



NÚCLEO CATAPHORA

IV COGITE

Colóquio sobre Gêneros & Textos

19, 20 e 21 de novembro de 2014
CCHL – UFPI – Teresina (PI)

ANAIS

ISBN 978-85-7463-830-0

Organização

Leila Rachel Barbosa Alexandre
Lafity dos Santos Alves
Maria do Livramento da Silva Dias

Leila Rachel Barbosa Alexandre
Lafity dos Santos Alves
Maria do Livramento da Silva Dias
(Organização)

Anais

do IV COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos

1ª edição

ISBN 978-85-7463-830-0

Teresina - PI
Editora da UFPI
2015

IV COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos

Realização

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGL)

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Coordenação Geral

Francisco Alves Filho

Comissão Organizadora

Bruno Diego de Resende Castro
Emanoel Barbosa de Sousa
Franklin Oliveira Silva
Lafity dos Santos Alves
Leila Rachel Barbosa Alexandre
Maria Lourdilene Vieira Barbosa

Comissão de Apoio

Marina Oliveira Lélis Viana
Ismael Paulo Cardoso Alves
Beatrice Monteiro Nascimento
Maria do Livramento da Silva Dias
Mery Ruth Lustosa Torres
Digenário Pessoa de Sousa

Comissão Científica

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Prof. Dr. João Benvindo de Moura (UFPI)
Profa. Dra. Maraisa Lopes (UFPI)
Profa. Dra. Maria Elvira Brito Campos (UFPI)
Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto (UESPI)
Profa. Dra. Silvana Calixto (UESPI)

Capa, Diagramação e Composição

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C718a

Colóquio sobre Gêneros & Textos (4.: 2014: Teresina, PI).
Anais [do] IV COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos [recurso eletrônico] – 19, 20 e 21 de novembro de 2014, Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella / Organização: Leila Rachel Barbosa Alexandre, Lafity dos Santos Alves, Maria do Livramento da Silva Dias. – Teresina: EDUFPI, 2015.
557 p.

Modo de acesso: <http://www.coloquiocogite.com.br/>

ISBN 978-85-7463-830-0

1. Linguística. 2. Gêneros do Discurso. 3. Referenciação. 4. Análise do Discurso. I. Título.

CDD: 410



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor: José Arimatéia Dantas Lopes

Pró-reitor de Pós-Graduação: Helder Nunes da Cunha

Pró-reitor de Pesquisa: Pedro Vilarinho Castelo Branco

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras: Nelson Juliano Cardoso Matos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Francisco Alves Filho

NÚCLEO DE PESQUISA CATAPHORA

Coordenador: Francisco Alves Filho

Subcoordenador: Emanuel Barbosa de Sousa

Finanças: Bruno Diego de Resende Castro

Conselho Consultivo: Maria Lourdilene Vieira Barbosa, Lafity dos Santos Alves e Leila Rachel Barbosa Alexandre

Secretária: Mery Ruth Lustosa Torres

Comissão de divulgação: Marina Oliveira Lélis Viana, Beatrice Nascimento Monteiro e Ismael Paulo Cardoso Alves

Redatora: Eliane Pereira dos Santos

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga, Teresina, Piauí.
E-mail: cataphora2008@gmail.com
Site: <http://www.cataphora.com.br>



APRESENTAÇÃO

O Núcleo Cataphora - Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - teve origem em 2008 como Grupo de Pesquisa. Surgiu como resultado de pesquisas na área de gêneros realizadas por mestrandos do Curso de Letras (UFPI), orientados pelo Professor Doutor Francisco Alves Filho. Em 2013 o Grupo tornou-se oficialmente um núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Diante das várias pesquisas realizadas pelo Grupo, nasceu a necessidade de socializar e discutir os resultados desses estudos, o que culminou com a criação do I COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, realizado em 2011.

O COGITE vem se firmando como um evento de divulgação de pesquisas e de discussão teórica sobre gêneros e textos e suas relações com a vida social, e se configura como um espaço em que as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Cataphora são divulgadas e discutidas com outros pesquisadores, professores e estudantes.

As duas primeiras edições do COGITE aconteceram em 2011 e 2012, tendo sido os dois eventos restritos a apresentações e pesquisas realizadas pelo Grupo Cataphora. Já em 2013, o III COGITE avançou, abrindo espaço para apresentações de trabalhos de pesquisadores externos ao Núcleo e também, pela primeira vez, os trabalhos apresentados foram publicados em ANAIS, práticas que pretendemos ampliar no IV COGITE.

O IV COGITE — Colóquio de Estudos sobre Gêneros e Texto — foi um evento tanto de divulgação como de discussão de pesquisas sobre gêneros de texto/discurso e suas relações com a vida social. A realização do IV COGITE atendeu à necessidade da promoção de reuniões científicas que visem discutir temáticas bem delimitadas de modo a se avançar teórica e metodologicamente na abordagem de fenômenos da vida sociocultural no Brasil e no Piauí. Este evento também se justificou face à necessidade de fortalecer os grupos e núcleos de pesquisa locais — caso do Núcleo Cataphora — contribuindo para a formação e fixação de jovens pesquisadores em nosso Estado. Também agregou a função de criação de um espaço para divulgação das pesquisas individuais realizadas por professores, pesquisadores, alunos de graduação, de pós-graduação e de estudantes que realizam iniciação científica.

O IV COGITE, dentre outros objetivos, buscou divulgar e rediscutir os fundamentos teóricos e as ferramentas metodológicas das principais teorias em voga para estudos de gêneros do texto/discurso, promover um espaço de discussão teórico-metodológica de questões que gravitam em torno das práticas sociais de linguagem, além de divulgar pesquisas atuais sobre as relações entre gêneros, textos e discurso. Assim, promoveu um espaço de discussão teórico-metodológica de questões que gravitam em torno das práticas sociais de linguagem.

COMISSÃO ORGANIZADORA



SUMÁRIO

A MULTIMODALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO	9
Adriela Jorge dos Reis de Sousa	
O GÊNERO CHARGE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
Alexandre Carvalho Sousa e Maria de Jesus M. Torres	
ANÁLISE DO GÊNERO ENTREVISTA EM REVISTAS TEENS: UM ESTUDO SOCIORRETÓRICO	35
Amanda Beatriz de Araújo Sousa e Gessielma Aparecida de Sousa Santos	
APROPRIAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	55
Antônia Cláudia de Carvalho Rocha	
GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: O USO EM SALA DE AULA	68
Ariadna R. Probo Amaral e Elizandra D. Brandão Clímaco	
GÊNERO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA.....	77
Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Fabiana Gomes Amado	
GÊNERO NOTÍCIA: APRENDIZAGEM DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO GÊNERO ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	96
Beatriz Gonçalves da Silva e Bárbara Olímpia Ramos de Melo	
O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA DO ARGUMENTAR: PROPOSTAS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	116
Carmem Lúcia da Cunha Rocha, Simone Rego Fontinele e Bárbara Olímpia Ramos de Melo	
OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS EM EDITORIAIS DE JORNAIS PIAUIENSES	131
Deuziane Pereira da Cruz	
A ANÁLISE DA FORMA/ESTRUTURA NO GÊNERO FÓRUM DE EAD	151
Djane Oliveira de Brito	
DISCURSO E IDENTIDADE NACIONAL NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS INTITULADA <i>PAPAGAIO LETRADO</i> , DA REVISTA <i>ZÉ CARIOCA</i>	171
Érica Patrícia Barros de Assunção	

GÊNERO E LITERATURA: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS EM LIVROS PARADIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	181
Fábio Soares da Costa e Janete Páscoa Rodrigues	
DE SHOW A FIASCO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA VEJA ACERCA DAS COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS	198
Fernanda Castro Ferreira e João Benvindo de Moura	
FACEBOOK E HUMOR: AS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS RECORRENTES NA PÁGINA SURICATE SEBOSO	215
Fiama Cutrin de Oliveira Ribeiro	
COMO OS ESTRANGEIROS VEEM O BRASIL: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NO FILME RIO	231
Francisca Vanessa Moraes	
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	250
Francisca Verônica Araújo Oliveira	
O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO SOCIAL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CARTAZ.....	264
Francisco Renato Lima e Vanessa Raquel Soares Borges	
A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O ENSINO EM ARTICULAÇÃO COM A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	281
Grasiela Maria de Sousa Coelho	
LEITURA E COMPREENSÃO DO GÊNERO NOTÍCIA: DO MUNDO PARA A ESCOLA.....	299
Hilda Mendes da Silva Freitas e Margarida Maria da Silva Miranda	
O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E OS SUJEITOS DA LINGUAGEM EM PROPAGANDAS SOBRE A COPA DO MUNDO DE 2014	314
Ingrid Suanne Ribeiro Costa e João Benvindo de Moura	
A NARRATIVA DE ENIGMA E SUA INTERFACE COM O LETRAMENTO LITERÁRIO	329
Isabel Maria Soares da Costa Carvalho e Maria Meyre Gomes Nunes	
AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS EXISTENTES NO TEXTO "PAULO FREIRE: A LEITURA DO MUNDO" ESCRITO POR FREI BETTO"	347
Isael da Silva Sousa e Maria Thaís Monte da Silva	
MODALIZADORES EPISTÊMICOS EM EDITORIAIS DE REVISTAS SOBRE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA	363
Jacqueline Wanderley Marques Dantas	
O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO NO GÊNERO CHARGE: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	378
Jorgelene de Sousa Lima	
LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	397
Lília Brito da Silva e Valdulce Ribeiro Cruz Sousa	

TIRINHAS DO BODE GAIATO: UM GÊNERO HUMORÍSTICO OU UM DISSEMINADOR DE PRECONCEITO?.....	414
Margareth Valdivino Luz	
O GÊNERO CHARGE PROMOVENDO O CONHECIMENTO DE MUNDO	429
Maria de Jesus Santiago da Matta e Maria Betânea Luz Moura de Melo	
AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LINGUAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO	449
Maria Vieira Monte Filha	
O GÊNERO TEXTUAL LENDA: FANTASIANDO A IMAGINAÇÃO DE ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	459
Naziozênio Antonio Lacerda	
A POESIA EM SALA DE AULA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	472
Nelson de Jesus Barros Silva e Antônia Aparecida Barros Silva	
A SUBJETIVIDADE EM DISCURSOS DE PROFESSORES FORMADORES DO NEAD/UESPI: UM ESTUDO NO GÊNERO ENTREVISTA	485
Raimundo Isídio de Sousa e Marcos Paulo de Sousa Araujo	
A DEMOCRACIA E A MEMÓRIA DISCURSIVA EM EDITORIAIS DO JORNAL O GLOBO: UMA QUESTÃO DE ANTECIPAÇÃO	500
Safira Ravenne da Cunha Rêgo	
O GÊNERO TEXTUAL "RESUMO" EM TCCS DE ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	512
Thiago de Sousa Amorim e Telde Soares Leal Melo Lima	
LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO FRASE	522
Valnecy Oliveira Corrêa Santos e Sandra Maria Lemos Campelo	
O PERFIL PESSOAL COMO GÊNERO TEXTUAL EMERGENTE EM SITES DE RELACIONAMENTO: DEFINIÇÕES E FUNCIONALIDADES.....	537
Wellington Carvalho de Arêa Leão e Ediane Silva Lima	

A MULTIMODALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Adriela Jorge dos Reis de Sousa (UESPI)
adri.ela@hotmail.com

RESUMO: Desenvolver em sala de aula atividades pedagógicas que integrem a linguagem verbal e verbo-visual por meio de recursos como textos, filmes, músicas, figuras, etc., a fim de propiciar a construção de sentido de maneira mais significativa, aprimorando as capacidades de letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, é um desafio para o professor de Língua Portuguesa. O mundo e a nossa maneira de nos comunicarmos têm se tornado cada vez mais multimodais, daí a relevância do trabalho em sala de aula sob essa perspectiva. Este trabalho reflete sobre as práticas de multimodalidade em sala e suas contribuições para o processo de construção de sentidos, bem como propõe estratégias para o seu desenvolvimento. Para esta reflexão, apoiamos-nos Kress & Van Leeuwen (2001), Luna (2002), Dionísio (2005;2011), entre outros, que abordam essa temática. Os dados coletados, a partir de uma atividade aplicada, foram analisados numa relação qualitativa à luz bibliográfica selecionada, enfatizando a desenvoltura da turma durante a ação de construir significados. Esta análise interessa a professores, estudiosos e pesquisadores que desejam refletir sobre as práticas de letramento desenvolvidas em sala, com o objetivo de oportunizar estratégias mais eficazes para a construção de sentidos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Atividades pedagógicas. Construção de sentidos.

1 Introdução

O uso da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, exige a elaboração de estratégias para interpretar e se comunicar através desses textos compostos. Este estudo analisa como ocorre a compreensão textual e a construção de sentidos por meio de atividades pedagógicas que se utilizam de textos multimodais, a fim de aprimorar ambos os processos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a educação deve “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo diferentes intenções e situações de comunicações”. Dessa forma, a multimodalidade torna-se de grande relevância para a construção de sentidos, pois se partirmos do conceito de que a competência comunicativa é basilar no processo ensino e aprendizagem, veremos que

a formação de nossos alunos se dará de maneira mais completa com o conhecimento das variadas modalidades de se construir significados.

Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado. (KRESS & VAN LEEWEUN *apud* SPERANDIO, 2012, p. 3)

Este trabalho objetiva a análise da construção de sentidos a partir de textos multimodais, a análise de atividades pedagógicas desenvolvidas em turmas do 9º ano do ensino fundamental e do desempenho dos alunos nessas atividades e um diálogo com os teóricos, visando assim minimizar as dificuldades encontradas.

Para tanto, a atividade proposta aos alunos foi planejada da seguinte maneira: prévia exposição dialogada do conceito de multimodalidade, leituras da linguagem imagética, análise da linguagem verbal, relação entre a linguagem verbal e a verbo-visual e construção de significados a partir da relação entre as linguagens. Este plano contempla questões pré-textuais, textuais e pós-textuais. Após a aplicação da atividade, os dados foram analisados numa relação qualitativa à luz bibliográfica selecionada.

O trabalho norteia-se pelo pressuposto de que, durante o processo ensino e aprendizagem, os discentes devem desenvolver de forma consciente sua capacidade de construção de sentidos, fazendo o uso de sua competência comunicativa multimodal. O estudo interessa a docentes, estudantes e pesquisadores que buscam constante reflexão sobre suas práticas de letramento, a fim de desenvolver estratégias de ensino cada vez mais significativas.

2 O Texto na Perspectiva da Multimodalidade

Os modos como a leitura e a escrita vêm se apresentando pede do leitor habilidades de letramento em nível cada vez mais avançado. A multimodalidade são as diferentes maneiras de como um texto se materializa nas variadas formas da linguagem - escrita, oral e visual - permitindo a construção de sentidos.

A Teoria da Semiótica definiu o conceito de multimodalidade, uma vez que a Semiótica valoriza não apenas o que é dito, valoriza também os instrumentos utilizados para a construção textual-discursiva pelo autor do texto.

Os textos são percebidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens, que podem ser construídas por outras semioses, como ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliadas a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras etc. (MOZDZENSKI, 2008, p.31)

Conforme Luna (2002), o texto é algo resultante da atuação de múltiplas formas de linguagem. Isso quer dizer que, o autor, durante a sua construção textual pode utilizar-se de vários recursos linguísticos multimodais. Para Dionísio (2005;2011), todas estas diferentes maneiras de se produzir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, desta maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o uso de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido.

A multimodalidade pode ser entendida, dessa forma, como a co-presença de vários modos de linguagem, numa interação na construção dos significados. Nessa interação, cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de significação.

3 Multimodalidade na Sala de Aula: Construção de Sentidos

Nas diversas situações comunicativas da sociedade moderna, variados tipos de linguagem são usados e o leitor/falante precisa de habilidades para compreendê-los. São os eventos de letramento que aprimoram essas habilidades. Conforme Unsworth *apud* Tilio (2010), o letramento desenvolvido dentro do ambiente escolar deve ser revisto como uma questão de multiletramento. "O aluno precisa entender que existem três linguagens, a verbal, a visual e a digital, e que elas são ao mesmo tempo, independentes e interativas, na criação de significados"(UNSWORTH *apud* TILIO (2010).

Os materiais didáticos usados para o ensino de língua portuguesa hoje, dão grande destaque para desenhos, fotos, imagens, fontes diferenciadas, o que além de didatizar esses elementos visuais para fins pedagógicos, sua visualidade retoma conhecimentos da vida de uma forma geral.

Em sala de aula, a visualidade é importante para a compreensão e significação, pois, segundo Rose *apud* Memória (2013), a visualidade revela as formas pelas quais se constrói a visão e como entendemos o que visualizamos. A competência comunicativa multimodal, assim chamada por Royce *apud* Hagemeyer (2009), é a habilidade de interpretar imagens, combinações de significados entre vários modos de linguagem.

A competência multimodal deve fazer parte da aprendizagem escolar como mediadora entre os modos como a linguagem se apresenta e a produção de sentidos feita pelos alunos. O processo ensino e aprendizagem quando enfatiza a relação enunciado-imagem contribui no direcionamento para as capacidades de significar.

Desenvolver um trabalho em sala de aula na perspectiva multimodal complementa as habilidades de criar significados e potencializar a aprendizagem, cabendo ao professor ativar os variados modos de linguagem que o material didático oferece.

4 Procedimentos Metodológicos: Estruturação da Atividade Pedagógica

Com acesso cada vez mais facilitado de nossos alunos ao uso de celulares, leituras de jornais e revistas *online*, uso de redes sociais, podemos propor recursos como textos com linguagem escrita e/ou iconográfica, músicas, vídeos, animações, para instigar o interesse da turma e ao mesmo tempo oferecer modos variados de se construir interpretações textuais. “Uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 131).

Essas formas inovadoras de comunicar apresentam uma integração maior entre diversas semioses (signos verbais, sons, imagens e formas em movimento).

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia [...]. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos. (MARCUSCHI, op. cit., p. 21, 2005)

Para a elaboração da atividade pedagógica aplicada aos alunos, tomou-se como base o texto poético “Se Achante”, de Manoel Barros, que foi apresentado aos alunos em forma de texto escrito e em animação.

A princípio, apresentou-se o título e a imagem de abertura da animação e foram propostas as questões pré-textuais que seguem:



SE ACHANTE

1. Tomando como base o título do texto, que hipóteses podem ser levantadas a respeito da temática?
2. A imagem de abertura do poema em forma de animação confirma as hipóteses levantadas anteriormente acerca da temática?
3. É possível fazer alguma relação entre o título e a imagem de abertura? Qual?
4. Que informações você tem sobre caranguejo? Essas informações se relacionam com o título do texto?
5. Caranguejo pode ser tema de uma poesia?

Depois destas discussões, apresentou-se o texto e a animação seguidos de questões textuais:

SE ACHANTE

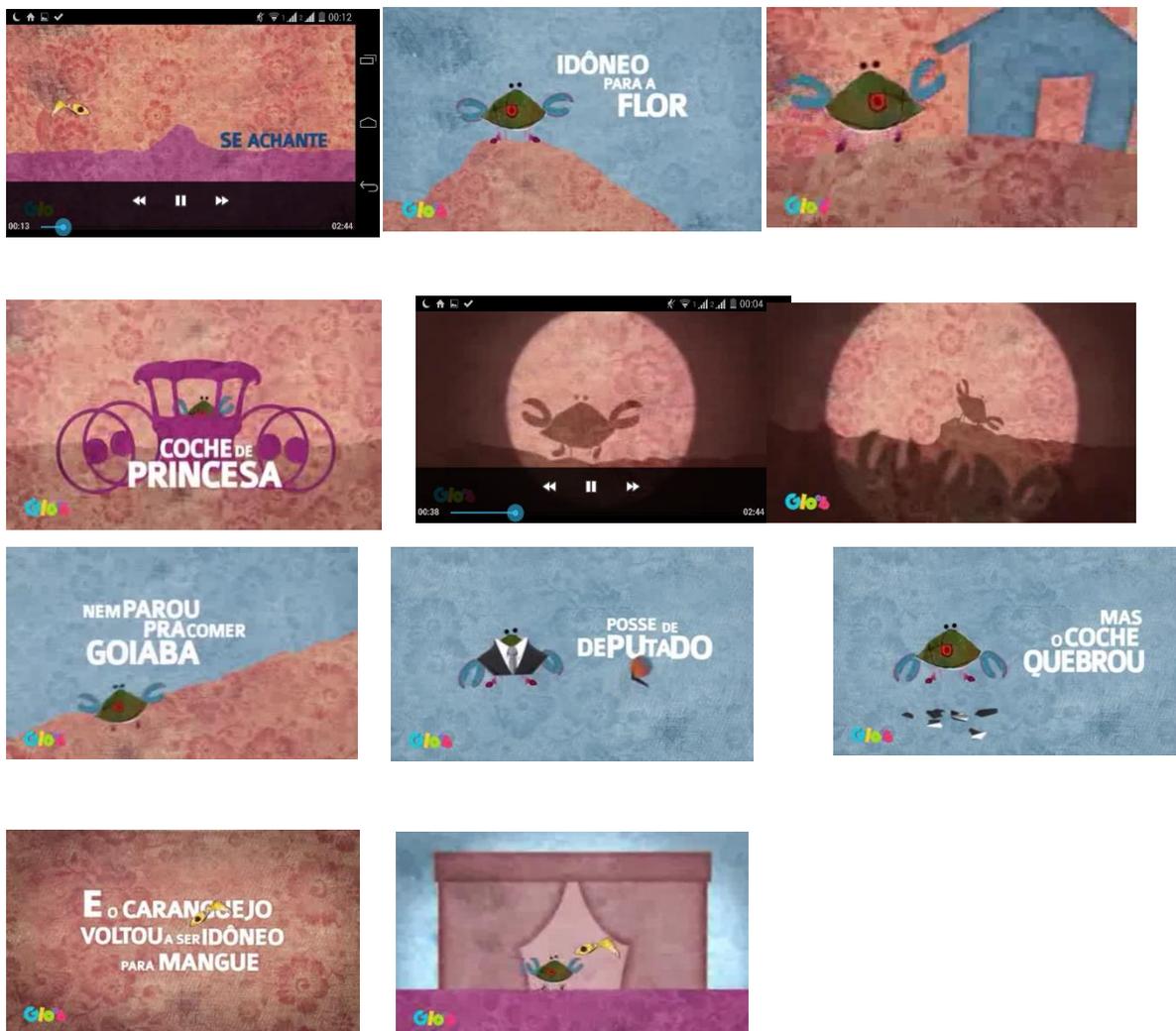
*Era um caranguejo muito se achante.
 Ele se achava idôneo para flor.
 Passava por nossa casa
 Sem nem olhar de lado.
 Parece que estava montado num coche de princesa.
 Ia bem devagar
 Conforme o protocolo
 A fim de receber aplausos.
 Muito achante demais.
 Nem parou para comer goiaba.
 (Acho que quem anda de coche não come goiaba).
 Ia como se fosse tomar posse de deputado.
 Mas o coche quebrou
 E o caranguejo voltou a ser idôneo para mangue.*

MANOEL DE BARROS

Compêndio para uso dos pássaros (Poesia reunida 1937-2004)

Quasi Edições, 2007

Imagens capturadas do vídeo



Vídeo disponível em: <http://youtu.be/izaKHuAmIWM>

1. Qual a temática do texto?
2. Que significados têm as palavras **idôneo**, **coche** e **protocolo** no dicionário do PB e dentro do texto?
3. No trecho "**Muito** se achante **demais**", qual a intenção do uso das palavras destacadas?
4. O que a animação acrescenta em termos de compreensão textual?
5. Que características do comportamento humano são exploradas no texto?

6. O que sugere o período “(Acho que quem anda de coche não come goiaba). / Ia como se fosse tomar posse de deputado”, a respeito do comportamento do caranguejo?
7. Que conclusões podemos chegar com base no verso “Mas o coche quebrou”, no poema, e da roupa da caranguejo que se desfaz, na animação?
8. Em qual das modalidades do texto você teve mais facilidade de interpretação?

Por fim, dividindo a turma em grupos, propôs-se as seguintes atividades:

1. Expor no mural da escola o poema escrito, com destaque para as palavras de uso não habitual e suas significações logo abaixo.
2. Reescrever o poema em forma de texto narrativo, acrescentando fatos novos coerentes ao texto inicial.
3. Organizar uma dramatização mostrando situações do comportamento humano que se assemelham ao do caranguejo (Apresentar à turma).

O objetivo desta atividade é oferecer aos alunos instrumentos facilitadores para a leitura, compreensão e construção de sentidos. Os recursos multimodais fazem parte destes instrumentos. Dessa forma, apoiemo-nos em Charolles (1987), que enfatiza que a construção de significados está estreitamente ligada ao interpretador que recebe o texto e busca interpretá-lo e que, para isso, usa diversos conhecimentos, incluindo o modo como a linguagem se apresenta.

5 Análise dos Dados

Observando os dados obtidos por meio da aplicação da atividade pedagógica, que tomou como base o texto poético “Se Achante”, de Manoel Barros, nas modalidades escrita e áudio visual, onde foram propostas questões pré-textuais, textuais e pós-textuais, tornou-se possível verificar a contribuição da multimodalidade para a compreensão e sobretudo para construção de significados.

Dessa forma, os dados foram analisados numa relação qualitativa, partindo da hipótese de que a integração das semioses atua de forma mais significativa na construção de sentidos. A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: “tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos

da realidade estudada; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (BOGDAN; BIKLEN apud GODOY, 1995a; TRIVIÑOS, 1987).

A análise de dados nos permitiu construir sentidos entre a relação dos dados primários e os secundários, consolidando, limitando, interpretando e/ou ressignificando conceitos. Nesta pesquisa, os dados foram avaliados levando em consideração a interpretação feita dentro das possibilidades ‘autorizadas’ pelas questões propostas.

6 Resultados Obtidos

A atividade aplicada em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental num total de 70 alunos, em relação às questões pré-textuais, revelou que à medida em que o texto se apresenta em mais de uma modalidade, os alunos sentem-se mais seguros para fazer inferências, para expor sua compreensão e seus saberes enciclopédicos sobre o tema a ser trabalhado. Essa maior facilidade de compreensão tem apoio no fato de que, segundo Kress & Van Leeuwen *apud* Sperandio (2012), a comunicação humana ser essencialmente multimodal e os modos semióticos não funcionarem isoladamente, mas em uma interação. As questões pré-textuais possibilitaram aos alunos o uso de estratégias de antecipações e hipóteses a partir do título e dos aspectos multimodais, o que, conforme Santos; Riche; Teixeira (2012), ativando os conhecimentos prévios, é possível pensar em leitura mesmo antes do contato com o texto materializado.

As questões textuais, que dizem respeito à construção de sentidos coerente com proposta do texto, mostrou que houve um crescente desenvolvimento entre o início e o final dos questionamentos. Nas questões 1, 3, 4 e 8 os alunos construíram significados de forma mais satisfatória, principalmente no que diz respeito à temática e à modalidade texto que melhor media essa construção. Essas questões exigiam uma análise com base na interação das semioses apresentadas. Em relação à questão 8, que questiona qual das modalidades mais contribuiu para o processo de significar, uma parcela considerável dos alunos afirmou que foi a integração de ambos recursos semióticos.

As questões 2, 5, 6 e 7, que se referem à interpretação coerente do tópico, demonstrou um bom desenvolvimento dos alunos ao construir sentidos. Essas questões

envolveram aspectos textuais e linguísticos, requerendo uso de dicionário e ativação dos conhecimentos enciclopédicos.

As questões pós-textuais permitiram aos alunos expor o conhecimento construído, aprimorar o processo de escrita fazendo uso das marcas textuais da narrativa e relacionar o texto estudado a situações do seu dia a dia, o que oportunizou uma aprendizagem mais significativa. Esse tipo de questões é ideal, segundo Santos (2012), para comparar as linguagens e fazer intertextualidades.

7 Considerações Finais

A multimodalidade engloba além do formato textual, recursos do código escrito e falado, iconografia, entre outros, e maximiza a aprendizagem escolar devido à perspectiva multimodal está diretamente ligada ao mundo em que o leitor/falante está inserido.

A abordagem multimodal em sala de aula, além de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, dá aporte aos educandos para ler, compreender e produzir textos, capacitando-os para desenvolver a competência multimodal, o que é imprescindível para construção de sentidos. Segundo Dionísio (2005), um indivíduo só é considerado letrado nos dias atuais, se tiver não só a capacidade de ler, escrever e interpretar as palavras em um texto, mas também se puder compreender os sentidos que são passados através de outros signos, como as cores e as imagens, por exemplo.

O multiletramento deve ser processado no ambiente escolar através de atividades pedagógicas que sejam constituídas de questões que preparem o alunado para o contato com o texto, que insiram a turma ao contexto proposto e que extrapolem os limites que o texto traz sobre as temáticas trabalhadas. Para desenvolver o multiletramento, “[...] à prática do letramento verbal deve ser incorporada a prática do letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2005, p.160). Dessa forma, a compreensão e a construção de sentidos a partir da multimodalidade textual serão realizadas pelos alunos de maneira mais significativa e consciente, possibilitando uma efetiva aprendizagem.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAROLLES, Michel. **Encontro de leitura e ensino de língua estrangeira**. Campinas, Departamento de Linguística Aplicada IEL/ Unicamp, 16 a 18 de novembro de 1987.

DIONISIO, A. P. **“Gêneros Textuais e Multimodalidade”**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Ângela. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas – PR: Kayganguê, 2005.

_____. **“Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita”** (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995a.

HAGEMEYER, Caroline de Araújo Pupo; KOBELINSKI, Sara; CARAZZAI, Marcia Regina; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. Crenças de professores do PDE a respeito do trabalho com gêneros textuais nas aulas de Inglês - LE no ensino fundamental e médio. In: **V SIGET O ensino em foco**, 2009, Caxias do Sul. **V SIGET O ensino em foco**, 2009.

MEMÓRIA, P.R.F. **A Imagem da Mulher nas fotografias publicitárias da marca Dolce & Gabbana**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2013, Goiânia - GO. trans- Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2013.

MOZDZENKI, Leonardo. **Multimodalidade e Gênero Textual** – Analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Coleção Teses, 2008.

LUNA, T. S. **“A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos”**. Revista Ao Pé da Letra (UFPE), v. 4, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Machado e Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. – (Coleção linguagem & ensino / coordenação de Vanda Maria Elias).

SPERANDIO, N. E. **Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital**: abordando o sentido a partir da interação entre o verbal e o imagético. *hipertextus*, V. 8, P. 01-09, 2012.

TILIO, R. C.. **A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira**: uma abordagem sócio discursiva. *The Specialist (PUCSP)*, v. 31, p. 167-192, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O GÊNERO CHARGE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alexandre Carvalho Sousa (UFPI)
alexcarvalho56@hotmail.com

Maria de Jesus M. Torres (UFPI)
maria_medeiros90@hotmail.com

Érica Pires Conde (UFPI - Orientadora)

RESUMO: O domínio da língua, seja oral ou escrito, constitui-se como elemento fundamental de participação social do homem no meio em que vive. É a partir da língua que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa-se e defende seu ponto de vista. É por esse motivo que acreditamos ser o gênero o ponto de partida para o estudo funcional da língua portuguesa. Este artigo objetiva discutir, dessa maneira, como o estudo com gêneros textuais, em especial o gênero *charge*, pode contribuir para melhorar o ensino de língua materna na escola. A escolha por essa temática deu-se diante do fato de a charge ser um gênero bem acessível para alunos do ensino médio, pois apresenta como característica ser temporal e abordar, de preferência, assuntos bem atuais, geralmente de cunho político. Podemos, então, dizer que o problema que norteou este estudo foi: De que maneira a charge contribui para a efetivação do estudo funcional da língua portuguesa? O trabalho está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica a respeito das noções de gênero presentes em Bakhtin (2000), Bronckart (2009) e Marcuschi (2008). Também estão presentes as contribuições de Bazerman (2009), além de outras referências relevantes para o estudo dos gêneros e a prática de ensino de língua. Com relação ao ensino de língua materna na escola e como ele deve ocorrer, observamos os PCN (1998) que defendem um ensino de língua pautado no uso e reflexão. Percebemos, como resultado desta pesquisa, que o ensino de língua, concomitante com a utilização dos gêneros textuais, no caso a charge, desencadeia a construção de leitores críticos, que constroem sua posição, e ainda estabelece a oportunidade de aprender a língua portuguesa em textos e contextos bem definidos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua. Gêneros textuais. Charge.

1 Introdução

Dominar a língua na modalidade escrita e na modalidade oral é fundamental para que o homem participe socialmente do meio em que vive, pois é através da língua que ele se comunica, expõe seus pontos de vista e tem acesso a informações.

Por essa razão, acreditamos que o gênero é o ponto de partida para o ensino funcional da língua portuguesa. Dessa maneira, este artigo tem por objetivo discutir como o estudo com gêneros textuais, em especial o gênero *charge*, pode contribuir para melhorar o ensino de língua materna na escola.

Para realizar este estudo, partimos da seguinte problemática: De que maneira a charge contribui para a efetivação do estudo funcional da língua portuguesa? Ao sugerirmos uma possível solução para questão abordada, retomamos as ideias de alguns teóricos que se debruçaram sobre o estudo dos gêneros textuais, além dos PCN (1998), que se pautam na visão interacional da linguagem, na qual a mesma deve acontecer no convívio social de seus falantes.

Embasados nessas contribuições e nas discussões tecidas sobre o gênero charge, tipo de texto que pode ser encontrado em vários meios de divulgação e que se utiliza do humor e da sátira para criticar eventos atuais da sociedade, sugerimos uma possível abordagem do gênero em questão e sua utilização em sala de aula.

Ao finalizarmos nossas discussões, constatamos que ensinar hoje língua materna torna-se um desafio, uma vez que o professor deve ser capaz de criar estratégias para que seu aluno sintam-se instigado a participar efetivamente da aula, principalmente, das atividades de leitura e produção de textos.

Com isso, a utilização da charge, em forma de projetos pedagógicos, por exemplo, torna-se uma alternativa eficiente no ensino-aprendizagem dos alunos. Porém, ainda são poucos os incentivos oferecidos por parte do governo - tanto financeiro, como formativo - para que os atuais e futuros docentes desenvolvam trabalhos diferenciados que levem melhorias ao ensino de língua materna na escola.

2 Os gêneros textuais

A preocupação em estudar os gêneros textuais não é um fato recente, pois, após a invenção da escrita, por volta do século VII, os gêneros multiplicaram-se surgindo os gêneros típicos da escrita, pondera Marcuschi (2007).

Segundo o mesmo autor, no século XV, os gêneros floresceram e expandiram-se devido ao advento da imprensa. No século XVIII, eles sofrem grande ampliação, decorrente da industrialização e, atualmente, com o surgimento de novas tecnologias ocorre uma “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (MARCUSCHI, 2007).

Com isso, percebemos que os gêneros estão em constante desenvolvimento e mutação, uma vez que se adequam às situações de comunicação de cada grupo social.

Ainda segundo Marcuschi (2007, p. 19), os gêneros “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Para ele, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores, pois “surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

O autor ainda define gênero e tipo textual, pois segundo ele “essa distinção é fundamental em todo trabalho com a produção e a compreensão textual” (MARCUSCHI, 2007, p.22).

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente defendida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas].
Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Com relação à utilização dos gêneros no ensino, de um modo geral, Marcuschi (2007, p. 32) ainda destaca a relevância de um maior conhecimento e funcionamento dos gêneros textuais, pois, para ele, “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual”.

Considerando Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros podem ser entendidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Em termos bakhtinianos, um gênero é composto por três elementos: plano composicional, conteúdo temático e estilo.

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. (Bakhtin, 2000, p. 279).

