um contato por meio da escuta e da troca oral, principalmente porque o conto é um gênero literário cuja origem remonta à transmissão oral tradicional de histórias e mitos (PROPP, 2001). Assim, podemos contar um conto, ou melhor, propor uma atividade de reconstrução de um conto de maneira compartilhada.

Inicialmente, podemos selecionar um texto de domínio dos/as alunos/as, como o texto de “A chapeuzinho vermelho”, pois a história pode ser conhecida em outras versões pelos/as alunos/as, e nos interessa, aqui, acessar o seu repertório autônomo. Em seguida, apresentamos o roteiro de um filme que esteja em cartaz – no caso da experiência descrita aqui, escolhemos “Thor”, lançado em 2011, pelos Estúdios Marvel. Pela justaposição de histórias tão diferentes na superfície, podemos instanciar a observação de regularidades estruturais. Em seguida, podemos trabalhar a leitura de textos escritos, como “A moça tecelã” de Marina Colassanti (in LADEIRA, 2005), que apresenta uma estrutura diferente da dos contos tradicionais, mas que também se baseia na descrição e na narração para ser construído. Essa seleção nos permite evidenciar o desencaixe do gênero estudado e possibilita analisar como existem diferentes formas de descrever e narrar.

Por fim, podemos apresentar contos do período literário que faça parte do currículo do ano letivo da turma para a qual estamos trabalhando. Por exemplo, se estivermos lecionando para uma turma de segundo ano do ensino médio, podemos retomar os contos de Machado de Assis, que apresentam características bastante diferentes das dos contos tradicionais e que trazem uma complexidade maior, o que exige dos/as alunos/as um cabedal de leituras mais amplo e um maior domínio de habilidades. Escolhemos, dentre os textos do autor realista, o conto “Linha reta e linha curva” (ASSIS, 1870), que traz uma moral como os contos tradicionais, mas que apresenta construções descritivas e narrativas distintas, novamente possibilitando o estudo da multiplicidade de estruturas de diferentes formas de conto. E propomos que, partindo da leitura deste conto, os/as alunos/as escolham, cada um ou em grupo, outro conto do autor para ser trabalhado em sala de aula.

⁴ “A Escola Ideal - o papel do professor”. Informação oral. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

3. O gênero conto: aspectos constitutivos

Em Análise de Discurso Crítica, gêneros discursivos são os potenciais discursivos que possibilitam o significado acional do discurso, ou seja, nossa ação discursiva no mundo só é possível por meio da materialização/ apropriação de gêneros (FAIRCLOUGH, 2003). Uma vez que os gêneros discursivos não se restringem a formatos textuais, a ação discursiva depende também da apropriada percepção do funcionamento social dos gêneros (BAKHTIN, 2003). Antes de tudo, é preciso conhecer/ reconhecer o tipo de ação elementar no mundo que um determinado gênero discursivo realiza. A isso se associa a noção de pré-gênero, bastante próxima do conceito de tipos textuais ou sequências tipológicas, conforme discutido em Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; ver também KOCH; ELIAS, 2012).

Para Swales (1990, p. 58-61), nem toda atividade de produção de texto é diretamente conformada por roteiro genérico claramente distinguível – por exemplo, uma receita culinária segue claramente algumas etapas textuais que caracterizam o gênero (lista de ingredientes com respectivas quantidades, instruções sobre procedimentos), mas o mesmo não pode ser dito de conversas informais, muito mais plásticas em termos de realização textual. Nesses casos de menor estruturação, teríamos, para Swales, “atividades pré-gênero”. O autor distingue seis tipos diferentes de pré-gêneros (que coincidem com as teorizações de tipologia textual) – narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, diálogo –, os quais podem integrar a constituição de inúmeros gêneros discursivos.

Na perspectiva do ELM, isso é relevante porque abre uma possibilidade de acesso bastante mais simples à noção de gênero: antes de discutir aspectos genéricos, podemos nos perguntar, e a nossos/as alunos/as, o que exatamente estamos fazendo no mundo quando produzimos um conto? Esse tipo de ação discursiva básica (narrar) também se realiza por meio de muitos outros gêneros, não sendo restrita nem ao gênero conto nem ao âmbito da literatura. E, quando narramos, fazemos isso de forma articulada a outros modos particulares de ação, associando à narrativa a descrição, a argumentação. E assim vamos aprofundando a reflexão teórica sobre linguagem de forma mais significativa, identificando formas de ação discursiva no mundo a partir de suas nuances mais básicas, para depois aprofundar na direção das práticas sociais associadas a essa ação discursiva: o que nos leva, em uma situação específica de interação social, a narrar de uma forma e não de outra?

Como herança do interacionismo simbólico, sabemos que os gêneros discursivos são possíveis como formas relativamente estáveis (reconhecíveis e reconhecidas) de estruturação textual porque são associados a comunidades discursivas e seus propósitos de comunicação (BAKHTIN, 2003). Trazer essa reflexão a nossas aulas de Língua Materna torna o estudo formal da língua mais significativo – ele deixa de estar pautado na gramática para se voltar ao uso posicionado da linguagem e seus efeitos sociais.

4. Trabalhando o gênero conto em sala de aula

Paulo Freire (1989) observa que as palavras são/estão “grávidas de mundo”. A metáfora nos mostra a relação intrínseca entre a palavra e a vida social, sendo a palavra o que engendra esse mundo e, dialeticamente, é por ele “engravada”. Associando-se a essa perspectiva a ontologia social do discurso proposta em Análise de Discurso Crítica, podemos

compreender que o ensino de língua só faz sentido se estiver articulado com a reflexão sobre a sociedade que instancia e é instanciada por essa língua.

Esse posicionamento teórico exige, assim, uma metodologia que seja capaz de evidenciar aos/às alunos/as a relevância de refletir sobre o uso da linguagem, de ser hábil no uso da palavra, tendo em vista sua importância para se ter uma vida social plena. Isso parece óbvio, mas, novamente, se pensarmos nas técnicas tradicionais de ensino, temos um descolamento da “Língua Portuguesa” (como é chamada erroneamente nossa disciplina nos níveis médio e técnico de ensino) da realidade social de nossos/as alunos/as. Esse descolamento é tão enraizado que a maioria de nossos/as alunos/as não se compreende como produtora de textos (embora os produza o tempo todo, seja em interação face a face, seja em interação mediada, especialmente pelo computador associado ao potencial da internet) em língua portuguesa.

Retomando a terminologia da ADC, ao selecionarmos o gênero desencaixado ‘conto’, pretendemos trabalhar com duas habilidades essenciais ao uso social da linguagem – descrever e narrar –, tendo em vista que o gênero se constitui basicamente de dois pré-gêneros – descrição e narração. Por se tratar de um gênero literário, o conto atravessa a história assumindo diferentes estruturas, que respondem às necessidades comunicativas, estéticas e estilísticas de cada grupo social em seu tempo, bem como às de seu/sua autor/a. No entanto, a essência da composição de pré-gêneros se mantém por ser uma construção social a que o/a autor/a faz apelo.

Para trabalhar esses conceitos, assim como quaisquer outros, entendemos que devemos partir sempre do concreto, estimulando que os/as alunos/as encontrem as recorrências que evidenciam os gêneros, os pré-gêneros, dentre outros. Nesse sentido, retomando o que discutimos na seção anterior, é por meio da leitura dos textos pré-selecionados pelo/a professor/a e dos textos posteriormente selecionados pelos/as alunos/as que poderemos conversar sobre as regularidades genéricas e finalmente propor uma sistematização desse conhecimento. Essa sistematização pode ser feita em solidariedade com os/as alunos/as, no momento da aula, usando-se a lousa para apontar os principais elementos, e pode ser complementada por material escrito formulado pelo/a professor/a e que contenha outros dados de maneira estruturada.

Devemos salientar que entendemos que, para estimular o protagonismo dos/as alunos/as com a construção de seu conhecimento, talvez não seja a melhor ideia entregar, de início, um texto com as ‘respostas’, com a sistematização dos conteúdos pronta, pois isso seria limitar o diálogo. Ao entregarmos uma ‘apostila’ antes de proporcionarmos as relações experienciais com o objeto estudado, acabamos por repisar a tradição em que o único polo detentor e capaz de conhecimento é o/a professor/a. Muitas vezes, nossos/as alunos/as, acostumados/as que estão a essa tradição, exigem de nós tal material, mas, se buscamos outras formas de lecionar, podemos mostrar a eles/as como é importante que o conhecimento seja construído em grupo, de maneira compartilhada, e a partir da experiência.

5. Atividades propostas para o trabalho com o gênero conto

Rubem Alves (2004) observa que o aprendizado emerge de um movimento de confronto com o mundo, um mundo que vemos e ouvimos e que nos espanta. Esse espanto,

por sua vez, gera curiosidade, que, como ele define, é uma “coceira que dá nas ideias” (ALVES, 2004, p. 8). Essa coceira, essa inquietação, nos faz questionar, nos faz aprimorar nossas questões, e assim apreendemos o mundo que nos instigou, aprendemos com o mundo por meio de nossa ação. Esse aprendizado é prazeroso e faz parte de quem somos.

No entanto, tudo o que não fazem nossas tradicionais técnicas de ensino é estimular a curiosidade; ao contrário, silenciam o questionamento, posto que, para a tradição, o/a aluno/a apenas deve receber, nunca começar o movimento. A pedagogia da resposta (SAVIANI, 1987) silencia as coceiras, acalma as ideias, apassiva as mentes. E, passivos/as, somos moldados/as e nada mais nos instiga, pois perdemos a essência do perguntar. O fascínio pelo que não conhecemos é o que nos move na construção do saber; sabemos pelo que não entendemos, pois aquilo que achamos que nunca vamos entender – a língua portuguesa, o escrever etc. – não nos move, apenas o ignoramos.

Assim, a vida em sala de aula nos ensina que antes de pensarmos no que vamos ensinar, nos conteúdos, habilidades e competências, temos de pensar em como vamos ensinar, e, tendo em vista que o ensino é dialógico, necessita do diálogo, temos que começar uma conversa. Mas uma conversa precisa de pessoas que ouçam, e ouvir, como Alves (2011) bem observou, é difícil, principalmente para professoras/es, que professam, que falam. Igualmente difícil o é para nossos/as alunos/as, pois o ouvir necessário para esse diálogo proveitoso precisa do interesse, precisa do espanto, e nossos/as alunos/as não se espantam facilmente.