O autor, ainda, diferencia os gêneros textuais em primários e secundários. Para ele, “os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída”, enquanto que os primários “ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transforma-se dentro destes e adquirem uma característica particular” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Percebemos, com isso, que os gêneros secundários estão ligados às esferas complexas como, por exemplo, a privada. Já os primários pertencem à esfera da comunicação cotidiana da vida em sociedade.

Outro teórico que discute sobre os gêneros é Bazerman (2009, p. 22). Em seu livro, *Gêneros textuais, tipificação e interação*, o autor compreende que os gêneros são “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis”, ou seja, “formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas”.

Outro conceito presente é o da tipificação:

Este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*. (BAZERMAN, 2009, p. 29-30)

É esse conceito de tipificação que nos faz reconhecer diante de qual gênero estamos, ou o que devemos colocar em determinado gênero de acordo com as características que conhecemos do mesmo. Sobre isso, Bazerman (2009, p. 30) destaca que os “formatos padronizados nos direcionam no sentido de qual informação apresentar [...]. O formato padrão também nos direciona no sentido como apresentar tais informações”.

Sobre a utilização dos gêneros como forma de comunicação, Bazerman (2009, p. 106) observa que, ao utilizarmos o gênero para nos comunicar, aprendemos mais sobre nossas possibilidades pessoais, desenvolvemos habilidades comunicativas e compreendemos melhor o mundo com o qual estamos nos comunicando. E acrescenta que “cada pessoa também se torna apta a participar com êxito e fazer contribuições individuais dentro dos espaços discursivos relevantes”.

Contudo, percebemos que, na visão do autor, ao utilizarmos os gêneros em nossas práticas comunicativas, seremos capazes de selecionar e produzir diferentes discursos de acordo com o contexto e as situações nas quais eles são produzidos, pois ampliaremos nossa visão de mundo ao passo que desenvolveremos, melhor, nossa habilidade de comunicação.

Para finalizar o estudo sobre gêneros, destacaremos as contribuições de Bronckart (1999), estudioso que tem contribuições importantes sobre o funcionamento dos textos, em suas relações com a atividade humana, bem como problemas de ensino da língua e dos

textos. Para ele, os “textos são produtos da atividade da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas” (Bronckart, 1999, p. 137).

Sendo assim, Bronckart (1999, p. 137) define gênero como “diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto)”.

O autor ainda discute a questão da estabilidade do gênero, constatando que “mesmo sendo intuitivamente diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva” (Bronckart, 1999, p. 138). Para justificar sua concepção Bronckart (1999, p. 138) elenca algumas justificativas:

Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades da linguagem de que procedem, eles são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação, [...], são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear em um único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis.

Percebemos que muitos são os teóricos que se preocupam com o estudo dos gêneros e que cada um traz contribuições significativas para a pesquisa sobre os gêneros textuais. E que, apesar de terem feito estudos em momentos diferenciados, todos partilham a concepção de que o gênero não é estanque, imutável. Acreditam que ele molda-se de acordo com a necessidade de cada sociedade e de cada momento histórico, fato que comprova a constante estabilidade dos gêneros.

3 Gêneros textuais e ensino – o que dizem os PCN?

Durante muito tempo, acreditamos que o ensino de língua materna deveria centrar-se na apreensão das regras gramaticais como única forma de dominar a língua padrão e tornar-se um cidadão letrado e capacitado para utilizar adequadamente a língua nas mais diversas situações.

Porém, há algum tempo, estudiosos da linguagem perceberam que os métodos tradicionais de ensino, por algum motivo, tornaram-se ultrapassados. Tal constatação ocorreu devido aos altos índices de evasão e repetência escolar, segundo apontam os PCN:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - são a prova cabal do fracasso escolar (PCN, 1998, p.17).

Dentro deste quadro, fez-se necessária a elaboração de novos métodos de ensino de língua materna que promovessem um ensino inovador e eficaz capaz de levar os alunos a aprender e utilizar a língua nas diversas situações de interação social. Tais métodos, portanto, deveriam ser utilizados com o intuito primordial de melhorar o ensino de língua materna.

A partir desse momento, as novas práticas de ensino da língua deveriam levar os alunos a refletir sobre o uso da linguagem e, para tanto, "o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita", tornou-se fundamental, de acordo com os PCN (1998, p.18):

Foi nesse contexto, de dúvidas e incertezas, que os gêneros textuais surgiram como ferramentas indispensáveis para o ensino da língua portuguesa, servindo como ponto de partida para o estudo funcional de língua materna, uma vez que se realizam em sociedade, materializando-se por meio da linguagem, pois como afirma Bakhtin (1992, *apud* KOCH & ELIAS, 2011, p. 55) "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua".

Sobre a utilização dos gêneros no ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais tecem algumas considerações que servem para reiterar o caráter social e interacional da linguagem, como uma ferramenta que se molda e modifica-se de acordo com as necessidades de cada sociedade.

Segundo os PCN (1998, p. 20), "a linguagem deve ser entendida como uma ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais". Ainda segundo o mesmo documento, "cada uma dessas práticas sociais se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa" (PCN, 1998, p. 20), na qual podemos incluir as características sociais dos envolvidos na interlocução.

Com isso, e considerando a diversidade das práticas sociais, bem como a diversidade das situações comunicativas, o gênero, tipo de enunciado relativamente estável de estruturação de um todo, apresenta-se como ferramenta imprescindível para o ensino de língua materna, uma vez que o mesmo apresenta, assim como a língua, grande heterogeneidade.

Ao interagirmos com o outro, por meio da linguagem, estamos realizando uma atividade discursiva e, para que ela ocorra, é necessário que façamos escolhas, que irão depender do contexto de produção, ou seja, qual minha intenção ao falar de determinado assunto? Em que acredito? Qual o grau de afinidade que tenho com quem estou falando? Tudo isso, segundo os PCN (1998, p. 21), “determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação, e da seleção de recursos linguísticos”.

A utilização dos gêneros, contudo, não está restrita somente a produção dos discursos e às escolhas que fazemos, consciente ou inconscientemente, ao produzi-los. Os gêneros também contribuem para que os alunos desenvolvam sua competência discursiva, pois

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística (PCN, 1998, p.23).

Por tudo isso, podemos perceber que a língua muda com o tempo e com ela as demandas sociais também crescem, fazendo com que nos tornemos capazes de utilizá-la de modo adequado a cada situação. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais concordam que é

Necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (PCN, 1998, p. 23).

Não há dúvidas de que o trabalho com gêneros textuais contribui para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de língua materna, tendo em vista que os mesmos se realizam na esfera social e materializam-se na língua em uso.

O que falta é o reconhecimento, por parte de alguns professores, que o ensino tradicional da língua já não se resume a regras colocadas fora de contexto, as quais devem

ser decoradas e reproduzidas pelos alunos em atividades que se voltam para a mera decodificação da língua, quando, na verdade, deveriam provocar reflexão por parte do aluno.

4 O gênero charge

A charge é um gênero textual da esfera jornalística, mas que atualmente pode ser encontrado, também, na internet, livros, revistas e, até mesmo em provas de vestibulares, como no ENEM, por exemplo.

Por se tratar de um gênero que emite opiniões de quem a produz, ou do jornal na qual é veiculada, a mesma contribui e influencia na formação de opinião de seus leitores. Normalmente, está ligada a sátira e crítica de assuntos políticos atuais, aspecto que exige do leitor um conhecimento de mundo sobre o assunto que está sendo tratado.

Segundo Silva (2004),

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. [...]. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia. (SILVA, 2004, p. 13)

Para Fonseca (1999, p. 26), a charge “é uma forma de representação pictórica de caráter burlesco e caricatural em que se satiriza um fato específico, [...], em geral de caráter político e do conhecimento público”. É justamente, por seu caráter cômico e de fácil compreensão que esse gênero atrai a atenção do leitor, uma vez que possui uma leitura breve e imagens que chamam a atenção de quem a lê. Bressanin (2006) comenta sobre este aspecto:

A *charge* jornalística atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações e de forma condensada. Além disso, esse gênero polifônico e envolvente diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o *humor*, provocando o riso de zombaria, mais precisamente um *riso carnavalesco* sobre a nossa triste atualidade sócio-político-econômica.

Por se tratar de um gênero textual, a charge possui um plano composicional, um conteúdo temático e um estilo, de acordo com a caracterização proposta por Bakhtin (1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2011, p. 59). O plano composicional da charge é representado pelos

balões com a fala dos personagens, ou somente pela presença de imagens, geralmente caricaturas.

O conteúdo temático diz respeito aos assuntos tratados na charge, ou seja, o tema que, na maioria das vezes, retrata assuntos atuais de cunho político, visando provocar o riso no leitor. E o estilo liga-se ao tema e ao conteúdo, pois, para Bakhtin (1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2011, p. 60), o estilo:

Está indissociavelmente vinculado a determinadas unidades temáticas e, o que é mais importante, a determinadas unidades composicionais: tipos de estruturação e conclusão de um todo, tipo de relação entre locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.).

Com isso, percebemos que o uso da charge, como ferramenta de ensino da língua, é extremamente válido, uma vez que se constitui como instrumento veiculador de opiniões sociais materializadas por meio da língua.

5 A charge na sala de aula: um exemplo prático

Antes de colocarmos uma sugestão de utilização do gênero charge em sala de aula, é relevante considerar o fato de que muitos professores desconhecem o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com relação ao trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna.

Também é importante considerar que, mesmo conhecendo as propostas sugeridas no documento elaborado pelo MEC, muitos docentes interessam-se pelo assunto, porém, por não possuírem uma fundamentação teórica e por carecerem de exemplos práticos, a grande maioria opta pelo tradicionalismo, ou, no caso de alguns, pelo comodismo, pois acreditam que elaborar projetos de intervenção pedagógica dá muito trabalho e os alunos não valorizam o esforço do professor.

Posto isso, o gênero charge poderia ser mais usado na sala de aula, com o intuito de tornar o aluno mais crítico quanto à realidade de seu país.

Ao iniciarmos o trabalho com o gênero textual charge, consideramos as três etapas, chamadas por Lopes-Rossi (2004) de módulos didáticos: leitura do gênero a ser produzido,

produção escrita e divulgação ao público. Isso é interessante, pensamos, pois faz com que o aprendiz identifique e vivencie o contexto de produção do gênero.

Com relação à primeira etapa, percebemos que ela serve para que o aluno conheça e aproprie-se das características do gênero em questão. Quanto às outras etapas, constatamos que para os alunos entenderem o contexto, nos quais o gênero foi produzido, o professor pode lançar algumas perguntas como: quem escreve esse tipo de gênero? Onde ele pode ser veiculado? Qual o seu público leitor? Em que contexto ele foi produzido? Como isso pode ser percebido? Qual a intenção do produtor do texto ao elaborá-lo? Que tipo de linguagem é utilizada?

A partir dessas indagações, o aluno consegue inferir várias informações sobre o gênero escolhido pelo professor, além de construir novos significados sobre o assunto que está sendo tratado no texto. Nessa fase, o aluno faz uso do seu conhecimento de mundo o que o levará, em maior ou menor grau, a entender o tema abordado no texto. O professor pode também destacar a importância da imagem, utilizada pelo chargista, na construção de sentido do texto.

Segundo Lopes-Rossi (2004, p. 85), “a sequência de atividades desse primeiro módulo didático contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos e o prepara para a produção escrita [...]”.

Uma vez absorvidas as características do gênero, os alunos partem para a produção. Neste momento, o professor pode escolher a melhor maneira para trabalhar com a turma, pode organizar os alunos em grupo, dividi-los em duplas, ou trios, isso dependerá do tempo disposto para o professor e também da quantidade de alunos presentes na turma.

Para Lopes-Rossi (2004, p.87), “É necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em sociedade”. Para que isso seja possível, a autora pondera que “várias horas aula são necessárias, além de algumas atividades extra-classe dos alunos para a obtenção de informações necessárias ao texto”.

Outros pontos a serem considerados nessa fase são a revisão e correção “participativa dos textos produzidos pelos alunos”, afirma Lopes-Rossi (200, p. 87). O que a autora expõe é que o professor não está excluído desse momento e que juntamente com os outros alunos pode corrigir as produções. Uma boa maneira de realizar essa atividade é propor que haja a

troca dos textos entre os alunos, pois dessa forma os colegas poderão sugerir e contribuir, positivamente, na produção de seus colegas.

No caso da charge, o trabalho em equipe, nessa fase, torna-se primordial, uma vez que um colega pode, por exemplo, fazer o desenho caso o outro não saiba desenhar enquanto o outro, que possui mais domínio da escrita, pode produzir o texto.

A importância desse momento de produção é única. Para Lopes-Rossi (2004, p. 88), “essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos da aula”.

Retomando as etapas de produção propostas por Lopes-Rossi (2004), ou seja, conhecidas as características do gênero, observados os contextos de produção e os meios de divulgação, é hora dos alunos divulgarem o que foi produzido em sala. Essa é uma tarefa difícil, pois muitas ideias surgem e temos que fazer a escolha certa para adequá-las ao gênero escolhido.

Como a charge, atualmente, pode ser encontrada em diversos meios como o jornal, a internet, nos livros e, até em provas de vestibulares, indicamos que seja feita uma exposição na qual os alunos poderão mostrar para a escola o resultado do trabalho desenvolvido por eles e pelo professor. As charges podem ser colocadas em painéis, reproduzidas em tamanhos maiores; podem ser expostas em forma de varal e, até mesmo, no jornal da escola caso a instituição possua.

Lopes-Rossi (200, p.88) destaca que essa “É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para ampliação de seu conhecimento de mundo”.

Como podemos perceber, a charge é um gênero rico em possibilidades de abordagem. Por ser de fácil acesso e trabalhar com temáticas atuais, utilizando o humor para tecer uma crítica, esse tipo de texto cai no gosto dos leitores de qualquer idade e sexo. Muitos são os aspectos que o professor pode abordar no trabalho com a charge indo desde os recursos linguísticos, até a importância do humor e da utilização da imagem para a produção de sentido desse gênero discursivo.

Ao final de todo esse processo, os alunos terão melhorado sua competência comunicativa, ampliado seu conhecimento de mundo, além de terem aprendido o conteúdo de forma eficiente e produtiva e, o melhor de tudo, aprenderão sem considerar que a aula foi monótona ou cansativa. Uma aula na qual somente o professor tem vez e voz.

6 Metodologia

A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico, pois retoma alguns teóricos que discutem sobre o estudo dos gêneros textuais e sua importância para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua materna. Além disso, caracteriza-se por ser uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, pois segundo Moresi (2003, p. 69), este tipo de pesquisa “deve ser usada quando você deseja entender detalhadamente porque um indivíduo faz determinada coisa”. Ainda, segundo o autor, “a pesquisa qualitativa a identificar questões e entender porque elas são importantes”.

Além das bases teóricas utilizadas, tomamos como pano de fundo o projeto “Charges e Cartuns”, realizado na Unidade Escolar Professor Joca Vieira, que teve como público alvo alunos do 3º ano do ensino médio. O projeto foi desenvolvido primeiramente em sala de aula, momento em que os alunos entraram em contato com o gênero, conheceram suas características e modo de divulgação.

Após isso, pedimos para que os alunos produzissem charges que retratassem o tema Copa do Mundo de 2014, uma vez que, no momento de realização do projeto, esse era um tema que, todos os dias, aparecia nos noticiários. Para finalizar, organizamos uma exposição no pátio da escola para que as produções dos alunos fossem expostas e toda a escola pudesse prestigiar a atividade realizada.

7 Resultados e discussão

Planejar aulas de língua materna que sejam diferentes e que atraiam a atenção dos alunos, não é uma tarefa fácil. Sendo assim, com o intuito de promover uma atividade diferente e atrativa, promovemos um projeto pedagógico sobre charges e cartuns com a temática “A Copa do Mundo de 2014”, pois o assunto estava sendo bastante debatido e veiculado pelos meios de comunicação.

O projeto destinou-se aos alunos do 3º ano do ensino médio, da Unidade Escolar Professor Joca Vieira, e foi realizado pelos bolsistas do PIBID- subprojeto de língua portuguesa. A novidade contida nesta atividade decorreu do fato de que os alunos iriam utilizar um evento do cotidiano, a copa do mundo, para criticar ou defender um ponto de vista em relação ao tema abordado.

Ao final, todos os trabalhos foram recolhidos e organizou-se uma exposição que premiou as três melhores charges produzidas. Os alunos sentiram-se à vontade para produzir, uma vez que, mesmo tendo que utilizar a língua escrita, algo que estava presente no cotidiano, que fazia parte do conhecimento de mundo de todos.

Com isso percebemos que o resultado observado neste trabalho não é algo novo: a produção de texto pode ser prazerosa quando leva em conta os gêneros textuais em seus contextos de produção. Retomando Lopes-Rossi (2004, p. 87), é importante preservar o contexto de produção do gênero que está sendo trabalhado.

A charge possibilita a construção de leitores críticos, que constroem sua posição, e torna a produção de texto um momento de descontração, em que podemos associar a linguagem verbal e não verbal. Bressanin (2006), conforme já apresentado, diz ser a charge um texto jornalístico que apresenta a imagem como uma estratégia de leitura rápida com muitas informações, sobretudo de cunho político.

Vale destacar que o que percebemos, em regra, com a observação de aulas de redação na escola pública, que também faz parte da ação do PIBID na escola, é que o ensino de língua materna, apesar de alguns avanços, ainda não atingiu a qualidade desejável.

Isso porque a regra é que a produção de texto seja sempre enfadonha e que contemple apenas os tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Voltando ao que foi discutido, encontramos nos PCN a importância de trabalharmos com o gênero e, especialmente, com a sua diversidade que está presente na sociedade. (PCN, 1998, p. 23).

Os alunos continuam não sabendo utilizar, de maneira eficiente, a língua e o resultado disso aparece refletido na escassez de produção de texto na escola pública.

O ensino que ainda é tradicional mostra-se como um desestímulo para termos a participação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Os professores, carentes de fundamentação teórica e exemplos práticos, permanecem imersos no tradicionalismo e

comodismo, pois acham que projetos pedagógicos dão muito trabalho e os alunos não valorizam o esforço do docente.

Diante de tal realidade, faz-se necessário que o ensino de língua materna apresente as ideias propostas pelos PCN e que haja a prática da autoavaliação, momento de reflexão, em que se reanalisa o trabalho com o intuito de identificar se a estratégia utilizada aconteceu positivamente, ou se alguns pontos devem ser replanejados.

Uma maneira adequada de fazer isso com o ensino da língua portuguesa é, justamente, com a elaboração de projetos pedagógicos, utilizando como ferramenta, os gêneros textuais.

Sendo assim, com as aulas de Língua Portuguesa pautadas em gêneros textuais, dando destaque a seus contextos de produção, teremos aulas mais interessantes e produtivas, levando o aluno a refletir sobre a linguagem em uso.

8 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir como o estudo com gêneros textuais, em especial o gênero *charge*, pode contribuir para melhorar o ensino de língua materna na escola, uma vez que esse ensino encontra-se em desacordo com o contexto social moderno, que considera a língua em uso e em constante mutação.

Ao longo de nosso trabalho, destacamos que o ensino de língua materna deve ser pautado no uso dos gêneros textuais como ferramenta didática, através do qual o professor, por meio da realização de projetos pedagógicos, leva o aluno a entender e compreender a língua nas mais diversas situações, pois os gêneros textuais materializam-se através da língua e num determinado contexto social.

Não basta aprender apenas o conteúdo presente no texto, sua estrutura e seu estilo de linguagem. É preciso dar destaque, na sala de aula, ao contexto de produção a fim de que o aluno, de fato, entenda o gênero estudado.

O ponto de partida, acreditamos, ainda é ler e pôr em prática as instruções presentes nos PCN, documento que concebe a linguagem como prática social, quanto ao ensino da língua portuguesa.

Constatamos que mesmo alguns professores conhecendo as diretrizes do documento, a falta de exemplos práticos e a carência de fundamentação teórica, faz com que a maioria

dos docentes permaneça no tradicionalismo, com aulas de gramática nas quais o aluno apenas escuta o que o professor repassa.

Com a realização desse estudo, percebemos que é possível, através dos projetos pedagógicos, como o que foi sugerido, fazer com que as aulas de língua portuguesa tornem-se mais atrativas e proveitosas, basta que o professor se aproprie de algumas teorias como a do gênero, por exemplo, e tenha, antes de tudo, coragem e determinação para realizar o que planejou.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRESSAIN, Alexandra. **Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto**. Disponível em: [HTTP://linguagem.unisul.br](http://linguagem.unisul.br). último acesso em 12/11/14.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- FONSECA, J. **Caricatura. A Imagem Gráfica do Humor**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- KOCH, I. V & ELIAS, V. M. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: União da Vitória, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2007.
- MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília- DF: UCB, 2003.
- SILVA, C L M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas: UFRGS, 2004.

ANÁLISE DO GÊNERO ENTREVISTA EM REVISTAS TEENS: UM ESTUDO SOCIORRETÓRICO

Amanda Beatriz de Araújo Sousa (UFPI)
amandabeatriz19@hotmail.com

Gessielma Aparecida de Sousa Santos (UFPI)
gessielmasantos@yahoo.com.br

RESUMO: Sabendo da importância dos estudos dos gêneros textuais no meio social, partimos da perspectiva que toda comunicação é realizada através de gêneros que são específicos a cada situação de uso. Nessa pesquisa analisamos como os propósitos comunicativos e o papel social do entrevistado influenciam na construção e estruturação do gênero entrevista veiculada em revistas para adolescentes. O aporte teórico fundamental na análise das entrevistas coletadas foi o estudo de gêneros na linha sociorretórica, com base em Miller (2012), Bazerman (2011), Devitt (1993) e Swales (2009), que concebem os gêneros textuais como formas de ação social. A proposta metodológica desse trabalho constitui-se de um olhar analítico e reflexivo sobre as entrevistas selecionadas. Para uma abordagem mais detalhada, procuramos primeiramente selecionar as entrevistas das seguintes revistas: *Capricho*, *Atrevida*, *Yes! Teen*. O corpus foi constituído por 06 entrevistas, sendo retiradas de cada marca duas entrevistas. Realizadas essas análises, fizemos um levantamento dos aspectos que fazem parte desse gênero e em seguida uma análise interpretativa dos dados. Na tentativa de identificar e descrever a recorrência desse gênero fizemos um quadro comparativo das entrevistas coletadas demonstrando características comuns entre elas, bem como fazendo uma reflexão sobre alguns aspectos específicos de cada revista utilizada na pesquisa. É importante ressaltar que outro aspecto considerado no trabalho foi descobrir como o sujeito entrevistado pode ajudar na construção da estrutura levando em consideração o seu papel na conjuntura social na qual ele está inserido. A partir dessa pesquisa, constatou-se que mesmo o gênero entrevista tendo regularidades, ele apresenta estruturas diferenciadas e influenciadas pelo propósito comunicativo e o papel social do entrevistado.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual. Entrevista. Propósito Comunicativo. Papel Social do Entrevistado.

1 Introdução

É notável o grande caminho pelo qual vem passando o estudo dos gêneros textuais. Isso é visivelmente percebido quando se faz uma análise de diversas abordagens teóricas de estudiosos que focalizaram suas pesquisas nessa área de estudos. Sendo assim, nosso referencial teórico será construído com base nos estudiosos da área de gêneros textuais que trabalham na perspectiva de gênero como ação social. Nesse trabalho, apresentaremos,

então, uma análise descritiva a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (1997), Miller (2012), Bazerman (2011), Devitt (1993), e Swales (2009).

A referida pesquisa pretende discutir questões norteadoras como, por exemplo, compreender a organização da estrutura linguística e sócia-interativa das entrevistas veiculadas em revistas para adolescentes, analisar como os propósitos comunicativos influenciam na construção das entrevistas coletadas e também compreender como o papel social do entrevistado influencia na estruturação da entrevista.

Para tanto, iremos mostrar no decorrer do artigo uma descrição das amostras coletadas e em seguida fazer uma análise, procurando identificar as regularidades características ao gênero entrevista, relacionando-o à esfera social da qual ele faz parte. Selecionamos para essa análise as seguintes revistas: *Capricho* (Editora Abril), *Atrevida* (Editora Escala), *Yes!Teen* (Editora On Line). A partir desse enfoque, procuramos explicar passo a passo a metodologia utilizada para concretização da nossa proposta de análise.

O presente artigo foi desenvolvido a partir da hipótese de que no gênero entrevista podem estar relacionados vários papéis ideológicos que estão imbricados ao meio social, o qual influencia em questões que vão desde a construção dos propósitos comunicativos até o papel social do entrevistado. Sendo assim, procuramos identificar a importância desses estudos para pesquisas direcionadas aos gêneros textuais utilizados pelo público adolescente, uma vez que trabalhos realizados nesse enfoque são de suma importância para o desenvolvimento de atividades com os gêneros característicos dessa esfera social, podendo assim contribuir para o reconhecimento de gênero como uma construção sociorretórica que proporciona uma interação social entre indivíduos.

2 Referencial Teórico

2.1 UM BREVE PERCURSO DOS ESTUDOS DE GÊNEROS

Ao longo de sua história, o estudo do gênero textual é marcado por mudanças importantes, reflexo do contexto social, político e cultural no qual se insere. Tal abordagem é resultado de contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidas na área da linguagem por

teóricos que consideram a língua como meio de interação entre os membros pertencentes variadas esferas sociais.

Logo é fundamental uma abordagem histórica para se compreender o atual estudo dos gêneros e seus propósitos comunicativos. Antes o gênero era analisado sobre uma visão formal correlacionado apenas aos gêneros literários. Sendo assim, o estudo era bastante restrito já que se dava ênfase mais à estrutura formal deixando sua classificação limitada. Isso se confirma através do senso comum que procura identificar o gênero como resultado de um sistema de classificação, o qual analisa apenas o produto e não considera o processo de construção do gênero. A aplicação desse conceito tem fundamentação na abordagem neoclássica que trata o gênero de forma taxonômica, ou seja, de maneira categorizada. Para se confirmar a respeito disso Bawarshi & Reiff observam que:

Tais abordagens taxonômicas partem de macrocategorias apriorísticas usadas para definir e iluminar espécimes de gêneros literários de acordo com as relações temáticas e formais internas. Conforme sugere a crítica de Todorov, as abordagens neoclássicas de gênero tendem a se apoiar nessas taxonomias para classificar e descrever as relações entre textos literários, em vez de examinar como os gêneros emergem de contextos reais de uso e são codificados pelos usuários dentro desses contextos. (Bawarshi; Reiff, 2013, pág.29)

Depois desse enfoque neoclássico o estudo do gênero foi se transformando e recebendo outras formulações que tratavam a forma não como o mais importante, mas determinante para a caracterização. Mesmo assim foi visto que não devemos tratá-los de forma separada, uma vez que elas se complementam no processo de construção do significado. Sobre tal aspecto Devitt (1993) considera que tanto o conteúdo como a forma estão presentes nos gêneros e devem ser tratados como uma noção mais integrada para a caracterização do mesmo, levando em consideração os propósitos do texto, o seu escritor e seu leitor esperado.

Compreendendo, então, que o gênero é resultado de uma ação que envolve elementos de uma perspectiva integrada é necessário que se veja essa relação dialógica dentro de um estudo pautado na teoria Bakhtiniana. Para Bakhtin, o significado da palavra ideologia é amplo com certo grau de complexidade, pois envolve várias áreas como artes, ciências, filosofia, direito, religião, política, etc. Sendo assim, o sujeito falante ao se manifestar linguisticamente, traz em si toda essa complexidade de conhecimento para uma

interação com o outro no discurso, como também dialoga com o conteúdo das esferas discursivas da qual ele faz parte. Para complementar sobre isso vejamos o que disse Rohling (2009) sobre o fenômeno complexo e multifacetado em Bakhtin:

Entretanto, “a dialogicidade interna do discurso não se esgota nisso” (Bakhtin 1998, pag 89) ou seja, na sua relação dialógica com os discursos já ditos; há também a orientação pela resposta do outro: “todo discurso é orientado para resposta e ele não pode esquivasse a influência profunda do discurso da resposta antecipada” (Bakhtin 1998 pag 90). Tendo partido da atmosfera já dito, o discurso é orientado também pelo discurso resposta, que se constitui naquilo que ainda não foi dito, mas que foi solicitado e é dessa forma, esperado. (Rohling (2009), pag. 31)

Em um estudo dessa natureza nota-se a importância de se observar os vários discursos presentes nas ações linguísticas que caracterizam um gênero, nos levando assim a fazermos uma interpretação significativa e mais completa dos mesmos, uma vez que Bakhtin considera que na construção do discurso o diálogo se concretiza antes, durante e depois. Esse dialogismo, portanto, é realizado através do enunciado que funciona como um elo na cadeia comunicativa. Para que se tenha uma visão mais detalhada a respeito do que seja enunciado na perspectiva Bakhtiniana, vejamos o que diz Rohling:

O enunciado, na perspectiva Bakhtiniana apresenta duas facetas: o enunciado na condição de evento (acontecimento) e o enunciado como historicidade. Na condição de evento o enunciado é acabado há um início e um fim que se marca pela alternância dos sujeitos e pela possibilidade de respostas. Enfim do ponto de vista do acontecimento, o enunciado é único e repetido e é um elo na cadeia da comunicação discursiva. (Rohling, 2009, pag 35).

Sendo assim podemos perceber que no estudo dos gêneros retóricos já existia essa preocupação com o enunciado. Assim, enunciado é uma totalidade discursiva. Para Hammes-Rodrigues o enunciado é vinculado e determinado pela situação social ampla na qual é produzido, ou seja, durante uma determinada situação comunicativa os enunciados são incorporados a cada esfera da língua da qual eles fazem parte.

Continuando com a visão social da língua, surge a análise do gênero na perspectiva sociorretórica iniciada por Miller (2012[1984]), a qual mostra a linguagem em relação com meio social, histórico e situacional. Nota-se semelhanças entre esses estudiosos já citados, uma delas é o fato de considerar que é necessário utilizarmos enunciados já vivenciados em

esferas da atividade humana para que possamos desenvolver ações linguísticas em nosso cotidiano.

O estudo sociorretórico se fundamenta na concepção de linguagem como mecanismo essencial para praticar as diversas ações exigidas pelo constructo social do qual ele faz parte. Nesse estudo deve-se levar em consideração a questão de que as situações retóricas são recorrentes, ou seja, a cada situação é exigido um gênero que já foi utilizado em outra situação anterior. Sendo assim, percebe-se que os gêneros, nessa perspectiva, são ações retóricas baseadas ou tipificadas em ações recorrentes. Dessa forma pode se entender que estão relacionadas ao sentido pragmático e situacional, no qual o contexto é uma estrutura de significados, e não é algo material. Sobre isso Miller (2012) diz:

O que recorre não pode ser uma configuração material de objetos, acontecimentos e pessoas, tão pouco pode ser uma configuração subjetiva, uma "percepção", porque essas também são únicas de momento a momento e pessoa a pessoa. A recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social e não pode ser entendida em termos materialistas'. (MILLER, 2012, pág. 29)

Sendo assim, ao estabelecer essa relação do gênero como ação social proposta por Miller (2012), é importante ressaltar que os participantes da interação sociocomunicativa são influenciados por elementos de natureza cultural, histórico e social que tanto compõem a sua ideologia como influenciam nas estruturas características de cada gênero exigido pelo contexto situacional.

Portanto, no decorrer da história, a noção de gênero passou por mudanças que contribuíram para inúmeras abordagens que norteiam a caracterização desse estudo. Na visão convencional o estudo do gênero era focado na classificação e na forma, visão esta influenciada pelos estudos da literatura, retórica e linguística. Tais estudos procuravam sistematizar gêneros fazendo classificações metodológicas, tratando-os de forma estática e procurando esquematizá-los a partir do levantamento de características específicas de cada gênero estudado. Já com o passar do tempo foi se construindo uma visão de gênero voltada para além da forma, ou seja, para o estudo da situação e do contexto, em que já se observa outros aspectos que estão envolvidos nesse processo interacional, implicando assim uma

caracterização de gênero como uma ação linguística contextualizada pela situação comunicativa.

2.2 O PROPÓSITO COMUNICATIVO

No decorrer de estudos voltados para a noção de propósito comunicativos dos gêneros, existem diversos pesquisadores que possuem trabalhos focados nessa perspectiva. Tais estudiosos abordam o propósito comunicativo como conceito central para compreensão da construção e interpretação do uso de gênero. Nesse caso, o propósito cumpre um papel importante, pois é a partir dele que o gênero é construído em uma determinada situação, embora nem sempre seja fácil a sua identificação, pois seria necessária uma análise dos aspectos sociocomunicativos, fazendo, portanto, uma retomada e confirmação do propósito.

Sendo assim, o propósito comunicativo como traço característico de um gênero direciona uma análise mais específica, partindo do pressuposto de que ele interage com outros elementos do discurso. Isso se visualiza a partir do momento em que o gênero é compreendido como uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos (SWALES, 1990). Para se ter uma visão mais detalhada desse aspecto é importante reconhecer que existe para cada gênero um movimento retórico, caracterizado por alguns aspectos: reconhecimento pelos membros, fundamento lógico, estrutura esquemática do discurso, escolhas de conteúdo e estilo. A partir disso observa-se então que o propósito comunicativo modela o gênero.

Ainda, explicando essa questão Askehave e Swales abordam que:

Uma consequência imediata nesse tipo de abordagem funcional é que os gêneros são encarados não tanto em termos de categoria do discurso, mas, antes, como eventos sociais e comunicativos. (ASKEHAVE; SWALES, 1990, p. 225)

Atribuir, portanto o papel privilegiado ao propósito comunicativo na constituição dos gêneros implica assumir que esse critério é fundamental nas categorias de análise dos estudos de gênero textuais, utilizados para realizar ações no interior das mais diversas formas nas práticas sociais. Nesse contexto, é possível afirmarmos que existem propósitos e

subpropósitos, constatando, portanto que os discursos assumem características multifuncionais.

2.3 GÊNERO ENTREVISTA

Dentro de diversas formas de interação no meio social encontramos uma gama diversificada de eventos comunicativos que se concretizam no uso de gêneros textuais, não como forma pronta e acabada, mas como uma constelação de eventos possíveis dentro das esferas sociais. O gênero entrevista faz parte desse conjunto de relações sociais apresentando-se tanto na modalidade oral, como na escrita. Dentro da categoria de entrevistas encontram-se várias tipologias, por exemplo: entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista de emprego, entrevista científica e etc.

A entrevista faz parte da esfera jornalística em que se pode concretizar através de vários suportes como, por exemplo: revistas eletrônicas, revistas impressas, jornais, rádio, etc. Ela se apresenta por meio de perguntas e respostas, num caráter eminentemente interacional, a qual visa quebrar isolamentos sociais, grupais e individuais através de um jogo de papéis entre entrevistador e o entrevistado.

Hoffnagel (2005) esclarece que:

Dessa forma, podemos dizer que o modelo canônico da entrevista é composto de pelo menos dois indivíduos cada um com um papel específico: o entrevistado, que é responsável pelas perguntas e o entrevistador, que é responsável pela resposta. Quando houve mais de dois participantes como, por exemplo, quando uma banda de rock é entrevistada os vários membros da banca respondem as perguntas, mais continua havendo apenas dois papéis desempenhados- o de perguntador e o de respondedor. (Hoffnagel 2005, pág 181)

Sendo assim, nota-se que a característica predominante no gênero entrevista é um discurso de interação simétrica, no qual, dois sujeitos se relacionam na troca de informações onde o entrevistador escolhe sobre o que se vai falar e a direção da conversação. Além do caráter polêmico ou contratual da entrevista, o entrevistado tem o poder de conservar e prolongar seu turno de fala, pois nessa interação é dado maior destaque ao que ele deseja dizer.

Toda entrevista é composta por vários propósitos desde a sua produção até sua publicação, passando assim por um processo de planejamento e organização. Tal processo é subordinado a variáveis como: o público, tipo de entrevista, entrevistado e linha editorial da publicação. Outro aspecto de suma importância está relacionado ao fato de que a entrevista procede a passagem da fala para a escrita apagando ou não as marcas de oralidade do contexto situacional.