Por isso, instanciar o espanto resulta ser um caminho para nossas práticas, e podemos planejar situações em que as ideias cocem; mas, para isso, precisamos ouvir. Nossos/as alunos/as se movem no interesse que têm, e começar uma conversa sobre o gênero conto dificilmente os/as fará sair do barulho silencioso em que estão imersos/as, afinal, em *smartphones* e redes sociais (esses aparelhos criam um ruído na comunicação entre professores/as e alunos/as, mesmo que estes permaneçam silentes). Precisamos do silêncio barulhento, do silêncio de quem ouve e está barulhento no fervilhar de questões. Para isso, antes de planejar, precisamos ouvir o que suas mãos inquietas rodam para cima e para baixo nesses *smartphones*, pois se trata de narrativas compartilhadas, de uma infinidade de histórias que contam todos os dias. Devemos, pois, partir do que eles/as gostam, conhecem/ querem conhecer e compartilham (também, ou principalmente, nas redes).

Para começar a conversa sobre o conto, sobre gênero discursivo, sobre estrutura narrativa, podemos começar (re)contando uma história que avaliamos ser conhecida por nossos/as interlocutores/as, como, por exemplo, um conto infantil. Em nossa experiência, ao propormos a atividade com contos, perguntamos aos nossos/as alunos/as de ensino médio (EM) se eles/as se lembravam de como era bom ouvir as historinhas de seus pais na hora de dormir, e nos surpreendemos com as respostas, pois muitos/as relatam não ter tido tal experiência. Isso pode estar relacionado ao baixo grau de letramento formal, bem como a uma história de acessos negados também a suas famílias.

Assim, percebemos que partindo de pressupostos baseados em nossa própria experiência muitas vezes esbarramos na heterogeneidade de experiências de nossos/as alunos/as, e por isso pensamos em partir do mais elementar para construir um ponto de partida mais homogêneo, em que todos/as dominassem alguns elementos referenciais, como os conto infantil “A chapeuzinho vermelho”. Como há diversas versões desses contos, optamos por recontar essas histórias com a colaboração de nossos/as alunos/as e observamos que a versão

que eles/as dominam costuma ser muito semelhante à do Irmãos Grimm, que data de 1812.⁵ Construir essa base se assemelha ao que propõem alguns/mas professores/as de educação física quando pedem que seus/suas alunos/as adolescentes engatinhem antes de correr. Trata-se de superar uma lacuna tanto de conhecimento quanto de experiência.

Mas, para estudar o gênero, temos que evidenciar os padrões linguístico-sociais, sendo necessário escolher outros textos para (re)contar. Assim, em seguida, podemos continuar a conversa propondo a (re)contação da história de um conto contemporâneo, sem, no entanto, defini-lo como tal. Por exemplo, podemos selecionar o roteiro de um filme de herói, que apresenta a estrutura de conto, aquele que esteja sendo mais compartilhando, curtido e comentado nas redes. Selecionamos, por exemplo, o filme “Thor”, dos Estúdios Marvel, lançado em 2011, que leva para o cinema o herói da história em quadrinhos homônima escrita por Stan Lee, que se baseou na mitologia nórdica para criá-la. E, a partir de uma pergunta – “Quem viu o filme?” –, podemos instigar o movimento do falar e do ouvir: conversarmos, pois. E, seguindo pelas respostas e perguntas dos/as alunos/as, vamos (re)contando, (re)construindo a narrativa do filme. A ideia de não definir a priori o roteiro do filme como um conto relaciona-se com a proposta de protagonismo na construção do conhecimento, porque, na sequência, podemos questionar se há semelhanças entre o conto tradicional e o conto contemporâneo.

A partir daí, com base em uma diversidade de ‘contos’ já pertencentes ao repertório de nossos/as alunos/as, destacamos as partes constitutivas dessas diferentes narrativas e evidenciamos os padrões discursivos, as recorrências do tipo narrativo e do gênero conto nessa concepção ampliada. Podemos construir, então, na lousa, um quadro com duas colunas com as seções descritivas e narrativas de cada conto, relacionando-as e evidenciando o padrão relativamente estável do pré-gênero e do gênero focalizados. Vejamos:

Quadro 1 – Estrutura genérica.

“A Chapeuzinho Vermelho” (GRIMM, 1812)		“Thor” (MARVEL, 2011)	
Trecho do conto	Seção da Estrutura	Trecho do filme	Seção da Estrutura
“Era uma vez uma menina...”	Descrição Obs.: forma tradicional em que características físicas e psicológicas da personagem principal são descritas, bem como as características de seu contexto.	O herói da história – Thor, o Deus nórdico do Trovão – é apresentado como um ser alienígena em seu contexto – o reino de Asgard – que é um planeta distante.	Descrição Obs.: como se trata de um texto multimodal, essa descrição é composta também de narração, pois vemos o desenrolar da ação para compreender quem são as personagens.

⁵ Disponível em: <http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/capuchinho_vermelho>. Acesso em: 20 mai. 2014.

<p>“Um dia, sua mãe lhe pediu que fosse levar uma cesta de doces para sua avó que estava doente...”</p>	<p>Narração</p>	<p>Thor decide ir a um reino inimigo – Jotunheim – em busca de uma batalha que o consagraria rei de Asgard.</p>	<p>Narração</p> <p>Obs.: Superado o reconhecimento das personagens e cenários dá-se início à narração propriamente dita.</p>
<p>No bosque, um lobo vem falar com Chapeuzinho Vermelho. Ela desobedece a mãe e conversa com o desconhecido.</p>	<p>Inclusão de elemento perturbador</p> <p>Obs.: O lobo é quem desencadeia a principal ação da narrativa.</p>	<p>A situação foge do controle e Thor é resgatado por seu pai, Odin. A ação do herói rompe um tratado de paz que havia entre os reinos. Como forma de puni-lo, o pai o bane de Asgard, deixando-o em Midgard – a Terra – e tirando dele os poderes que tinha por meio de sua arma – o martelo Mjöltnir.</p>	<p>Inclusão de elemento perturbador</p> <p>Obs.: Odin pune seu filho instanciando a mudança no fluxo normal da vida do herói, agora banido.</p>
<p>Chapeuzinho desobedece mais uma vez sua mãe e toma um atalho, desviando-se do caminho.</p>	<p>Ponto de inflexão</p> <p>Obs.: Momento que determina o desenrolar da história.</p>	<p>Ao enviar Thor para a Terra, Odin faz um encantamento do martelo dizendo: “Aquele que empunhar este martelo, se for digno, possuirá o poder de Thor”.</p> <p>Ao chegar à Terra, Thor é encontrado por Jane Foster, uma astrônoma, e sua equipe.</p>	<p>Ponto de inflexão</p> <p>Obs.: Odin dá margem para o retorno de Thor ao enviar Mjöltnir à Terra.</p>
<p>Chapeuzinho chega à casa de sua avó que havia sido comida pelo lobo. Ela entra na casa e conversa com o lobo disfarçado com as roupas da avó.</p> <p>e conversa com o lobo.</p>	<p>Crescente na tensão narrativa.</p>	<p>Em Asgard, Odin cai em sono profundo.</p> <p>Na Terra, Thor é enganado pelo irmão Loki que diz que o Odin estava morto e que sua última ordem foi da expulsão definitiva de Thor.</p>	<p>Crescente na tensão narrativa.</p>
<p>O lobo ataca Chapeuzinho.</p>	<p>Ponto máximo da tensão narrativa.</p>	<p>Loki envia um robô gigante à Terra para matar o irmão.</p>	<p>Primeiro pico de tensão.</p>
<p>Um caçador ouve os gritos de Chapeuzinho,</p>	<p>Resolução do problema por uma terceira pessoa.</p>	<p>Os amigos de Thor se articulam para resgatá-lo.</p>	<p>Resolução do primeiro pico, relaxamento da</p>

entra na casa da avó, mata o lobo e resgata a avó que estava na barriga do vilão.		Ao se sacrificar pelo bem dos demais, Thor recupera os seus poderes e consegue retornar a Asgard.	tensão e retorno ao ponto de partida –Asgard.
		Paralelamente, Loki abre as portas de Asgard para Laufey que acha que mataria Odin. Loki mata Laufey para provar ser digno do trono de Asgard.	Novamente, crescente na tensão narrativa.
		Thor retorna e revela à sua mãe o estratagema de Loki. Loki e Thor lutam.	Segundo pico de tensão.
		Loki foge e dirige-se à ponte do arco-íris para destruir Jotunhein.	Terceiro pico de tensão.
		Thor destrói a ponte do arco-íris. Novamente os dois lutam.	Pico máximo de tensão.
		Odin chega e interrompe a luta. Loki se solta e cai no abismo de Asgard.	Resolução do problema por uma terceira pessoa.
Tudo volta ao normal. A avó come os doces e o caçador leva Chapeuzinho para casa.	Estabilização e retorno ao ponto de partida – a casa de Chapeuzinho.	Confraternização em Asgard após a luta que mostra que tudo volta ao normal, mas Thor demonstra não ser mais o mesmo.	Estabilização e retorno ao ponto de partida – Asgard.
Chapeuzinho é repreendida pela mãe e promete nunca mais desviar-se de seu caminho.	Moral da história. Obs.: objetivo final da narrativa – ensinar um comportamento a crianças, em especial, meninas.	Cenas pós-crédito que dão continuidade às narrativas dos Estúdios Marvel	Epílogo – Inclusão de uma nova sequência narrativa por meio de um novo pico de tensão. Obs.: objetivo final da narrativa – venda de outros produtos.

Podemos evidenciar os padrões linguístico-sociais do gênero conto que são essencialmente um primeiro momento de descrição das personagens e do contexto/cenário do conto ao qual se segue uma longa seção narrativa. Destacamos as seções estruturais que se repetem em ambas narrativas: descrição; início da narração; desenvolvimento a partir de um elemento perturbador; inflexão da história – fruto da escolha da personagem principal; crescente de tensão; ponto máximo de tensão; resolução do problema; estabilização; e retorno ao ponto de partida. Essas seções são constitutivas do gênero conto, desencaixado de uma

Gláuks v. 16 n. 1 (2016)

prática específica, e podem ser rearticuladas a outras seções para atender aos objetivos comunicativos de um determinado contexto social.

No caso de “A Chapeuzinho Vermelho”, o texto articula o gênero encaixado conto infantil que tem como um efeito potencial a instrução de jovens; assim, o texto apresenta em seu final uma seção que retoma os erros cometidos pela personagem principal que a fizeram passar pelas situações problemáticas que enfrentou, seguida da apresentação de uma moral que instrui como ela deveria se comportar. Podemos, pois, definir essa seção de moral como uma seção injuntiva, logo, temos a articulação de outro pré-gênero. No caso de “Thor”, podemos destacar uma diferença central entre o conto tradicional e o conto contemporâneo, que é a existência de vários picos de tensão. Temos um padrão narrativo que se pauta em tensão e relaxamento/ problema e resolução, e que tem como efeito potencial a manutenção da atenção da audiência ao longo dos 114 minutos de duração da película.

Além disso, o filme apresenta cenas pós-créditos, que compõem uma espécie de epílogo. Essa estrutura é característica dos filmes dos Estúdios Marvel, tendo como efeito potencial a propaganda dos filmes que serão lançados na sequência. Logo, ao invés de terminar no retorno ao ponto de partida, que é o relaxamento máximo, o filme se encerra na deixa para outra narrativa, o que mantém os/as leitores/as em suspensão. Essa suspensão se desdobra na curiosidade, que potencialmente move o espectador/a a assistir o filme que será lançado posteriormente, consumindo mais um produto vendido pelos Estúdios Marvel.

Para compreender o funcionamento interno das composições textuais, podemos propor a formulação de dois gráficos que representam a razão Tensão x Tempo, tais como os que seguem:

Gráfico 1 – Estrutura de “A Chapeuzinho Vermelho”.

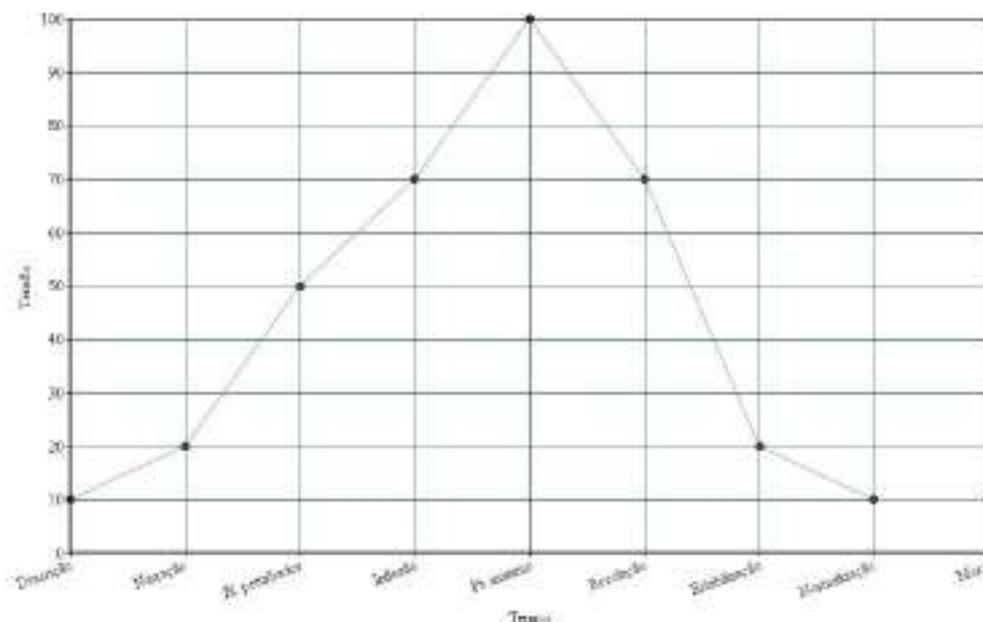
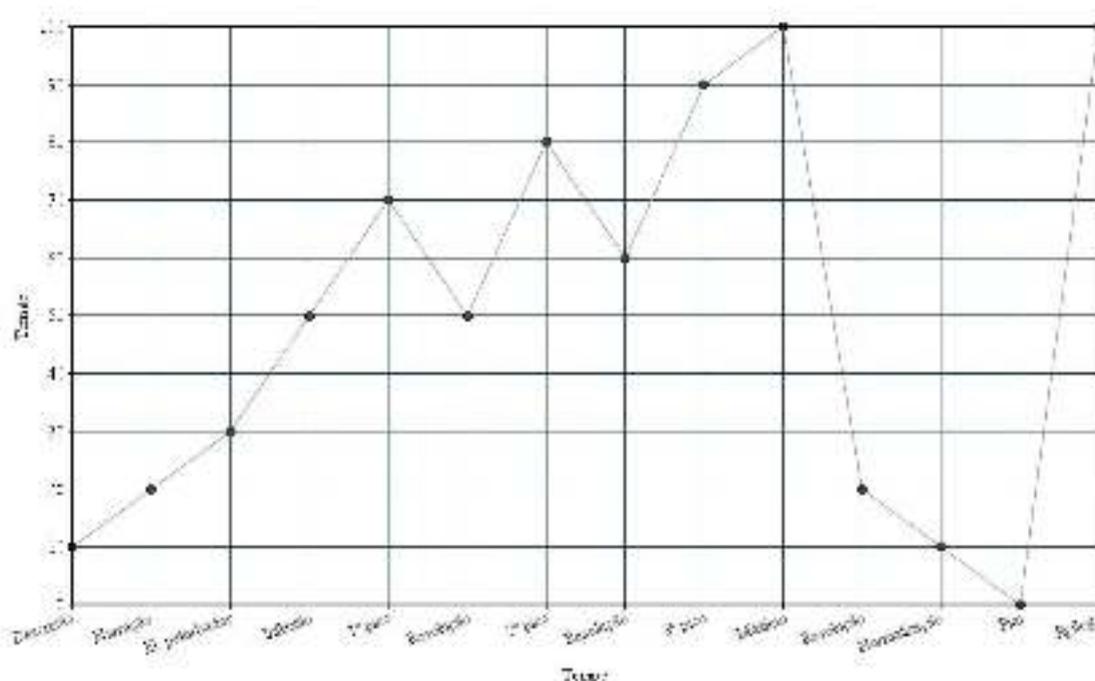


Gráfico 2 – Estrutura de “Thor”.



A partir da produção do Quadro 1 e dos Gráficos 1 e 2, podemos (re)definir o conceito de gênero e mostrar como funcionam os arranjos de pré-gêneros, construindo uma síntese desses conhecimentos com os/as alunos/as, sendo possível usar novamente a lousa ou outro recurso material que convier ao/à professor/a e a seus/suas alunos/as. Frisamos que a opção pela produção de gráficos é um recurso profícuo que possibilita sistematizar, por meio do texto imagético e do texto verbal descontínuo, o conhecimento sobre as estruturas abstratas empregadas na (des)construção dos contos estudados. Essa atividade cria uma relação interdisciplinar com as ciências exatas, permitindo ao/à aluno/a compreender que a construção de um gráfico permite a projeção de uma razão (no caso, tensão pelo tempo).

Ao fim desse conjunto de ações que devem, preferencialmente, ser feitas em encontros presenciais seguidos, podemos propor aos/às alunos/as que produzam um texto que articule o gênero conto, com tema livre ou motivado. Como complementação a essa produção, podemos solicitar que cada um/a formule um gráfico que mostre o funcionamento da tessitura produzida, aos moldes do que produzimos em sala de aula. Assim, ao mesmo tempo em que os/as alunos/as terão liberdade para criar algo autoral, poderão aplicar os conhecimentos construídos para compreender a sua produção. Esse gráfico também permitirá ao/à professor/a avaliar o grau de compreensão demonstrado por cada aluno/a acerca dos elementos internos de seu texto.

Na sequência, entendemos ser fundamental dar um retorno para cada texto produzido. Ainda com o objetivo de proporcionar aos/às educandos/as o acesso ao espaço da autoria, e mantendo o respeito à sua produção, sugerimos que, ao invés de fazer uma “correção” punitiva do texto, o que encerraria o processo dialógico, o/a professor/a faça uma revisão do texto, sem indicar as formas adequadas, apenas indicando onde há problemas e como o texto pode ser aprimorado. Essa revisão permite que o/a aluno/a releia seu texto à luz das sugestões

do/a professor/a e possa reescrevê-lo. Igualmente, a partir do retorno sobre seu gráfico, o/a aluno/a poderá auto avaliar seu domínio dos conteúdos estudados.

Para estimular a reescrita (e uma reescrita de qualidade, tendo em vista o desestímulo que às vezes assola nossos/as alunos/as) e propiciar a continuidade da experiência da autoria, podemos planejar uma atividade que envolva a comunidade escolar como um todo, como, por exemplo, a apresentação desses contos por meio de uma roda de contação, ou mesmo de um concurso com uma enquete por meio da *internet* para selecionar os melhores contos, que poderiam ser publicados em uma antologia.

O trabalho com o gênero conto não se encerra apenas no campo das aulas de redação (ou, como preferimos, de leitura e produção de textos); ele permite criar pontes com as outras áreas de nossa disciplina (nos referimos aqui à tradicional divisão entre aulas de redação, aulas de gramática e aulas de literatura), já que agora estaremos em condições de estudar com mais qualidade outros contos, mais formalmente reconhecidos como tal. Contudo, esse trabalho não deve usar o texto apenas como pretexto (ANTUNES, 2007) para o estudo de aspectos da gramática ou da literatura, mas deve ser planejado para que esses aspectos sejam efetivamente compreendidos pelos/as alunos/as como processos complementares, constituintes do grande processo social que é a linguagem.

Nesse sentido, em uma aula que focalize o estudo de aspectos da gramática do Português Brasileiro, podemos analisar com os/as alunos/as o conto “A moça tecelã”, de Marina Colassanti, com o objetivo de retomarmos os conteúdos, habilidades e competências construídos no âmbito do estudo macrotextual, e possibilitar um estudo ao nível microtextual que seja articulado com a compreensão do funcionamento social do texto e, por conseguinte, da gramática. Sugerimos que, inicialmente, se peça aos/as alunos/as que se dividam em grupos de leitura, em que uns/umas leiam para os/as outros/as, estimulando a apreensão por meio da escuta e construindo outra passagem do texto oral (trabalhado anteriormente) para o texto escrito. E, em um segundo momento, podemos pedir a leitura/releitura do texto de maneira individual.

Nessa proposta, novamente, devemos avaliar as divisões curriculares de cada ano letivo do EM; assim, por exemplo, o segundo ano do EM dedica-se essencialmente ao estudo morfológico e morfossintático. Uma possibilidade para essa atividade, por exemplo, seria a identificação e análise de regularidades linguísticas microtextuais; no caso de uma turma de segundo ano, poderíamos focalizar o estudo da classe dos verbos. Nessa atividade, cada grupo seria responsável por localizar um tipo distinto de verbo (verbos transitivos diretos, verbos transitivos indiretos, verbos intransitivos, verbos de ligação) e construir análises sintáticas de cada aparição de uma categoria verbal, analisando os tempos, modos e aspectos verbais empregados, e associando essa análise ao fazer discursivo da narrativa.

Desse modo, podemos mostrar como a descrição da personagem central do conto – a moça tecelã – é complementada pela narração de ações que ela rotineiramente fazia, como em: “Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza” (COLASSANTI, 2005, p. 71).