Para visualizarmos com mais clareza as referidas constatações do gênero entrevista é importante salientar uma abordagem voltada para as entrevistas publicadas nas revistas que circulam no meio social e focando temas específicos de cada público a que ela é destinada. Para Hoffnagel (2005), as entrevistas publicadas em revistas variam muito em termos de seus objetivos e propósitos (em termos de tipos de informação e público alvo). São três tipos gerais:

- a) as que entrevistam um especialista em algum assunto com a finalidade de explicar um fenômeno. O especialista, raramente, é conhecido pelo público em geral, e suas credências estão explicitados na seção introdutória da revista;
- b) as que entrevistam uma autoridade geralmente conhecida pelo público para obter sua opinião sobre um evento em destaque nas notícias, podendo ela está ou não diretamente envolvido neste evento;
- c) as que entrevistam pessoas públicas (políticos, artistas, escritores, músicos e etc) e que tem a finalidade de promover o entrevistado (ou entidade/grupo que ele representa) ou de fazer com que o público conheça melhor a pessoa entrevistada. (HOFFNAGEL, 2005, pág. 183)

A partir dessa breve descrição do gênero entrevista, outro aspecto preponderante é a questão do papel social do entrevistado, o qual esboçaremos sobre ele na seção a seguir.

2.4- O PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO

No que tange o papel social do entrevistado é importante salientar seu posicionamento durante uma entrevista, em que o entrevistado cumpre um patamar ideológico na construção das suas respostas podendo atingir ou não o público que o segue. Dessa forma, é importante perceber que o entrevistado não está completamente dominado pelo poder do entrevistador, pois ele representa uma soma de ideologias de uma esfera social, assumindo um papel destaque entre seus seguidores. Rohling e Rodrigues (2009) comentam que:

Não é qualquer pessoa que pode assumir o *ethos* de entrevistado; essa “posição” é “outorgada” aos leitores que possuem uma relação assimétrica com os demais leitores; eles são “selecionados” a partir de seu papel social, que os qualifica para assumir a posição de “entrevistado”. (ROHLING E RODRIGUES, 2009, pág, 13)

Nota-se que a escolha do entrevistado segue um propósito específico naquele determinado momento, uma vez que o seu perfil e o seu discurso é o “fio condutor” para o foco da entrevista. O sujeito entrevistado é formado por um discurso coberto de valores aceitos ou não pelo público que podem ser impactantes ao assumir um posicionamento durante uma entrevista.

Nesse sentido, o papel social do entrevistado é de suma importância na construção do gênero entrevista, não podendo, portanto deixá-lo de lado, pois é dentro de um intercâmbio comunicativo que se concretiza esse gênero, ou seja, na sua construção estão envolvidos diversos aspectos que direcionam seu processo de significação, a partir das seguintes relações: entrevistador/entrevistado, revista/leitor.

Dessa forma, é importante ressaltar que não é possível separarmos o produto do seu processo no momento comunicativo em que o gênero se constrói como tal, através da escolha de uma forma que é concretizada pelos elementos linguísticos e extralinguísticos inerentes ao processo discursivo característico de uma determinada situação intercomunicativa.

Diante deste percurso teórico sobre o estudo do gênero, procuramos expor os principais teóricos que sustentarão nossa linha de pesquisa. O próximo passo será a metodologia de análise do Corpus.

3 Percurso Metodológico

A partir de leituras e discussões dos pressupostos teóricos da pesquisa com base na teoria de gêneros, a proposta metodológica desse trabalho constitui-se de um olhar analítico e reflexivo sobre entrevistas escritas apresentadas em revistas para adolescentes. Para uma abordagem mais detalhada, procuramos primeiramente selecionar as entrevistas publicadas no primeiro semestre de 2014 nas seguintes revistas: Capricho (Editora Abril), Atrevida (Editora Escala) e Yes!Teen (Editora On Line). O referido corpus é constituído por 06 revistas,

sendo duas de cada marca. A aplicação desse procedimento de análise seguiu os seguintes passos:

- ✓ Compreensão de como se organiza a estrutura linguística e sociointerativa do gênero entrevista, publicadas em revistas para adolescentes.
- ✓ Identificação das diversas estruturas características das entrevistas selecionadas, comparando-as entre si.
- ✓ Análise dos propósitos comunicativos na construção da estrutura das entrevistas coletadas.
- ✓ Descrição do papel social do entrevistado na estruturação da entrevista.

É importante ressaltar que nosso trabalho pauta-se em uma pesquisa qualitativa propondo análise dos dados sobre a perspectiva dos gêneros textuais. Na sequência, passamos para análise das entrevistas veiculadas nas referidas revistas e posteriormente às considerações finais da pesquisa.

4 Análise do Corpus

Sabendo da importância do gênero entrevista dentro do contexto social, é que iniciaremos nossas análises fazendo uma descrição da estrutura característica desse gênero, veiculadas nas revistas para adolescentes. Por se tratar de um gênero bastante heterogêneo, é que escolhemos apenas as entrevistas centrais apresentadas nas revistas selecionadas na pesquisa.

Iniciaremos nossa análise com as entrevistas centrais publicadas na revista *Capricho*, em duas edições do ano de 2014. A primeira esboçada a seguir é a entrevista com o grupo musical *1D* realizada do mês de maio.



Figura 1- Terceira e quarta página da entrevista com a banda 1D (CAPRICHOS).

REVISTA	Capricho
EDITORA	Abril
NÚMERO/ANO	1198/2014
ENTREVISTADO	Banda 1D
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: Título; Subtítulo; Introdução de seqüências de perguntas e respostas; "Olho"; fotografias; Descrição particular de cada membro do grupo e inserção do nome dos autores do texto; da reportagem; entrevista e design
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Divulgar o sucesso da banda; Convencer o público adolescente a ir ao show no Brasil, Mostrar a personalidade específica de cada membro dando destaque somente para os aspectos positivos de cada integrante.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Manter um valor social de destaque entre outras bandas direcionadas ao público adolescente.

Quadro 1- Descrição da organização textual da entrevista com a banda 1D. (Fonte Própria).

Abaixo será esboçada a entrevista com a cantora Anita publicada no mês de julho:

A quantidade de comentários negativos sobre a Anitta nas redes sociais é chocante. Tudo virou polêmica: as frases sinérgicas, as cirurgias plásticas, as fotos com os meninos do One Direction. Ao mesmo tempo, os seguidores dela só comemoram todas as suas músicas. Ficam em primeiro lugar e os cliques também em visualizações. Se Anitta está preocupada com as críticas? Com um sorriso no rosto, a carioca de 21 anos revelou que prefere ser ela mesma e se esconder para agradar os outros. Hoje, ela está muito mais segura sobre si mesma do que há um ano, quando a entrevista pela primeira vez. E admirável! Mais difícil do que fazer tanto sucesso é manter os pés no chão. Depois desta entrevista, não tem como escapar: você vai passar a amar a Anitta ou vai se apaixonar ainda mais por ela. *Haters gonna love.* :)

A capa ficou incrível! Por que você topou fazer a campanha da caminhonça?
Acho muito importante passar a mensagem de responsabilidade para os adolescentes. Hoje, o jovem tem pressa para tudo, é muito ansioso e as coisas acontecem mais rápido.

Diferente da época da sua primeira vez?
Sim. Eu tinha 18 anos e morria de medo das consequências. Não tinha coragem de começar uma vida sexual por não saber lidar. Minha mãe foi a primeira pessoa a saber, antes e depois de rolar. Contar as coisas para ela me deixava mais segura.

Como é ser um modelo para os adolescentes? Você se sente pressionada?
Não sinto tanta pressão, mas sempre tento antes de fazer qualquer coisa. Quero passar um bom exemplo. Nunca vou me ver bebada, usando drogas, fazendo besteira. Foi muito importante ter a família tão próxima. Isso me ajudou a nunca perder o foco.

Você pensa antes de postar no Instagram?
Penso, mas não tenho uma vida tão louca assim. *(risos)* Penso mais pelo jeito com que as pessoas vão interpretar. Às vezes, faço ou não algo fazendo graça, e eu adoro brincar, mas as pessoas acabam interpretando de outra maneira. Tenho que ter cuidado.

Já caiu a ficha de que não é mais uma garota comum? Haha.
(risos) Ah, mas eu ainda faço coisas comuns! Quando dá tempo, eu vou ao cinema, ao shopping, ao mercado...

Séριο? E assédio?
Eu atendo todo mundo. Se eu não estiver bem, nem saio de casa. As pessoas têm uma expectativa quando me encontram e eu não quero desapontá-las.

Sente falta de algo da vida antes da fama?
Não. Sou muito feliz com a minha vida. Quando eu não era famosa, ficava se envolvendo com isso. Se vou a algum lugar e não rola assédio, me sinto mal. Quero que as pessoas me reconheçam e falem de mim.

Ao mesmo tempo que você faz tanto sucesso, rolam muitas críticas sobre você nas redes sociais. Como você se sente?
(risos) Sou bem fria com isso. Na internet, a gente pode criar o que quiser, tanto a crítica quanto o elogio. Se eu estou de bom humor agora, posso elogiar uma coisa que eu detesto. E, se eu estiver de mau humor,

posso falar mal. Nem sempre dá para saber o que é verdade e o que é mentira.

Você não se sente odiada na internet?
Como posso ser odiada se a minha aceitação só cresce? Era para estar diminuindo, né? Só o clipe de Cobercor, que ainda vai fazer um mês, já tem mais de 5 milhões de views! Não tem como inventar os números. Os seguidores estão lá, crescendo.

Então por que as críticas acontecem?
Não dá pra ter 100% de aceitação. É inevitável ter tanto comentário positivo sem ter o negativo. E tem outra coisa! Por exemplo: todos os dias, meus fãs sobem tags no Twitter sobre mim. Mas, se um dia tiver uma tag ruim, é para a ruim que vão olhar. Mas eu não olho mais assim. Eu olho para o bom. Se eu valorizar o ruim, não estarei dando valor para quem gosta de mim.

Você nunca ouviu críticas na rua?
NÃO! Isso nunca aconteceu! Na vida real é muito diferente. E por isso que eu analiso meu trabalho na internet com números.

Você lê os comentários dos seus posts?
Não! Eu nem consigo, são muitos! E agora, com o sítio, troco likes etc., nem dá. *(risos)* Lido mais no Twitter. No Instagram, os comentários somem muito rápido.

Você mandaria um recado para os haters?
Não, porque não é o público com que eu convivo. Para eles, não é o meu trabalho que importa. Gosto de mandar recado para meus fãs, que são a minha cara. O meu público pode ser o que ele quiser. Eu acredito nisso: a gente pode ser o que a gente quiser. Se nos preocuparmos demais com a opinião dos outros, não fazemos o que temos vontade e não somos 100% felizes. Hoje, sou muito mais feliz fazendo as coisas por mim e para mim.

Isso tem a ver com as críticas sobre as cirurgias plásticas que fez recentemente. Você ficou chateada?
VARIADA! Quando estava na clínica, minha assistente me falou sobre os comentários. Eu estava tão feliz que nem me preocupei! Estava a fim de fazer e fiz. E eu precisava! Ganhei uma nádega de dióxio na coluna por causa do peso dos meus seios.

Dá pra ver, no making of do DVD, quanto você sofreu por essas coisas?
Eu tinha que fazer tratamento todos os dias!

Hoje, não sinto mais nada! Era uma coisa que eu precisava e, mesmo se não precisasse, eu quis fazer. Acho que a polêmica foi mais por eu ter assumido do que pela mudança em si. Normalmente, as pessoas fazem e não falam.

Pois é! Você apareceu cheia de esparadrapo no programa do Faustão?
(risos) Eu sou uma contraditória! Ao mesmo tempo que faço várias plásticas, não estou nem aí se vou aparecer sem maquiagem, por exemplo. Quero que meus fãs conheçam uma pessoa de verdade, e não uma pessoa fake. Eu quero que, quando desliguem a tevê, vejam que continuei do mesmo jeito. A gente não precisa esquecer nada. O Brasil é o segundo país que mais faz cirurgias plásticas no mundo. Não sou a única e não fiz nada de errado.

Agora me conta! Você ficou com o Niall?
Não! Sábida que você ia perguntar isso! *(risos)*

É claro! *(risos)* Mas você ficaria com ele?
Aí, não sei. Talvez, né? Mas eu não sou assim, de olhar e já querer ficar.

Sobre o que vocês conversaram naquela festa no hotel deite?
Sobre trabalho, futebol e o assédio por eles em outros países. Eles saíram daqui amando o Brasil. No dia da abertura da Copa, o Niall até me mandou uma mensagem, dizendo: "Anitta, estou torcendo por você!" Ai, eu disse que ele tinha que estar aqui!

Você ainda se faziam?
Ah, não. Falamos no dia do jogo porque a Copa é no Brasil e ele é louco por futebol.

Qual foi a piada que rolou com o Neymar na foto e no vídeo que vocês postaram?
Um amigo fez um bônus para o Neymar, que é o "Pira cima, maior". É tipo "Vai lá e arreenta!" O Niall ficou amigo do Neymar e descobriu! A primeira coisa que ele me disse foi: "Você é a Anitta, amiga do Neymar?" Pra cima, maior! *(risos)* Foi muito engraçado.

O que rolou na foto com o Harry, em que vocês estão se olhando tortos?
(risos) Ele ficou me olhando por causa do meu jeito de falar. E eu, dia, brincando: "Ai, eu detesto você, só fica me zoando!" Ai tiramos uma foto "nos olhando" para zoar! *(risos)*

Qual dos meninos do 1D é mais seu tipo?
Aí, não sei. Não escolho por aparência.

O que curte em um garoto?
Sinceridade e bom humor. Não curto homem malhado! Gosto até dos mais gorduchos.

Você está solteira?
Sim, suspensoteira. Só trabalhando!

Sei, aquele papo de que tem tanto trabalho que nem consegue pensar em namorar, né? Ahhh, pensar eu consigo, mas tempo para conseguir é que está difícil. *(risos)*



Figura 2- Segunda e terceira página da entrevista com a cantora Anita (CAPRICH0).

REVISTA	Capricho
EDITORIA	Abril
NÚMERO/ANO	1200/2014
ENTREVISTADO	Cantora Anitta
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: Título; subtítulo; Introdução de sequências de perguntas e respostas; "Olho"; fotografias; Descrição da marca de suas roupas e acessórios. Inserção do nome dos autores da entrevista; fotos; estilo; maquiagem; produção de objetos e agradecimentos.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Enaltecer a imagem da entrevistada, procurando abordar o lado positivo em contrapartida aos aspectos negativos inseridos na imagem da cantora.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Manter uma imagem polêmica perante a sociedade assumindo um papel de prestígio entre seus fãs.

Quadro 2- Descrição da organização textual da entrevista com a cantora Anita (Fonte Própria).

Fazendo uma comparação entre as duas edições da revista *Capricho*, podemos perceber que as entrevistas analisadas apresentaram-se com estruturas básicas comuns às

características do gênero entrevista. Dentre as semelhanças nota-se que as marcas tipográficas são presentes para construir e chamar atenção do público leitor da revista deixando assim esteticamente a entrevista mais atrativa, bem como a presença do “olho” que serve para enfatizar algo polêmico que o entrevistado tenha declarado. Outro fator que merece destaque é a linguagem utilizada, pois tanto na introdução como na elaboração das perguntas foi utilizada a linguagem informal com traços de oralidade. Isso se justifica por dois aspectos: primeiro porque a grande maioria das entrevistas publicadas em revistas são primeiramente coletadas de forma oral e depois transcritas para publicação. Segundo, porque o público alvo são os adolescentes, o que faz com que se utilize uma linguagem mais “descolada”, ou seja, um estilo mais próximo da linguagem característica dessa faixa etária. Um exemplo disso, podemos comprovar com o recorte do trecho da entrevista realizada com a Banda 1D:

“Tudo bem, sim. Já percebi que rolaram uns drinks *ai, né?*
 Niall: essa é uma pergunta para você, Liam.
 Liam: é acho que é mesmo. (*risos*).” (REVISTA CAPRICHIO, pag:25)

Esse aspecto também é encontrado no trecho da entrevista com Anita:

“É claro (*risos*) mas você ficaria com ele?
 Anita: *Ai*, não sei talvez, *né*. Mais eu não sou assim de olhar e já querer ficar.”
 (REVISTA CAPRICHIO, pag:24)

Outro aspecto preponderante observado nas respectivas análises é que não há uma identificação direta do nome da marca da revista lançada em cada pergunta da entrevista, pois percebe-se que a revista opta deixar subentendido o seu papel de entrevistador.

Vale ressaltar ainda que mesmo as revistas sendo de uma única marca, as entrevistas apresentam-se, de formas variadas, pois cada uma delas tem propósitos comunicativos diferentes direcionados pelo papel social do entrevistado. Dessa forma, a edição das revistas cumpre um papel de mostrar e convencer o leitor daquilo que foi selecionado e escrito pelos seus editores. Um bom exemplo disso é a entrevista realizada com a cantora Anita na qual a edição da revista tenta desmistificar a referência negativa do estilo musical da cantora, ressaltando apenas aspectos positivos relativos à sua pessoa.

Partindo do pressuposto que Anita faz parte de uma conjuntura característica de uma determinada esfera social, ela traz em sua imagem aspectos que direcionam aos fatos sociais do mundo das celebridades. Sendo assim, observa-se que, através do gênero entrevista,

determinado fatos sociais são construídos a partir de uma ideologia que o leitor tem acesso ao ler tal gênero. Para Bazerman (2011) cada texto bem sucessivo cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas ou realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*.

Passaremos agora para análise das entrevistas publicadas em duas edições da revista *Atrevida* no ano de 2014. A primeira a ser analisada é a entrevista com o cantor Ivo Mozart na revista de número 233.



Figura 3- Primeira e segunda página da entrevista com o cantor Ivo Mozart (Atrevida).

REVISTA	Atrevida
EDITORA	Escala
NÚMERO/ANO	233/2014
ENTREVISTADO	Ivo Mozart
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: Título; Introdução de seqüências de perguntas e respostas; "Olho"; fotografias; Inserção do nome dos colaboradores da seção e das fotos; Descrição do cantor e da fã e Link da revista.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Divulgar o seu trabalho e seus futuros projetos, o sucesso da música Vagalume, bem como esclarecer a respeito de sua carreira- solo.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Assumir um papel humano sobre temas sociais: solidariedade, paz, união utilizando sua música como meio para isso.

Quadro 3- Descrição da organização textual da entrevista com o cantor Ivo Mozart (Fonte Própria)

Analisaremos a seguir a entrevista com o cantor Luan Santana, publicada na edição de número 38:

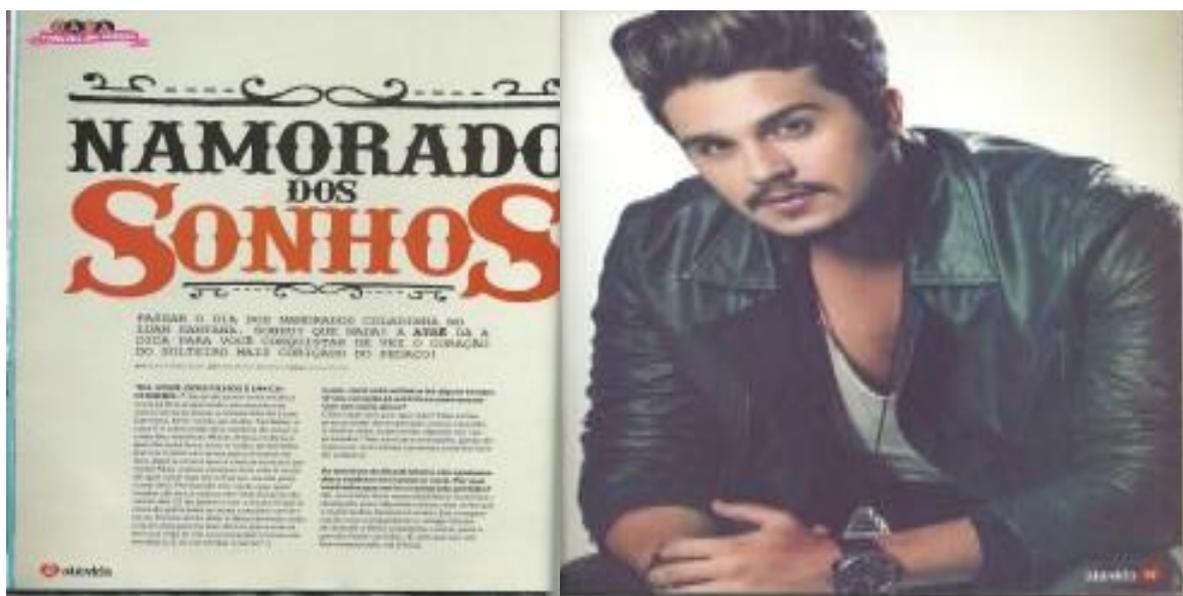


Figura 4- Primeira e segunda página da entrevista com o cantor Luan Santana (Atrevida).

REVISTA	Atrevida
EDITORA	Escala
NÚMERO/ANO	238/2014
ENTREVISTADO	Cantor Luan Santana
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: Título; subtítulo; Introdução de sequências de perguntas e respostas; "Olho"; fotografias; Inserção do nome do entrevistado; arte; fotos. O tamanho e o estilo da fonte apresentam um formato diferenciado.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Mostrar a vida pessoal e afetiva do cantor com o tema Namoro, falando sobre dicas para conquistar o cantor. A escolha do tema namoro faz alusão ao dia dos namorados, mês em que a entrevista foi realizada. Quadro de dicas para conquistar o cantor. Pôster do entrevistado.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Manter uma imagem de "bom moço" perante os demais rapazes da sociedade, assumindo um papel de prestígio entre suas fãs, por ele ser um cantor de músicas românticas.

Quadro 4- Descrição da organização textual da entrevista com o cantor Luan Santana (Fonte Própria).

Nas entrevistas das revistas Atrevida descritas, verificamos logo de início uma grande diferença nas marcas tipográficas. Com relação à entrevista do Cantor Ivo Mozart foi dado destaque a várias cores em especial a cor verde foi utilizada na fonte das palavras nas perguntas. Já a entrevista do Cantor Luan Santana, foi dado ênfase ao tamanho das fontes das palavras, o olho, as cores em tons preto e vermelho e ao design da página. Isso se justifica porque o gênero entrevista possibilita aos seus editores, essa gama heterogênea de formas

e temas variados conforme o interesse esperado do público ao qual se destina, nesse caso, o adolescente, buscando com isso atrair a sua atenção para a leitura do referido gênero.

No que diz respeito à organização textual da entrevista com o cantor Luan Santana houve um realce na imagem do entrevistado intercalando com as perguntas e respostas, não obedecendo, portanto, uma sequência linear. Já com o cantor Ivo Mozart essa relação textual e visual seguiu a um padrão em que apenas aparece a imagem seguida de perguntas e respostas na mesma página.

Na análise que segue utilizaremos entrevistas das Revistas *Yes!Teen*, também retiradas de duas edições do ano de 2014. Será analisada, primeiramente a entrevista com o grupo musical Nx Zero publicada na edição de número 68



Figura 5- Primeira e segunda página da entrevista com a Banda Nx Zero (*Yes!Teen*).

REVISTA	Yes! Teen
EDITORA	On Line
NÚMERO/ANO	68/2014
ENTREVISTADO	Banda- Nx Zero
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: Título; subtítulo, Introdução de sequências de perguntas e respostas; fotografias; Inserção do nome dos autores do texto da entrevista; fotógrafa; colaborador.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Divulgar o novo trabalho da Banda em relação à produção do Show Acústico.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Eles representam uma banda de renome nacional que tem um papel de destaque na mídia e no público adolescente, através das suas músicas de sucesso.

Quadro 5- Descrição da organização textual da entrevista com a banda Nx Zero (Fonte Própria)

Na sequência, faremos as análises da entrevista com ator Ronny Kriwat, cuja edição é a de número 74.

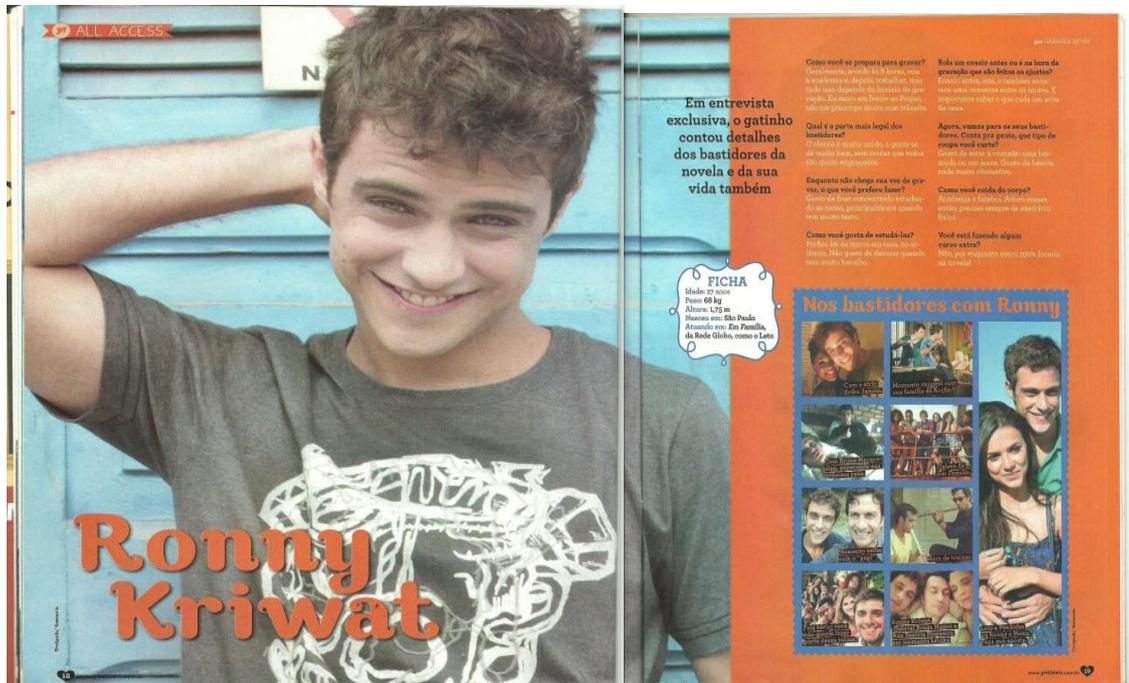


Figura 6- Primeira e segunda página da entrevista com o cantor Ronny Kriwat (Yes!Teen).

REVISTA	Yes!Teen
EDITORA	Online
NÚMERO/ANO	74 /2014
ENTREVISTADO	Ator- Ronny Kriwat
ESTRUTURA DA ENTREVISTA	Caracteriza-se por: título, introdução de seqüências de perguntas e respostas; fotografias; Ficha com descrição pessoal do entrevistado; Quadro com fotografias dos bastidores da novela Em família (veiculada pelo canal televisivo).
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Mostrar a rotina do entrevistado procurando saber sua relação com o elenco o qual trabalha, e como ele se prepara para exercer seu papel de ator na novela que está atuando.
PAPEL SOCIAL DO ENTREVISTADO	Representa uma nova geração de atores que conseguiu um papel de destaque no horário nobre da televisão.

Quadro 6- Descrição da organização textual da entrevista com o cantor Ronny Kriwat (Fonte Própria).

A partir da comparação das análises das duas entrevistas da revista Yes! Teen, verificamos que a entrevista da Banda Nx Zero apresenta uma extensão significativa em

relação à entrevista do Ator Ronny Kriwat. Isso demonstra que o tamanho textual do gênero entrevista pode variar de acordo com o papel social do entrevistado e o propósito comunicativo. Nesse caso nota-se que há um dialogismo presente entre os vários propósitos comunicativos como: o do entrevistador, do entrevistado e editor da revista que juntos compõem os enunciados característicos do processo de produção desse gênero.

Na análise das referidas entrevistas verificamos a regularidade de perguntas e respostas como também alguns aspectos diferenciados na organização textual. Exemplo disso é que na entrevista com Ator Ronny Kriwat observamos uma ficha descritiva sobre seus dados pessoais o que não foi encontrado na entrevista com a Banda Nx Zero.

As entrevistas analisadas ratificaram que o gênero apresenta regularidades que o caracterizam dentro da esfera social ao qual ele está inserido, focando o papel social do entrevistado e o propósito comunicativo, reconhecidos pelos seus usuários na prática discursiva estabelecida pela linguagem.

5 Considerações Finais

Partindo das constatações das análises realizadas nas 06 revistas coletadas: *Capricho* (Editora Abril), *Atrevida* (Editora Escala), *Yes! Teen* (Editora On Line). Procuramos, neste trabalho, apresentar algumas características do gênero entrevista baseadas em análises interpretativas de aspectos estruturais, discursivos e funcionais que compõe a construção de tal gênero de acordo com o público ao qual se destina, ou seja, os adolescentes.

Demonstramos que o gênero entrevista apresenta regularidades que são observadas no processo de produção e recepção do texto. Dentre elas encontramos as seguintes características: perguntas e respostas que são identificadas por cores diferentes, marcas tipográficas visuais, linguagem informal com traços de oralidade, inserção de fotos e de outros elementos relacionados ao campo temático da entrevista.

Em relação aos propósitos comunicativos observamos que as edições das revistas selecionadas seguem com o objetivo de expandir e apresentar algo sobre o entrevistado, o que não se trata de uma intencionalidade única, e sim de uma questão social que abrange práticas sociais específicas que por sua vez fazem parte de variados contextos culturais.

Da mesma forma, ao analisar o papel social do entrevistado, verificamos que ele está inserido dentro de um critério sócio cultural estabelecido numa relação assimétrica na esfera social da qual ele faz parte. Sendo assim, o entrevistado tem um papel axiológico que contribui para construção da sua imagem.

Creemos que os resultados desta investigação também são válidos para expandir as pesquisas de gêneros textuais direcionados ao público adolescente uma vez que pesquisas com essa abordagem poderá promover estudos que favoreçam a interpretação e compreensão dos diversos gêneros construídos a partir das práticas comunicativas que são recorrentes em cada esfera social.

Referências

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução In *Gêneros e sequências Textuais*. Benedito Gomes Bezerra, Bernadete Biasi-Rodrigues e Mônica Magalhães Cavalcante. (orgs.) Recife: Edupe, 2009.

BAKHTIN, m. m. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina...[et al]- 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra [ET.al]-1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CARVALHO, Gisele de. *Gênero com ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão Metodológica e um exemplo de aplicação* In: *Gêneros teorias, métodos, debates*. J. L. Meurer; Adair Bonini,, Désirée Motta -Roth (Orgs).. São Paulo: Editora Parábola. 2005.

DEVITT, Amy J. Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept. In *College Composition and Communication*. Vol. 44, nº4. December, 1993.p.573-584.

FILHO, Francisco Alves; SOUSA, Emanuel Barbosa de; ALVES, Lafity dos Santos. (Orgs). *Gêneros em ação: Abordagens sociorretóricas*. Teresina: Editora da UFPI, 2013.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss, *Entrevista: Uma conversa Controlada* In. *Gêneros textuais & Ensino*. (Orgs). Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 4-ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MILLER, Carolyn R; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs); *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

RODRIGUES. Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Gêneros teorias, métodos, debates. J. L. Meurer; Adair Bonini, Désirée Motta -Roth (Orgs). São Paulo: Editora Parábola. 2005.

SILVA. Nívea Rholing. O gênero entrevista pingue-pongue: Reenunciação, Enquadramento e Valoração do Outro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

SILVA. Nívea Rholing; RODRIGUES. Rosângela Hammes; O papel da inter-relação do verbo visual no gênero entrevista pingue-pongue. Disponível em Revista Anpoll, 2010 - anpoll.org.br. Acesso em Julho 2014.

ENTREVISTAS

1D, Grupo Musical, Young, Rich&Fabulous, *CAPRICHÔ*, editora Abril, nº1.198, maio de 2014. p.22-28.

ANITA, cantora, Pode Provocar, *CAPRICHÔ*, editora Abril, nº1.200, julho de 2014. p.23-26.

KRIWAT, Ronny, Ronny Kriwat *Yes!Teen*, editora On Line, nº 74, 2014. p.18-19.

MOZART, Ivo, Ivo Mozart, *Atrevida*, editora Escala, nº 233, 2014. p.26-27.

Nx Zero, Nx Zero, *Yes!Teen*, editora On Line, nº68, 2014. p.72-73.

SANTANA, Luan, Namorado dos Sonhos, *Atrevida*, editora Escala, nº 238, 2014. p.42-47.

APROPRIAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Antônia Cláudia de Carvalho Rocha (Profletras/UESPI)
claudiaaccr@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar como se dá a apropriação do gênero carta de leitor e os possíveis avanços a partir da intervenção didática por meio de sequências didáticas. Para isso, busca caracterizar o gênero Carta de Leitor, verificar o tratamento que o livro didático dá a esse gênero, assim como propor uma sequência didática centrada no gênero em estudo. O quadro teórico que fundamenta a pesquisa tem, dentre outros autores, Bakhtin (1997), Marcuschi (2010) e Bronckart (2003). Nos estudos sobre carta de leitor servirão de referência, dentre outras, as pesquisas de Bezerra (2010) e Alves Filho (2011) e como marco metodológico terá o uso de sequência didática a partir do modelo estrutural de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como resultado parcial da pesquisa, percebemos o avanço dos alunos após a aplicação da sequência no que se refere aos elementos prototípicos do gênero, observando inicialmente a seção de contato e a seção de despedida das cartas de leitor produzidas.

Palavras-chave: Carta de leitor. Livro didático. Sequência didática.

1 Introdução

Este artigo tem como tema de estudo o gênero carta de leitor e o trabalho com Sequência Didática. Para a construção desse trabalho tivemos como objetivo analisar as produções textuais dos alunos do 8º ano com o interesse voltado para a apropriação do gênero carta de leitor e os possíveis avanços com o uso de sequência didática; caracterizar o gênero carta de leitor, verificar o tratamento que o livro didático dá ao gênero e reconhecer a estrutura e os elementos composicionais da carta de leitor com destaque para a seção de contato e seção de despedida nos textos escritos pelos alunos na produção inicial e produção final da sequência.

A questão que motivou a pesquisa é o fato do trabalho em sala de aula com os gêneros textuais normalmente não ser feito de forma sistematizada. Outra questão é que o livro do 8º ano (Projeto Telaris-Língua Portuguesa, editora Ática), adotado pela escola, não traz o gênero carta de leitor dentre os gêneros abordados, considerando que há variação entre os autores, alguns trazem esse gênero no 7º ano e outros no 8º.

Então, observando também as diretrizes curriculares dos PCNs encontramos respaldo para o trabalho com o gênero carta de leitor no 8º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, dentre os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental, as cartas (formais e informais) são uma das possibilidades indicadas pelos Parâmetros.

Cabe ressaltar que diante do desenvolvimento da internet e das redes sociais como e-mail, facebook, mensagens eletrônicas, etc., as cartas em geral diminuiriam seu espaço de circulação, no entanto, é importante destacar que o acesso à internet por mais que se tenha popularizado ainda não é uma realidade palpável em muitas cidades do interior do país, seja por questões de rede que não chega com eficiência nos municípios e principalmente nas zonas rurais ou até mesmo de falta de acesso a aparelhos eletrônicos e dispositivos de acesso, concluindo assim que o uso dos gêneros epistolares como a carta de leitor ainda pode ser um meio de comunicação e expressão de pontos de vista dos cidadãos de muitos lugares do país.

Portanto, justifica-se a necessidade de trabalhar os gêneros textuais, em especial a carta de leitor, a partir de uma Sequência Didática (SD), pois esta ajuda o aluno a identificar e produzir o gênero mais facilmente e contribui no processo de leitura, escrita e argumentação.