Nesse trecho, o tempo empregado é o pretérito imperfeito no modo indicativo, nos três primeiros verbos, e no modo subjuntivo no último verbo. Os elementos linguísticos articulam de maneira mais ou menos estável determinados significados, e no caso do tempo pretérito

imperfeito, seu emprego é feito quando se quer representar o hábito, e ele carrega o aspecto cursivo que exprime a duração, em instâncias tipológicas essencialmente descritivas. No texto analisado, podemos compreender como a autora construiu, a partir dessas palavras e estruturas sintáticas, a representação de ações habitualmente empreendidas pela personagem descrita. Esse sentido é amplificado pelo uso do modo indicativo, que expressa de maneira regular a certeza, e serve para representar o que seria real. Assim, podemos evidenciar como a construção de sentidos se faz a partir da instância microtextual e trabalhamos as questões gramaticais em contexto.

Do mesmo modo, podemos dar continuidade ao trabalho com o gênero conto, em aulas que focalizem a literatura. Assim, em outro momento, podemos selecionar um conto realista para estudar as especificidades do gênero literário encaixado e as características estilísticas do referido período. Como apontado na segunda seção deste artigo, selecionamos o conto “Linha reta e linha curva”, de Machado de Assis, para ser analisado em sala de aula. Na sequência, sugerimos que seja feita a sistematização, por meio da base de conhecimento sobre o gênero, das principais características estilísticas da produção do autor. Em um segundo momento, entendemos ser necessária uma reflexão sobre os aspectos históricos do final do século XIX, para que as características específicas da obra de Machado de Assis possam ser extrapoladas para a descrição das características estilísticas do período literário. Com isso, novamente, propomos que se parta da concretude do texto para se estudarem questões discursivas – linguísticas e sociais.

Em um segundo momento, podemos solicitar aos/às alunos/as que escolham, em grupos, outro conto de Machado de Assis para ler, sendo possível utilizar a sala de informática da escola, se for o caso. Nessa proposta, cada grupo deve ler o conto escolhido e o encenar para os/as demais, retomando apenas os pontos da narrativa que caracterizem as seções sistematizadas anteriormente como sendo conformativas do gênero. Essa atividade é muito fértil, pois os/as alunos/as têm de adaptar a história do conto ao gênero peça de teatro (ou mesmo esquete, no caso de uma atividade mais curta). Assim, podemos desdobrar o estudo de um gênero sobre o estudo de outros. Ademais, a partir do estabelecimento desse contato lúdico com os textos de Machado de Assis, pretendemos que os/as alunos/as ampliem seu repertório de leituras e, se possível, que essas atividades estimulem o gosto pela leitura.

O conjunto dessas atividades perfaz uma triangulação das diferentes áreas que compõem a disciplina de Língua Portuguesa ao redor de um mesmo elemento da linguagem: o gênero conto. Essa triangulação pode ser construída por um/a único/a professor/a, quando responsável por todas as subdisciplinas – redação, gramática e literatura –, ou que haja uma integração dos/as três professores/as que lecionem cada uma das subdisciplinas, integrando a grande área da Língua Portuguesa, harmonizando o trabalho desses/as profissionais e permitindo aos/às alunos/as terem compreensão dos processos linguísticos de maneira mais abrangente e coerente.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de apresentar as linhas gerais de uma proposta para o ensino de língua constituída a partir de uma interface com os avanços empreendidos no âmbito da pesquisa linguística funcional, em especial na área da Análise de Discurso Crítica

(RAMALHO; RESENDE, 2011). Visamos, assim, contribuir para que a produção científica possa ser apropriada por educadores/as em suas práticas de ensino-aprendizagem.

A Análise de Discurso Crítica pode ser definida como um desdobramento do funcionalismo linguístico e especialmente da Linguística Crítica. Em seu esforço teórico, tem buscado discutir as relações internas entre linguagem e sociedade, favorecendo a compreensão das múltiplas funções sociais que desempenhamos por meio de textos. Por exemplo, textos são parte do aparato por meio do qual nos identificamos no mundo e identificamos outras pessoas e grupos sociais (por meio dos estilos que empregamos para a identificação discursiva), representamos o mundo que experienciamos ou imaginamos (por meio dos discursos que ecoamos em textos), participamos das dinâmicas sociais e agimos sobre o mundo (por meio da apropriação de gêneros discursivos). Tomando esse referencial, foi ao conceito de gênero discursivo, principalmente, que lançamos aqui nosso olhar reflexivo sobre práticas de ELM.

Extrapolando a noção de gênero como formato, buscamos incluir em nossa reflexão os aspectos sociais dos gêneros, inseparáveis de propósitos comunicativos socialmente reconhecidos e de comunidades discursivas que reconheçam os gêneros que utilizam como potencial para a ação sócio discursiva. Tomando esse conceito discursivo de gêneros, e associando-o ao de tipo textual ou pré-gênero, discutimos aqui uma sequência didática baseada no gênero conto e que reconhece a relevância da construção conjunta e ativa do conhecimento e a necessidade de se partir do que o grupo de alunos/as já conhece e já experiencia, para, depois, acessar o conteúdo mais formal que se pretende debater. Igualmente, procuramos indicar caminhos para aproximar as diferentes áreas que compõem o ELM no nível do EM – redação, gramática e literatura –, visando a que processos do Português do Brasil possam ser estudados sob os mais diversos prismas, mas mantendo-se a compreensão de que esses processos compõem uma unidade. Acreditamos, por fim, que permitir aos/às alunos/as construir ativamente o conhecimento garante não apenas que a aprendizagem seja mais efetiva, mas também que esse conhecimento se torne mais significativo.

Referências

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. Protagonismo face à inevitabilidade: vozes da rua em ocas” e em o trecheiro – análise de discurso crítica. Dissertação de Mestrado (Linguística). Universidade de Brasília, 2012.
- ALVES, Rubem. O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender/Rubem Alves. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- _____. Escutatória. Ou o silêncio como alimento. Revista Educação, 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/artigo234825-1.asp>>. Acesso em 25 jun. 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- COLASSANTI, Marina. A moça tecelã. In LADEIRA, Julieta Godoy (org.). *Antologia de Contos Brasileiros Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005, p. 70-75.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: themodesand media ofcontemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Linha reta e linha curva. In Contos fluminenses. 1870. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/index.php/obra-completa-menu-principal-173/166-conto>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 190-193.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6a. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SWALES, John M. *Genreanalysis: english in academicandresearch settings*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. CALDAS-COULTHARD, C. R. & Figueiredo, D. de C. (Orgs.) *Análise Crítica do Discurso*, v. 4, n. especial, 2004, p. 223-243.

ABSTRACT: In this paper, we present the outlines of a proposal of didactic sequence for the Mother Tongue Teaching in High School, made from an interface with advances within the functional linguistic research, particularly in the area of Critical Discourse Analysis (CDA). The genre tale is taken as a starting point for the deconstruction of myths surrounding the act of writing. We recognize the importance of joint and active construction of knowledge, and the need to start from what the group of students already knows. From this knowledge, we can access formal content that is to be discussed. We seek to discuss in the paper also the need to bring the different areas that make up the Mother Tongue Teaching in High School – writing, grammar and literature – arguing that these processes can be studied under the most diverse prisms, but keeping that these processes make up a unit.

KEYWORDS: Mother Language Teaching. High school. Genre tale.

Sequência Didática: Uma Proposta de Ensino-Aprendizagem Antinormativa

Secuencia Didáctica: Una Propuesta de la Enseñanza y el Aprendizaje Antinormativa

*Anderson Barboza da Silva¹
Vanuza de Paula Siqueira²*

RESUMO: A partir de uma proposta guarnecida de consciência social, cujo cerne seja o desenvolvimento/estímulo de capacidades que priorizem a formação de leitores/alunos dotados de consciência linguística e cidadania crítica, apresentamos nossas reflexões acerca do ensino de língua portuguesa. Defendemos que esta formação, quando pautada em uma prática antinormativa poderá potencializar a relação dialógica professor/aluno, cooperando assim para o despertar de uma ótica mais crítica do educando no meio em que vive. Para tanto, apresentamos o termo de uma proposta, sequência didática, a fim de refletirmos para o estímulo e desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão/interpretação textual com o propósito de contemplar as esferas sociointeracionistas e escolares por intermédio de material didático. Materializamos essa proposta apresentando os Descritores da Leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa como uma ferramenta para esse fim. Concluímos este estudo considerando que, consolidar o despertar consciente de que entender e compreender a leitura adequadamente é o caminho que, mais certamente, pode dar acesso irrevogável a qualquer campo da participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos. Sequência Didática. Compreensão Textual. Educação Linguística.

Considerações Iniciais

Diante do desprestigiado quadro da atual educação brasileira, é comum encontrar discursos que listam e apontam possíveis desacertos e enganos, sobretudo no ensino de língua portuguesa. É notório o baixo rendimento no campo da leitura e compreensão textual, assim como na escrita, da classe estudantil. As baixas notas e o desempenho insatisfatórios no ENEM e nos exames nacionais, como a Prova Brasil, SAEB e no programa de avaliação internacional (PISA), são fortes indícios do déficit do ensino de língua portuguesa no Brasil. A cada novo resultado desses exames, uma torrente de críticas e de discursos inflamados é proferida, e centenas de notícias de novos programas para o melhoramento do ensino são divulgadas e o mito do ensino ideal é novamente inserido nas mentes inocentes que acreditam na utopia da educação instantânea de qualidade para todos.

¹ Graduado em Letras/Português pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia, graduando em Pedagogia pelo Claretiano Centro Universitário. E-mail: andersonbarboza_ro@hotmail.com.

² Mestra em Educação Escolar pela UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: vanuza.siqueira@ifro.edu.br.

Toda a discussão é válida. Todo o desconforto causa mudança. Toda a indignação motiva. Mas, nada adianta ficarmos no campo da discussão e do “falatório” se nada for efetivamente feito para direcionar a uma consciência coletiva de que algo precisa ser feito para garantir que os jovens e adultos, que saem aos milhares das instituições de ensino, tenham o poder de *pensar, refletir e agir* conscientemente sobre os diversos discursos que são confrontados diariamente, em uma sociedade letrada e em constante mudança como a atual.

Apresentamos nossas considerações a cerca do ensino de língua portuguesa a partir de reflexões dotadas de consciência social, a fim de que o trabalho com o ensino de língua possa ser mais humanizado e inserido na realidade do aluno. Por sua vez, essa disciplina deve fazer parte do dia-a-dia, precisa ultrapassar a desgastada fórmula da repetição de regras e normas ou a correção do que se fala e de como se fala. Deve-se buscar uma formação para o aluno cujo cerne seja o desenvolvimento/estímulo de capacidades que priorizem a formação de alunos dotados de consciência linguística e cidadania crítica. E ainda, pretendemos pensar o ensino de língua materna/portuguesa de uma forma que nos conduza ao encontro do ato da leitura como fonte de interação social para que seja possível dialogar com as práticas sociais, absorvendo e incorporando as contribuições individuais e conhecimentos de mundo, concebendo a “linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico”. (BAKHTIN, 1997), desvencilham-se do túnel forçoso da educação formal normativa: “instrumento de estratificação e desigualdade social” (GNERRE, 2003, p. 30).