2 Referencial Teórico

Estudar gêneros textuais requer um conhecimento aprofundado sobre a língua e suas diversas possibilidades de realização e uso. Assim, buscaremos, por meio de alguns teóricos, as principais discussões em torno dos gêneros textuais, dando um destaque especial aos da esfera do argumentar e também às perspectivas relacionadas ao ensino da carta de leitor por meio do uso de uma Sequência Didática.

2.1 BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DE GÊNERO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO

Inicialmente, deve-se fazer uma ressalva para a variação na nomenclatura quando se trata do estudo de gêneros, podendo ocorrer a expressão “gêneros do texto” ou “gêneros do discurso”, essas oscilações segundo Bronckart (2003) aparecem na própria obra de Bakhtin, um dos pioneiros no estudo de gênero. Portanto, a variação no uso de uma ou outra

expressão não altera o seu significado, neste trabalho o uso da expressão “gêneros textuais” será mais recorrente, dentre outros motivos, por considerarmos ser a mais usada pelos autores de livros didáticos de ensino fundamental e conseqüentemente a que mais utilizamos em sala de aula.

Dessa forma, em se tratando das bases que fundamentam o estudo dos gêneros, Bakhtin (1997) explica como os gêneros estão organizados de acordo com as esferas de circulação e chega a uma possível denominação do que seja gênero do discurso.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p.279).

Foi a partir dos estudos de Bakhtin (1997) que as pesquisas sobre gêneros não se restringiram mais só sobre os gêneros literários como era feito anteriormente. Nesse sentido, o referido autor ressalta também sobre a riqueza e variedade dos gêneros afirmando que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas) (BAKHTIN, 1997, p..280).

Marcuschi (2010), numa perspectiva de abordagem cultural, destaca que os gêneros textuais surgem, situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e instrucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, são de difícil definição formal, sendo inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Percebemos que a ideia de que há uma diversidade de gêneros textuais apontada por Bakhtin (1997) é também compartilhada por Marcuschi (2010), sendo que o último ressalta para a dificuldade de definição formal e destaca, diante da dinamicidade da língua, a possibilidade de variação entre as denominações assim como o possível desaparecimento de um gênero.

Pelo que sabemos, os gêneros textuais são produzidos mediante necessidades de comunicação nas diversas esferas sociais, assim, as condições de produção dos textos estão, segundo Bronckart (2003), associadas à situação de ação da linguagem que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual. Dessa forma, o autor destaca a importância do contexto de produção, definindo-o como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (Bronckart, 2003, p. 93).

Levando em consideração que a carta de leitor é um gênero que se insere no rol de gêneros com sequência argumentativa, abre-se espaço também para a discussão sobre argumentação e sequência argumentativa.

Partindo de uma visão histórica, Platin (2008) faz um resgate dos estudos de argumentação, tratando desde a deslegitimação até as novas invenções sobre o termo. Para esse autor, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX, já nos anos de 1950 construiu-se um pensamento autônomo da argumentação, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos, porém nos anos de 1970 as visões generalizadas da argumentação tomarão perspectivas bem diferentes.

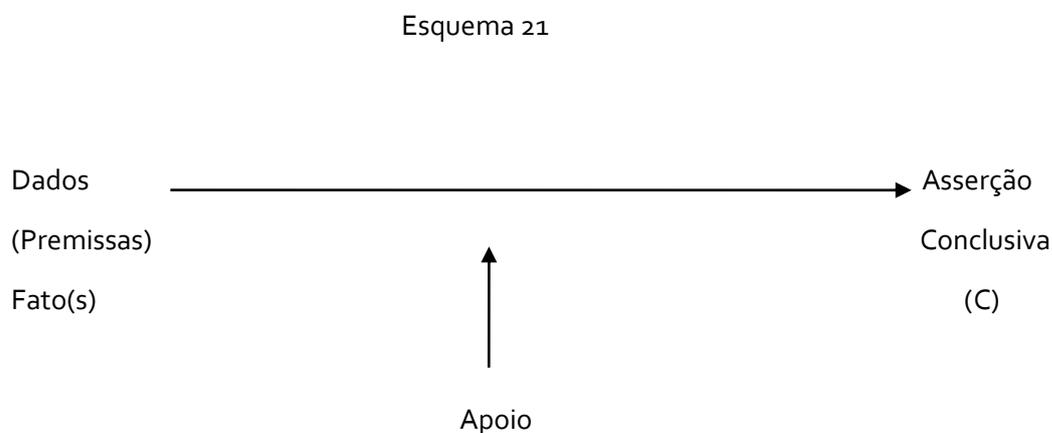
Nesse contexto, é importante ressaltar que argumentar é algo que discursivamente fazemos em nosso cotidiano, portanto, para fundamentar esse pensamento Koch (2011), que afirma que a interação por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade e como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor.

As marcas linguísticas da argumentação ou recursos utilizados para argumentar, constituem o que podemos chamar de sequências argumentativas. Cavalcante (2013, p. 67) define sequência argumentativa como “uma sequência que visa a defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Em definição semelhante a citada, Koch (2009, p. 72) explica:

As **sequências argumentativas *stricto sensu*** são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Adam (2011) destaca que a tipologia da argumentação e por consequência a estrutura da sequência argumentativa é um tema que está em constante (re)construção e nessa perspectiva Adam (2011) apresenta um esquema simplificado a partir do modelo de Toulmin (1993) integrado por Van Dijk (1980, p. 119) que constitui o modelo de superestrutura do texto argumentativo. Segue o modelo com base em Adam (2011, p. 233):

Figura 1. Modelo de superestrutura do texto argumentativo



Conforme Adam (2011), essa estrutura de sequência argumentativa evidencia dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. "Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C)" (ADAM, 2011, p. 233).

Percebe-se, diante do exposto, que apesar da argumentação fazer parte do nosso cotidiano, o entendimento da mesma enquanto categoria de estudo na linguagem requer que entendamos além das expectativas do que se quer convencer, mais como convencer por meio da linguagem discursiva.

2.2 O GÊNERO CARTA DE LEITOR E O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Diante da funcionalidade teórico-metodológica que os gêneros textuais têm, destaca-se a carta de leitor enquanto gênero da esfera jornalística relevante para o trabalho com a produção textual em sala de aula. A escolha pelo uso da carta de leitor na sala de aula é justificada por Bezerra (2010 p. 226) da seguinte forma:

[...] escolhemos o gênero textual carta de leitor, divulgado em revistas, a respeito de notícias ou reportagens publicadas nesse veículo de comunicação, ou solicitações feitas pelos leitores, pois é de fácil acesso, demonstra um contato, por parte deles, com os fatos recentes da sociedade e está escrito em registro formal ou semiformal do português. Além disso, é uma forma concreta de uso da leitura/escrita com função social.

Porém, para trabalhar a carta de leitor é preciso entender a relação que esse gênero estabelece com outros similares (carta). De acordo com estudos de Silva (1997) sobre cartas, de um modo geral existe uma diversidade de tipos de textos dentro do gênero carta (informação, notícia familiar, intimação, pedido etc.), mas que, apesar de estarem incluídos no mesmo gênero, podem ser considerados subgêneros do gênero carta. Dessa forma, a carta resposta, carta pessoal, carta pedido e carta do leitor são consideradas subgêneros desse gênero mais amplo.

Sobre a estrutura do gênero carta, Adam (2011) ressalta que apesar de existir uma inegável diversidade do gênero, a forma epistolar apresenta algumas constantes composicionais, de acordo com esse autor, podemos hesitar entre cinco ou três grandes

unidades: o contato inicial com o destinatário da carta, a apresentação e o objeto de discurso e a interrupção final do contato, ou conclusão. Os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alves Filho (2011, p.136-137) informa que “a carta de leitor segue, em linhas gerais, a mesma estrutura das cartas em geral, contendo três partes: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida”. Porém, o referido autor ressalta que há algo de particular na carta de leitor que é o fato de não ser publicada no jornal ou revista da mesma forma como foi escrita pelo leitor, normalmente desaparece a seção de contato e figura apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação (cidade, e-mail, profissão), no lugar da seção de contato é comum haver o acréscimo de um título temático criado pelo editor, indicando que a carta de leitor tem não só a participação do leitor mais também do editor do jornal ou revista.

Em se tratando de gêneros textuais, não devemos preocupar-se somente com a estrutura composicional, mas também se vê a necessidade de conhecer a função social de cada gênero, desse modo, cabe destacar também os propósitos comunicativos da carta de leitor e retomando os estudos de Alves Filho (2011, p. 131-134) percebe-se que os principais propósitos estão relacionados **ao ponto de vista dos leitores e ao ponto de vista dos jornais e revistas**. Assim temos os seguintes:

→ **Do ponto de vista dos leitores**

- Recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do poder público;
- Participar mais ativamente do mundo em que vivemos através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade;
- Fiscalizar e criticar os próprios jornais, contribuindo para que outros leitores possam refletir sobre o papel da imprensa.

→ **Do ponto de vista dos jornais e revistas**

- Manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais;
- Estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores.

O trabalho em sala de aula com a produção de um gênero textual está aliado a uma série de atividades que requer domínio de leitura e escrita que vão além da escolha do tema e redação, isso explica o fato de muitas vezes o aluno ter dificuldade de escrever, pois nem sempre o professor faz um trabalho de preparação para a atividade de redação, assim Silva e Silva (2013, p. 82) em estudos sobre a produção escrita afirmam que:

[...] o processo de produção textual ainda não é assimilado de forma integral pelos alunos. Isso se deve a maneira como, muitas vezes, essa atividade é apresentada aos discentes: de forma assistemática, espontaneísta e improvisada.

Nesse contexto, a sequência didática é atualmente um dos métodos mais indicados pelos estudiosos para o trabalho com gêneros textuais e a atividade de produção de textos, o uso desse procedimento se explica pelo fato de ele possibilitar a compreensão de um gênero textual por meio do seu caráter modular.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) “uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores, a sequência didática (SD) ajuda o aluno a entender melhor um gênero textual, possibilitando-o escrever e falar de forma mais adequada nas situações de comunicação. De acordo com os autores citados, a SD é composta pelas seguintes partes: **apresentação da situação inicial, produção inicial, os módulos e produção final.**

De acordo com Gonçalves (2011, p. 79) “a SD está a serviço de desenvolvimento de capacidades de adequação ao contexto de produção, ao discurso e ao componente linguístico”. Nesse sentido, acredita-se que o uso de uma SD como recurso teórico-metodológico ajuda não na compreensão e apropriação do gênero em todos os seus aspectos, ou seja, no conteúdo temático, estilo e construção composicional.

3 Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho utilizou-se como procedimento teórico-metodológico a aplicação de uma Sequência Didática no decorrer de 10 h/a no 8º ano “A”. A turma é composta de 20 (vinte) alunos e todos participaram das atividades da SD.

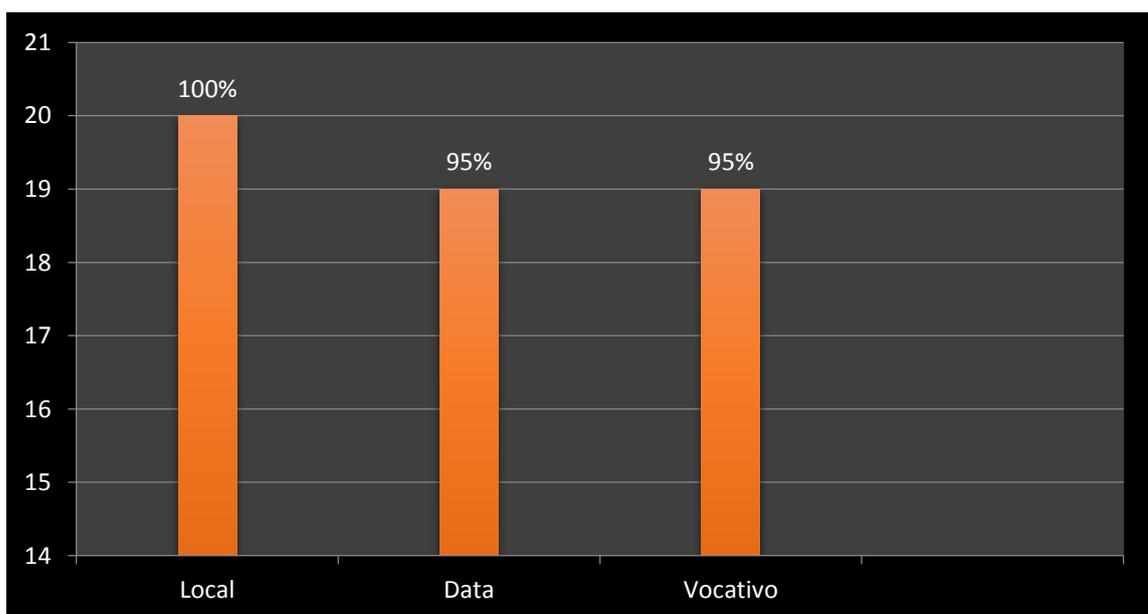
A Sequência Didática aplicada foi baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) onde a produção inicial e final tiveram como tema a **Redução da Maioridade Penal** sugerida a partir de uma matéria da Revista Carta na Escola, assunto bastante comum para a faixa etária deles (entre 13 e 15 anos) e já discutido em várias ocasiões na escola.

A produção inicial serviu de diagnóstico para o direcionamento dos módulos e juntamente com a produção final obtivemos dados para a análise proposta neste trabalho.

4 Resultados Obtidos

Diante do que se propõe nesse trabalho, dentre os elementos prototípicos do gênero carta de leitor e levando em consideração as partes mencionadas por Alves Filho (2011) seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida que se assemelham aos elementos que compõem os gêneros epistolares em geral, apresentaremos a evolução no processo de apropriação do gênero levando em conta a composição da seção de contato (local, data e vocativo) e da seção de despedida (saudação final e identificação do autor /leitor)

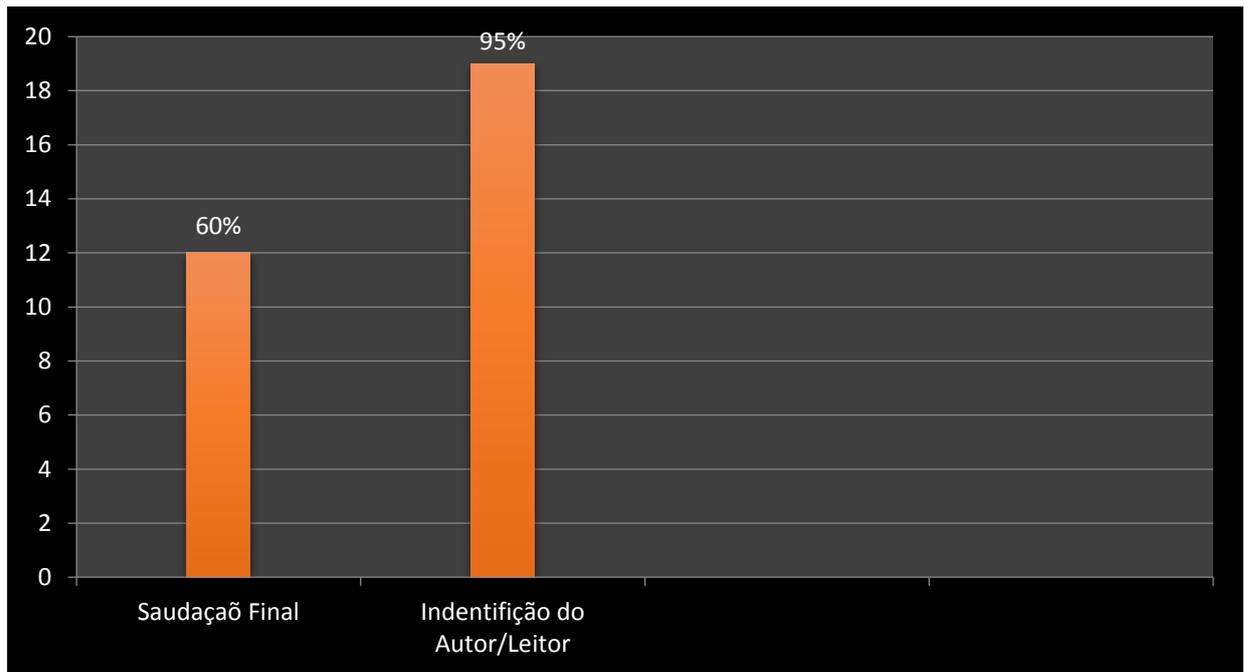
Gráfico 1: Produção Inicial - Seção de contato



Fonte: Dados da pesquisa realizada

Considerando os dados apresentados na produção inicial - seção de contato, percebe-se que 5% dos alunos não colocaram data e nem vocativo, demonstrando que nem todos os alunos dominavam esses elementos que são característicos do gênero carta de leitor.

Gráfico 2: Produção Inicial - Seção de despedida

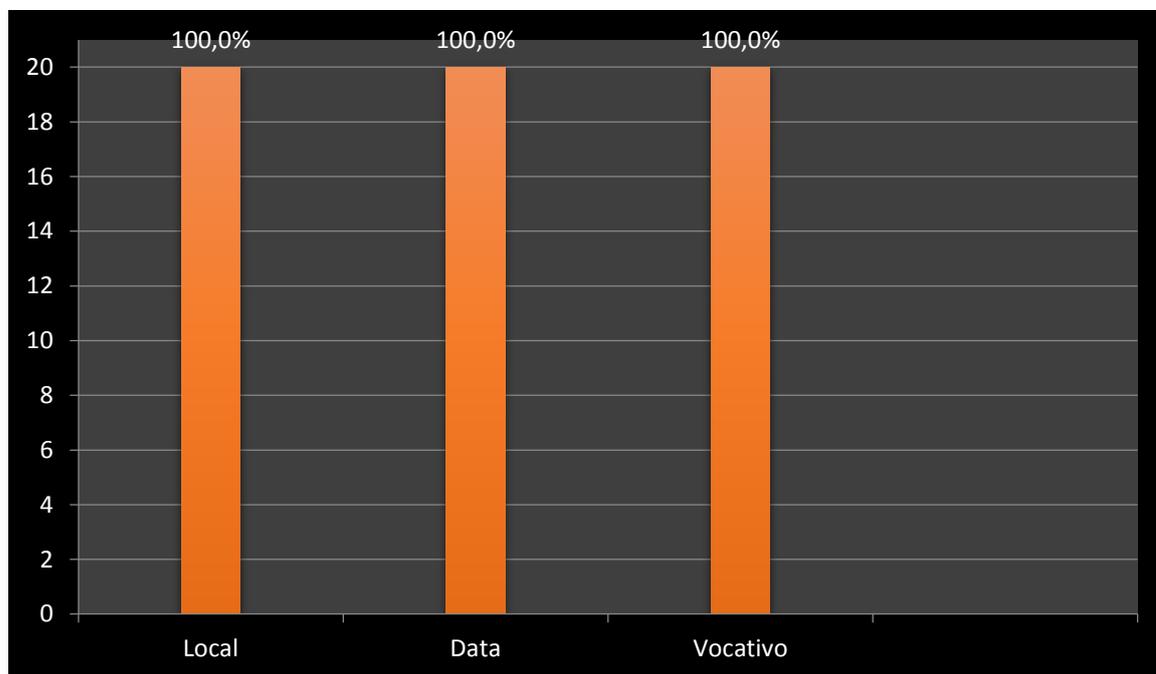


Fonte: Dados da pesquisa realizada

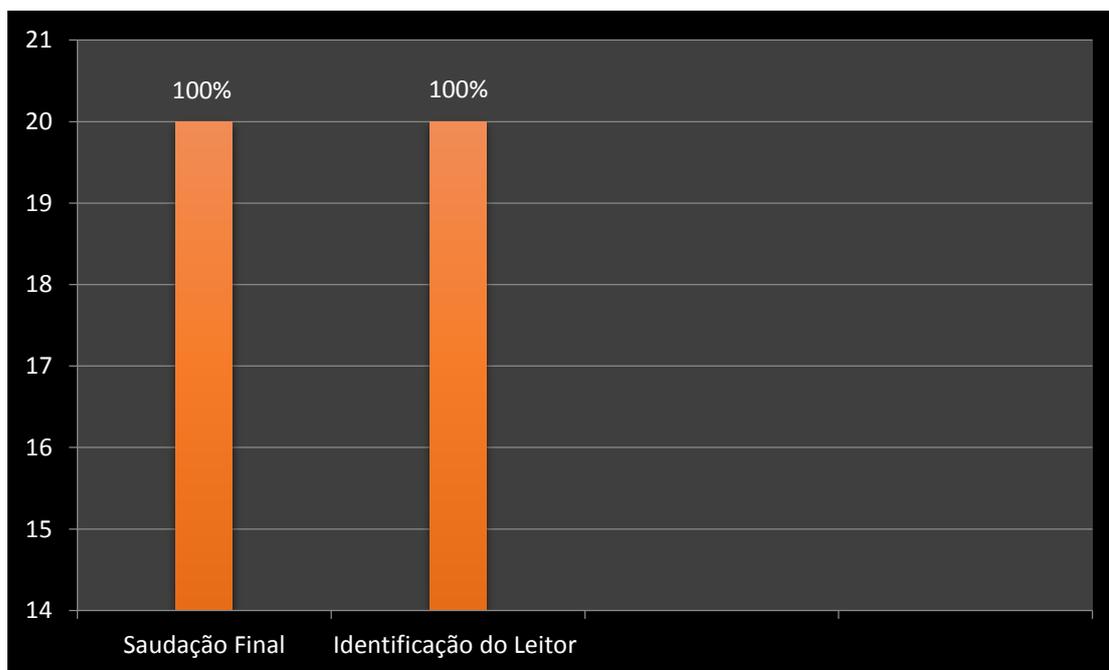
Na seção de despedida 40% não colocaram a saudação final e 5% não se identificaram no texto produzido (carta de leitor). De acordo com o pensamento de Adam (2011) os marcos inicial e final podem desdobrar-se em unidades peritextuais e em zonas fronteiriças de abertura e de fechamento da carta, assim, compreende-se que a falta de elementos nessas zonas foge às características do gênero.

Após a produção inicial, buscou-se trabalhar nos módulos da sequência, dentre outros temas, os elementos que compunham a seção de contato e de despedida, assim, é possível observar que na produção final os alunos tiveram um melhor desempenho no que se refere ao domínio desses elementos.

Em consonância ao pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) vimos que a sequência didática (SD) ajuda o aluno a entender melhor um gênero textual e possibilitando-o a escrever e falar de forma mais adequada nas situações de comunicação.

Gráfico 3: Produção Final - Seção de contato

Fonte: Dados da pesquisa realizada

Gráfico 4: Produção Final - Seção de despedida

Fonte: Dados da pesquisa realizada

Na produção final, observa-se que os alunos que participaram da atividade utilizaram todos os elementos que compunham a seção de contato e a de despedida, apropriando-se de algumas características básicas do gênero carta de leitor.

5 Considerações Finais

Ao limite desse trabalho, é importante destacar que diante dos objetivos propostos podemos concluir que é possível trabalhar os gêneros textuais além do livro didático, pois, como constatamos no início desse trabalho, nem sempre os livros trazem todos os gêneros indicados para a série ou apropriados para o nível de ensino.

Ressalta-se também o trabalho com a Sequência Didática (SD) como um dos métodos atuais e adequados para o ensino de gêneros textuais na escola e a sua contribuição na apropriação de um gênero, como constatamos premissas de que houve evolução nas produções de cartas de leitores realizadas pelos alunos.

Portanto, seja em posse do livro didático ou em colaboração com as propostas dele, o processo de ensino-aprendizagem da língua, utilizando-se dos gêneros textuais, requer constantes reflexões e busca cada vez mais métodos que extrapolem o livro ou que o complementem.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010,

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Tradução: Ana Raquel Machado; Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria. Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Organização.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PLATIN, Christian. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARTA NA ESCOLA, Revista. **Atualidades em sala de aula**. Editora Confiança. Outubro de 2013.

GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: O USO EM SALA DE AULA

Ariadna R. Probo Amaral (UFPI)
ariadnaprobo1@hotmail.com

Elizandra D. Brandão Clímaco (UFPI)
eliclimaco35@hotmail.com

Resumo: Este trabalho propõe-se a uma análise do gênero tirinha em sala de aula, verificando até que ponto ela pode contribuir para a constituição de leitores críticos e reflexivos. Este estudo resulta de uma pesquisa realizada em Teresina-PI, em uma escola pública, no bairro Renascença, com 64 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, durante os meses de abril e maio de 2014. A escolha desse gênero deu-se por ser um texto que comunica uma quantidade significativa de informações com poucos signos verbais, conjugados com signos imagéticos, ou seja, são textos multimodais. O fato de ser um texto curto, mas denso de informações, pareceu pertinente no contexto de uma investigação direcionada ao perfil de leitores-reflexivos, a partir dos doutrinadores no assunto como Marcuschi (2008) e Ramos (2011). Na atividade desenvolvida, os alunos foram orientados a realizar diversas leituras, a fim de configurar o grau de compreensão e criticidade ao lerem esse gênero, bastante comum nos livros didáticos. Foram propostas discussões e exposição sobre o gênero tirinha, culminando com a produção textual. Na sala de aula, a tirinha é um recurso bastante eficaz, pela sua característica humorística e por ser construído de diálogos que lembram as interlocuções possíveis no dia a dia (possibilitando um olhar entre as relações de oralidade-escritura) e por ter histórias curtas, que não solicitarão do aluno um tempo maior para fazer a leitura, promovendo um maior interesse por parte dele, ao mesmo tempo em que trabalha a linguagem de forma geral, identificando a relação de significado comum entre a imagem e o texto, conseguindo reconhecer, identificar e produzir o gênero textual estudado, assim como assimilar o senso crítico abordado.

1 Introdução

Gênero textual tirinha: o uso em sala de aula tem a necessidade de trabalhar a interpretação e compreensão em toda a sua estrutura, como afirma o autor Marcuschi, o leitor analisa uma reflexão sobre o fato da língua não ser “fixa”, “pré-determinada”, mas sim, um sistema variável, heterogêneo, vinculado a um contexto. É com base nesse princípio que se observa a necessidade de entendimento, afim de que os alunos possam conhecer e diferenciar as funções dos gêneros textuais bem como a importância da língua.

Contudo, na abordagem sobre linguagem observar-se-á a comunicação pressupondo da aprendizagem de vários elementos apesar da gramática, uma intervenção interativa onde, no decorrer da estrutura do texto, as normas textuais e sociais da língua são postas em sua

construção, com estudos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos para que os alunos possam entender e produzir remissões intertextuais e extratextuais.

Este trabalho tem o objetivo de explicar os conhecimentos adquiridos para compreender-se o esquema que caracteriza o gênero tirinha provocado pela presença da intertextualidade verbal e não verbal.

A escolha do gênero tirinha se deu pelo fato do reconhecimento da importância na combinação entre texto escrito e imagem para garantir o efeito humorístico, embora a tirinha seja um gênero textual simples e possivelmente de fácil acesso, ainda há alunos que não conseguem diferenciar algumas funções, e com base nesse princípio se justifica a necessidade dessa atividade, afim de que os alunos possam conhecer e diferenciar tais funções.

Para tanto, tomamos como aportes teóricos estudiosos como: Bakhtin, Marcuschi, Bechara, Antunes, Koch, dentre outros que se fizeram necessários para o aprofundamento de nossa pesquisa. Este trabalho é relevante para dar ênfase à importância que há na leitura do gênero textual como fator determinante.

2 Referencial Teórico

O trabalho com gêneros em aulas de língua faz com que os educandos, ao terem contato com uma grande diversidade textual, se familiarizem com as características próprias de cada gênero bem como os contextos nos quais cada gênero pode ser utilizado, levando-os a perceber a funcionalidade da língua.

Os gêneros textuais são fatos históricos ligados a vida social e cultural, ajudam a organizar as atividades comunicativas do dia a dia, vistos como acontecimentos culturais abordado no meio sociocultural. Os gêneros possuem funções comunicativas, cognitivas e institucionais que dos meios linguísticos e estruturais, não se definem com essa forma, mas devem ser contemplados em seu uso sociopragmático, conhecidas como as práticas sociodiscursivas.

Assim, comungamos a ideia de Bronckart (1994, p. 137) que considera que “os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar”. Dessa forma, o interlocutor que faz uso dos

gêneros discursivos precisa conhecê-los e utilizá-los de forma competente, visto que o objetivo do ensino norteado pelos gêneros textuais é desenvolver no aluno a habilidade de utilizá-los de forma eficaz.

Assim, quando os gêneros forem levados para a sala de aula como ferramenta para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita deve ser salientado as características próprias de cada gênero, bem como seu papel no processo comunicativo e sua funcionalidade.

Os novos gêneros existentes são inovações existentes no decorrer dos dias, sem a transformação dos gêneros já existentes, isso se dá pelo favorecimento da tecnologia, e suas linguagens tornam-se cada vez mais amplas.

O professor deve promover debates e diálogos com o propósito de instigar o aluno a ler e interpretar os textos de forma crítica e reflexiva. Outro ponto importante quando se trata de diversidade de textos é a partir do conhecimento prévio dos alunos começando por aqueles com os quais estão mais familiarizados, para só depois introduzir gêneros com os quais eles ainda não têm familiaridade.

Segundo Bakhtin (1997, p. 302), “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero”. Observa-se que nessa concepção de Bakhtin, os gêneros assumem certo poder normativo, ou seja, eles fornecem preceitos para que os usuários da língua, seja ela oral ou escrita, norteiem suas escolhas durante o processo comunicativo. Por possuírem uma função modeladora de enunciados discursivos os falantes recorrem a eles nas diversas situações de interação.

O trabalho com os gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos quanto à leitura e a produção de texto, uma vez que os gêneros fazem parte do cotidiano das pessoas. Com o gênero tirinha não é diferente, pois ela é um meio de comunicação muito utilizado pelo público por seu caráter humorístico, envolvendo personagens fixos, relacionados com o cotidiano.

Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) acreditam que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, pois tais autores tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, atentando a língua a uma atividade social, histórica e cognitiva, obtendo a realidade sem subjetivismo.

O gênero tirinha é constituído pela linguagem verbal e não verbal que agregadas produzem o sentido do texto. Sendo um gênero agradável e de fácil análise linguística, leitura e interpretação textual, é bem instigante para o aluno que, na maioria das vezes, cria uma aversão à leitura.

A tirinha é um gênero que pode ser focalizado pelo professor e alunos por meio de uma análise do texto, enfocando a materialidade da língua, e ainda a determinação histórica dos seus processos de significação.

Elas constituem um subtipo das Histórias em Quadrinhos, mas com narrativas mais curtas, ou seja, são histórias sintetizadas, tem como característica principal o humor voltado para o lado humorístico e sarcástico sempre mostrando o inesperado, desperta a curiosidade dos leitores para podermos perceber com mais clareza como pode acontecer um trabalho com o gênero textual tirinha e, considerando esse gênero um excelente recurso a ser utilizado em aulas de Língua Portuguesa.

Os debates em relação a ensinar ou não a gramática nas escolas já são bem criticados há algum tempo, mas isso se dá pelo fato de camuflarem os diferentes modos que existem para se estudar a gramática e ensinarem apenas o conteúdo existente no livro. De acordo com Bechara (2006, p. 15):

existe uma liberdade quando se entende que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, diversidade de dialetos regionais, diastráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásica (isto é, diversidade de estilo de língua).

Analisa-se que há uma relação dialógica entre gramática e gêneros textuais, pois a linguagem nos impõe sua gramática em sociedade, com suas normas de uso ou em textos.

Segundo Franchi (2006, p. 99), "antes de ser um livro de etiquetas sociais ou manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em elevado grau de domínio e perfeição". Acredita-se que o conhecimento da gramática ajuda no entendimento verbal de uma tirinha, sendo uma base indispensável para se desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual.

O autor faz as escolhas lexicais e com o uso dos gêneros textuais conhece-se melhor o uso de uma língua, mostrando o domínio da estrutura gramatical, de concordância, regência e da pontuação.

Antunes (2007, p 130) afirma que “O texto não é forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem”.

Em relação aos gêneros textuais, Bakhtin (1997, p.302) acredita que a diversidade dos gêneros existentes “deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros...” Na linha da ideia de Bakhtin, Marcuschi (2003, p. 19-36) compreende os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

De certo que a linguagem nos impõe sua gramática, pois sem as expressões, normas de uso e modelos textuais nada do que se dissesse seria entendido, no entanto, percebe-se a importância dos mecanismos léxico-gramaticais de encadeamento, principalmente em gêneros textuais complexos.

A habilidade de utilizar a gramática pode ser adquirida de várias formas, entre elas a observação, a análise linguística e o conhecimento de gêneros textuais.

3 Procedimentos Metodológicos

O Projeto Pedagógico sobre “Gênero textual tirinha: o uso em sala de aula” foi realizado na Escola Municipal Machado de Assis na turma de 8º ano, do componente curricular no turno da manhã.

Para início das atividades, foi apresentado às turmas o projeto, seu objetivo, sua finalidade, sua contribuição para o processo de compreensão de algumas formas de estudo relacionando a gramática com gêneros textuais, bem como sua importância para o aprimoramento da reflexão crítica.

Depois de apresentado o projeto, será discutido como o uso da língua faz parte da vida das pessoas, independente se elas são estudantes ou não, a contribuição da gramática e dos

gêneros textuais para a vida das pessoas, e como as pessoas a utilizam para se relacionar com o mundo.

A partir dessa discussão, será ministrada uma aula expositiva com o intuito de transformar as tradicionais aulas de gramática em aulas de análise linguística. Após as produções os alunos serão orientados a elaborar tirinhas que serão expostas no pátio da escola.

4 Análise dos Dados

Análise de uma tirinha de Quino:



Usando como suporte essa tirinha, pode ser feita uma análise da linguagem oral, usando o diálogo da enunciação como o território comum do locutor e interlocutor, que é preponderante nesse gênero textual devido à presença das falas nos balões, pois os alunos devem perceber as diferenças existentes entre a língua falada e a escrita e que no caso desse gênero a modalidade oral da língua está bastante presente, mas que o mesmo não ocorre em outros gêneros de cunho mais formal.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1929, p. 95)

Porém, cabe ressaltar, que deve ser um trabalho reflexivo das diferenças e semelhanças entre língua oral e escrita, e não apenas de forma a mostrar a linguagem informal como “errada”, pois se trata das variações linguísticas que precisam ser abordadas muito bem por parte do professor de língua.

Na tirinha acima, é ressaltado um diálogo entre Mafalda e sua amiga, onde existem posicionamentos ideológicos distintos entre tais personagens. Por meio da linguagem acontece uma interação através da comunicação verbal.

No primeiro quadrinho, Susanita, amiga de Mafalda, fala dos seus planos para o futuro, e que em sua conclusão afirma que sua vida será muito linda, mas a amiga Mafalda mais à frente ressalta contestando o discurso de que seu futuro poderia até ser lindo, mas teria um defeito, seria um fluxograma, que é um modelo de um processo natural, tipo de reprodução da vida ajustada de uma formação discursiva que reflete a ideologia da classe dominante.

Observa-se um conflito de ideologia no discurso das personagens interagindo entre si, mas com diferentes posições, a personagem Mafalda é vista como uma nova representação feminina, onde posiciona uma visão de problemas sócio-políticos e culturais em que a mulher moderna vive, e a amiga Susanita busca viver o esquema facetado de submissão feminina que a sociedade que impõe regras adquire, estando submetida ao capitalismo capitalista.

É no desfecho que se encontra o humor da tira, onde a personagem Mafalda ouve as ideias de sua amiga e então dá sua opinião a respeito do mesmo, como forma de ironia, ao criticar a situação feminina.

5 Resultados Obtidos

O objetivo é analisar o discurso na tirinha de Mafalda e como ocorrem os processos de fala. Na compreensão dentro da categoria dos enunciados encontra-se um número indeterminado de enunciados, existindo independentemente de sua enunciação.

Na análise da tirinha do artista Quino, observou-se que a sociedade interfere na relação com o outro, percebendo através do discurso que dialogam, existindo assim uma intertextualidade que trabalhando a relação do modo de vida, possibilita a inserção do indivíduo uma construção do seu próprio ponto de vista.

A formação discursiva embasada nas personagens de Quino são formações distintas que opõem o pensamento de ambas em meio as relações socioculturais, sendo visto pela perspectiva de Bakhtin contém-se uma análise de discurso permeável de diversas maneiras.

Entende-se que o autor adquire certa preocupação com temas que sugerem críticas sociais, sendo que o humor e a ironia se fazem presentes na tirinha abordada, na qual sua narração demonstra uma análise do contexto social, histórico e político atuantes.

A personagem Mafalda, assim consciente dessas situações, busca, de certa forma, enfatizá-las, participando das discussões para envolver a sua contribuição dentro do diálogo.

Ao analisar os atos de fala nas tirinhas, compreende-se que falar uma língua é realizar ações. Os enunciados da fala fazem com que as intenções do falante cheguem até o ouvinte para que a reação do ouvinte seja produzir seus atos de fala propostos pelo falante.

6 Considerações Finais

Na realização da pesquisa observou-se uma reflexão sobre o conceito de gêneros textuais na concepção de alguns teóricos, bem como, refletir sobre a sua importância para o ensino de língua, de forma a destacar os gêneros como instrumentos para o estudo e ensino de gramática.

Dessa forma, percebemos que, para que os alunos se tornem leitores críticos, com a capacidade de interpretar textos diversos de forma competente, é preciso entender o contexto de produção e utilizar a língua em interações sociais com propósitos comunicativos. Para tanto, é necessário que os alunos tenham conhecimento da estrutura e das características dos gêneros textuais, bem como utilizá-los tanto nas produções cotidianas como nas mais complexas como os gêneros que permeiam a vida acadêmica e profissional.

Nessa perspectiva, deve-se pensar os gêneros textuais não apenas como objetos a serem analisados, mas também como instrumento norteador para o desenvolvimento.

Outra possibilidade é utilizar esse texto para contextualização de conteúdos gramaticais. Mas não usando o texto para trabalhar uma gramática tradicional, mas uma gramática textual e reflexiva. Essas opções são apenas uma amostra do leque de atividades que podem ser desenvolvidas por professores de língua para dinamizar o estudo da mesma.

Ao final do trabalho, percebeu-se que os alunos identificavam a relação de significado comum entre a imagem e o texto apresentado, conseguindo reconhecer, identificar e produzir o gênero textual estudado, assim como assimilar o senso crítico abordado.

Referências

ANTUNES, I. 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, 1997.

BAKHTIN, M. Os Gêneros Discursivos. 3. ed. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BECHARA, E. Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? 12 ed., São Paulo: Ática, 2006.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "gramática"? São Paulo: Parábola Editoração, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GÊNERO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
barbaraolimpia@yahoo.com.br

Fabiana Gomes Amado (PROFLETRAS-UESPI)
bianamado@hotmail.com

Resumo: Atualmente, sabe-se que uma das grandes dificuldades do ensino de Língua Portuguesa está na atividade de produção textual. Professores queixam-se de que os alunos não sabem escrever e, da mesma forma, alunos explicitam suas dificuldades em realizar a produção escrita. Dessa forma, as teorias linguísticas têm procurado investigar e desenvolver diversas técnicas e metodologias que favoreçam o aprendizado da escrita, buscando ativar o trabalho através dos gêneros textuais, suas características e especificidades, a fim de que os alunos se apropriem de fato de todos os suportes linguísticos que possam mediar a relação entre letramento- aprendizagem do gênero- produção escrita. Partindo dessa realidade, este trabalho objetiva propor alternativas de métodos de transposição didática através da concepção de gênero teorizada por Bakhtin(1997), das propostas teórico-metodológicas de Bronckart (1999); Costa-Hubes (2014); Oliveira (2010) e Schneuwly; Dolz (2013), adaptando-as ao estudo do gênero relato de experiência vivida, segundo preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), cujo um dos objetivos do ensino de língua é a produção de textos escritos, segundo os gêneros previstos para cada ciclo, levando em conta as características e especificidades de cada modalidade e suas condições de produção (BRASIL,1998). Nesse estudo, contemplam-se resultados parciais de práticas de ensino de língua inseridas em uma escola municipal de Teresina-PI, as quais têm se pautado no fato de que a motivação para escrever deve permear as perspectivas sociointeracionais propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos, nos quais os gêneros surgem a partir de realizações concretas de situações comunicativas e, nesse caso, os alunos partem de suas experiências pessoais, de suas realidades, rememorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências, uma vez que a escrita é motivada através de uma situação real de interação.

1 Introdução

O presente artigo tem como tema uma proposta de trabalho com o gênero relato de experiência vivida, através do procedimento metodológico sequência didática. Este estudo parte da perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo (ISD), no qual se preconiza o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem à apropriação da natureza textual como atividade discursiva e cognitiva, como um conjunto de ações que sejam sistematizadas em torno de um objetivo central: a eficiência na escrita de textos de diversos gêneros e tipologias textuais para a formação de alunos-cidadãos competentes e proficientes nas mais variadas situações e usos sociais da escrita, pois sem um trabalho de orientação para a

produção em um determinado gênero, não há como atender aos pressupostos e propósitos do mesmo.

Para tanto, objetivamos analisar o gênero relato de experiência vivida no livro didático adotado na turma de 6º ano, na qual tem sido realizada a pesquisa, bem como propor estratégias de trabalho com o gênero relato de experiência vivida a partir da proposta de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013) e adaptada por Costa-Hubes (2009).

Estudos apontam por parte da escola e dos professores de Língua Portuguesa a distância entre a teoria ensinada na escola e as práticas sociais de uso da escrita, o que gera nos alunos a visão de que a escola está distante da concepção dialógica de língua, e que não há nenhuma motivação que os leve a escrever na escola como uma atividade inerente à realidade e contexto social, uma vez que se escreve para se ser avaliado e punido, para que o professor aponte os erros e os devolva, sem que haja a reflexão sobre a atividade escrita e o letramento, sem que haja uma relação extensiva entre as práticas sociais e a vida escolar, como se escrever na escola fosse uma atividade com fim em si mesma.

Com base nesse contexto, nascem os seguintes questionamentos que são norteadores da pesquisa:

- Que estratégias de ensino podem ser propostas a fim de dinamizar a aprendizagem da escrita do gênero relato de experiência vivida?
- O gênero relato de experiência vivida tem sido desenvolvido no livro didático analisado conforme as propostas do interacionismo sociodiscursivo?

Partindo dessa realidade, justifica-se o trabalho com estratégias pedagógicas de apropriação do gênero relato de experiência vivida conforme as habilidades de escritas a serem desenvolvidas em cada ciclo, segundo preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), cujo um dos objetivos do ensino de língua é a produção de textos escritos segundo os gêneros previstos para cada ciclo, levando em conta as características e especificidades de cada modalidade e suas condições de produção (BRASIL,1998). Nesse caso, a escolha do gênero relato de experiência vivida se adéqua à proposta de estudo do terceiro ciclo, mais especificamente das turmas de 6º ano.

Corroborando também com essa escolha o fato de ser um dos gêneros contemplados no livro didático adotado pela escola e utilizado na turma de 6º ano na qual está sendo realizada

a pesquisa, o qual será a base para a apresentação da situação comunicativa do gênero em estudo, realizando a análise do mesmo em relação ao gênero relato de experiência vivida, intencionando-se a extrapolação desse recurso no decorrer da aplicação da sequência planejada.

Além disso, a escolha do gênero está pautada no fato de que a motivação para escrever deve permear as perspectivas sociointeracionais propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos, nos quais os gêneros surgem a partir de realizações concretas de situações comunicativas e, nesse caso, os alunos partem de suas experiências pessoais, de suas realidades, rememorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências, uma vez que os textos serão publicados em um blog.

Outro fato também pertinente para a escolha do gênero é o fato de haver poucas pesquisas a respeito, sendo que os estudos de gêneros na ordem do relatar estão mais voltados para os gêneros jornalísticos.

O trabalho de escrita de textos através da mediação pedagógica para a aprendizagem do gênero é uma forma de operacionalizar a teoria e a prática textual, promovendo reflexão e análise através de atividades discursivas e interpretativas, de leitura, produção e refacção de textos, contextualizando e dando um sentido social e cultural para os mesmos, na lógica de que os sentidos de um texto devem estar situados e dinamizados socialmente, pois sem essa prática não há como didatizar o estudo dos gêneros, conforme as propostas apresentadas por SCHINEWLY; DOLZ (2013).

Considerando que a produção escrita é uma das principais dificuldades apontadas por professores e aluno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e que atualmente o trabalho com gêneros textuais é considerado relevante e fundamental para o ensino de língua portuguesa, nasce a necessidade de intervenção na prática pedagógica dessa disciplina, a fim de que haja a reflexão para a ação com a adoção de metodologias que, através de experimentos e pesquisas, mostrem-se eficientes na aquisição de habilidades e competências exigidas pelos PCN no Ensino Fundamental, pois esse documento oficial relata como principal dificuldade dos alunos o domínio das habilidades de leitura e escrita, como responsável pela reprovação e fracasso escolar, no início da escolarização e decorrer da escolarização (mais recorrentes no 1º e 6º ano do Ensino Fundamental), o que decorre da

dificuldade de se alfabetizar e fazer com que os alunos prossigam no uso apropriado de padrões da linguagem escrita exigidos pela escola (BRASIL,1998).

Diante dessas questões e partindo dos estudos já realizados sobre a proficiência leitora dos brasileiros, aponta-se a grande problemática no que tange à escrita de textos, e que embora haja uma prática de leitura, o ensino de gêneros textuais ainda é insuficiente e pouco sistematizado, uma vez que ainda impera a realização de produções de textos sem um trabalho prévio de conhecimento das sequências textuais e gêneros, o que resulta em grande constrangimento e negação por parte dos alunos à atividade de escrever.

2 Referencial Teórico

O Trabalho com sequência didática para a aprendizagem do gênero relato de experiência vivida

O gênero relato de experiência vivida enquadra-se na sequência textual dos gêneros da ordem do relatar, nos quais predominam as documentações e memorizações das ações humanas, representadas pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p.51)

No contexto desse gênero, há a necessidade de se trabalhar com a concepção sociodiscursiva, na qual os alunos se sintam sujeitos de suas enunciações, sejam livres para expor as suas experiências e seu conhecimento de mundo, partindo da realidade que os cerca e trazendo-a para a sala de aula, fazendo da escola uma extensão de sua prática linguística.

Em relação à organização escrita desse gênero, tem-se a seguinte definição da estrutura composicional:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.

- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado. (BRÄKLING, 2009, *mimeo*)

Nessa concepção, Bronckart (1999) postula que os sujeitos, através de suas interações verbais, criam planos de enunciação e mundos discursivos, os quais são materializados em gêneros.

Nesse caso, o autor expõe que um desses mundos relaciona-se ao mundo do narrar, no qual o relato coaduna com o *narrar realista*, no qual os sujeitos narram suas experiências vivenciadas de acordo com o mundo ordinário (mundo real):

Podemos então distinguir um narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação. (1999, p.154)

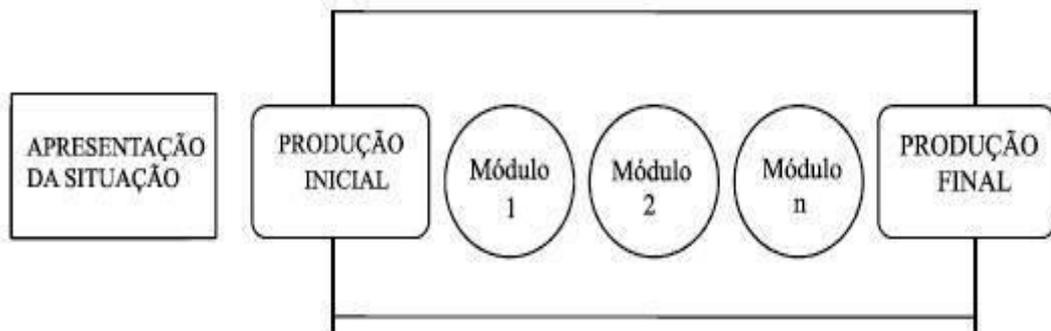
Oliveira (2010) ressalta que os textos são o objeto central do estudo da língua, sobretudo os escritos. Com base nessa concepção estabelece-se a necessidade de analisar como os textos, materializados em gêneros, estão sendo abordados no livro didático de língua portuguesa adotado na turma que é objeto desta pesquisa. Sabe-se que o livro didático ainda é a principal fonte de pesquisa e o recurso mais utilizado como base para o ensino de língua em salas de aula do ensino fundamental.

Sabe-se então que essa prática muitas vezes está distante da interação situada, e que a formação de professores para a adoção de práticas que promovam a interlocução efetiva é uma necessidade latente:

Na prática escolar, instituiu-se uma atividade linguística artificial, assumem-se os papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. (GERALDI, 2011, p.89)

Partindo da proposta de SCHINEUWLY;DOLZ(2013), compreende-se que o processo de ensino da escrita de gêneros textuais deve partir de um trabalho que compreende desde a apresentação da situação de produção, ao diagnóstico das aprendizagens, para só a partir

dessa sondagem, planejar atividades que visem a realizar uma avaliação formativa, que possa levar o aluno a refletir sobre todo o trabalho com a escrita, a partir das necessidades de aprendizagem, avaliando-se cada etapa e propondo a reescrita como forma de reavaliar a apropriação das características do gênero trabalhadas em um determinado período, conforme o procedimento sequência didática proposto pelos autores:



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013)

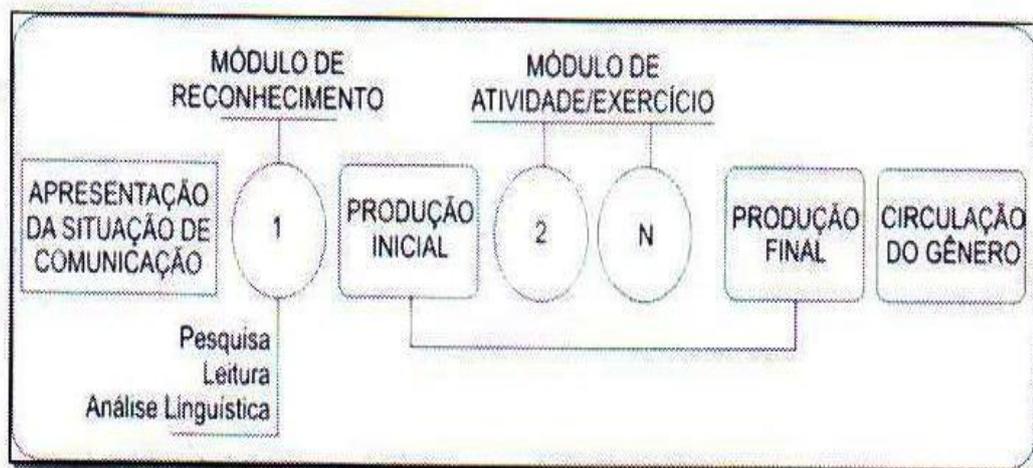
Além da atividade com módulos para a apropriação do gênero, deve-se levar em conta que todo texto deve pressupor um interlocutor, isto é, deve ficar muito para o aluno com que finalidade ele deve escrever (propósito comunicativo, contexto de produção) e quem serão os seus interlocutores em situações reais de interação, não apenas uma simulação da atividade comunicativa. Caso contrário, o ensino será a reprodução da “redação escolar”, que em nada se assemelha às situações de uso efetivo da leitura e da escrita:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar não toquem na questão da interlocução, ou falem da ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém, ou mais exatamente, não saber a quem se fala. (BRITTO, 2011, p. 119)

A esse respeito, Britto (2011) continua a ressaltar que, na maioria das vezes, o único interlocutor que o aluno pressupõe é o próprio professor, ou a escola, em um caráter de imposição de autoridade, fato que incidirá diretamente no modo de escrever do aluno, o qual ocorrerá de forma artificial, com base na concepção de língua do professor e nos parâmetros impostos pela instituição escolar:

Normalmente, nos exercícios e nas **provas de redação**, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (essa é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. E além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo. (*Ibidem*, p. 126, destaque nosso)

Como etapa imprescindível à prática de produção textual, deve ser agregada à sequência didática mais uma etapa, a qual não está proposta como obrigatória no procedimento modular de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2013). Nesse caso, adotamos uma proposta de sequência adaptada em pesquisas aplicadas no Brasil, que reformula a proposta genebrina, inserindo um módulo de reconhecimento do gênero, a fim de que os alunos se familiarizem com a situação de produção e outro módulo de circulação social dos textos escritos, cumprindo os propósitos do ISD, de que todos os textos devem estar situados socialmente:



PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA (COSTA-HÜBES, 2009)

3 Procedimentos metodológicos

Para esta pesquisa, adotamos como procedimento metodológico a análise do livro didático adotado na escola, com o objetivo de investigar se o livro seria um material adequado ao procedimento a ser adotado.

Após essa análise, verificadas as necessidades e atualizando a proposta do livro didático, elaboramos uma sequência didática para o trabalho com o gênero relato de experiência vivida com um módulo final que propõe a publicação dos textos em um blog escolar, pois entendemos que esse é o suporte mais atual e adequado ao gênero e dará lugar social aos textos produzidos pelos alunos, contrariando a atividade do livro em análise, que sugere uma prática de redação escolar, desconsiderando as orientações dos PCN de Língua Portuguesa (1998), que postulam a educação em língua materna partindo das interações sociais e tem como uma das bases teóricas a definição de gêneros proposta por Bakhtin (1992), que considera os gêneros como socialmente situados, partindo dos usos e propósitos comunicativos.

Após a apresentação da situação da pesquisa, como parte dos procedimentos metodológicos, será dado o prosseguimento à sequência didática planejada, com aplicação de um plano metodológico de atividades, que serão executados em 10 encontros (cada um deles com duração de duas horas-aula), conforme descrição a seguir:

- 1º ENCONTRO
OBJETIVOS Conhecer a proposta de trabalho com o gênero relato de experiência vivida através de sequências didáticas. Caracterizar o contexto de produção do gênero relato de experiência vivida;
CONTEÚDOS Apresentação da proposta de trabalho com sequência didática a partir do gênero textual relato pessoal (relato de experiência vivida).
PROCEDIMENTOS DE ENSINO - Apresentação da proposta de trabalho de sequência didática. - Exploração dos elementos presentes no contexto de produção (local de circulação, interlocutores, intenção, finalidade) do gênero relato de experiência vivida. - Discussão dos pontos propostos na abertura da unidade (Ponto de partida).
RECURSOS DIDÁTICOS - Slides de apresentação da proposta - Livro didático - Pincel, apagador, quadro em acrílico.
AValiação - Participação nas discussões. - Realização da atividade (exercícios propostos no livro didático).

- 2º ENCONTRO
OBJETIVOS - Interpretar a proposta de produção textual a ser realizada (produção inicial); - Escrever o texto da proposta da produção inicial da sequência didática;

CONTEÚDOS -O Relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO Produção inicial de relato a partir do seguinte tema: "Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.
RECURSOS DIDÁTICOS Livro didático; - Caderno e lápis. - Quadro branco, pincel e apagador
AVALIAÇÃO - Participação nas discussões. - Realização da atividade (proposta de produção inicial).

- 3º ENCONTRO
OBJETIVOS Reconhecer os elementos prototípicos da estrutura do gênero relato de experiência vivida.
CONTEÚDOS Elementos da organização composicional do relato pessoal: apresentação de experiências vivenciadas pelo autor do texto, que podem estar no tempo presente ou no tempo da memória (passado), narrador em 1ª pessoa, marcas linguísticas que revelam subjetividade, linguagem mais informal.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO -Apresentação em slides de relatos pessoais produzidos pelos alunos na produção inicial. - Identificação dos elementos prototípicos presentes nos textos em análise. - Discussão sobre a implicação da ausência desses elementos para a compreensão do texto.
RECURSOS DIDÁTICOS -Data-show. -Quadro branco, pincel e apagador. -Livro didático
AVALIAÇÃO -Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

- 4º ENCONTRO
OBJETIVOS 1- Reconhecer em textos de relato pessoal as características do conteúdo temático e da organização composicional do gênero em análise.
CONTEÚDOS Análise de textos do gênero relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO

<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação em slides de diversos textos do gênero relato pessoal, para leitura e análise, observando a organização composicional, identificação do tema, espaço e período. - Exercícios propostos para identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências relatadas do ponto de vista da interpretação subjetiva das experiências vivenciadas.
RECURSOS DIDÁTICOS <ul style="list-style-type: none"> -Data-show. - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos do gênero em estudo.
AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas

- 5º ENCONTRO

OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sequência de progressão das ações relatadas no gênero relato de experiência vivida.
CONTEÚDOS <ul style="list-style-type: none"> -Sequência temporal relacionada ao tema/espaço/período no relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO <ul style="list-style-type: none"> -Divisão da turma em grupos para que organizem textos do gênero relato de experiência vivida em parágrafos de acordo com a sequência temporal do texto. -Socialização da atividade por cada um dos grupos para a turma, verificando a sequência do texto e mostrando o original para comparação da sequência.
RECURSOS DIDÁTICOS <ul style="list-style-type: none"> -Data-show. - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos de relato de experiência vivida.
AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas. -Socialização das discussões em grupo.

- 6º ENCONTRO

OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer as marcas de subjetividade presentes no relato de experiência vivida.
CONTEÚDOS <ul style="list-style-type: none"> -As marcas de subjetividade na relação de causalidade entre as ações/fatos relatados e a expressão de sentimentos, emoções provocados pelas experiências relatadas.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de marcas de subjetividade, através da análise de textos para o reconhecimento dos sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.

- Roda de relatos orais, em que cada aluno irá contar um fato vivenciado e as emoções provocadas por esse fato.
RECURSOS DIDÁTICOS -Cópias de textos para identificação das marcas de subjetividade. -Slides contendo as marcas de subjetividade que podem ser identificadas em textos do gênero em estudo.
AValiação - Participação na roda de relatos. - Realização das atividades propostas.

- 7º ENCONTRO

OBJETIVOS ₁ - Reconhecer as marcas linguísticas presentes no relato de experiência vivida.
CONTEÚDOS -Linguagem formal e informal. - A subjetividade e a escrita de textos em 1ª pessoa. -As marcas de autoria presentes no relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO Elencar as palavras ou expressões do eu presentes em texto previamente selecionado. - Discussão sobre a importância dessas palavras para marcar a presença do locutor. -Identificação no texto em estudo das palavras e expressões que demarcam a autoria no relato pessoal (verbos, pronomes pessoais, etc.). -Audição da música "Vento no litoral" de Renato Russo para discussão sobre a presença de marcas linguísticas de relato de experiência vivida
RECURSOS DIDÁTICOS - Data-show -Cópias de texto e exercícios de análise. -Caixas de som - Cópias da letra da música
AValiação - Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

- 8º ENCONTRO

OBJETIVOS 1- Reconhecer as características do suporte de publicação do gênero relato experiência vivida.
CONTEÚDOS -O blog como suporte de publicação de relatos pessoais.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO -Leitura de relato pessoal retirado de um blog. -Análise do texto de blog, discussão sobre as características do gênero e suporte de publicação. -Exibição de um relato pessoal oral publicado em vídeo, explorando as marcas de subjetividade presentes no vídeo apresentado.

RECURSOS DIDÁTICOS
-Data-show. - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos de relato pessoal. -Prints de tela retirados de blog.
AVALIAÇÃO
- Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas. -Socialização das discussões em grupo.

- 9º ENCONTRO
OBJETIVOS
1- Fazer uma lista de constatação das aprendizagens sobre o relato de experiência vivida. 2- Identificar tais elementos em textos de referência.
CONTEÚDOS
-Elementos prototípicos do gênero relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO
-Discussão sobre os elementos prototípicos do gênero em estudo. - Listagem dos elementos citados pelos alunos. - Identificação desses elementos em texto de referência.
RECURSOS DIDÁTICOS
- Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos de relato pessoal - Cadernos, lápis.
AVALIAÇÃO
- Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

- 10º ENCONTRO
OBJETIVOS
Propor a escrita da produção final: Sabemos que todos nós passamos uma parte bastante significativa de nossas vidas na escola. É nela que vivemos algumas das experiências mais marcantes das nossas vidas. Diante desse contexto, escreva um relato pessoal sobre um momento de sua vida escolar que marcou profundamente a sua história (positiva ou negativamente). Descreva os sentimentos, emoções e impressões que esse acontecimento causou em você.
CONTEÚDOS
- Relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO

<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da proposta de produção final. - Exploração do tema. - Execução da proposta.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias da proposta de produção textual
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões. - Realização da atividade proposta.
<ul style="list-style-type: none"> - Suporte de publicação dos textos após revisão: Blog "Minha História"

4 Análise dos dados

A análise realizada partiu do livro didático de língua portuguesa adotado na turma de 6º ano de uma escola municipal de Teresina-PI. Observou-se, no trabalho com o gênero relato de experiência vivida, se as propostas estavam em consonância com as orientações do manual do professor e atendiam aos pressupostos interacionistas.

Dessa forma, faremos algumas considerações sobre como o gênero relato de experiência vivida está abordado no livro didático da Coleção Teláris, 6º ano, o qual em um dos capítulos desenvolve o estudo do gênero, com a denominação de relato pessoal.



(Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2012)

Na apresentação do capítulo, temos a conceituação direta do gênero textual relato, definindo-o como o ato de contar experiências marcantes para outras pessoas, dando ao

gênero uma concepção generalizada e descontextual, sem especificar as características de um relato pessoal e sem explicitar o contexto de produção e circulação desse gênero.

Em seguida, faz-se uma apresentação do texto que será lido, um relato de viagem escrito por três irmãos em uma viagem, intitulado “Férias na Antártica”.



(Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2012)

A partir da análise do gênero no livro em questão, percebe-se que os textos abordados no capítulo não partem das interações sociais dos alunos, pois só oferecem o gênero relato de viagem, sem partir das necessidades e das experiências prévias dos alunos com o gênero em estudo.

É o que se pode constatar no texto “Diário de uma viagem à Índia”, que integra o capítulo:



(Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2012)

Diante dos textos expostos, questionamos se o livro didático seria suficiente para a motivação de nossos alunos para escrever, uma vez que os textos que integram o capítulo em nada se assemelham com suas experiências vivenciadas e estão muito distantes de suas realidades e contextos sociais, pois para Geraldí(2011), a avaliação da língua escrita deve apontar para seus usos efetivos dentro e fora do ambiente escolar.

A partir da lacuna do livro didático e dos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo a serem aplicados para o ensino de gêneros textuais, entende-se que o ensino de gênero não pode ser realizado com a utilização do livro didático como recurso único, pronto e acabado, pois dessa forma continuará se realizando como uma atividade engessada e sem a definição clara de um propósito comunicativo, o que pode ser um desestímulo à atividade de escrita, uma vez que os alunos não compreendem as finalidades reais de interação que os gêneros têm em suas vidas:

Nesse contexto, o livro adotado na turma objeto de nossa pesquisa não contempla uma situação real de interlocução, uma vez que trabalha os textos a partir do gênero relato de viagem e sugere uma produção de um relato de experiência vivida, com qualquer outro fato experienciado pelo aluno, quebrando então uma sequência de atividades específicas a um relativo gênero.

Observamos também que não há o equilíbrio entre as atividades de leitura e interpretação e a atividade de produção textual, sendo essa tratada em uma única seção, com

poucas orientações para a escrita, sem que haja um detalhamento das características do gênero a ser produzido, com indicações pouco precisas para a revisão e avaliação do texto escrito:

Produção de texto

Relato de experiência vivida

1. Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido.
2. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Planejamento

3. Antes de escrever o seu relato:
 - atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
 - use o narrador em 1ª pessoa;
 - escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;
 - evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto.
4. Faça um rascunho de seu relato.

Revisão e avaliação

5. Releia e verifique se:
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos;
 - as indicações de tempo e espaço estão claras.
6. Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.



MARCO FERRELL/AGENCIADORA

(Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi, 2012)

Ainda a respeito dessa atividade de produção, constata-se o que já havíamos frisado sobre a necessidade de se promover uma interlocução ativa, pois a atividade propõe que os textos devem ser expostos em um mural ou lidos por pessoas que os alunos devem escolher, sem que haja um propósito comunicativo definido, ou seja, existirão somente no contexto escolar, sem que ocorra a extrapolação dessa prática com a circulação social dos mesmos.

No contexto de circulação, o livro analisado também deixa de abordar os suportes utilizados para a publicação do gênero, deixando de estabelecer uma relação entre os suportes de publicação do passado e do presente, bem como a transmutação ocorrida com o

gênero, sem a contextualização sobre a prática de escrita um relato pessoal (relato de experiência vivida), que era muitas vezes produzido em forma de um diário íntimo, em que se escrevia com o propósito subjetivo de guardar as memórias diárias em segredo; sendo atualmente transmutados em diários virtuais (que diferentemente dos diários íntimos são feitos para serem expostos publicamente). Sem essa associação, os alunos podem deixar de considerar em suas produções o contexto de produção, o público-leitor, os propósitos comunicativos e os meios de publicação, etapas imprescindíveis à aprendizagem de qualquer gênero textual.

5 Resultados obtidos

A partir dessa pesquisa, apresentamos como resultados as considerações sobre o livro didático analisado, coadunando com o objetivo de oferecer uma proposta para o trabalho com o gênero relato de experiência vivida, a qual possa ser de efetiva e fácil aplicabilidade para o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental.

Como resultado posterior à aplicação da sequência, espera-se que os alunos se apropriem dos elementos estruturais do gênero, que poderão ser verificados no estudo comparativo entre as produções inicial e final aplicadas nos módulos elaborados.

6 Considerações Finais

Através das análises realizadas, compreendemos que o procedimento sequência didática se constitui como uma alternativa pedagógica para o ensino de produção escrita de gênero textual, por conceber o ensino através de etapas graduais, em que se realiza uma avaliação diagnóstica e reflexiva.

Como professores de língua e ao mesmo tempo pesquisadores, partimos das experiências que realizamos em sala de aula, em uma fusão da teoria e da práxis educativa, que podem melhor fundamentar propostas exequíveis e facilmente aplicáveis ao planejamento pedagógico de cada professor de língua.

Em relação ao livro didático de língua portuguesa adotado na turma objeto de nossa pesquisa, verificou-se a fragilidade para o ensino modular do gênero, embora o manual do

professor afirme que a perspectiva teórica assumida é interacionista, e que o procedimento sequencial didático está contemplado como estratégia metodológica nas unidades da obra. Nesse ponto, entendemos que a sondagem diagnóstica e o planejamento a partir das lacunas do livro didático e das habilidades ainda não alcançadas são essenciais para uma experiência exitosa do ensino de escrita.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que o livro didático é um dos instrumentos que o professor deve utilizar, mas não é o único, daí a necessidade de constantes pesquisas na área de ensino de gêneros que ofereçam propostas de trabalho com base na realidade da sala de aula, não, além da constante formação dos professores para o reconhecimento das estratégias mais adequadas ao ensino de determinado gênero.

Reconhecer que o livro didático é uma das ferramentas pedagógicas e que ele, embora passando por um processo de avaliação rigoroso, nunca será completo e sempre necessitará de ajustes e complementações, é dar ao professor a autonomia e o “status” de professor-pesquisador, que nunca para de aprender e sempre estará disposto a adotar novas estratégias, a planejá-las e a usar a criatividade e a experiência para adequar a sequência didática à realidade de seus alunos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGATO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris**: Português / 6º ano1. ed.- São Paulo: Ática, 2012.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequencia didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana M. D. de; RIOS-REGISTRO; Eliane Segati (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br> (acesso em junho de 2014)

GÊNERO NOTÍCIA: APRENDIZAGEM DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO GÊNERO ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Beatriz Gonçalves da Silva (UESPI)¹
biasupermara@hotmail.com

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)²
barbaraolipiam@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa, que é recorte de um estudo maior, tem por objetivo investigar a apropriação do gênero notícia, por meio de intervenção em uma realidade de ensino. Como recurso metodológico, aplicamos a sequência didática (SD), proposta por Dolz e Schneuwly (2004). A intervenção visou possibilitar aos alunos condições de produzirem textos com eficiência. O embasamento partiu dos pressupostos de estudiosos do tema tais como: Bakhtin (1997), Adam (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2000, 2002) Cavalcante (2012), Dolz e Schneuwly (1998), Alves Filho (2011), Van Dijk (1998), dentre outros. Na pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: propiciar aos alunos um maior contato com o gênero notícia observando os seus aspectos linguísticos, estruturais e sociais; propiciar o desenvolvimento de habilidades de escrita através do gênero notícia; propiciar a elaboração de textos que contemplem os propósitos da estrutura da notícia. Para que possamos fazer essa investigação e posterior intervenção utilizamos a pesquisa qualitativa. Depois de aplicada e finalizada a SD, passamos à fase de análise dos dados. Nesta etapa, os textos foram analisados considerando três categorias: elementos estruturais, aspectos linguísticos e sequência narrativa. Atualmente, no estágio em que se encontra a pesquisa, é possível apenas fornecer alguns dados parciais, ou seja, referentes à categoria elementos estruturais. Assim, diante do que já analisamos, é possível afirmar que os discentes evoluíram se comparadas produção inicial e final. Após o processo de intervenção através da SD, vimos que os resultados nessa categoria foram favoráveis e que estes estão sincronizados com os propósitos almejados.

1 Introdução

Esta pesquisa tem por tema o ensino do gênero notícia em sala de aula e por delimitação a aprendizagem dos elementos estruturais do gênero notícia por meio do procedimento sequência didática, procedimento aplicado em uma turma do

Apesar de sabermos que o ensino dos gêneros hoje é uma realidade nas nossas escolas, nos preocupa a maneira usual e sem objetivos definidos como o mesmo vem sendo ensinado. Quando se coloca que o ensino do gênero é praticado de maneira pouco eficaz, é porque muitos docentes não prezam e nem propiciam a reflexão ao trabalhá-lo em sala de

¹ Mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS (UESPI)

² Doutora em Linguística pela UFC e professora do Mestrado Profissional -PROFLETRAS (UESPI)

aula, ou seja, não basta colocar os discentes frente a essa nova concepção de ensino de língua materna, achando que apenas expor os alunos a uma grande variedade de gêneros se estará contribuindo para uma aprendizagem adequada.

Moraes (2011) defende que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística. Esses itens indispensáveis ao ensino de língua são, comumente, estanques, ensinados em contextos diferentes. Cria-se a falsa impressão no aluno de que são 'disciplinas' separadas, isoladas, como se não estivessem intimamente relacionadas entre si. Moraes chama a atenção para o fato de que o ensino dessa forma, descontextualizado, torna difícil uma reflexão dos alunos sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Conforme os PCN apresentam, o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo.

A pluralidade de gêneros textuais que hoje encontramos nos livros didáticos não deve ser considerada suficiente para que haja uma aprendizagem significativa. Para Moraes (2011, p. 59), "Na maioria das vezes, encontram-se apenas atividades de leitura da materialidade linguística do texto sem observar seus aspectos discursivos e as estratégias para ler ou produzir determinado gênero". Considerando que a didática utilizada em sala de aula é de extrema importância para a absorção e compreensão dos conteúdos ministrados, levantamos alguns questionamentos:

A maneira usual de se explorar o gênero possibilita a aprendizagem?

A sequência didática favorece a aprendizagem do gênero?

De maneira ampla, nosso objetivo geral é investigar a aprendizagem do gênero textual notícia pelos alunos. Com relação aos específicos, também delineamos alguns, para que nos auxiliem nesse trabalho: examinar a ocorrência dos elementos estruturais do gênero notícia nas produções dos alunos, analisar a apropriação dos elementos linguísticos inerentes ao gênero notícia pelos alunos, averiguar a presença da sequência narrativa nos textos analisados.