Este artigo não pretende exaurir o tema, estamos apresentando uma proposta que possa levantar questionamentos sobre maneiras de se trabalhar uma “educação linguística” (ANTUNES, 2013, p. 15) através de um ensino-aprendizagem *sociointerativo*.

Língua e linguagem: um pensamento social do ensino

A educação é o pressuposto básico que possibilita a superação das diversas dificuldades correntes de uma sociedade competitiva como a nossa. Exigente e pouco tolerante com os inabilitados linguisticamente.

É espantoso observar que ainda é visto como natural e comum a falta de aptidão em leitura, e conseqüente, produção textual, dos escolarizados da rede pública. Podemos afirmar que a “normalidade” nessa situação seja o reflexo da cultura de que o “aprendizado de língua portuguesa é difícil”. Essa máxima, tão comum aos ouvidos, demonstra que somos, e ainda, permanecemos condicionados a acreditar que na escola pública não é possível aprender compreensão e produção textual satisfatoriamente, e que poucos privilegiados pelos “deuses” escapam desse destino.

O currículo escolar, atual, é o que impulsiona essas afirmativas. No momento temos um ensino centrado na gramática, “melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical” (ANTUNES, 2013, p. 41), afirma que esse ensino

reduz a atuação do professor a um trabalho de ‘mera passagem de conteúdos’ em função de uma cobrança posterior; privilegia a informação e tira de foco a formação integral da pessoa; faz com que os cursos se esgotem numa simples sucessão de lições; favorece a supremacia de um ‘dizer’, sem a necessária correspondência com o ‘ser’; estimula a compreensão de uma formação acabada, estabilizada, pronta; propõe um “estudo para os outros”. [grifos do autor].

Em um currículo orientado para a formação do “ser” comprometido com o desenvolvimento do aluno, deve-se priorizar o trabalho consciente pensado no contexto social, trazendo para o estudo as realidades políticas, linguísticas e ideológicas, proporcionando uma construção significativa do conhecimento em relação ao mundo. A função de um ensino social é garantir a imersão dos alunos nas realidades sociais cotidianas. Dessa forma, ultrapassaremos o tradicional processo de mera reprodução para a construção de conhecimentos, descobertas de realidades e despertar para a reflexão consciente e fluente de uma cidadania plena. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ratificam afirmando que

toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 2001, p. 30).

Cabe enfatizar que a concepção de um ensino cidadão de língua, não exclui nem diminui a importância do uso e do ensino da gramática formal normativa. O que estamos querendo dizer é que precisamos reinstaurar o trabalho formal com a gramática de um modo funcional, “fazendo com que o aluno a conheça não como um aglomerado de inadequações explicativas sobre fatos da língua” (FARACO, 2000, p. 6).

A proposta é a materialização desse ensino focado na compreensão textual a partir da utilização dos *Gêneros Discursivos*³. Assim, seria possível perceber o texto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Portanto, aceitar o texto como “entidade dinâmica” é aceitar o Gênero como expressão da linguagem em pleno funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Nessa perspectiva, o gênero apresenta-se como um “instrumento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), já que “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61), integrando as mais distintas esferas da comunicação humana, materializando essas relações e servindo como verdadeira unidade de ensino, já que permitem uma aprendizagem não mais pautada em textos estanques e recortes descontextualizados, fugindo das abordagens simplesmente normativas descritivas.

Contudo, a ascensão da consciência, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e as capacidades de (inter)ação aflorariam da participação linguística viva nas relações reais oferecidas pelos gêneros discursivos. Dessa forma, as reflexões que nascem das experiências de vida proporcionariam aos manipuladores da língua o poder de participar conscientemente da intervenção no seu destino e no destino das coisas que o cercam, “contribuindo para um mundo o qual todos tenham vez e voz” (ANTUNES, 2013, p. 45).

O trabalho com gêneros discursivos tem sido bastante difundido a fim de proporcionar

³ Segundo Bakhtin (1997, p. 279) [...] a língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* [grifos do autor].

um ensino mais interativo, significativo e consciente. Vejamos a seguir o emprego de uma proposta que caminha ao encontro desses objetivos.

Língua e linguagem: pensando o ensino

Um ensino de língua materna, sóciointerativo, que prioriza a língua não como objeto imutável e estanque, mas como parte da estrutura que modifica e é modificada pelos seus manipuladores, possibilita que a escola adquira a qualidade de meio propagador de uma educação linguística que contempla a língua nos usos reais da comunicação, instituindo assim, à escola o caráter de lugar social onde se aprende os conhecimentos acumulados pela humanidade e a condição de lugar ideal para a formação de sujeitos sociais intelectualmente capazes.

A reflexão discursiva consciente é o solo que nutre a cidadania fazendo com que o sujeito passe a ser protagonista de sua história e contribua para as alterações ao seu redor. (CASTELUBER, 2012, p. 4).

Desenvolver e estimular uma consciência linguística social é garantir ao sujeito o direito de exercer força sobre as relações e as organizações da vida social (ROJO, 2015, p. 57), valendo-se da língua como *ferramenta de poder*. Compreender os variados discursos e replicá-los, criar novos, interagindo, significa estar inserido adequadamente a operar de maneira satisfatória os conteúdos complexos das relações socioculturais inevitavelmente enfrentadas diariamente.

Nossa proposta de refletir e incentivar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de compreensão/interpretação textual tem o propósito de contemplar as esferas *sociointeracionistas* e escolares por intermédio de material didático, a fim de ultrapassar o campo da necessidade, transpondo os limites que a normatização e a descontextualização impuseram ao ensino de língua.

Pensar uma articulação para o trabalho de compreensão/interpretação textual é operar os gêneros como parte integrante do processo de aquisição de sentidos. “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo, e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Para tal, propomos uma *Sequência Didática*⁴ articulada em prol das práticas de compreensão e (re)construção de sentidos, com o intuito de desenvolver habilidades cognitivas necessárias para uma participação consciente e proficiente no campo da leitura. Apresentamos, na próxima seção, o caminho que escolhemos percorrer.

Sequência didática: termos gerais

A finalidade de se trabalhar com sequência didática é proporcionar aos procedimentos de ensino esquemas ordenados através de atividades sequenciadas. Para tal, elegemos os Descritores da Leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Plano de

⁴ Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82) [grifo do autor].

Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil (PDE/SAEB) (BRASIL, 2011, p. 22-23) do Ministério da Educação (MEC), como meio articulador para esse fim.

Essa matriz não engloba toda a grade curricular do ensino da língua. Porém, não se pode deixar de considerar que essa proposta, inicialmente formulada com o intuito de operar como ferramenta avaliativa em caráter quantitativo e qualitativo, possa e deva, ser utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem de língua materna, por direcionar as relações de interdependência existentes entre o texto, o leitor e as atividades extratexto.

Os conjuntos de tópicos e seus descritores têm como objeto de verificação: os procedimentos de leitura; implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística (BRASIL, 2011, p. 21).

A legitimidade da escolha dos descritores para o trabalho de compreensão/interpretação textual considera a forma gradativa e progressiva de aprofundamento das operações cognitivas necessárias ao plano da compreensão discursiva consciente (BRASIL, 2001, p. 12). Por meio dos descritores, será possível desenvolver e identificar habilidades já inerentes e as que precisarão ser despertadas nos alunos.

O Trabalho com os descritores, aliado ao uso dos gêneros discursivos, pode contribuir consideravelmente para a formação de alunos dotados de uma leitura proficiente para as diversas práticas discursivas existentes nas relações sociais diárias.

Abaixo apresentamos os seis tópicos e seus descritores:

I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos

VI. Variação Linguística.

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 1: (BRASIL, 2011, p. 22-23).

Podemos observar que os descritores permeiam o campo da compreensão “global” (ANTUNES, 2003, p. 81) do texto, *dimensões pragmática, semântica e gramatical*, requerendo competências de apreensão discursiva e conhecimentos em diferentes níveis para a análise e interpretação dos enunciados/textos reais e autênticos do cotidiano.

Pensar o aprofundamento das atividades para o estudo da compreensão discursiva precisa estar ligado diretamente ao gênero elegido. Pois, “os gêneros nos direcionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, graus de formalidade ou natureza dos temas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156 apud BRONCKART, 2001), dessa forma as estratégias interpretativas exigidas com os descritores variam das escolhas e da diversidade dos gêneros elencados para a aplicação das atividades. Isso quer dizer que um mesmo descritor terá graus e níveis de complexidade variáveis dependendo dos gêneros escolhidos para as atividades, permitindo focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto evidenciando significações geradas dos funcionamentos cognitivos (ROJO, CORDEIRO, 2004, p. 10).

Conceber atividades elaboradas a fim de construir uma totalidade de compreensão, abrindo os horizontes linguísticos com o auxílio dos *tópicos* e seus *descritores*, quando associados aos diversos gêneros discursivos pode possibilitar o aprofundamento das competências que direcionam os alunos ao encontro das “noções-núcleos”⁵ dos textos. Consequentemente, contribui para uma educação linguística mais consciente e estimuladora de conhecimentos.

Consolidar o despertar consciente de que entender e compreender a leitura adequadamente é o caminho que, mais certamente, pode dar acesso irrevogável a qualquer campo da participação social. “Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ele aparece” (GNERRE, 2003, p. 19). Dominar a linguagem nos amplos campos das relações sociais é esquivar-se da exclusão e da privação operando a linguagem como “instrumento de poder” (ANTUNES, 2003, p. 76).

Sequência didática: materialização da proposta

Acreditamos que o texto deva ser sempre tomado como base para a prática do ensino de língua/linguagem. Mas, o texto isoladamente não constitui material propriamente de estudo, necessita de estratégias de ensino, planejamento e direcionamento, precisa de condução. Colocar o aluno em confronto com as dimensões composicionais do texto, desencadear questionamentos, dúvidas, críticas e prazer, no nosso pensamento, é um recurso que pode trazer resultados transformadores ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Sugerimos que todo o texto antes de ser apresentado aos alunos receba uma introdução, uma preparação para despertar o interesse, o qual definimos como *atividades*

⁵ Interpretação pontual das partes do texto que contribuem para o entendimento global. (ANTUNES, 2003, p. 81).

prévias a leitura, esta atividade tem por objetivo inserir o aluno em uma situação interativa, oferecendo uma temática que amplie o senso crítico e participativo, despertando a curiosidade dos alunos sobre o texto que será trabalhado. Sugerimos a elaboração de perguntas que estimulem a compreensão dos potenciais sentidos do texto, bem como a troca de experiências individuais que complementarão todo o sentido interacional que se pretende atingir. Os questionamentos devem ser preparados propositalmente para provocar o efeito de curiosidade e para a criação de expectativas nos alunos, construindo assim, a ideia “do que” irão ler e “para que irão” ler. É nesse momento que todas as trocas desenvolvidas nesta atividade vão fazer sentido, desempenhando um papel fundamental para o despertar das habilidades cognitivas já presentes em cada aluno.