A notícia é um gênero textual que está bem presente no cotidiano das pessoas, a todo o momento podemos ter contato com ela, seja através da televisão, rádio, internet, revistas, jornais impressos, etc. Esse gênero textual chega a todos nós de uma maneira bem rápida e

dinâmica, oferecendo uma ampla oportunidade de nos mantermos bem informados a respeito de variados assuntos que estão na nossa realidade circundante.

Por se tratar de um gênero textual muito recorrente na vida de todos, pensemos que uma pessoa, sendo sujeito e estando inserida na sociedade, em algum momento apropriar-se-á do papel de jornalista/redator para informar, a outra(s) pessoas, sobre um fato relevante que precise ser relatado. Nesse momento, assumindo esse papel, a pessoa/sujeito precisará utilizar os elementos que compõe este gênero, para que assim possa transmitir a informação de maneira satisfatória.

Ao escolhermos o gênero notícia, nos baseamos também nas orientações de Schneuwly e Dolz (2004), esses autores sugerem o trabalho com esse gênero textual no sétimo ano (6ª série), série esta que desenvolveremos nossa proposta de trabalho. Esses teóricos propõe uma possível organização do currículo, separando os gêneros textuais por ciclo/série.

Nessa perspectiva e analisando toda a relevância da notícia para o contexto social, notamos que a escolha por trabalhar este gênero em sala de aula, nesta proposta de intervenção, é assertiva, pois se conseguirmos fazer os discentes refletirem sobre a importância dele, no contexto intraescolar e conseqüentemente no extraescolar, uma vez que a educação não deve ser desvincilhada da realidade, estaremos cumprindo o papel que a nós nos foi dado: o de ensinar a partir do princípio sugerido pelo PCN: Uso-Reflexão-Uso.

Por fim, ao oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre *o quê* e *para quê* aprender, estaremos abrindo as portas para a ampliação da aprendizagem de uma maneira mais concreta e competente.

2 Referencial Teórico

2.1 A ESCOLA E O ENSINO DO GÊNERO

A escola é uma instituição que privilegia o saber sistematizado, mas que também tem como função usar esses conhecimentos sistematizados e outros (senso comum, senso crítico, etc.) para formar a cidadania dos sujeitos que lá estão em busca da aprendizagem. Entretanto, sabemos que muitos indivíduos que saem dessa instituição não conseguem

desenvolver a sua capacidade crítica e muito menos se apropriar dos saberes lá dispostos, para que assim possam usá-los adequadamente nas práticas sociais requeridas no dia a dia.

A construção da cidadania é uma das atribuições mais importantes da escola. Sabemos que além do saber sistematizado que esta instituição oferece, é de extrema relevância que ela prepare os discentes para que se tornem indivíduos autônomos, que sejam capazes de dominar a língua, refletir sobre o seu uso e a partir daí agir com independência nas diferentes práticas sociais.

Cabe à escola garantir aos alunos os saberes necessários para que se possa chegar a uma cidadania ativa e autônoma. Sendo assim, a escola é parte decisiva para o desenvolvimento do letramento, principalmente devido, em sua grande maioria (no caso de escolas públicas), receber alunos oriundos de contextos sociais em que este grau não é avançado. Para Kleiman (1995, p.19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Percebemos, então, o quanto é necessário o contato com os mais diferentes gêneros, dessa maneira os alunos poderão reconhecê-los e utilizá-los nas diversas situações que assim os exigirem. Segundo Koch e Elias,

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino do gênero seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH; ELIAS, 2009, p.61)

O estudo da língua e, conseqüentemente, o seu uso necessitam passar pela reflexão. Para Bakhtin (1997), quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência disso, ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos – se não o primeiro – a ser seguido no processo de comunicação.

Nossos discentes devem estar conscientes de que estudar a língua (textos, gramática), nada mais é do que uma atividade necessária para que se possa ter o melhor desempenho em situações reais. Se esse sentido for dado a essa prática, não mais estar-se-á **burocratizando** um saber indispensável para o desenvolvimento deles. De acordo com

Cavalcante (2012, p. 30), “O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiado aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. [...]”.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Nesse raciocínio entendemos que não dá para pensar em gêneros textuais sem relacioná-los ao social, às práticas sociais, estas que irão julgar se um indivíduo realmente tem conhecimento suficiente para fazer uso adequado da linguagem nas diferentes vivências do cotidiano, desde as mais simples, até as mais complexas.

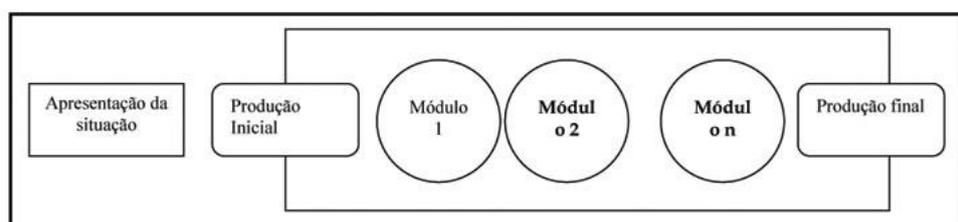
Enfim, acreditamos que somente um ensino que almeja formar pessoas conscientes do uso da língua para atingir variados objetivos, inclusive a cidadania, será capaz de transformar a realidade, buscando trazer e incluir na sociedade pessoas com o senso crítico aguçado, convencidas e preparadas para atuar nesse meio social. Dessa forma, a escola estará certamente cumprindo o seu papel, formando os discentes para atuar de maneira ativa, convencidos dos seus deveres, mas conscientes principalmente de seus direitos. Somente desse modo, nos convenceremos de que o ensino dos gêneros textuais não só tem por objetivo principal a construção da cidadania, além de ser extremamente necessário no processo ensino-aprendizagem.

2.2 DESCRREVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 82), “Uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática tem por representação o seguinte esquema:

Figura 1. Esquema da Sequência Didática. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83)



Como vemos, a sequência é dividida em etapas as quais propiciam o seu desenvolvimento. A primeira etapa da SD, a **apresentação da situação**, é o momento de apresentar o gênero a ser trabalhado, bem como a situação de produção. É nesta etapa que o professor prepara seus alunos para a produção inicial. De acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2014, p. 84-85), neste momento o professor deve dar essas indicações:

a) Apresentar um problema de comunicação bem definido

- Qual gênero que será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção
- Quem participará da produção?

b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.

A próxima fase é a da **produção inicial**. Nesta etapa, os alunos colocarão em prática o que já sabem sobre o gênero e aquilo que foi entendido através da explicação do professor na apresentação da situação. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz,

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2014, p. 86).

A etapa dos **módulos** é o momento em que o professor, baseado nas análises e constatações da produção inicial, irá propor atividades baseadas nas dificuldades que os alunos revelaram ao se deparar com a produção inicial do gênero proposto. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2014, p. 87), "Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que

apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

A última etapa da sequência didática é a aplicação da **produção final**. Depois de toda a intervenção feita durante a SD, é chegada a hora de os alunos porem em prática tudo o que aprenderam durante o processo de intervenção. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2014, p. 90).

Cristovão (2009) fala sobre o papel da sequência didática, afirmando que a SD precisa proporcionar um conjunto de atividades que didatizem o gênero e paralelamente a isso seja explorada também a esfera de circulação dos textos produzidos.

Portanto, a SD tem por objetivo facilitar a aprendizagem do gênero textual proposto. Esse método de ensino que por natureza exige muita organização e planejamento por parte do professor pode e deve ser utilizado em sala de aula, para que assim o processo de ensino-aprendizagem seja otimizado através dele.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA

O gênero escolhido para trabalharmos através da sequência didática foi a notícia. Este é um gênero textual bastante comum no cotidiano das pessoas. Os gêneros jornalísticos têm muitas particularidades. No entanto, antes de começarmos a discutir as características do gênero, precisamos compreender diferentes conceitos que os estudiosos do tema concedem a ele.

Para Lage (1999, p. 30), “a notícia só é notícia se trazer informação. Do contrário, ela é um relato do nada.” Sendo assim, para algum fato ser considerado uma notícia, precisará ser relevante, acrescentar algo novo, caso contrário não deverá ser caracterizado como notícia.

Nas palavras de Van Dijk (1988, p.4), a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo, recente e também relevante.

Já para Benassi (2009, p.1793), a notícia é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria prima do jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia.

Analisando os conceitos dos estudiosos aqui expostos, observamos que todos concordam que a notícia deve trazer algo novo, relevante, interessante para despertar o interesse do público. Nessa perspectiva chegamos à ideia do que é o evento deflagrador que gera a notícia. Segundo Pare e Smart (1994), "evento deflagrador é o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero". Ou seja, a notícia parte de um fato concreto que analisada a sua relevância vira um texto falado ou escrito, com o objetivo de atingir o maior número possível de pessoas.

Com relação à estrutura, a notícia é considerada um gênero que contém alguns elementos ditos estáveis, isso favorece o que nessa esfera comunicativa é chamado de imparcialidade, ou seja, o redator jamais poderá interferir nos fatos, com a sua subjetividade. Muitos autores, entretanto, questionam que isso nem sempre acontece.

Segundo Van Dijk (1988, p. 53-54), a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódio (eventos e consequências/ reações) e comentários. De acordo com Alves Filho,

A manchete e lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais as consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta e indiretamente no fato — mas não o redator — avaliam o que ocorreu. (ALVES FILHO, 2011, p. 98).

É interessante lembrar que esta estrutura não é imutável, já que muitas notícias não seguem esse padrão à risca, tudo irá depender do tipo de notícia, do público-alvo, como também da linha editorial da empresa jornalística a qual a notícia publicada está ligada.

A notícia é um gênero textual que muito poderá contribuir no trabalho em sala de aula. Sendo um gênero textual que relata os fatos que acontecem no dia a dia, contribuirá para um estudo mais crítico da realidade, despertando nos alunos a vontade de participar dos

acontecimentos importantes do cotidiano e, assim, podendo colaborar para a construção da cidadania dos mesmos.

2.4 A SEQUÊNCIA NARRATIVA NO GÊNERO NOTÍCIA

A notícia é um gênero textual que contém uma estrutura narrativa, dessa maneira nesse tópico analisaremos como se realiza a sequência narrativa e o esquema narrativo prototípico, explicando cada uma de suas fases e como isso poderá se materializar na notícia. Para nos guiar nesse percurso, tomaremos por base teórica principal Adam (2011), mas também utilizaremos Bronckart (2003).

2.4.1 ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA

Para Adam (2011, p. 205), "As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições."

Bronckart (2003), ao falar do significado das sequências na perspectiva de Adam, afirma que

[...] as sequências, tal como apresentadas em sua obra de 1992, constituem inicialmente protótipos, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973,1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. [...]. (BRONCKART, 2003, p. 218).

Ao discutir sobre as macroproposições, Adam deixa claro que a principal propriedade destas é a de estarem ligadas umas às outras, e assim o sentido vai sendo adquirido, mas que apesar dessa ligação, também possuem um aspecto independente. De acordo com este autor,

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é:

- **uma rede relacional hierárquica:** uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- **uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte o (texto). (Adam, 2011 p.205).

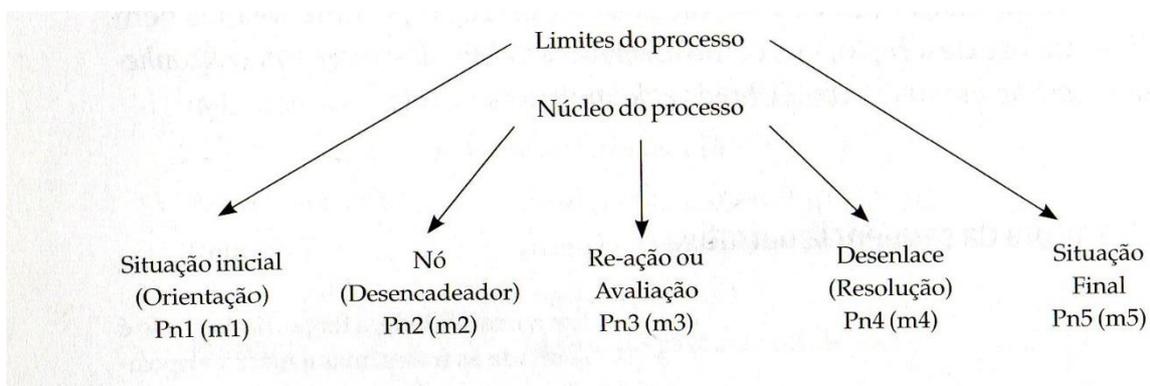
Falando sobre sequência narrativa, Adam expõe que,

Em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A ação se caracteriza pela presença de um **agente**- ator humano ou antropomórfico- que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um **agente**. (Adam, 2011, p.225)

Já para Bronckart (2003, p. 219), “só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga”. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história completa, com início, meio e fim.

Ao relatar sobre as macroproposições que compõe a sequência narrativa, Adam propõe cinco macroproposições de base (Pn) que correspondem aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5).

Figura 2. Esquema da sequência narrativa. (Adam, 2011, p. 226)



O esquema acima nos mostra o modelo de sequência narrativa proposto por Adam serve de subsídio para muitos estudos, inclusive o nosso. Bronckart (2003), ao tomar esse autor como base teórica, discute cada uma dessas macroproposições, detalhando-as. Ele também expõe em sua investigação um modelo de sequência mais simples, o qual Bronckart chama de protótipo mínimo e, logo em seguida, ao discorrer sobre cada uma das cinco fases defendidas por Adam, cita mais duas macroproposições que podem ser integradas a essa sequência (avaliação e moral), baseando-se para tanto em estudos de Labov e Waletzky (1967).

Segundo Bronckart (2003, p. 220), “Em um plano mais técnico, múltiplos modelos de sequência foram propostos. O mais simples, ou o protótipo mínimo, se reduz a articulação de três fases”.

O protótipo mínimo é composto de apenas três fases:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

Em Bronckart (2003, p. 220), encontramos detalhadamente as etapas da sequência narrativa:

- a fase **situação inicial** (de exposição, ou de orientação) na qual um “estado de coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (de desencadeamento, de transformação), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva de tensão;
- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

De acordo com Bronckart (2003, p. 221), a essas cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita, na medida em que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada.

- a fase de **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;
- a fase de **moral**, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência.

Através dos pressupostos teóricos de Adam e Bronckart, podemos entender e analisar com maior propriedade sobre a sequência narrativa, como ela se realiza e se desenvolve no texto. Embasados por estas teorias, passemos agora a avaliar como a sequência narrativa acontece no gênero textual notícia.

2.4.2 *COMO A SEQUÊNCIA NARRATIVA SE DESENVOLVE NA NOTÍCIA?*

Apesar do modelo de sequência narrativa de Adam se desenvolver com maior efetividade e facilidade em gêneros textuais fictícios como, por exemplo, romances e fábulas, é possível encontrarmos as macroproposições desta sequência na notícia, apesar de, muitas das vezes, não serem encontradas todas as fases de tal sequência nesse gênero.

Segundo Bronckart,

As sequências narrativas podem, entretanto comportar apenas um número limitado de fases (situação inicial + complicação + resolução), como é o caso de muitos textos do domínio do 'fait divers'. Ao contrário, nos gêneros como romance, essas sequências podem organizar-se de modo mais complexo, a fase de ações recaindo em nova complicação, que desencadeia novas ações, chegando a uma situação final temporária (ou aparente) que se vê perturbada por nova complicação, que desencadeia outra série de ações, etc. (Bronckart, 2003, p.222)

Em todos os estudiosos do gênero notícia que foram utilizados como fonte neste trabalho, nenhum deles descreve a notícia como um texto narrativo. De acordo com Lage (2000, p. 16), "não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los".

Se compararmos a forma como se estrutura um texto narrativo literário com uma notícia, perceberemos que cada um é construído de maneira a priorizar de início aspectos diferentes do texto. Enquanto nos textos literários é obedecida uma hierarquia, em que os fatos vão progredindo para um clímax, na notícia esse clímax já é apresentado logo de início para que assim se possa imediatamente prender a atenção do leitor, é a técnica da pirâmide invertida. Essa técnica consiste em dar as informações mais relevantes primeiro, e, em

seguida, as informações complementares. Obedecendo a esse princípio, é que os jornalistas observam à estruturação clássica da notícia, construindo primeiro o lead, onde estão as principais informações (O que? Quando? Quem? Onde?) e, em seguida, o corpo (Como? Por quê?).

A notícia não tem como função contar histórias, o propósito da notícia é informar, dessa forma as macroproposições da sequência narrativa propostas por Adam não se consolidarão da mesma maneira no gênero notícia, sendo que muitas vezes ficará difícil identificá-las, ou então não se encontrarão todas essas fases. Além disso, poderão existir notícias em que não se consiga identificar a sequência narrativa, sendo apenas notícias expositivas.

3 Procedimentos Metodológicos

O objetivo da pesquisa é o de aplicar e sugerir uma proposta de trabalho eficiente que possa minimizar as dificuldades dos alunos com relação à aprendizagem de um gênero, neste caso, o gênero notícia. Como procedimento metodológico escolhemos a Sequência Didática (SD).

No que diz respeito à natureza da pesquisa, caracteriza-se, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva. Em relação aos procedimentos utilizados, é uma pesquisa de campo fundamentada com pesquisa bibliográfica; já o método de análises de dados é de cunho quali-quantitativo.

O trabalho que desenvolvemos foi aplicado em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Bom Jesus - Piauí.

O público alvo de nossa intervenção são alunos do 7º ano, turma B. Os discentes dessa turma são alunos que possuem muitas deficiências com relação à leitura e à escrita. O 7º ano B é composto por discentes que estão em uma faixa etária que vai dos 11 aos 15 anos. A turma apresenta muitos problemas no que diz respeito à escrita e à interpretação de texto, verificamos que alguns desses alunos sequer foram alfabetizados de maneira adequada para já estarem cursando o 7º ano.

Além das dificuldades com a escrita correta das palavras (ortografia), ainda temos outro ponto crucial com relação à construção dos textos, o encadeamento das ideias

(coerência e coesão) é outra dificuldade bem expressiva nos textos desses alunos, muitos deles não conseguem produzir um texto sem problemas envolvendo a clareza, a pontuação, ou melhor, a falta dela, é outro aspecto bastante relevante nesse quadro.

Dos 31 alunos da turma B, 19 participaram da pesquisa, por serem aqueles que frequentam rotineiramente a escola.

O trabalho com a sequência didática almeja facilitar a aprendizagem do gênero notícia. E não somente a aprendizagem desse gênero, nosso principal objetivo ao trabalhar com este método, é mostrar que um trabalho organizado e planejado em todas as suas etapas, facilitará a aprendizagem dos discentes, com relação a qualquer gênero pretendido. Para Gonçalves (2007, p. 79), “[...] as SD são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 109), ao se produzir textos a partir da intervenção de uma SD favorecerá “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre conteúdos e a estruturação dos textos.”

A Sequência Didática aplicada teve uma carga horária total de 20h aulas, dividida em 10 encontros, tendo cada um deles, 2 (duas) aulas. Cada encontro explanou algum aspecto da notícia.

3.1 DESCRREVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com relação aos encontros, no 1º foi feita a abordagem da situação de comunicação (contexto de produção, autor, interlocutores, local de circulação, intenção/finalidade). Em seguida, após as primeiras discussões, foi proposta a Produção Inicial.

No 2º encontro foi construído o conceito de notícia (leituras de notícias), compreensão das ideias das notícias lidas, elaboração de quadro com os elementos prototípicos presentes nos textos em análise, elaboração de quadro síntese elencando os elementos estruturais da notícia, distribuição de diferentes gêneros para que os alunos identificassem a notícia entre eles.

No 3º encontro foram apresentadas em slides as notícias feitas pelos discentes na produção inicial. Nesse momento, foi feita a discussão sobre os equívocos cometidos.

No 4º foram expostos os detalhes da estrutura da notícia, identificando as categorias que a compõe (manchete, lead, episódio, comentário).

No 5º discutiu-se sobre a importância das categorias que compõe a notícia, em seguida foi feita uma atividade para trabalhar este aspecto.

No 6º falou-se sobre o evento que dá origem a notícia o 'evento deflagrador', em seguida foi feita uma atividade oral, momento em que os alunos teriam que identificar esse elemento nas notícias lidas.

No 7º foi explanado sobre os traços característicos da notícia (impessoalidade, objetividade). Em seguida foi feita uma atividade, abordando tais aspectos.

No 8º expusemos sobre alguns aspectos inerentes a notícia: aparência de verdade e credibilidade, estilo, tempo, aspecto linguísticos (tempo verbal, conectivos) e as vozes sociais acionadas. Em seguida foi aplicada uma atividade, contemplando tais aspectos.

No 9º encontro, foi feita uma lista de constatações das aprendizagens sobre a notícia, em seguida discutimos sobre os elementos prototípicos do gênero, depois fizemos uma listagem desses elementos e, posteriormente, foi feita a identificação desses elementos em textos de referência.

No 10º e último encontro aplicou-se a proposta de Produção Final.

4 Análise dos Dados

Na análise de dados foram comparadas as produções iniciais e finais como forma de comparar os elementos estruturais da notícia encontrados no primeiro e no segundo texto.

Análise dos Elementos Estruturais encontrados nas Produções Iniciais e Finais das Notícias

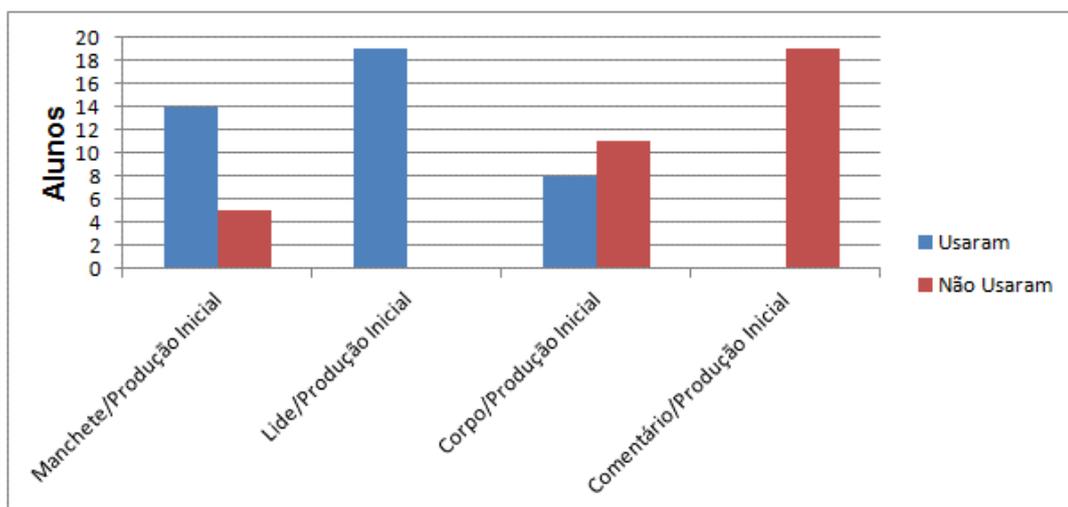


Gráfico 1. Elementos Estruturais da Produção Inicial

Analisando em porcentagem os dados, percebemos que na Produção Inicial 73,68% dos alunos usaram a Manchete, enquanto que 26,31% não usaram. 100% dos alunos utilizaram o elemento Lide. Quanto ao elemento Corpo, 42,10% o usaram, e 57,89 não utilizaram. Por fim, quanto ao elemento Comentário, 0% dos alunos o utilizou. Nesse momento da produção, os alunos empregaram apenas os conhecimentos prévios que já tinham sobre o gênero, como também as informações que obtiveram na conversa inicial com o professor sobre o gênero notícia, antes de ser aplicada a Produção Inicial.

A partir desses dados conseguiu-se identificar os caminhos que poderiam ser adotados para planejar uma SD que correspondesse à necessidade dos discentes, já que, através da Produção Inicial, os problemas de construção textual foram apontados. Segundo Dolz e Schneuwly,

[...] É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar tanto a sequência como o aluno". (Dolz e Schneuwly, 2004, p.86)

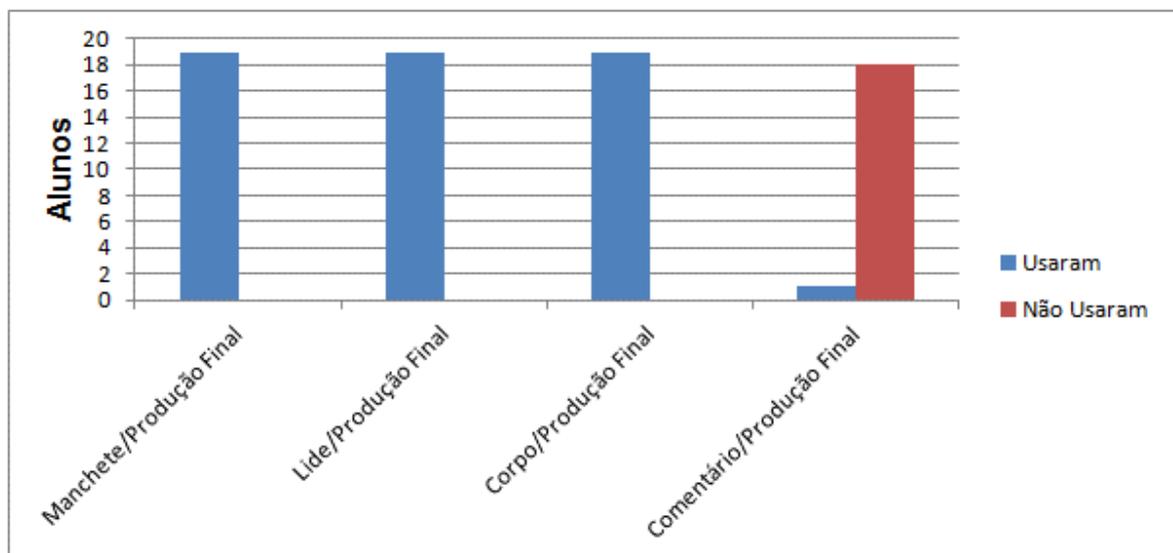


Gráfico 2. Elementos Estruturais da Produção Final

Na Produção Final houve avanços significativos. 100% dos discentes utilizaram a Manchete. Com relação ao Lide, 100% dos alunos que o haviam utilizado na primeira produção também o utilizaram na segunda. O avanço foi expressivo também no que diz respeito ao Corpo devido a todos os discentes, 100%, terem o utilizado. Quanto ao Comentário, 94,75 não o utilizaram e somente 5,26 dos discentes utilizou este elemento estrutural. Isso aconteceu devido ao uso desse elemento ter sido opcional na Produção Final.

Após conhecer as dificuldades e elaborar uma SD que buscasse resolver os problemas de construção desse gênero textual, constatamos que conseguimos diminuir consideravelmente os problemas apontados. Para Dolz e Schneuwly,

[...] Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. Para mostrar como essa adaptação pode ser feita, as sequências didáticas propostas contêm, em geral, exemplos de produção de alunos sugestões de percurso, para responder o melhor possível aos diversos problemas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93-94)

4 Resultados Obtidos

Analisando os dados obtidos, constatamos que os resultados foram favoráveis no que diz respeito à aprendizagem dos elementos estruturais da notícia. Com a aplicação da SD os discentes melhoraram significativamente o seu desempenho na produção deste gênero.

Apesar de as produções de uma maneira geral apresentarem ainda alguns problemas de ortografia e encadeamento de ideias, os alunos conseguiram evoluir com relação à presença dos elementos da estrutura da notícia. Alguns deles que não estavam presentes na Produção Inicial, após a aplicação da SD, foram utilizados pelos discentes, pois estes viram a importância de se construir um texto, obedecendo a sua estruturação.

É inegável que o trabalho sequenciado, organizado e planejado, proposto pela metodologia da sequência, permite alcançar resultados mais eficientes com relação à aprendizagem de um gênero.

5 Considerações Finais

A Sequência Didática é um método bastante eficiente, pois ajuda o professor a melhorar o seu trabalho no ato de ensinar o gênero e, com isso, aperfeiçoar o seu desempenho em sala de aula, refletindo dessa forma na aprendizagem dos discentes.

Ao trabalhar o gênero notícia em sala de aula, através da SD, concluímos que realmente é possível otimizar resultados, se os métodos de ensino forem aperfeiçoados e pensados de acordo com a realidade dos alunos, ou seja, observando o contexto em que eles estão inseridos, e, assim, pensando práticas de ensino de acordo com a necessidade deles.

Referências

ADAM, Jean Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com...na escola).

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 2 a. ed. São Paulo: Martins fonte, 1997. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/port/84.pdf>> Acesso em: 10 set. 2013.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. **O gênero “notícia”:** uma proposta de análise ou intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1791-1799

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula uma contribuição ao ensino.** UERJ, UNICAMP. Disponível em:<<http://www.filologia.org.br/viclnf/anais/os%2ogeneros.html>> Acesso em 15 mar.2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTOVÃO, V. L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas.** In: DIAS, R.;

CRISTOVÃO, V.L.L. (Org). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.** 1ª. Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. P. 305-344.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’ oral. Initiation aux genres formels à l’ école.** Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique Du Français.)

_____. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V. (2007). **Gêneros Textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.** Tese de Doutorado em Linguística e Língua e Língua Portuguesa. Araraquara: UNESP_ Universidade Estadual Paulista.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 6ª Ed. Campinas: Mercado das de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

LAGE, N. Ideologia e Técnica da Notícia. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. Linguagem jornalística. 3.ed. São Paulo: Ática ,1990 (Série Princípios)

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais e ensino.** In: **Gêneros textuais e ensino.** Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio 2000 **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam** Recife, UFPE (mimeo)

MILLER, C. R., **Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre**, in; FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.), *Genre and the New Rhetoric*. Londres /Bristol, Taylor & Francis, 1994, p. 67-78.

MORAES, Margareth Andrade; Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. SANTOS, Leonor. (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. /Livro eletrônico - modo de acesso: www.leonorwerneck.com/

PARE, A.; SMART, G. **Observing genres in action: towards a research methodology**. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. *Genre and the new rhetoric*. London and New York: Taylor & Francis, 1994. P.146-154.

SANTOS, Leonor. (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. /Livro eletrônico - modo de acesso: www.leonorwerneck.com/

SQUIRRA, S. **Jornalismo Online**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

VAN DIJK, Teun A. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA DO ARGUMENTAR: PROPOSTAS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Carmem Lúcia da Cunha Rocha (UESPI/PIBIC-CNPq)

Simone Rego Fontinele (UESPI/PIBIC-CNPq)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar resultados parciais da pesquisa PIBIC/CNPq/UESPI 2014/2015 intitulada: "*Gêneros Textuais: estratégias teórico-metodológicas para o ensino na educação básica*". Temos como objetivo analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa: "*Linguagem e Interação*," de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Jr. e "*Português: língua, literatura, produção de texto: ensino médio*," de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, bem como o Manual do professor e seus referenciais curriculares para o ensino médio, observando a apropriação dos gêneros textuais da esfera do argumentar no ensino médio em escolas públicas. Para a realização dessa pesquisa foram utilizados os dois livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano, que são adotados em escolas da rede pública de ensino de Teresina. Como suporte teórico, nos baseamos em Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2000, 2002), Dionísio e Bezerra (2002), Adam (2008), dentre outros. Verificamos que a abordagem dos gêneros textuais da esfera do argumentar possui aspectos distintos em cada um dos livros analisados. A coleção do livro "*Linguagem e Interação*" apresenta uma diversidade de gêneros da esfera do argumentar tais como: dois modelos de artigo de opinião, seis de editorial de jornal, cinco de debate, sete de carta ao leitor. Enquanto que a coleção do livro "*Português: língua, literatura, produção de texto: ensino médio*" não aborda nenhum gênero da esfera do argumentar. Vimos que os resultados da primeira coleção apontam aspectos favoráveis que possibilitam desenvolver no discente a capacidade de produção nos diversos gêneros da esfera do argumentar. Enquanto que na segunda coleção não detectamos nenhuma ocorrência em relação ao ensino dos gêneros em que a capacidade argumentativa fosse explorada.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais. Ensino. Argumentação.

1 Introdução

Durante muito tempo a preocupação com o domínio da expressão verbal foi bastante discutida pelos povos da Grécia antiga, pois estes participavam de atividades políticas na qual os seus argumentos eram direcionados ao público com a intenção de serem aceitos ou não pelo povo.

Dessa maneira, podemos perceber que os estudos acerca da argumentação revelam que o ato de argumentar está relacionado com a defesa de posicionamentos, tendo em vista uma melhor exposição de ideias, objetivando o ato de "convencer". Nesse sentido, a intenção do interlocutor ao argumentar não será necessariamente construir uma verdade absoluta

acerca de uma tese, mas segundo Leal (2006), seria abstrair um conjunto de premissas, para assim criar seus pontos de vista, suas razões e simultaneamente defender ou refutar a partir de uma determinada conclusão.

Em razão disso, o nosso objetivo foi analisar o livro didático de Língua Portuguesa, do 1º ano do ensino médio, em face da necessidade de se verificar a apropriação dos gêneros textuais da esfera do argumentar em LDs utilizados em escolas públicas.

Nessa perspectiva, é de real importância o domínio dos gêneros da esfera do argumentar no ensino médio de escolas públicas. Porquanto o que se percebe nos LDs de Língua Portuguesa foi que as estratégias para apropriação dos gêneros textuais possuem aspectos distintos em relação ao ensino desses gêneros no livro didático. Nesse sentido é de extrema importância o educando obter o domínio da linguagem oral e escrita em diversas situações: nas práticas sociais, na criação de estratégias discursivas, na diferenciação de sequências tipológicas dos gêneros, sua estrutura, finalidade, conteúdos, contexto de produção e, principalmente, o propósito comunicativo.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são constituídos por um sujeito que fala de algum lugar e é dirigido para um determinado meio social que se modificam conforme as necessidades do homem, assim, mesmo sendo reformulados, dificilmente perdem suas características do propósito comunicativo.

A análise buscou descrever o uso dos gêneros textuais da esfera do argumentar e descrever as propostas de ensino apontadas pelo livro didático, seus respectivos manuais do professor, e as orientações curriculares nacionais-PCNs. Como suporte teórico, nos baseamos em Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2000,2002), Dionísio e Bezerra(2002), Adam (2008), dentre outros. Verificamos que a abordagem dos gêneros textuais da esfera do argumentar nos LDs analisados possui aspectos distintos. O LD "*Linguagem e Interação*" apresenta uma diversidade de gêneros textuais, contendo 20 (vinte) gêneros da esfera do argumentar. Enquanto que o LD "*Português: língua, literatura, produção de texto: ensino médio*" não abordou nenhum gênero da esfera do argumentar, somente as tipologias do narrar e do relatar. Vimos que os resultados da primeira coleção apontam aspectos favoráveis que possibilitam desenvolver no discente a capacidade de produção nos diversos gêneros do argumentar. Enquanto que na segunda coleção não detectamos nenhuma ocorrência em relação ao ensino dos gêneros argumentativos.

2 Pressupostos Teóricos

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais são diferentes formas de textos escritos ou falados que circulam na sociedade, por exemplo: notícia de jornal, receita culinária, conversa ao telefone, piada, romance, carta, bilhete e outros. São espécies relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera comunicativa. O enunciado pode ser oral ou escrito a depender da situação comunicativa social. Bakhtin (1997) ressalta que todas as práticas da atividade discursiva por mais diversas que sejam estão sempre ligadas ao uso da língua. Nesse caso, a utilização da linguagem se realiza em formas de discursos orais e escritos.

A perspectiva teórica Bakhtiniana caracteriza os gêneros em três aspectos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático está direcionado ao tema proposto no tipo de produção, o estilo se refere aos elementos linguísticos: aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Enquanto que a construção composicional está relacionada à estruturação e ao acabamento.

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.158).

Nesse contexto teórico, o uso da língua está associado às esferas de atividades humanas, porquanto toda sociedade desenvolve tipos de proposições, ou seja, toda sociedade elabora seus enunciados para atender as suas demandas comunicativas.

Bakhtin (1997) define os gêneros como primários e secundários. Os gêneros primários são caracterizados pela proposição espontânea, pois seriam mais 'simples' em comparação aos gêneros secundários, que são muito complexos. Os secundários são segmentos de circunstâncias de comunicação sociocultural que se materializam principalmente pelo processo da escrita. "Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial

existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)” (BAKHTIN, 1997, p.159). Relacionando a distinção proposta por Bakhtin (1997) ao objeto dessa pesquisa, podemos associar a maioria dos gêneros da esfera do argumentar aos secundários.

Segundo Marcuschi (2002) os gêneros estão vinculados à vida cultural e social do homem. Nesse sentido, os gêneros são definidos como fenômenos históricos surgidos não de maneira aleatória, mas construído a partir de uma coletividade. Dessa forma os gêneros existem para propiciar as atividades comunicativas do homem na sociedade. Nas práticas sociais os gêneros não são isolados do contexto comunicativo do interlocutor, mas são dinâmicos e reformulados.

Segundo Marcuschi (2002), após a invenção da escrita no século VII A.C, os gêneros se desenvolveram com maior facilidade no meio social, principalmente os gêneros característicos da escrita. No século XV, os gêneros ampliaram-se devido o surgimento da imprensa. Hoje, com o desenvolvimento da mídia, ou seja, da “cultura eletrônica” notamos uma ampla e diversificada presença de gêneros textuais nas práticas discursivas do sujeito, por exemplo: a televisão, internet, rádio, telefone entre outros; inferimos que a partir do uso, do contato frequente que o indivíduo faz desses meios eletrônicos na sociedade, a tendência é que possa haver uma expansão de novos gêneros e de novos meios comunicativos. Contudo, as tecnologias não originam os gêneros, mas sim o uso frequente destes durante as atividades comunicativas.

Dessa maneira, o que é importante observar em um gênero na visão de Marcuschi (2002) não é necessariamente suas particularidades estruturais, mas sim a sua funcionalidade comunicativa.

Nesse contexto teórico, Marcuschi menciona:

É bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (Marcuschi, 2002, p.21).

Os gêneros não se originam propriamente das tecnologias, mas da intensidade de uso que o homem faz desses meios durante suas práticas discursivas. Desse modo, Marcuschi ressalta: “[...], Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2002, p.20). Entretanto, a tecnologia não é uma mera criadora de gêneros, mas favorece o surgimento e as inovações destes. Em outras palavras, o gênero ao ser bastante utilizado no meio social propicia ou favorece o surgimento de outros, com características bastante diferentes. É justamente nesse sentido que Bakhtin (1997) buscou relacionar o gênero em uma categoria de “transmutação”, ou seja, o gênero se transforma ou passa a gerar novos relacionados a outros já existentes.

Geralmente quando se fala em gênero e tipo textual muitos chegam a confundir as finalidades e características básicas de ambos, pois Marcuschi (2002) juntamente com outros autores definem o papel do gênero como sendo das práticas sociais comunicativas e funcionais realizadas e desenvolvidas no cotidiano social; por exemplo: “o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante” (Marcuschi, 2002, p.23). Nesse sentido, todos esses gêneros de circulação social correspondem a uma dada função comunicativa. Enquanto que os tipos textuais, para Marcuschi (2002), estão relacionados às sequências linguísticas determinadas por aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais e relações lógicas, designando as tipologias: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

2.2 ARGUMENTAÇÃO

Durante muito tempo a retórica foi o alvo de toda forma de ensino, que tinha como funcionalidade a arte de expressar ou argumentar em público de forma convincente, ou seja, as habilidades eram praticadas para obter aceitação de um público.

A argumentação é uma forma comunicativa relacionada às circunstâncias de produção, portanto a argumentação é a defesa de um posicionamento sobre um determinado assunto.

A concepção de gênero também sofreu grandes influências de Aristóteles (2006) pelo aspecto argumentativo ou persuasivo que se identifica no plano da lógica. Nesse sentido, Aristóteles (2006) investigava elementos padrões que sustentassem a argumentação em contextos distintos. Nos estudos mais recentes, é possível reconhecer novas perspectivas para os gêneros da esfera do argumentar. Segundo Adam: "Todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores argumentativos". (ADAM, 2008, p. 122).

Assim, toda situação discursiva possui a forma argumentativa, principalmente pelos seus conectores que buscam defender, sustentar e refutar posicionamentos.

Dolz e Schneuwly (2006) apontam os gêneros que correspondem à esfera do argumentar: "textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações". Assim, tendo em vista a argumentação como uma atividade comunicativa composta por elementos argumentativos.

Expor nossas ideias e opiniões dentro dos aspectos discursivos é uma atividade que remete à argumentação, pois ela está relacionada com as defesas de pontos de vistas que de alguma forma buscam intervir sobre as ações do homem. Da mesma forma que a argumentação se faz presente nos mais diversos modos discursivos da linguagem, o homem a utiliza para persuadir o interlocutor.

Nesse sentido, a argumentação faz parte do confronto de ideias, de um assunto polêmico que o homem, valendo-se da linguagem e dos recursos estratégicos desta, visa assegurar ao interlocutor uma maior credibilidade e confiança no seu discurso.

Dessa maneira Koch afirma:

É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo" (KOCH, 2006, p.17).

Retomando a ideia da autora, percebemos que nenhum enunciado é isento de ideologias e interesses. Em outras palavras, o discurso que se diz neutro está completamente voltado ao que se denomina de “discurso ideológico”.

Quando argumentamos acerca de uma tese buscamos enfatizar os recursos que dão credibilidade ao nosso discurso (oral ou escrito), por exemplo: utilizamos a exemplificação que está voltada aos “bons exemplos” presentes no enunciado que visa chamar a atenção do interlocutor, a citação de autoridade, os dados estatísticos que tendem a transmitir confiança às ideias e à comparação que se distingue em: por diferença ou contraste e por semelhança.

Em relação à comparação por diferença se refere por meio de aspectos distintos, enquanto que à comparação por semelhança está baseada na comparação entre dois elementos comuns.

Da mesma forma que um discurso se detém nos recursos de credibilidade, também se fazem presente dentro do enunciado as marcas linguísticas da argumentação: pressuposições, intenções, atitudes do falante, operadores argumentativos dentre outros.

Assim, enquanto que os recursos usados na argumentação tendem a repassar ao interlocutor uma confiança e credibilidade do seu discurso oral ou escrito, as marcas linguísticas da enunciação trabalham na identificação e posição que o enunciado assume.

Vale ressaltar que a boa argumentação implica numa “seleção” dos melhores aspectos estratégicos, pois quem deseja convencer ou persuadir discursivamente, enfatiza nos seus discursos os melhores argumentos.

Diante disso, as sequências textuais seguem uma estrutura ou uma ordem que fundamentam o texto, através de uma linearidade que corresponde a uma organização, pois visam inclusive, a coerência e a coesão de uma unidade textual, voltadas principalmente para as modalidades discursivas da linguagem. No que diz respeito ao argumentar, este é um ato linguístico fundamental que envolve as intenções do falante a cerca de uma proposição, pois segundo Koch (2006), o discurso não se torna neutro diante de qualquer enunciado. Nesse sentido, o discurso argumentativo visa discorrer sobre uma tese a ser defendida ou refutada.

Assim, as sequências argumentativas, as marcas linguísticas do enunciador, a estrutura formal do discurso, os termos empregados, o propósito comunicativo, os aspectos sintáticos, semânticos e lexicais fazem parte da composição de um discurso argumentativo convincente. Dessa forma, Adam (2008) define as sequências textuais em cinco tipos:

sequência narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa. Entretanto, estas se estruturam a partir dos seguintes aspectos: pela posição que representa a tese a ser defendida, pela justificação que explicita as razões da tese, pela sustentação que evidencia os aspectos empíricos ou formais, pela exemplificação que envolve dados específicos ou concretos e pela conclusão que é a finalização dos argumentos defendidos.

2.3 O ENSINO DOS GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR

O ensino da argumentação desenvolve no aluno as capacidades discursivas para defender ou refutar ideias, ao mesmo tempo aprende a se posicionar diante de qualquer discurso.

Dessa maneira, é papel da escola e do professor buscar desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos, através das tipologias existentes: narração, exposição, injunção, descrição e argumentação. Assim, todas são importantes e de alguma forma contribuem para o ensino da língua portuguesa.

Diante disso, defendemos a importância de se discutir os gêneros da esfera do argumentar, pelo fato da argumentação estar sempre presente nos nossos discursos, ou seja, os gêneros que comportam o lado argumentativo estão sempre em circulação e presentes no meio social.

Assim, enfatizar a importância do ensino dos gêneros da esfera do argumentar requer não apenas reconhecer as tipologias existentes, mas também saber relacionar e conhecer os gêneros diversos tipos textuais presentes nas variadas práticas discursivas.

Vale ressaltar que os gêneros da esfera do argumentar possuem características bastante diferentes, mas são as intenções comunicativas que nos fazem identificar o gênero proposto. Dessa maneira, esses gêneros são denominados pertencentes a esfera do argumentar: cartas de reclamação, debate, artigos de opinião, resenhas críticas, dentre outros.

Dessa maneira, “[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais não deve valorizar apenas os textos escritos, mas

também entender que os gêneros orais podem ser vistos como objeto de ensino, pois os PCNs enfatizam que estes tendem a desenvolver as capacidades discursivas dos alunos.

Marcuschi (2002) enfatiza que é de extrema importância o trabalho com gêneros textuais no sentido de que visa oportunizar as práticas discursivas acerca do uso da língua nas diferentes atividades comunicativas. Tendo em vista que os gêneros se desenvolvem conforme as necessidades do homem em cada contexto cultural e social.

3 Metodologia

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados dois livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em escolas da rede pública de ensino e seus respectivos manuais do professor e as orientações dos PCNs. Para a escolha dos livros, selecionaram-se os LDs de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Estes livros foram selecionados, inicialmente, por serem materiais utilizados recentemente em escolas públicas de Teresina.

Na pesquisa foi observado o modo como os gêneros textuais da esfera do argumentar são veiculados nos livros didáticos, levando em consideração os seguintes aspectos:

- Quais as propostas que os livros didáticos apresentam em relação ao ensino dos gêneros textuais da esfera do argumentar?
- Quantos e quais gêneros da ordem do argumentar os livros didáticos apresentam?
- E como esses gêneros são caracterizados?
- De que forma esses gêneros são apresentados pelos autores?

Os livros didáticos de Língua Portuguesa foram também analisados com base nas orientações propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, visando verificar se os LDs contemplam essas orientações, tendo em vista a proposta de ensino dos gêneros textuais.

4 Análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 1º Ano do Ensino Médio

Investigando os critérios da análise em questão, fez-se necessária uma coleta de dados voltada para o ensino dos gêneros textuais da esfera do argumentar. A análise contempla dois LDs. O primeiro corresponde ao livro "*Linguagem e Interação*" de Carlo Emílio, Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Jr., o segundo livro "*Português: língua, literatura, produção de texto*": ensino médio, de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel.

4.1 LD1-LINGUAGENS E INTERAÇÃO

O primeiro livro "Linguagem e Interação" apresenta uma diversidade de gêneros da esfera do argumentar tais como: dois modelos de artigo de opinião, seis de editorial de jornal, cinco de debate, sete a carta ao leitor. Nesse sentido, Marcuschi explana: "Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes [...]", (MARCUSCHI, 2002, p, 35).

O primeiro LD analisado, inicialmente, apresenta os gêneros do artigo de opinião seguido por atividades complementares bastante resumidas e que não levam o aluno a formular um raciocínio crítico diante do contexto de produção apresentado. Tendo em vista, também, as atividades envoltas do artigo de opinião que priorizam exclusivamente o aspecto gramatical.

O editorial de jornal, na p.317, embora proposto com características de um poema, o seu propósito comunicativo está voltado a um editorial que remete a uma discussão polêmica.

O debate, na p.314, traz discussões em parte positivas a respeito da construção de argumentos, porque suscita o aluno a buscar questões polêmicas a serem debatidas cuja finalidade é o trabalho realizado em equipe.

O debate, na p.341, é voltado para os discursos midiáticos (rádio e TV) que possibilita diferentes propostas, objetivando levar a desenvolver o senso crítico e reflexivo do aluno.

Na carta do leitor, na p.322, verificou-se que há uma forte presença de dados estatísticos que sustentam uma credibilidade acerca da argumentação, cuja finalidade é levar

o aluno a buscar desenvolver estratégias discursivas convincentes. Nesse sentido, Faraco et al. (2010) buscou articular o gênero carta do leitor, relacionando o contexto de produção no qual foram inseridas estratégias do discurso que possibilitam ao aluno se posicionar acerca de uma tese.

A carta do leitor, na p.335, aborda uma estrutura fragmentada. Enquanto que a carta do leitor, nas p.338 e 340, enfatiza esse gênero em forma de poema.

Na carta do leitor, na p.349, sugere propostas para que o leitor busque formular contra-argumentos que sustentem sua opinião acerca de uma premissa.

No texto, do capítulo doze, na p.333, do LD1, o autor apresenta duas cartas do leitor, visando mostrar opiniões contrárias:

Batalha dos leitores

É certo tratar cães como humanos?

Com o meu dog, meu amado samoiedo Theodoro, faço o que quiser. Nem quero saber se ele gosta de ser chamado de filho, ou se gosta que eu o persiga o tempo todo pedindo abraços e beijos. Só o ser humano tem essa noia de querer racionalizar as coisas desse jeito.

A.R. no site

Gosto de cachorros, mas tratá-los como filhos é demais. Há tantas crianças nas ruas e nos orfanatos-e as pessoas preocupadas com futilidades. Não consigo entender isso. Deveriam levar o carinho, o amor e o dinheiro gasto com um cachorro para uma criança carente.

D.R. Criciúma, SC

Ao ler essas cartas, expressam-se opiniões contrárias a respeito do tema da reportagem? Nas duas primeiras cartas, expressam-se opiniões contrárias a respeito do tema da reportagem.

a) Com qual delas você tende a concordar? Por quê?

b) Em sua opinião, qual dos dois leitores apresenta argumentos mais convincentes para defender seu ponto de vista?

Neste exemplo, predomina o gênero carta do leitor que visa de maneira consistente à defesa de um ponto vista, apesar das duas cartas abordarem a mesma temática, os argumentos são divergem. Nesse sentido Rojo ressalta:

Quando se trata do gênero carta, para personalidades reais e fictícias, aparece em algumas coleções a sugestão de uma espécie de jogo de faz-de-conta, em que um estudante se coloca no lugar do leitor da carta outro, e a lê e responde, como se fosse o destinatário previsto, (ROJO, 2003, p.137).

Dessa forma, alguns manuais didáticos abordam o gênero carta de forma sistemática valorizando apenas os recursos linguísticos, no qual as propostas de produção se distanciam do propósito comunicativo.

4.2 LD2-PORTUGUÊS: LÍNGUA, LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTO

Ao analisarmos o LD2, foram encontradas somente as tipologias pertencentes à ordem do narrar e do relatar.

Os gêneros pertencentes à esfera do narrar foram: quatro contos, trinta e cinco poemas, quatro trechos de romances, um sermão, nove anúncios publicitários, dois contos de humor, uma crônica, uma fábula, um trecho de novela. Enquanto que os da ordem do relatar foram somente encontrados um gênero notícia. Porém, verificou-se a ausência dos gêneros da esfera do argumentar no LD2.

Dos critérios relativos às condições de produção dos diversos gêneros presentes no LD2, percebemos o tratamento dado somente aos aspectos gramaticais. Nesse sentido, o livro didático traz o seguinte fragmento:

(15) *Com base, na leitura da coluna do jornal O ESTADO DE S. PAULO:*

- *Identifique, no texto, as palavras escritas diferentemente da ortografia atual.*
- *Reescreva de acordo com a ortografia atual.*

(p. 95)

Vemos que o tratamento dado ao gênero notícia no LD2 está voltado somente para um trabalho gramatical, pois “[...], tendem a um tratamento generalizado [...], pontuar

corretamente, respeitar a ortografia [...]” (ROJO, 2003, p. 147). Nesse sentido, a autora discorda do modo como o gênero é trabalhado no LD2, pois as propostas que esses manuais didáticos sustentam é apenas uma valorização dos aspectos gramaticais. Dessa maneira, Rojo (2003) enfatiza que o ensino da gramática tradicional é visto com frequência nos LDs e que raramente condiz com as orientações dos PCNs, pois estes não adotam uma concepção de ensino tradicionalista, mas o ensino da linguagem nas diversas situações comunicativas.

Marcuschi (2002) esclarece que:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

Nessa perspectiva, Marcuschi (2002) ressalta a importância do gênero textual no ensino da língua, pois as práticas discursivas se desenvolvem conforme o uso dos gêneros textuais durante as diversas atividades comunicativas.

5 Resultados

No livro “*Linguagem e Interação*”, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr., verificou-se uma diversidade de gêneros da esfera do argumentar: o artigo de opinião, editorial de jornal, debate, carta ao leitor. Tendo em vista que as propostas apresentadas pelos autores em relação ao ensino desses gêneros foram bastante consistentes, pois, de modo geral, Faraco et al. (2010) abordaram os gêneros da esfera do argumentar, em parte positivas, pois cada gênero propõe características distintas, cuja finalidade envolve diversos propósitos comunicativos: o debate, o editorial, a carta do leitor. Porém, o gênero artigo de opinião e a carta do leitor, da página 335, possuem aspectos negativos, pois priorizam somente as atividades gramaticais.

Nesse sentido, o LD1 também abrange não apenas os gêneros da ordem do argumentar, como também gêneros de outras tipologias (narrar, relatar, expor, e descrever

ações). Embora o livro faça menção aos gêneros da esfera do argumentar e explorá-los de forma produtiva, ainda há uma necessidade de formular o ensino dado a esses gêneros.

Enquanto que no livro "*Português: língua, literatura, produção de texto: ensino médio*", de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, observou-se que as autoras não exploraram os gêneros da esfera do argumentar. Contudo, o livro abordou somente os gêneros pertencentes à ordem do narrar e do relatar. Assim, na ordem do narrar encontramos os gêneros lírico, épico e dramático, sendo que na ordem do relatar somente o gênero notícia.

É necessário frisar que a abordagem dos gêneros da esfera do argumentar não foi contemplada pelas autoras. Não foram contempladas também as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, pois estes apontam que o aluno deva ter o domínio discursivo voltados ao uso desses gêneros nas diferentes práticas sociais.

6 Considerações Finais

Uma das tarefas principais da escola seria trabalhar em sala de aula uma diversidade de gêneros que possibilitem a aquisição de habilidades comunicativas e discursivas em variadas esferas comunicativas.

Assim, diversas teorias têm discutido a necessidade do ensino da linguagem por meio tanto dos gêneros orais como escritos, porém o que se percebe em alguns manuais didáticos é a carência dada ao ensino dos gêneros textuais, inclusive os da ordem do argumentar, pois Leal (2006) enfatiza que o ensino deva trabalhar e desenvolver a argumentação nas práticas comunicativas dos alunos desde as séries iniciais. Entretanto, é perceptível no LD2 uma necessidade acerca das propostas contidas no LD de língua portuguesa voltados ao ensino dos gêneros textuais da esfera do argumentar.

Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais é de extrema importância porque possibilita o desenvolvimento das capacidades discursivas do aluno, de forma que o sujeito busque articular as características e as finalidades de cada gênero proposto por uma situação comunicativa. É importante frisar que o ensino da argumentação está relacionado às diferentes práticas discursivas do sujeito presentes nas diferentes esferas de circulação social.

Além disso, o ensino dos gêneros deve priorizar as necessidades do aluno, proporcionando o desenvolvimento das habilidades de uso da língua em diversos contextos, tanto os orais como escritos. Assim, o ensino dos gêneros deveria ser proposto com o intuito de mostrar que em cada gênero existe um propósito comunicativo, em que o aluno tenha a capacidade de identificá-lo, objetivando a aquisição de habilidades necessárias a produção e compreensão de tais gêneros.

Em suma, as bases teóricas que fundamentaram as análises nos LDs de Língua Portuguesa sustentam a importância de se priorizar não somente o ensino das tipologias (narrativa, descritiva, expositiva, injuntiva), mas principalmente o ensino dos gêneros textuais, inclusive, das esferas argumentativas.

Referências

ADAM, Jean-Michel: ***A linguística textual: iniciação à análise textual dos discursos***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. ***Estética da criação verbal***. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. ***Introdução à lingüística textual***. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

LEAL, T; MORAIS, A. ***A argumentação em textos escritos: a criança e a escola***. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Luis A. ***Produção Textual, análise de gêneros e compreensão***. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. ***Gêneros orais e escritos na escola*** / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS EM EDITORIAIS DE JORNAIS PIAUIENSES

Deuziane Pereira da Cruz (UFPI)
deuzianacruz@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda a temática das representações sociais e da construção de imagens em editoriais. Nosso objetivo foi analisar a construção dos imaginários sociodiscursivos e do *ethos* do piauiense através do gênero editorial, comparando os três jornais de maior circulação no estado do Piauí. Tomamos por base a retórica aristotélica, no que concerne às provas retóricas, e os estudos semiolinguísticos de Charaudeau (1983), com foco principal na noção de imaginários sociodiscursivos. Nossa pesquisa possui uma natureza qualitativa e interpretativa, sendo o corpus da mesma constituído por cinco editoriais publicados durante o mês de outubro de 2013, assim divididos: dois editoriais do jornal *Diário do Povo*; dois do jornal *O Dia* e um do jornal *Meio Norte*. Os resultados apontam para a construção de imaginários sociodiscursivos diferenciados quando se toma por base o lugar social da enunciação. Os jornais *Meio Norte* e *Diário do Povo* apresentam um imaginário de pobreza, fragilidade e dependência acerca do Piauí, ao passo que o jornal *O Dia* constrói uma imagem de superação enfatizando o declínio das taxas de empobrecimento. Cada jornal constrói uma imagem de si: o jornal *Meio Norte* aposta num *ethos* de grandiosidade e poder de massificação; o jornal *O Dia* projeta um *ethos* de tradição e o *Diário do Povo* ressalta sua imagem de independente.

Palavras-chave: Discurso. Retórica. Editoriais.

1 Introdução

Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar as estratégias argumentativas e as imagens do piauiense construídas pelos jornais locais *O Dia*, *Meio Norte* e *Diário do Povo*, estabelecendo parâmetros para a compreensão dos aspectos linguísticos, sociais, históricos, ideológicos e culturais que estão contidos nos mesmos. Com isso, procuramos dar ênfase aos Imaginários Sociodiscursivos e à construção do *ethos*.

Partimos da ideia de que os jornais procuram chamar a atenção do leitor através de estratégias argumentativas, com o propósito de persuadi-lo para que possam aderir e compartilhar o que está sendo exposto ou vendido pelos jornais. Dentro desse raciocínio, a argumentação pode enveredar por diversas áreas, como a política, a sociedade, descobertas e polêmicas que chocaram o mundo etc.

Com relação à análise dos jornais piauienses, percebemos que, além da utilização de vários tipos de estratégias argumentativas, os mesmos também constroem imaginários sociodiscursivos a respeito da realidade que os cerca, além de imagens de si mesmos (*ethos*).

2 Fundamentação Teórica

A língua é um sistema de comunicação e ocorre dentro de uma comunidade de fala, ou seja, é um reflexo criativo influenciado pela cultura de seus falantes. A língua é também o principal instrumento de desenvolvimento cognitivo do ser humano e existe uma profunda interdependência entre linguagem e pensamento, um fornecendo subsídios ao outro. Para Saussure (1966), “a língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos”, ou seja, a língua é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que as relações sociais que ocorrem através da língua descrevem com propriedade a argumentação. O homem julga, avalia, critica, faz juízos de valor e através do raciocínio obtém consequências e deduções. Ou seja, através de estratégias argumentativas podemos passar uma imagem positiva ou negativa diante da sociedade. A argumentação permite o mesmo, obter sucesso em tudo isso, pois através do argumento o homem apresenta justificativas para tudo aquilo que defende e para todos aqueles que pretende convencer.

O teórico Charaudeau (2009) afirma que argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca, a busca de racionalidade e uma busca de influência que tende a um ideal de persuasão. Ou seja, a primeira leva a ideais que sejam verdadeiros quanto à explicação de fenômenos do universo, a segunda consiste em compartilhar com o outro (interlocutor ou destinatário) um certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas.

Pensando na utilização de estratégias feitas pelos jornais, em especial os Imaginários Sociodiscursivos e o *Ethos*, utilizaremos um arcabouço teórico originado em autores contemporâneos, com base, porém, na retórica aristotélica.

2.1 IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

De acordo com Charaudeau (2007), os Imaginários Sociodiscursivos são engendrados pelas representações sociais e que (uma vez) partilhados pela sociedade dão significado ao mundo. A construção dos imaginários relaciona elementos afetivos e racionais nessa simbolização do mundo e das relações que fazem parte deste mundo. Charaudeau (2006) estabelece uma diferença entre os imaginários e os estereótipos, mostrando que os estereótipos tendem a depender do julgamento de um sujeito e buscam firmar uma determinada ideia. Já os imaginários não são rígidos e não têm o objetivo de estabelecer verdades. Os imaginários sociodiscursivos não possuem uma valoração no sentido de certo ou errado, bom ou mau.

Charaudeau (2007) mostra que a construção dos imaginários sociodiscursivos está ancorada em dois tipos de saberes, os saberes de conhecimento, que tendem a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo, independentemente da subjetividade do sujeito, e os saberes de crença, que pertencem a um modo de explicação do mundo, proveniente de julgamentos, apreciações e valorizações dos sujeitos. A diferença entre os dois saberes está no tipo de relação estabelecida entre sujeito e mundo. Os saberes de conhecimento o mundo se sobrepõe ao homem, já nos saberes de crença é o homem que se sobrepõe ao mundo.

Os saberes de conhecimento estão divididos, por Charaudeau, em dois tipos de saberes, o saber científico e o saber de experiência. No primeiro, as explicações são construídas sobre o mundo por meio de procedimentos como a experimentação, a observação e o cálculo. Já o segundo saber, o saber de experiência, nos mostra que a construção das explicações parte do conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento é adquirido a partir da experiência socialmente partilhada, mas não há nenhuma garantia de comprovação. Em relação aos saberes de crença, Charaudeau (2007) afirma que não há a possibilidade de verificação, pois não são sistematizados em teorias, ou seja, parte do conhecimento de mundo. São divididos em saberes de revelação e saberes de opinião, sendo que os saberes de revelação são fundamentados em uma verdade exterior ao sujeito, mas que não pode ser verificada, ou seja, o sujeito aceitará essa verdade, mesmo havendo contradições aos saberes de conhecimento. Nos saberes de opinião os argumentos partem do julgamento e opinião de um determinado sujeito e são construídos por vários tipos de motivações como a necessidade, a probabilidade, confronto entre a razão e emoção etc. O

saber de opinião é tanto pessoal quanto social e são divididos em: opinião comum, trata-se de um julgamento generalizado e que é partilhado socialmente; opinião relativa, é um julgamento que diz respeito a um sujeito individual ou a um grupo específico; e opinião coletiva, nesse caso, é a opinião de um determinado grupo em relação a outro grupo. Com base no que já foi mostrado, introduziremos a noção de *Ethos*.

2.2 A NOÇÃO DE ETHOS

Destacaremos a seguir a noção do *ethos* na visão de vários autores, como Aristóteles, Maingueneau, Ruth Amossy e Charaudeau.

Sabe-se que o *ethos* surgiu na Grécia com Aristóteles e em Roma com Quintiliano e Cícero, mas com perspectivas diferentes. Para os gregos a imagem que o orador cria e mostra no momento da enunciação, a fim de convencer o auditório não corresponde, necessariamente, à identidade dele; Enquanto para os romanos, o *ethos* estava ligado aos atributos reais do orador, à sua moral, e não incidia na imagem discursiva criada pelo orador.

A autora Heine (2011) nos mostra que o pensamento romano era baseado nas ideias de Quintiliano e Cícero, mas Heine afirma que é o pensamento grego e não o romano que lança as bases para a construção teórica da noção de *ethos* nos estudos linguísticos. Para tanto, Aristóteles (1998) afirma que um dos pontos fundamentais na arte de persuadir está na qualidade das provas dadas pelo orador. Com isso, percebe que existem as provas independentes e as dependentes. As provas independentes não dependem do orador e estão relacionadas a testemunhas e confissões, já as dependentes dividem-se em *pathos*, *logos* e *ethos*, este, para Aristóteles, é o mais importante das provas.

Para Aristóteles (1998), o *ethos* é a imagem de si que o orador cria através do discurso, mas não significa ser o caráter real do orador.

Segundo Maingueneau (2008), o *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói um discurso, ou seja, o locutor dará uma imagem de si que seja capaz de convencer o auditório. Maingueneau afirma ainda que o *ethos* não age no primeiro plano, mas de maneira lateral, implicando, assim, uma experiência sensível do discurso, mobilizando a afetividade do destinatário.

Para Maingueneau, o *ethos* está ligado ao ato de enunciação, sem ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale, ou seja, o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro.

Maingueneau afirma que o *ethos* não está ligado apenas à oralidade em situação de fala pública, mas também abarca todo tipo de texto, tanto orais como escrito, pois todo texto escrito tem uma vocalidade que pode se manifestar numa multiplicidade de tons. Maingueneau, afirma que:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas da fala, por exemplo. (Maingueneau, 2008, p.18)

Ou seja, é impossível definir uma fronteira nítida entre o dito sugerido e o puramente mostrado pela enunciação.

Maingueneau nos mostra que o discurso publicitário mantém uma ligação privilegiada com o *ethos*, pois ele busca efetivamente persuadir ou associar os produtos que promove a um corpo em movimento, a uma maneira de habitar o mundo. Já em relação ao discurso indireto livre, existe uma aproximação entre esse tipo de discurso e o *ethos*, pois um dos interesses do discurso livre é que ele permite, além do ritmo, do léxico, da sintaxe etc., que o *ethos* seja percebido pelos leitores sem que lhes sejam reconstituídos os propósitos exatos dos locutores citados, ou seja, é restituído seu *ethos* discursivo.

Para Ruth Amossy (2005), todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si, ou seja, a maneira de dizer autoriza a construção de uma imagem, seja ela boa ou ruim. Por exemplo, quando tomamos a palavra numa reunião acabamos construindo uma imagem de uma pessoa decidida e que tem iniciativa. O *ethos* está ligado também ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimação pela fala.

Segundo Amossy, a noção de *ethos* é mobilizada pela concepção de enunciação da pragma-semântica, isto é, uma teoria que dá ênfase a fala como ação que visa influenciar o parceiro. Em seu artigo intitulado “Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso”, Amossy enfatiza Bourdaloue, no qual afirma que o orador convencerá por argumentos, pensando

bem no que vai dizer, e agradará pelos seus modos. A seguir, trataremos do *ethos* na concepção de Charaudeau.

2.3 O *ETHOS* EM CHARAUDEAU

Para Charaudeau (2011), “o sentido veiculado por nossas palavras depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos”, nesse sentido, podemos afirmar que o *ethos* é o resultado de uma dupla identidade, mas ele termina por se fundir em uma única. De acordo com Charaudeau, não podemos afirmar que existam marcas específicas do *ethos*, por exemplo, os diversos tipos de comportamento do sujeito ou o conteúdo de suas propostas.

Charaudeau divide o *ethos* em duas categorias: o *ethos* de credibilidade e os *ethos* de identificação.

I. Os ethos de credibilidade

Charaudeau nos mostra que a credibilidade não é uma qualidade ligada à identidade social do sujeito, ou seja, a credibilidade é o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante. Um indivíduo pode ser julgado digno de crédito se houver condições de verificar que aquilo que ele diz corresponde ao que ele pensa, caso contrário, pode se revelar mentiroso. Esse *ethos* de credibilidade é dividido em *ethos* de sério, *ethos* de virtude e *ethos* de competência.

i. Ethos de sério

O *ethos* de sério depende das representações que cada grupo social faz de quem é sério e de quem não é. É construído com a ajuda de diversos índices, como os corporais e mímicos, o locutor tem que mostrar uma boa postura do corpo, uma expressão sem muito sorriso no rosto, os índices comportamentais que revelam a capacidade de autocontrole, e os índices que demonstram a grande capacidade de trabalho. Esse *ethos* é construído com a ajuda de declarações a respeito de si mesmo.

ii. Ethos de virtude

Podemos definir o *ethos* de virtude como aquele que dá o exemplo, isto é, o locutor tem que demonstrar sinceridade e fidelidade, acrescida de uma imagem de honestidade pessoal. Esse *ethos* é construído através do tempo, ou seja, é preciso constatar que o locutor sempre seguiu a mesma linha de pensamento, de ação e que tem uma vida transparente.

iii. O *ethos* de competência

O *ethos* de competência exige o saber e a habilidade, o locutor deve ter conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas provando que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar seus objetivos, obtendo assim, resultados positivos.

II. Os *ethos* de identificação

Charaudeau afirma que a construção do *ethos* se faz em uma relação triangular entre si, o outro e um terceiro ausente. O si procura endossar a imagem ideal, o outro é levado por um comportamento de adesão à pessoa que ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência.

O *ethos* de identificação é uma polivalência de imagens e umas são mais voltadas para si mesmo. Esse *ethos* está dividido em vários outros tipos: o *ethos* de potência, *ethos* de caráter, *ethos* de inteligência e *ethos* de humanidade.

a. O *ethos* de potência

Esse *ethos* é visto como uma energia física que emerge das profundezas terrestres e impulsiona os corpos na ação. Segundo Charaudeau, o *ethos* de potência não deve ser confundido com o do poder, pois tem como finalidade a organização da vida coletiva, resultado de uma ação coordenada.

b. O *ethos* de caráter

O *ethos* de caráter trata mais da força do espírito que do corpo e pode aparecer por meio de diversas figuras como a vituperação, a polêmica, o controle de si, a coragem e a moderação. A vituperação critica e indigna-se ao exprimir-se aos berros, ou seja, o berro é dominado, testemunhando uma indignação pessoal e provém de um julgamento da mente, necessitando, assim, ser expresso com força. A polêmica aparece geralmente nos debates entre os políticos, onde se encontram numa situação conflituosa uns em relação aos outros. Já o controle de si denota um caráter equilibrado que não se deixa levar por pequenas coisas, ou seja, mantém a cabeça fria em todas as circunstâncias. Uma outra figura se refere a coragem, pois quem a possui saberá enfrentar a adversidade sem enfraquecer. E por último, não menos importante, a moderação que se resume na intermediação entre as partes em conflito.

c. O *ethos* de inteligência

Esse *ethos* pode provocar a admiração e o respeito dos indivíduos por aquele que demonstra tê-lo e assim os fazem aderir a ele. O *ethos* de inteligência testemunha a maneira como os membros de um grupo social concebem a inteligência e a valorizam.

d. O *ethos* de humanidade

O *ethos* de humanidade é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos, compaixão e também pela capacidade de confessar suas fraquezas. Esse *ethos* pode ser percebido através de duas figuras distintas, a figura do sentimento e a figura da confissão. Em relação ao sentimento, é difícil de manipular, pois não é necessário que o locutor passe por fraco. Essa figura deve transparecer apenas em algumas ocasiões. A figura da confissão também é difícil de manipular, pois confessar pode ser uma marca de fraqueza.