Uma sequência didática propõe inúmeras atividades a fim de proporcionar uma maior manipulação de um determinado gênero. Sugerimos a apresentação de uma série de atividades sequenciadas com enunciados interativos de compreensão textual que contemplem o rol dos descritores da leitura (BRASIL, 2011, p. 22-23), as “respostas” dessas atividades são analisadas abertamente, levantando discussões coletivas e interativas. A partilha das respostas contribui para que o aluno se sinta mais confiante e questionador. Ao mesmo tempo, em que essas atividades constituem o processo de compreensão, servem, também, para mapear quais capacidades/habilidades precisam ser melhores desenvolvidas ao longo do trabalho. A recorrência dos descritores em níveis mais ou menos complexos vão compondo e despertando os domínios de compreensão de cada aluno. Dessa forma, será possível construir o conjunto de aprendizagens específicas ao gênero discursivo proposto.

É importante ressaltar que nosso intuito não é de apresentar um roteiro esquemático com “receitas” ou “passo a passo”. Não descrevemos um plano de aula. O que pretendemos foi levantar questionamentos e reflexões que sinalizassem para uma direção diferente ao ensino de língua. Apontamos um potencial caminho, que, se trabalhado respeitando as especificidades do alunado e lapidado pelo professor, poderá contribuir para as mudanças latentes que a educação e o ensino precisam urgentemente.

Considerações Finais

A leitura é condição essencial para que possamos integrar e compreender o mundo e suas relações. Ser um leitor consciente é condição primordial para que a inserção no mundo ocorra de maneira plena e independente. Nessa reflexão não é possível ter uma palavra final ou pensar uma alternativa única para o ensino de língua/linguagem. Trazer a leitura crítico/reflexiva para fora do âmbito escolar deverá caminhar paralelamente ao êxito do processo de transformação do aluno em cidadão, convicto de seus posicionamentos na sociedade. Uma relação mais dialógica entre os sujeitos diretos no processo de ensino/aprendizagem no que tange a leitura e a compreensão do que se lê, mapeará as rotas deste caminho. Ao que ensina, dará subsídios que poderão potencializar o ensino de uma forma mais coesa. Ao que aprende, essa relação trará uma reflexão do seu papel participativo na sociedade. Cabe levantar e sacudir as certezas enraizadas que não produzem frutos, como também arar e adubar novos pensamentos, plantando sementes que possam produzi-las. O ensino linguístico tem como material diário o real, o cotidiano e as relações vivas, operadas por pessoas que precisam ser respeitadas, que têm necessidades. Um ensino humanizado reflete essas necessidades individuais e coletivas, garantindo o pleno e consciente acesso a

língua. “A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 2003, p. 22), ultrapassar a cerca da segregação, assumir nossos próprios destinos, recusar o papel de objetos é condição *sine qua non* para viver plenamente em sociedade.

Referências

- ANTUNES. I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Pereira. M.E.G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. 3. ed. MEC. 2001.
- , Ministério da Educação. PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC; SEB; Inep. 2011.
- , PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC; SEB; Inep. 2009.
- , *SAEB 2001: Novas Perspectivas* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto. 2002. Disponível em: <http://downloadinep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf> Acesso em: 01 Mai. 2016.
- CASTELUBER, D. E. M. Artigo de opinião e a sequência didática como uma prática de ensino em língua portuguesa. *Anais do SIELP*. Uberlândia, V. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_092.pdf> Acesso em: 06 Out. 2015.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba, PR (15), s.p. 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2016.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- , CORDEIRO, G. S. In: *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. p. 7-16.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.
- SILVA, A. B.; SIQUEIRA, V. P.; FARIA, W. F. O Gênero discursivo como prática no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Revista Litterata*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 70-79, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/issue/view/86/showToc>>. Acesso em: 18 Fev. 2016.

RESUMEN: A partir de una propuesta guarnecida de conciencia social, cuyo núcleo sea el desarrollo/estímulo de las capacidades que priorizan a la formación de lectores/estudiantes dotados de conciencia lingüística y ciudadanía crítica, presentamos nosas reflexões adelante de la enseñanza de lengua portuguesa. Defendemos que esta formación, quando pautaada en una práctica antinormativa poderá potencializar la relación dialógica profesor/estudiante, cooperando así para el despertar de una ótica más critica del educando en el médio en que vive. Para tanto, presentamos una propuesta, secuencia didáctica, a fin de refletirmos para el estímulo y el desarrollo de las habilidades cognitivas de la comprensión/interpretación textual

con el propósito de contemplar los âmbitos sociointeracionistas y escolares por medio de material didáctico. Materializamos esta propuesta presentando los Descriptores de la Lectura de la Matriz de Referencia de la Lengua Portuguesa como una herramienta para este fin. Concluemos este estudio consideramos que, consolidar el despertar consciente de que entender y comprender la lectura adecuadamente es el camino que, la mayor parte ciertamente, puede dar acceso irrevocable para cualquier campo de la participación social.

PALABRAS-CLAVE: Géneros Discursivos. Secuencia Didáctica. La comprensión textual. La educación Lingüística.

Uma Proposta De Trabalho Com O Gênero Artigo Acadêmico Para Promover O Letramento Acadêmico

A Proposal To Work With The Academic Article Genre To Promote Academic Literacy

Adriana da Silva¹

RESUMO: Neste trabalho, a partir das experiências didáticas e pedagógicas desenvolvidas com os gêneros acadêmicos na Disciplina LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, nós apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero artigo acadêmico aplicada em alunos de primeiro e segundo períodos de diferentes cursos de graduação com a finalidade de ajudá-los a promover o letramento acadêmico. Abordaremos de forma simplificada a caracterização e as habilidades necessárias a um produtor no processo de escrita do artigo acadêmico. Depois apresentaremos o relato da prática didática que adotamos na disciplina para a construção do artigo pelos alunos e traçaremos as considerações finais do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta didática. Gênero Artigo Acadêmico. Produção textual.

1. Introdução

Principalmente na última década, intensificou-se o processo de produção acadêmica no Brasil, assim como a proliferação dos cursos de Pós-graduação e as exigências de produtividade das agências do governo de financiamento de bolsas de pesquisa. Passou a existir uma política de produtividade baseada na produção e divulgação das pesquisas produzidas por esses programas, mas é interessante observar que a graduação também foi afetada por essa política e hoje é comum verificarmos que muitos professores exigem de seus alunos um artigo como produção final do semestre, até mesmo para alunos ainda não familiarizados com os gêneros acadêmicos, como, por exemplo, os de primeiro e segundo períodos da graduação.

Como afirmam Roth e Hendges (2010, p.13), “(...) na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.” Cada vez mais cedo os alunos de graduação são envolvidos nesse sistema de produtividade antes exigido apenas por doutores e professores. Ainda como ressaltam as autoras, essa política é muito contestada, mas enquanto o sistema não é modificado, faz-se necessário qualificar o aluno pertencente a essa comunidade, oferecendo a ele formas de dominar os gêneros da esfera acadêmica. Assim,

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Viçosa (MG), adria.silva@ufv.br.

surge a necessidade de levar o aluno de graduação a conhecer o gênero artigo acadêmico e propiciar formas de ajudá-lo a escrever o seu próprio artigo.

Durante a sua formação, esse aluno deverá ler muitos artigos e também escrevê-los durante a graduação, pois, em muitas disciplinas, os professores exigem a elaboração de um artigo como parte da avaliação de seu processo de aprendizagem. Surge então a necessidade de apresentá-lo ao gênero ainda no início do curso, uma vez que, no Ensino Médio, não é trabalhado. É importante destacar que no processo ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos, devemos considerar aspectos discursivos, interacionais e linguísticos específicos para um público que envolve os pesquisadores experientes e também aqueles inexperientes. Percebemos que, muitas vezes, esses pesquisadores desconhecem as características do gênero proposto, mas também encontram dificuldades em estruturar suas ideias num texto, na maneira de organizar as ideias de forma coesa e coerente.

Podemos afirmar que existe uma preocupação com um modelo a ser seguido e apresentado, mas os aspectos textuais e a argumentação são, muitas vezes, desconsiderados por alguns alunos e também alguns professores, pois o formato de apresentação das idéias pode ser supervalorizado. Somado a esses problemas, devemos nos lembrar que o artigo acadêmico tem como objetivo divulgar a pesquisa entre seus pares, em um campo específico do conhecimento, mas o aluno em início de graduação ainda não possui os conhecimentos necessários para este contexto social.

Neste trabalho, a partir das experiências didáticas e pedagógicas desenvolvidas com os gêneros acadêmicos na Disciplina LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, nós apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero artigo acadêmico aplicada em alunos de primeiro e segundo períodos de diferentes cursos de graduação com a finalidade de ajudá-los a promover o letramento acadêmico. O presente artigo está organizado da seguinte maneira: iniciamos por esta introdução, na qual apresentamos o nosso objetivo; apresentamos uma breve seção com o referencial que dá suporte ao nosso trabalho; uma seção que apresentamos a proposta de intervenção didática para o ensino do gênero artigo acadêmico e, por último, a seção das considerações finais, na qual apresentamos algumas reflexões geradas a partir de nosso trabalho.

2. Referencial teórico

Nas últimas décadas, os estudos dos gêneros textuais/discursivos e dos letramentos evoluíram muito. Nos estudos dos gêneros, por exemplo, passou-se da simples caracterização e classificação para a sua prática em sala de aula. Já nos estudos dos letramentos, hoje percebemos que os indivíduos são letrados durante a vida inteira em diferentes esferas. Neste trabalho, não nos aprofundaremos em questões teóricas, pois reconhecemos a existência de inúmeros modelos teóricos para explicar tais evoluções nesses estudos. Abordaremos de forma essencial ao gênero discutido e as habilidades necessárias para a sua escrita.

2. 1. O gênero artigo acadêmico: aspectos constitutivos

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são heterogêneos, mas cada um possui certa estabilidade conferida por uma situação de comunicação. Dessa forma, os gêneros textuais são vistos não somente pela sua estrutura (conteúdo temático e seleção

lexical), mas, principalmente, pelas condições específicas e finalidades do momento de sua produção. Vale ressaltar aqui que a exemplo de Marcuschi 2008, usamos a expressão gêneros discursivos como sinônima de gêneros textuais. Na concepção de Bakhtin, portanto, os gêneros são dialógicos, pois ao proferir um enunciado, o indivíduo está se dirigindo a um interlocutor, que moldará a forma como o falante organizará suas intenções discursivas.

Neste trabalho, nos pautamos nos estudos de Swales que analisou os gêneros acadêmicos. Swales (2005), por sua vez, entende que os gêneros são compostos por uma classe de eventos comunicativos, nos quais seus membros compartilham certos propósitos comunicativos reconhecíveis pela comunidade discursiva em que os membros estão inseridos. Assim, os alunos devem reconhecer esses propósitos comunicativos da comunidade acadêmica e o artigo é um gênero importante e reconhecido por essa comunidade.

O artigo acadêmico é um texto cujo objetivo é relatar os procedimentos e os resultados de uma pesquisa sobre um tema específico. A ABNT (NBR 6022, 2003, p.2), define o artigo científico como “Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento”. Na esfera acadêmica, o gênero artigo acadêmico é escrito para um determinado público-alvo que provavelmente já conhece a temática desenvolvida no texto, ou seja, diz respeito a um especialista que escreve para alunos, com objetivos pedagógicos, por exemplo, ou para outro especialista, procurando demonstrar seu conhecimento sobre o assunto abordado (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 16).

Trata-se de um texto, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), que tem o objetivo de apresentar os resultados alcançados em uma determinada pesquisa, com a finalidade de ser publicado em um periódico científico; apresenta entre 10 e 20 páginas, cujo autor precisa apresentar um problema, indicar a bibliografia selecionada, apresentar uma metodologia, os resultados e a discussão, assim como uma conclusão do trabalho. Cabe ressaltar que citamos neste trabalho o livro de Motta-Roth (2010), mas as autoras baseiam-se nos trabalhos sobre gêneros acadêmicos desenvolvidos por Swales (1990 e 2004).

A estrutura formal do artigo acadêmico é composta por título, identificação do(s) autor(es), resumo (português e outra língua), introdução, referencial teórico, metodologia, resultados/discussão, considerações finais e referências bibliográficas. Durante o semestre, essas partes do artigo são estudadas separadamente, mas sempre buscando organizar essas partes de maneira clara e coesa para o leitor, demonstrando a importância da escrita e da comunicação na esfera acadêmica. O foco do trabalho com o gênero artigo acadêmico deve se dar no processo de produção textual e não apenas na estrutura formal, pois, de acordo com Severino (2002, p. 84), a “fase de redação consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” e é nesse trabalho com o texto que o uso do artigo pode ser desenvolvido na fase inicial de um curso. Dessa forma, o aluno passa a ter em mente que a sua escrita deve ter como ponto de partida o planejamento de sua audiência.

2.1.1. Habilidades necessárias a um produtor no processo de escrita do artigo acadêmico

Verificamos que a produção de um artigo leva em consideração aspectos textuais, contextuais e discursivos. Não se trata apenas de uma produção textual e deve se pautar em movimentos retóricos, por exemplo, guiados por uma determinada comunidade acadêmica.

Motta-Roth e Hendges (2010), pensando no aluno de mestrado, consideram que, muitas vezes, esse aluno nunca escreveu um texto para publicação e, dessa forma, precisa ser apresentado explicitamente aos objetivos e a função desse gênero. As autoras retratam o caso do aluno da pós-graduação, mas, atualmente, ao aluno de graduação já é colocada a tarefa de produção desse gênero, pois prevê a inserção desse aluno no sistema de produtividade cada vez mais cedo. No mesmo livro, as autoras apresentam as habilidades que o aluno necessita para produzir um artigo acadêmico:

1. Selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto;
2. Refletir sobre estudos anteriores na área;
3. Delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
4. Elaborar uma abordagem para o exame desse problema;
5. Delimitar e analisar um conjunto de dados (corpus) representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações;
6. Apresentar e discutir os resultados da análise do corpus;
7. Concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

(MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 68).

Cabe ressaltar que o aluno deverá demonstrar essas habilidades através da sua escrita, argumentando, descrevendo, narrando, considerando a configuração genérica, o seu interlocutor, a comunidade acadêmica, e a organização dos elementos léxico-gramaticais na superfície do texto. Para tanto, deverá ler diferentes artigos para conhecer a configuração genérica do artigo, adquirir informações sobre uma determinada área de conhecimento abordada nos artigos e passar para a etapa de produção do gênero em questão. É importante ressaltar que as autoras seguem o modelo teórico desenvolvido por Swales que a partir dos estudos da Linguística de Corpus analisou artigos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho, consideramos que os alunos de graduação devem ser apresentados a esse gênero e, de forma ainda superficial, podem desenvolver as habilidades propostas pelas autoras. Ressaltamos que não esperamos exclusividade e criatividade nessa etapa da graduação, mas uma introdução ao gênero necessária para o seu letramento acadêmico, propondo a atividade de leitura e produção de forma mais contextualizada e próxima da realidade acadêmica.

Neste trabalho, selecionamos o artigo acadêmico experimental e empírico, “cujo objetivo é apresentar e discutir dados sobre determinado problema dentro de uma área de conhecimento específica e fazer interpretações na forma de resultados de pesquisa”, segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p.67). Sabemos que nem todas as áreas desenvolvem esse tipo de artigo, mas em função do material teórico desenvolvido a partir de seu estudo e das etapas claras de sua organização, concluímos que é mais facilmente compreendido por alunos de diferentes áreas do conhecimento que compõe as turmas de LET 104 - Oficina de leitura e produção de gêneros acadêmicos. Na próxima seção, apresentaremos o trabalho didático realizado para a produção do artigo acadêmico.

3. A prática didática da leitura e produção do gênero acadêmico

Na graduação, a introdução ao estudo dos gêneros acadêmicos normalmente ocorre em disciplinas que trabalham a leitura e a produção textual e são oferecidas nos primeiros períodos dos mais variados cursos e áreas de conhecimento. Assim, os professores que lecionam essas disciplinas lidam com alunos que apresentam variados conhecimentos e, normalmente, ainda não dominam os conhecimentos básicos de suas áreas específicas, mas estão afoitos por lidar com as disciplinas específicas de seus cursos.

Muitos desses alunos não estão interessados em uma disciplina de produção textual no Ensino Superior e, a fim de tentar minimizar o problema e tornar uma atividade mais prática e interativa, optamos por trabalhar com a produção de um artigo acadêmico realizada ao longo do semestre.

Sabemos que muitos consideram que o aluno de períodos iniciais não é capaz de produzir um artigo acadêmico, mas a nossa prática demonstra que existe muita confusão teórica e prática no processo de ensino-aprendizagem desses gêneros na universidade. Cada vez mais percebemos que os professores exigem de seus alunos a produção de um artigo como atividade avaliativa em suas disciplinas. Isso ocorre até no segundo período. Verificamos assim a necessidade de incluir esse gênero em nossa disciplina e, para facilitar o processo e indicação de leitura, optamos por usar uma única temática com as turmas.

Pensando no processo de educação, nos últimos semestres, escolhemos uma temática que pertence a todos os cursos: o plágio no Ensino superior. É comum professores ressaltarem que seus alunos costumam copiar textos de outros autores e apresentam dificuldades na realização de citações e paráfrases. Assim, o estudo do plágio em sala de aula pode levá-los a reflexão e a conscientização do problema.

O importante no trabalho com o gênero artigo acadêmico é levar o aluno a perceber que um artigo é formado por várias vozes, vários textos que ajudam o autor a embasar a sua ideia. Assim, o primeiro passo é o trabalho de leitura, seguido do uso de citações e paráfrases. O aluno deve reconhecer a importância de diversas leituras sobre a temática para a elaboração do texto acadêmico.

Escolhido o tema, partimos para a leitura de artigos acadêmicos de diferentes áreas que tratam dessa temática. Assim, trabalhamos em duas perspectivas: oferecemos textos que abordam o plágio na esfera acadêmica para que os alunos possam entender o que é o plágio e ao trabalharmos a leitura desses artigos, ressaltamos as características do gênero artigo e as habilidades demonstradas pelo seu autor (ROTH, 1999), pensando na produção do artigo ao final do semestre.

O primeiro artigo apresentado é de Obdália Santana Ferraz Silva, *Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?*², no qual ela discute o conceito de plágio, as relações entre leitura e produção, a autoria, a paráfrase e citações. A partir dessa leitura, discutimos a importância de citar autores, de parafrazeá-los e também os aspectos formais do gênero, assim como as diferenças na produção de diferentes áreas do conhecimento. Assim, após a leitura, os alunos passam a ter acesso às normas da ABNT e fazem exercícios sobre citações diretas e indiretas a partir de partes do mesmo texto.

² Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf

Após esse trabalho, partimos para a leitura de outro artigo, Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução, produzido por Rafael Garcia Barbastefano e Cristina Gomes de Souza (disponível em: <http://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/52>). Este artigo foi escolhido, pois apresenta a estrutura de artigo que os alunos deverão escrever: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados/discussão e considerações finais. Além disso, o artigo usa como instrumento de coleta um questionário, trabalho que também é feito pelos alunos.

Ainda na etapa de leitura, os alunos são incentivados a procurar outros artigos sobre a temática escolhida. Eles socializam as informações e os artigos selecionados com os outros alunos da turma em sala de aula. Ressaltam aspectos formais e conceituais trabalhados por esses autores. Nas apresentações desses textos, a professora faz perguntas sobre as delimitações dos temas desses artigos, os objetivos e as justificativas apresentadas pelos autores. Após essa fase, os alunos são motivados para o trabalho de exemplificação com possíveis propostas de temas e justificativas que poderão ser usadas em seus artigos. Trata-se de uma tempestade de ideias com possíveis delimitações de temas e possíveis direcionamentos para seus trabalhos.

Terminadas essas etapas, partimos para a elaboração do artigo. A primeira etapa é delimitação do tema por escrito. Nesta fase, os alunos, reunidos em grupos de 5, indicam os objetivos e a justificativa para se estudar tal tema. Após receberem o aval da professora, eles partem para a elaboração de um referencial teórico que poderá sofrer modificações durante o desenvolvimento do trabalho. Assim, são incentivados a usar os textos lidos em sala e os outros pesquisados por eles. Em primeiro lugar, eles devem elaborar um esquema dos subtópicos que serão desenvolvidos no referencial. Depois, eles desenvolvem os textos que serão apresentados em cada subtópico, usando citações diretas e indiretas dos textos lidos. Isso é feito nessa etapa, pois as leituras ainda estão em suas memórias e se deixarmos esse trabalho para o final, dificultamos o processo para esses alunos que ainda não dominam o tema e o gênero trabalhados. Normalmente, trabalhamos no referencial as relações entre leitura e escrita no Ensino Superior, as relações entre paráfrase e autoria e a conceituação e a tipificação de plágio.

Após a elaboração do referencial, os alunos são incentivados a descrever a metodologia que será adotada em seus artigos. Eles indicam o tipo de pesquisa, os sujeitos, instrumentos usados e forma de análise dos dados gerados. Tudo de uma maneira muito simplista, pois o principal objetivo é o desenvolvimento da escrita. Nessa fase, eles são alertados sobre o Comitê de Ética, os cuidados com a pesquisa com pessoas, o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento. Mesmo sabendo que não passarão pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade, os alunos elaboram os Termos que apresentarão aos sujeitos que participarão de suas pesquisas e, em seguida, elaboram os questionários que serão aplicados. Depois desse trabalho, voltamos a leitura da metodologia do segundo artigo usado na disciplina, os alunos observam como a metodologia foi escrita e, assim, elaboram a metodologia do artigo.

A próxima tarefa a ser desenvolvida é a produção dos Resultados e discussão. Para isso, os alunos são levados a retomar a leitura dos artigos discutidos em sala e verificar o que os autores fizeram. Após a observação e reflexão baseada nos artigos lidos, os alunos fazem os gráficos dos resultados obtidos com os questionários, passam a apresentá-los através de gráficos e textos, recorrendo a autores citados no referencial teórico. Neste momento, eles

poderão fazer as modificações necessárias no referencial, a fim de enriquecê-lo com os pontos ressaltados na apresentação dos resultados.

Segue-se então para a elaboração das considerações finais. Voltamos às conclusões e considerações finais dos artigos lidos durante o semestre, diferenciamos esses dois tipos de desfecho do artigo. E os alunos passam a escrever as considerações finais de seus trabalhos, apresentando as principais conclusões e indicando possíveis continuações de seus trabalhos, apresentando falhas que poderão ser sanadas, por exemplo, com novas pesquisas.

Depois de todas essas etapas, os alunos partem para a observação da introdução dos artigos estudados durante o semestre. Em sala, discutimos os passos seguidos pelos escritores nas introduções de seus artigos, eles retomam as delimitações do tema, justificativas e objetivos elaborados no início do trabalho. Discutimos possibilidades para as introduções de seus respectivos artigos e eles então elaboram a escrita de suas introduções.

Terminado o processo, os grupos trocam seus trabalhos, para que outros alunos possam fazer a leitura crítica e observar possíveis falhas. Os trabalhos são devolvidos e os elementos do grupo fazem uma última leitura para verificar as possíveis soluções para falhas indicadas pelos seus leitores.

Para finalizar o trabalho de escrita, os alunos voltam aos artigos lidos durante o semestre e observam os resumos escritos pelos autores. Refletimos sobre os elementos que compõem a introdução e os alunos então escrevem seus resumos. Depois, eles escolhem os títulos e elaboram as referências bibliográficas dos artigos usados em seus trabalhos. Para tal tarefa, usamos o Manual de normalização de trabalhos acadêmicos disponível em: <http://www.bbt.ufv.br/docs/ManualtrabalhosAcademicos.pdf>. Após a leitura desse material, os alunos elaboram as referências bibliográficas dos textos usados no trabalho. Em seguida, definimos a formatação do artigo e os alunos dão títulos para seus artigos.

A escrita pode ser considerada como um processo de interação humana, no qual há um escritor que quer agir por meio de suas palavras e produzir determinados efeitos como informar, persuadir, ou emocionar alguém. Esse escritor materializa suas intenções, crenças e experiências em um texto que é disponibilizado ao leitor. Ou seja, para assegurar a interação, ele organiza o texto no papel, ou na tela, por exemplo, de modo a sinalizar sentidos que possam ser construídos e reconstruídos por seu leitor. Para isso ele usa seus conhecimentos linguísticos sobre o assunto abordado e também textuais/discursivos, como, por exemplo, sobre o gênero escolhido (KARWOSKI, GAYDECZKA e BRITO, 2011).

Sugerimos que a escolha do tema a ser estudado durante o semestre seja decidida e discutida com a turma, pois outros assuntos interessantes poderão surgir. Outra possibilidade de trabalho em grupo pode ser a utilização da ferramenta Google Docs, pois através dela o (a) professor (a) poderá participar do desenvolvimento do trabalho e verificar a participação e colaboração de cada aluno.

O (a) professor (a) deve oferecer conhecimentos básicos sobre o gênero textual artigo acadêmico e também possibilitar que esse aluno tenha acesso a diferentes artigos sobre a temática estudada. Além disso, deve proceder a análise desses artigos a partir das características específicas do gênero.

Também é importante lembrar que durante o processo de produção do artigo, as reescritas do texto deverão ser trabalhadas. Outra atividade interessante que ajuda na fase da

reescrita é promover um momento para que os alunos de um grupo possam ler, discutir e analisar a produção textual de outro grupo, identificando os problemas recorrentes e a organização textual e das ideias.

Além disso, é preciso estipular prazos para a elaboração do artigo, assim como as suas respectivas partes, pois por se tratar de uma atividade desconhecida para o aluno, a tendência é deixar de lado em função das dificuldades encontradas.

4. Considerações finais

Nos últimos anos, trabalhamos a proposta de elaboração de artigo acadêmico nos primeiros semestres da graduação e, muitas vezes, diante das dificuldades e da resistência dos alunos durante o processo de produção, principalmente no início, pensamos em desistir desse projeto, mas ao chegarmos as apresentações dos artigos, ao final do curso, percebemos a evolução dos alunos e o orgulho que eles sentem diante dos textos prontos. Outro ponto interessante é o trabalho em grupo durante o semestre que possibilita a esses alunos várias experiências de desenvolvimento do trabalho, como, por exemplo, ouvir o outro, negociar as propostas de construção dos textos e vivenciar conflitos, etapas necessárias para a formação desses alunos.

Neste relato, procuramos apresentar o artigo acadêmico como elemento pedagógico para a produção textual no Ensino Superior. Um dos problemas na escrita acadêmica que merece atenção é a motivação. Sempre que o professor propõe uma atividade escrita, o aluno questiona se vale a pena, em busca de algo para levá-lo a escrever de forma mais elaborada. É evidente que para a construção acadêmica do aluno, a nota não pode ser a sua motivação para a escrita. Muitas vezes, nos surpreendemos com alunos que durante o semestre desenvolvem suas habilidades de escrita de maneira muito satisfatória e os comparamos com aqueles que não conseguiram, depois de usarmos os mesmos materiais didáticos. Isso nos leva a crer que a motivação pode ser vista como uma estratégia no aprimoramento da escrita acadêmica. Percebemos que na produção do artigo, o aluno é motivado a desenvolver uma pesquisa e isso o motiva a escrever, pois parte para o aprendizado de um gênero que ainda não domina e exige habilidades de escritas ainda não dominadas por esse aluno.

Em sala de aula constatamos que os alunos apresentam dificuldades no planejamento da escrita, principalmente quando precisam demonstrar capacidade de argumentação em textos escritos e poucos realizam a revisão como etapa constitutiva da escrita. A experiência com calouros de graduação de diferentes cursos nos leva a crer que a maioria pratica a escrita apenas como um mero exercício didático durante toda a fase escolar. O problema é que o professor espera um texto mais elaborado e reflexivo do aluno de graduação, para o qual não foi preparado. Também a experiência indica que não basta o aluno ter conhecimento das estratégias de textualidade, dominar o código e saber organizar as ideias em determinados gêneros, pois a escrita é um processo complexo que envolve fatores cognitivos, sociais, culturais e linguísticos. Além disso, devemos lembrar que as turmas de leitura e produção textual contam com a presença de cerca de 60 alunos em sala de aula e isso, muitas vezes, inviabiliza um trabalho mais apurado das dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Em função do número de alunos, sempre optamos trabalhar com a construção em grupo e, nos últimos semestres, inserimos a ferramenta Google Docs que nos possibilita verificar a participação de cada aluno na construção do artigo acadêmico.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022: informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação*. Rio de Janeiro, 2003. 5p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].
- BARBASTEFANO, R. G.; SOUZA, C. G. de. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. *Revista Produção Online*, Florianópolis, edição especial/dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/52>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n.38, p.357-414. Maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2014.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- , *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Orientações Capes: combate ao plágio*. Brasília, 4 jan. 2011. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf. Acesso em: 24 jan. 2013.
- DECLARAÇÃO CONJUNTA SOBRE INTEGRIDADE EM PESQUISA DO II ENCONTRO BRASILEIRO DE INTEGRIDADE EM PESQUISA, ÉTICA NA CIÊNCIA E EM PUBLICAÇÕES (II BRISPE), 28 Maio-01 de Junho de 2012. *Dados*, v. 55, n. 2, p. 555-560, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v55n2/a09v55n2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- DINIZ, Debora; MUNHOZ, Ana Terra Mejia. Cópia e pastiche: plágio na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória (ES), v. 1, n. 3, p. 11-28, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/1430/1161> Acesso em: 26 jan. 2013.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MUNHOZ, Ana Terra Mejia; DINIZ, Debora. Nem tudo é plágio, nem todo plágio é igual: infrações éticas na comunicação científica. *Argumentum*, Vitória (ES), v. 1, n. 3, p. 50-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/1434/1162> Acesso em: 24 jan. 2013.
- ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas instituições de ensino e do comércio ilegal de monografias*. Proposição 2010.19.07379-01. 19 de out. de 2010. Origem: Ricardo Bacelar Paiva. Relator: Conselheiro Federal José Norberto Lopes Campelo. Comissão Nacional de Relações Institucionais do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/000/20/CombatePlagioDocumentoOAB.pdf> Acesso em: 24 jan. 2013.
- PAIVA, Juliana Medeiros. *Resenha do livro: "Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa"*. 18 out. 2012. Disponível em: <http://foiplagio.blogspot.com.br/2012/10/resenha-do-livro-carta-de-uma.html>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- VASCONCELOS, Sonia. *Plágio em ciência*. Oficina de divulgação para cientistas. Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 9 dez. 2011. Disponível em: <http://www.icb.ufrj.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=624&sid=28>. Acesso em: 26 jan. 2013.

ABSTRACT: Considering didactic and pedagogical experiences gained from the academic genres in a course named LET 104 - Reading and Academic Production Genre Workshop, we present in this paper a proposal to work with the academic article genre. The proposal aimed to help students from the first and second periods enrolled in different undergraduate courses to promote academic literacy. We will briefly characterize an academic paper writer and the skills he needs to have in order to write effectively. Later on, we will report the teaching practice we adopted in the course to help the students write the article. Finally, we will present the paper final considerations.

KEYWORDS: Didactic proposal. Scientific Paper Genre. Text Production.