3 Metodologia

O projeto possui caráter qualitativo e interpretativo. Foi dividido em várias etapas, entre os meses de setembro a dezembro, fizemos a caracterização inicial da pesquisa, com a definição do foco de estudo a ser adotado, a revisão da bibliografia que trata do tema pesquisado, a reunião e leitura dos editoriais. Nos meses de março a junho realizamos as análises do *corpus* selecionado, portanto, foram estabelecidas metas a serem cumpridas e toda semana eram produzidas três páginas de análise. Para tanto, selecionamos dois editoriais do *Jornal O Dia*, dois editoriais do *Jornal Diário do Povo* e um editorial do *Jornal Meio Norte*.

Nesse mesmo espaço de tempo, foram realizadas as discussões que dizem respeito aos resultados.

4 Análise dos Dados

De acordo com o cronograma do projeto de pesquisa, os primeiros meses de nossos estudos foram focados na reunião de literatura referente ao assunto da pesquisa e posterior estudo desse material. Em seguida, realizamos as análises dos dados. Com isso pôde-se perceber que a construção dos Imaginários Sociodiscursivos está ancorada em dois tipos de

saberes: os saberes de conhecimento e os saberes de crença. Partindo dessa afirmação analisaremos alguns editoriais dos jornais locais do estado do Piauí.

Os editoriais publicados pelo Diário do Povo em 19 e 25 de outubro de 2013 nos mostram que é possível detectar esses dois tipos de saberes. Vejamos:

[...] Hoje, mais de 90% dos nossos recursos são provenientes de transferências constitucionais e convênios [...] Setenta por cento, praticamente, de nossa população, depende de programas sociais do governo federal, a exemplo do Bolsa família. Cerca de 12% das crianças e adolescentes encontram-se em situação de trabalho infantil irregular, estatística predominante ainda nos anos 1990 [...]
(Jornal Diário do Povo, Uma enorme dependência, 19 de outubro de 2013)

O nordeste vive uma das maiores secas de toda a sua história. Já não chove praticamente desde o começo do ano. E lá se vão quase 10 meses [...] (Jornal Diário do Povo, A seca e seus desdobramentos, 25 de outubro de 2013)

Nos trechos destacados acima podemos perceber os saberes de conhecimento, pois o *Jornal Diário do Povo* tende a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo, independentemente da subjetividade do sujeito. Ou seja, utiliza dados que comprovam o que está sendo dito. Quando afirma que “90% dos nossos recursos são provenientes de transferências...” está provando através de dados que o que está sendo colocado é verídico.

Já no *Jornal O Dia* esse saber é ainda mais presente nos editoriais.

[...] Segundo dados do Governo Federal, 56% dos 4.581 municípios brasileiros não conseguem arrecadar 10% da receita necessária para sua manutenção, e acabam se tornando dependentes dos recursos provenientes dos Estados da União. [...] No Piauí, desde a eleição de 2012 dois prefeitos renunciaram a seus mandatos [...]
(Jornal O Dia, Criação de municípios, 18 de outubro de 2013)

[...] Segundo dados da Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado do Piauí, a proporção de pessoas vivendo em domicílios (famílias) pobres diminuiu quase 50% entre os anos de 2001 e 2011, de 52% em 2001 para pouco mais de 24% em 2011[...]
(Jornal O Dia, Queda da pobreza, 2 de outubro de 2013)

Como se pode perceber, os saberes de conhecimento estão contidos nos editoriais do *Jornal O Dia*. No trecho citado, O *Jornal* utiliza dados estatísticos e com esses dados define conceitos e modos de raciocínio que podem ser utilizados pela coletividade, ou seja,

escapando a singularidade do indivíduo. E se formos investigar, os dados são de pesquisas realizadas e podem ser provados. O Jornal, ao utilizar-se dos saberes de conhecimento, tendem a colocar dados que possam ser verificados e comprovados pelo leitor.

Analisando os editoriais do jornal *Meio Norte* pode-se perceber que existe a presença dos saberes de conhecimento, mas de forma concisa. A exemplo:

[...] A queda na expectativa de vida ou a redução do ritmo de crescimento da esperança de vida ao nascer é um fenômeno demográfico já registrado por pesquisas em São Paulo e em Pernambuco [...] a esperança de vida ao nascer no Piauí será maior que os atuais 73,4 anos [...]
(Jornal Meio Norte, esperança de vida, 22 de outubro de 2013)

Para que seu discurso seja válido o jornal utiliza estratégias que possam comprovar sua veracidade, construindo uma representação da realidade, esta que vale pelo conhecimento do próprio mundo, ou seja, apesar de colocar que existem pesquisas feitas, o *Jornal Meio Norte* não mostra qual a fonte da pesquisa. Com isso, não há nenhuma garantia de comprovação, utilizando como estratégia o saber de experiência.

Fazendo um paralelo entre os saberes de conhecimento e os saberes de crença, analisaremos os mesmos editoriais, agora destacando os saberes de crença.

[...] A umidade está muito baixa e ameaça a saúde das pessoas, principalmente idosos e crianças. Quanto ao calor, pouco se pode fazer, a não ser tomar bastante líquido [...] Ou seja, procure a sombra das árvores que são mais refrescantes [...]
(Jornal Diário do povo, A seca e seus desdobramentos, 25 de outubro de 2013)

[...] A dependência em relação ao poder público, naquele tempo, era muito grande. Hoje, permanece praticamente inalterada [...] Para que se tenha ideia, o poder público, no Piauí, é o maior empregador. É também o principal contratante de obras e serviços [...]
(Jornal Diário do Povo, Uma enorme dependência, 19 de outubro de 2013)

Nos editoriais analisados pode-se notar uma forte presença dos saberes de crença, uma vez que o Jornal Diário do Povo utiliza procedentes de um movimento de avaliação, no qual o sujeito determina seus julgamentos a respeito dos fatos, ou seja, é o homem que se sobrepõe ao mundo. Quando afirma que “A umidade está baixa e ameaça à saúde”, neste

caso, por exemplo, não precisa de dados para provar que a umidade baixa pode sim prejudicar a saúde humana.

O *Jornal O Dia* também utiliza os saberes de crença, pois nos editoriais foi possível notar que o jornal tende a uma explicação do mundo e faz apreciações e valorizações dos sujeitos. Vejamos:

[...] A criação de novos municípios é uma matéria polêmica e que envolve fatores geográficos e algumas vezes ideológicos, pois muitas vezes uma comunidade desenvolve-se isolada da sede do município e acaba não usufruindo do mesmo desenvolvimento ou não compartilhando das mesmas ideias [...]

(Jornal O Dia, Criação de municípios, 18 de outubro de 2013)

[...] Já que permite que as pessoas permaneçam mais tempo na escola, melhorando assim a escolaridade média da população e conseqüentemente a saúde, a consciência em exigir seus direitos e a busca maior por melhorias na qualidade de vida.

(Jornal O Dia, Queda da pobreza, 2 de outubro de 2013)

Nos dois trechos citados pode-se notar que o Jornal faz um julgamento generalizado e que é partilhado socialmente, ou seja, emite sua opinião e a partilha com a sociedade piauiense. Nesse caso, não pode ser comprovado, pois são julgamentos.

Passando para a análise do editorial publicado pelo *Jornal Meio Norte*, percebe-se que ocorre o mesmo com os demais jornais em relação aos saberes de crença. Ou seja, o jornal emite sua opinião de forma clara, mas não são sistematizados em teorias, configurando assim como um discurso de causalidade natural. Com um trecho extraído do editorial podemos perceber o saber de experiência. Vejamos:

[...] A redução da violência, através do combate às suas causas – droga no topo – é seguramente uma das boas saídas possíveis para reduzir o impacto dos óbitos por causas externas sobre a esperança de vida. Claro que existem outras medidas, como a melhoria da saúde preventiva para todos os estratos populacionais, sobretudo aqueles formados por pessoas do sexo masculino, grupo demográfico que por cultura e hábito negligencia o trato pessoal da saúde [...]

(Jornal Meio Norte, Esperança de vida, 22 de outubro de 2013)

Nota-se que nos editoriais analisados o sujeito faz seu julgamento sem comprovação de dados e que é o sujeito que se sobrepõe ao mundo e não este que se sobrepõe aquele. Ao

afirmar que “claro que existem outras medidas, como a melhoria da saúde”, o Jornal emite sua opinião, seu julgamento e não se utiliza de dados para provar que o seu discurso é verdadeiro, ou seja, parte do conhecimento de mundo.

Charaudeau (2011), divide os Imaginários Sociodiscursivos em dois tipos, o imaginário social e o imaginário sociodiscursivo. No primeiro conclui-se que o imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, ou seja, realidade essa que faz entrar em um universo de significações. Essa significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência, e a que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. Já o segundo, para que possa desempenhar seu papel de espelho identitário, tem a necessidade de ser materializado. Partindo dessa ideia, o principal objetivo foi analisar a imagem que o Estado do Piauí passa diante da sociedade.

No Editorial “Esperança de vida” publicado no dia 22 de outubro de 2013 através do *Jornal Meio Norte* pode-se perceber a presença do imaginário social, observe:

O crescente número de mortes por violência em Teresina e nas cidades de Picos e Parnaíba, que registram maiores números de homicídios fora da capital do Piauí, tem sido um obstáculo para que o Estado avance na expectativa de vida. A esperança de vida ao nascer, portanto, é afetada diretamente pela expansão das chamadas mortes por causas externas, ou seja, por violência. [...] A queda na expectativa de vida ou a redução do ritmo de crescimento da esperança de vida ao nascer é um fenômeno demográfico já registrado por pesquisas em São Paulo e em Pernambuco, mas já perceptível a olho nu no Piauí. [...] (Jornal Meio Norte)

Nesse trecho, podemos notar a forte presença do imaginário social, pois reflete a visão que o homem tem do Piauí em relação às taxas de homicídios. Nesse caso, o Estado do Piauí passa uma imagem de fragilidade e com esses altos índices de homicídios faz com que o estado se torne cada vez mais fraco e com a imagem de descaso perante a sociedade, ou seja, as autoridades não tomam iniciativas para resolver tais problemas.

Partindo do mesmo pressuposto, percebe-se que contrário ao *Jornal Meio Norte*, o *Jornal O Dia* coloca o Piauí como um estado de superação. Vejamos:

Um dos programas sociais mais criticados desde sua implantação, o Bolsa Família tem mostrado através de resultados práticos a que veio. [...] Segundo dados da Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado do Piauí,

a proporção de pessoas vivendo em domicílios (famílias) pobres diminuiu quase 50% entre os anos de 2001 e 2011, de 52% em 2001 para pouco mais de 24% em 2011.” (Jornal O Dia. P.6). [...] Um dos fatores que comprovam essa redução no número de famílias pobres e extremamente pobres é o abandono do programa Bolsa Família. [...] 40.764 famílias abriram mão do benefício no Piauí [...] (Jornal O Dia, p. 6)

Com isso, pode-se verificar que contrário ao editorial publicado pelo Jornal Meio Norte, o *Jornal O Dia* nos mostra um Piauí bem diferente. No trecho destacado pode-se observar a imagem de um estado em desenvolvimento, próspero e com a pobreza indo a declínio. Percebe-se que o Estado abriu portas para as pessoas trabalharem e abdicar do benefício Bolsa Família.

Quando é afirmado pelo *Jornal Diário do Povo*:

[...]Cento e sessenta anos depois tudo indica que as coisas continuam iguais em nosso estado. Grande parte das pessoas que supostamente decidem continuam correndo atrás do cofre do estado. Por isso que geralmente as candidaturas abençoadas pelo erário ganham de imediato grande destaque, no que se pode ser interpretado, a grosso modo, como uso da máquina eleitoral em campanha política. [...] A dependência em relação ao poder público, naquele tempo, era muito grande. Hoje permanece praticamente inalterada[...] (Jornal Diário do Povo).

Mais uma vez pode-se notar que o homem reflete uma visão do mundo social, ou seja, o jornal Diário do povo reflete a sua visão a respeito da dependência das pessoas em relação ao estado e que mesmo com o passar dos anos continua na mesma situação.

Estabelecendo uma contradição com o jornal *O Dia*, o *Diário do Povo* afirma:

[...]Fica praticamente impossível qualquer mudança no quadro social ora existente diante de tal realidade. Setenta por cento, praticamente, de nossa população, depende de programas sociais do governo federal, a exemplo do Bolsa família[...] (Jornal Diário do Povo)

Nesse caso, o jornal Diário do Povo coloca o Piauí como um estado dependente, não apenas do governo federal, mas também do governo local. Com isso, mostra que o cidadão piauiense e o próprio estado, Piauí, estabelecem uma relação com a realidade através das experiências vividas, passando a imagem de um estado fraco e dependente.

Após analisarmos os Imaginários Sociodiscursivos, passamos para a análise do *Ethos*, procuramos identificar quais os tipos de *ethos* existentes dentro do nosso *corpus*. Para

Introduzirmos a análise, utilizamos editoriais do *Jornal Meio Norte*, no qual pode-se perceber o *ethos* como estratégia de persuasão. Na citação abaixo, foi possível encontrar o *ethos* de credibilidade, vejamos:

[...] Embora seja de certo modo temerário se falar sobre o tema, dada a ausência de estudos mais elaborados que indiquem haver redução na expectativa de vida pelo aumento da violência, é bastante razoável que a segregação das estatísticas possa indicar que nas cidades menores haverá em algum tempo uma maior esperança de vida que nos centros mais densamente povoados [...] (Jornal Meio Norte, 22 de outubro de 2013)

No trecho destacado, o jornal se utiliza do *ethos* de credibilidade, pois nos editoriais do *Jornal Meio Norte* ocorre a construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, a exemplo, o próprio *Jornal Meio Norte*, pois pode-se verificar a sua autenticidade através da sua longa história com o jornalismo. A intenção do *Jornal Meio Norte* é levar a notícia de forma íntegra aos seus leitores. No trecho citado, o jornal afirma que mesmo com a ausência de estudos mais elaborados é possível afirmar que a segregação das estatísticas possa indicar que nas cidades menores haverá esperança de vida, ou seja, através do editorial o Jornal mostra que pode ser julgado digno de crédito, pois dá aos leitores condições de verificar que aquilo que ele diz corresponde sempre ao que ele pensa.

Podemos destacar também nos editoriais do *Jornal Meio Norte* o *ethos* de virtude, pois o jornal mostra sinceridade e fidelidade com os leitores ao dizer o que pensa. Pode-se afirmar que o Jornal adquiriu esse *ethos* de virtude ao longo de um tempo, seguindo a mesma linha de pensamento. Ao afirmar “haverá em algum tempo uma maior esperança de vida”, o *Jornal Meio Norte* fala o que pensa e chega a ser transparente com o seu desejo de que possa existir uma maior esperança de vida nos centros mais densamente povoados.

Partindo dessa análise, podemos inferir que o jornal *Diário do Povo* também busca efetivamente persuadir ou associar o seu ponto de vista com o do leitor. Com isso, analisaremos o *ethos* de identificação e o *ethos* de credibilidade através de dos editoriais “A seca e seus desdobramentos” e “Uma enorme dependência”. Vejamos:

[...] O homem do campo praticamente já não tem produção alguma [...] Os dirigentes públicos “lavam as mãos” ao dizer que os programas sociais resolvem – e ponto final [...] (Jornal Diário do Povo, 25 de outubro de 2013)

[...] Como se disse no começo, a grande maioria continua andando a reboque do governo [...] A economia precisa se desenvolver por sua própria conta para evitar que continuemos com tamanha dependência em relação ao governo federal [...] (Jornal Diário do Povo, 19 de outubro de 2013)

Com esses trechos extraídos dos editoriais do Jornal *Diário do Povo* podemos afirmar que no primeiro trecho retirado do editorial “uma enorme dependência” pode-se perceber a presença dos *ethos* de identificação, mais precisamente o *ethos* de humanidade, pois ao afirmar que “o homem do campo já não tem produção alguma”, o jornal *Diário do Povo* demonstra sentimentos, compaixão em relação ao homem do campo, ou seja, indigna-se e se expressa com força em relação à situação do produtor do campo.

No segundo trecho, nota-se o *ethos* de caráter, pois mostra o comportamento do governo do estado. Ao afirmar que “evitar que continuemos com tamanha dependência em relação ao governo federal” o jornal faz críticas e indigna-se com a dependência do estado do Piauí em relação ao governo federal e ao mesmo tempo denota um equilíbrio com a sua opinião, uma forma tranquila de falar.

O jornal *O Dia*, em seus editoriais, também oferece uma série de possibilidades de identificação do *ethos*. Vejamos:

[...] Partindo-se do pressuposto de que a criação de todos esses municípios seja realmente necessária, o nosso questionamento gira em torno do custo da criação de tantos cargos públicos na receita destes municípios [...] (Jornal O Dia, 18 de outubro de 2013)

[...] O crescimento econômico balanceado e a redução na desigualdade na distribuição da renda estão entre os fatores que trazem a melhora na qualidade de vida das pessoas [...] (Jornal O Dia, 2 de outubro de 2013)

Através dos editoriais, percebe-se a presença do *ethos* de competência, pois mostra ter o conhecimento profundo sobre os assuntos abordados em seus editoriais, provando que possui meios, o poder e a experiência necessários para realizar seus objetivos. Em relação aos meios, nos trechos citados, o Jornal utiliza-se de uma opinião séria e limpa para persuadir o leitor. O poder e a experiência são dois fatores que mostram que o Jornal sabe agir de maneira eficaz, pois está no mercado há quase sessenta e quatro anos, ou seja, é pela visão do conjunto do percurso que se pode julgar o seu grau de competência. Ao afirmar “o nosso questionamento gira em torno do custo da criação de tantos cargos públicos”, o Jornal mostra que sabe agir em relação a uma crítica.

5 Considerações Finais

Com a realização das análises podemos afirmar que é possível encontrar nos discursos midiáticos diversas estratégias argumentativas utilizadas com o intuito de convencer o leitor, mostrando ao interlocutor o que está certo ou errado.

Os jornais piauienses utilizam o *Ethos* para mostrar a imagem de jornal sério, com credibilidade e competência, passando uma imagem positiva diante da sociedade. Exploram os imaginários sociodiscursivos com o intuito de provar que o que é publicado é legítimo.

Referências Bibliográficas

ALVES FILHO, Francisco. **Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais**. Revista Signos / 43 – Número especial monográfico Nº 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a02.pdf>

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours. Deuxième édition**. Paris: Armand Colin, 2006.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.

ARAÚJO, Cíntia Regina de. **O domínio discursivo do jornalismo escrito: um estudo sobre o editorial**. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC-MG, Belo Horizonte, 2002.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e a arte poética**. São Paulo: Ediouro, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Tiers, ou es-tu? À propos du tiers du discours. In: **La voix cachée du tiers**. CHARAUDEAU, Patrick; MONTES, Rosa. Paris, France: L'harmattan, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (orgs.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. In: **Revue Langages**.

nº 117, Paris: Larousse, Mars, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du Sens et de l'Expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours*. Paris: Hachette, 1983. MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MOURA, João Benvindo de. **O Piauí é aqui: a construção de imagens e os efeitos patêmicos em editoriais do jornal Meio Norte**. In: Revista do GELNE v.12 n.1 – 2010: Disponível em: http://www.gelne.org.br/Site/RevistaGelne/revistas.php?acao=conferir_revista&revista=10

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1966.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Estudo da organização textual argumentativa em editoriais de jornais**. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFC, Fortaleza, 2004.

Anexos

Jornal Diário do Povo

2 Opinião

Teresina - PI - Sábado, 19 de outubro de 2013

DIÁRIO

EDITORIAL

Uma enorme dependência

Conta a história que em 1853, para forçar a transferência da capital da província de Oeiras para Teresina o então presidente (correspondente ao atual cargo de governador) José Antonio Saraiva colocou na carruagem oficial o cofre do dinheiro do governo. Muitos deputados e lideranças não queriam a mudança. Mas na hora em que o veículo público se pôs em marcha em direção ao seu destino, todos seguiram atrás. Significa dizer que todos correm atrás do dinheiro.

Cento e sessenta anos depois tudo indica que as coisas continuam iguais em nosso estado. Grande parte das pessoas que supostamente decidem continuam correndo atrás do cofre do estado. Por isso que geralmente as candidaturas abençoadas pelo erário ganham de imediato grande destaque, no que pode ser interpretado, a grosso modo, como uso da máquina eleitoral em campanha polí-

tica. Mas este é um assunto para outro momento. Agora, nos propomos a discutir o Dia do Piauí, data consagrada aos heróis que no distante ano de 1822 proclamaram a independência da província na vila de São João da Parnaíba.

A dependência em relação ao poder público, naquele tempo, era muito grande. Hoje permanece praticamente inalterada. Como se disse no começo, a grande maioria continua andando a reboque do governo. Para

que se tenha ideia, o poder público, no Piauí, é o maior empregador. É também o principal contratante de obras e serviços. A economia precisa se desenvolver por sua própria conta para evitar que continuemos com tamanha dependência em relação ao governo federal. Hoje, mais de 90% dos nossos recursos

são provenientes de transferências constitucionais e convênios.

Fica praticamente impossível qualquer mudança no quadro social ora existente diante de tal realidade. Setenta por cento, praticamente, de nossa população, depende de programas sociais do governo federal, a exemplo

do Bolsa Família. Cerca de 12% das crianças e adolescentes encontram-se em situação de trabalho infantil irregular; estatística predominante ainda nos anos 1990. Recentemente, divulgou-se que a Polícia Rodoviária Federal mapeou 50 pontos de prostituição infantil ao longo de rodovias federais do estado. Os investimentos precisam acontecer em maior escala. Caso contrário, teremos pouco a comemorar em anos vindouros. Exatamente como agora.

**A DEPENDÊNCIA,
QUE ERA GRANDE
NAQUELA ÉPOCA,
PERMANECE HOJE
INALTERADA**

do Bolsa Família. Cerca de 12% das crianças e adolescentes encontram-se em situação de trabalho infantil irregular; estatística predominante ainda nos anos 1990. Recentemente, divulgou-se que a Polícia Rodoviária Federal mapeou 50 pontos de prostituição infantil ao longo de rodovias federais do estado. Os investimentos precisam acontecer em maior escala. Caso contrário, teremos pouco a comemorar em anos vindouros. Exatamente como agora.

2 Opinião

Teresina - PI - Sexta-feira, 25 de outubro de 2013

DIÁRIO

EDITORIAL

A seca e seus desdobramentos

O Nordeste vive uma das maiores secas de toda a sua história. Já não chove praticamente desde o começo do ano. E lá se vão quase 10 meses. Com isso, o calor torna-se cada vez mais intenso. A umidade está muito baixa e ameaça a saúde das pessoas, principalmente idosos e crianças. Quanto ao calor, pouco se pode fazer, a não ser tomar bastante líquido, segundo especialistas, e evitar longo tempo de exposição ao sol. Ou seja, procure a sombra de árvores que são mais refrescantes. Mas não se pode esquecer que cerca de mil árvores padeceram este ano por causa da seca em Teresina. O estrago é grande.

E maior ainda quando se vai para o meio rural. O homem do campo praticamente já não tem produção alguma. Faz muito tempo que não consegue se organizar para produzir no sentido de

comercializar. O que ele consegue plantar e colher é muito pouco. Dá apenas para comer com seus familiares. Neste caso, o poder público oferece alguma ajuda através de bolsas de produção que na verdade são bolsas de auxílio mesmo. Os dirigentes públicos "lavam as mãos" ao dizer que os programas sociais resolvem - e ponto final. Pouco se pode fazer também quanto a isso. Principalmente se levarmos em conta que a seca é uma espécie de mercadoria.

Predomina em nosso meio a chamada "indústria da seca". Isso acontece há tanto tempo que a maioria até imagina que não ocorre mais, que é coisa do passado ou que essa conversa já cansou. Mas é assim mesmo que funciona. A maioria da população é ignorada em suas ne-

cessidades básicas. De repente, aparece um "salvador da pátria", geralmente alguém que está no poder. Ele resolve rapidamente por meio de algum adjutório que coloca por terra afirmações poéticas de que o cidadão se cansou de esmolas e se envergonha de recebê-las.

Nem tanto.

A economia está seriamente ameaçada. Aliás, nunca esteve tão em baixa. Certamente vai depender, e muito, de qualquer apoio que seja do poder central. Nos municípios, os prefeitos fazem uma chiadeira geral diante do que chamam de a maior crise financeira em muitos anos. Não há saques, é verdade, mas isso talvez não demore a acontecer. Principalmente se persistir esse descaso com alegorias fantasiosas de que "antes era pior".

**A ECONOMIA
ESTÁ AMEAÇADA
E NÃO HÁ
PERSPECTIVAS
DE REVITALIZÁ-LA**

Nem tanto. A economia está seriamente ameaçada. Aliás, nunca esteve tão em baixa. Certamente vai depender, e muito, de qualquer apoio que seja do poder central. Nos municípios, os prefeitos fazem uma chiadeira geral diante do que chamam de a maior crise financeira em muitos anos. Não há saques, é verdade, mas isso talvez não demore a acontecer. Principalmente se persistir esse descaso com alegorias fantasiosas de que "antes era pior".

Esperança de vida

O crescente número de mortes por violência em Teresina e nas cidades de Picos e Parnaíba, que registram maiores números de homicídios fora da capital do Piauí, tem sido um obstáculo para que o Estado avance na expectativa de vida. A esperança de vida ao nascer, portanto, é afetada diretamente pela expansão das chamadas mortes por causas externas, ou seja, por violência.

Tanto a região metropolitana de Teresina quanto as cidades de Picos e Parnaíba, assim, passam a integrar uma lista nada saudável de municípios que concorrem para que seus Estados tenham reduzida a expectativa de vida – o que no caso piauiense se agrava pela elevada taxa de mortalidade de crianças com menos de um ano de idade.

A queda na expectativa de vida ou a redução do ritmo de crescimento da esperança de vida ao nascer é um fenômeno demográfico já registrado por pesquisas em São Paulo e em Pernambuco, mas já perceptível a olho nu no Piauí. Em uma conta simples, se os dados de óbitos forem segregados, separando-se jovens mortos pela violência, a esperança de vida ao nascer no Piauí será maior que os atuais 73,4 anos.

As chamadas mortes por causas externas (acidentes, homicídio e suicídios) registradas nos grandes aglomerados urba-

→ Violência

É a violência a causa primária da morte de homens jovens entre 15 e 29 anos em grandes e médios aglomerados urbanos

nos do Estado, com efeito, têm impactado negativamente os dados relativos à esperança de vida ao nascer.

Embora seja de certo modo temerário se falar sobre o tema, dada a ausência de estudos mais elaborados que indiquem haver redução na expectativa de vida pelo aumento da violência, é bastante razoável que a segregação das estatísticas possa indicar que nas cidades menores haverá em algum tempo uma maior esperança de vida que nos centros

mais densamente povoados. Isso ocorre porque as mortes por causas externas atingem grupos de pessoas mais velhas, sobretudo indivíduos do sexo masculino.

Nestas circunstâncias, a redução da violência, através do combate às suas causas – droga no topo da lista – é seguramente uma das boas saídas possíveis para se reduzir o impacto dos óbitos por causas externas sobre a esperança de vida.

Claro que existem outras medidas, como a melhoria da saúde preventiva para todos os estratos populacionais, sobretudo aqueles formados por pessoas do sexo masculino, grupo demográfico que por cultura e hábito negligencia o trato pessoal da saúde. Mas é a violência a causa primária da morte de homens jovens entre 15 e 29 anos em grandes e médios aglomerados urbanos.

Opinião

Página 6

Teresina, Quarta, 2 de Outubro de 2013

Editora: Adriana Magalhães // Envie artigos para jornal@portalodia.com // Fale conosco: 86 2106.9924

Editorial

Queda da pobreza

Um dos programas sociais mais criticados desde sua implantação, o Bolsa Família tem mostrado através de resultados práticos a que veio. Normalmente criticado por afastar a população do trabalho formal e incentivar o paternalismo, o programa tem apontado dados relevantes de redução dos índices de pobreza no Brasil e mostrado que mesmo fazendo jus a muitas críticas, tem conseguido também alcançar melhorias na qualidade de vida da população.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no estado do Piauí, a proporção de pessoas vivendo em domicílios (famílias) pobres diminuiu quase 50% entre os anos de 2001 e 2011, de 52% em 2001 para pouco mais de 24% em 2011.

Em números absolutos, em 2001 tinha-se mais de 1,43 milhão de pessoas em condição de pobreza no estado. Em 2011, esse número é de aproximadamente 755 mil.

No que diz respeito à extrema pobreza, a redução ocorreu em magnitude ainda maior, de pouco mais de 26% em 2001 (28% em 2003) para 8,6% em 2011, uma redução de superior a 60% da quantidade de pessoa nessa condição. No Piauí, 729 mil pessoas viviam em condição de extrema pobreza em 2001. Em 2011, esse número é de aproximadamente 268 mil.

Um dos fatores que comprovam essa redução no número de famílias pobres e extremamente pobres é exatamente o abandono do programa Bolsa Família. Dados divulgados pelo ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) mostram que

40.764 famílias abriram mão do benefício no Piauí. Elas declararam voluntariamente que ultrapassaram a renda limite de R\$ 140 por pessoa e decidiram se desligar do Programa. Os dados abrangem todo o período de existência do Bolsa Família até fevereiro de 2013.

O crescimento econômico balanceado e a redução na desigualdade na distribuição da renda estão entre os fatores que trazem a melhora na qualidade de vida das pessoas. O Bolsa Família não é só um fator de análise, mas principalmente um dos grandes provocadores dessa mudança, já que permite que as pessoas permaneçam mais tempo na escola, melhorando assim a escolaridade média da população e consequentemente a saúde, a consciência e a busca maior por melhorias na qualidade de vida.

Opinião

Página 6

Teresina, Sexta, 18 de Outubro de 2013

Editora: Adriana Magalhães // Envie artigos para jornal@portalodia.com // Fale conosco: 86 2106.9924

Editorial

Criação de municípios

O Senado Federal aprovou na última quarta-feira, 16 de outubro, um projeto que permite a criação de 188 novos municípios no país, e atrelados a estes serão criados mais de 30 mil cargos públicos. A criação de novos municípios é uma matéria polêmica e que envolve fatores geográficos e algumas vezes ideológicos, pois muitas vezes uma comunidade desenvolve-se isolada da sede do município e acaba não usufruindo do mesmo desenvolvimento ou não compartilhando das mesmas ideias.

Partindo-se do pressuposto de que a criação de

todos esses municípios seja realmente necessária, o nosso questionamento gira em torno do custo da criação de tantos cargos públicos na receita destes municípios. Segundo dados do Governo Federal, 56% dos 4.581 municípios brasileiros não conseguem arrecadar 10% da receita necessária para sua manutenção, e acabam se tornando dependentes dos recursos provenientes dos Estados e da União.

Esses dados reforçam as informações já apresentadas por prefeitos e parlamentares, sobre a grande carência de recursos nos municí-

pios. No Piauí, desde a eleição de 2012 dois prefeitos renunciaram a seus mandatos, sob a alegação de não conseguiram gerenciar seus municípios com os poucos recursos disponíveis e os problemas graves e recorrentes. É temerária a ideia de que a criação de novos municípios esteja sendo proposta somente para gerar mais vagas de prefeito e vereadores. Pois dessa forma, a única mudança que será registrada é a mudança de gentílico, porque a falta de infraestrutura e os problemas enfrentados pela população continuarão os mesmos.

A ANÁLISE DA FORMA/ESTRUTURA NO GÊNERO FÓRUM DE EAD

Djane Oliveira de Brito (UFPI)
dolbrito@hotmail.com

Resumo: A Educação a Distância já se consolidou como uma modalidade de ensino no Brasil. Muitas são as tecnologias e estratégias que a envolvem e a auxiliam, o que nos instiga a estudar uma de suas aplicações: o fórum. O gênero fórum de EaD será aqui analisado segundo a forma/estrutura, sob a perspectiva bakhtiniana a respeito de gêneros do discurso. O *corpus* de análise compreende 04 (quatro) atividades aplicadas a uma turma do Curso de Letras Português na Modalidade a Distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na disciplina Leitura e Produção de Textos I. Nossa conjetura leva em conta que o estudo da forma/estrutura, apesar de não ser determinante, é relevante para o reconhecimento e a compreensão da função dos enunciados no discurso. Assim, identificamos no gênero fórum de EaD, disponível na Plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), os indícios que permitem reconhecê-lo; também verificamos que a forma/estrutura como vem disposto auxilia os discentes na compreensão das atividades propostas nos fóruns de EaD, dada a elevada participação dos discentes nos fóruns. Para subsidiar nosso estudo, buscaremos embasamento em Bakhtin (2006 [1979]), Bazerman (2011), Askehave e Swales (2009), Kratochwill (2009), Fernandes (2010a, 2010b), Marcuschi (2005, 2008), Nova e Alves (2003), dentre outros.

Palavras-chave: Gênero. Forma/estrutura. Fórum.

1 Introdução

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre o gênero fórum de EaD como uma das tecnologias de ensino-aprendizagem aplicadas à Modalidade de Educação a Distância. Para tanto, concebemos o estudo dos gêneros enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados, onde os elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional aparecem de forma indissolúvel, segundo Bakhtin (2006 [1979]); e o estudo do fórum enquanto “mecanismo propício ao desenvolvimento de debates, organizado de acordo com uma estrutura de árvore em que os assuntos são dispostos hierarquicamente, mantendo a relação entre o tópico lançado, respostas e contra-respostas” (FERNANDES, 2010b, p. 45).

Entre 2011 e 2012, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), houve um crescimento de 12,2% no número de matrículas nos cursos a distância e 3,1% nos cursos presenciais, o que nos dá uma visão sobre a importância de se estudar essa modalidade de educação, que já é responsável por 15% das matrículas nos cursos de graduação. Do mesmo modo, ressaltamos a relevância de se trabalhar com o

“fórum”, por ser um recurso colaborativo de fácil utilização nas interações, flexível e de estrutura simples, conforme Fernandes (2010a).

No presente estudo objetivamos identificar a forma/estrutura recorrente no gênero fórum de EaD, verificar se esta nos permite reconhecer o gênero fórum de EaD e analisar se a forma/estrutura deste gênero auxilia o acadêmico na compreensão da atividade proposta no *corpus* investigado.

Desse modo, na primeira parte do trabalho, traremos uma abordagem sobre o estudo dos gêneros a partir da visão de Bakhtin (2006 [1979]), a fim de situarmos a perspectiva teórica sob a qual nos embasamos. Em seguida, trataremos sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil, tópico no qual posicionaremos o leitor a respeito dos números e da importância desta modalidade de educação e, na sequência, apresentaremos o *corpus* em estudo e faremos uma análise.

2 O estudo dos gêneros

O estudo dos gêneros não é recente, data de Platão (MARCUSCHI, 2008), entretanto, a proporção e a frequência com as quais vem sendo tratado, encontrou nos séculos XX e XXI um campo fértil para desenvolvimento e crescimento. Muitas e variadas são as áreas do conhecimento que estudam e adotam determinados gêneros como perspectiva de trabalho, e as novas tecnologias, a partir da intensidade em que ocorrem e das interferências nas atividades comunicativas diárias (MARCUSCHI, 2005), são uma das grandes responsáveis pela existência de uma imensa quantidade e variedade de gêneros.

É possível, então, definir gênero? Diante de tamanha amplitude, já que de alguma forma podemos dizer que a teoria dos gêneros quase tudo abarca, existe um conceito que nos satisfaça? Nossa resposta é “sim” para os dois questionamentos, pois acreditamos que, apesar das diversas teorias disponíveis, sempre haverá uma que suprirá nossos anseios e, para o presente estudo, o conceito de gênero proposto por Bakhtin (2006 [1979], p. 262) nos atende: “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Esses tipos relativamente estáveis de enunciados nos fazem pensar na recorrência de enunciados, nas diversas vezes em que um enunciado pode

aparecer num determinado contexto, mesmo que não se realize da mesma maneira. O próprio Bakhtin (2006 [1979]) nos alerta para o fato de que cada enunciado é um evento único, que pode ser citado, mas não repetido.

Neste estudo, escolhemos o gênero fórum de EaD para verificarmos a sua forma/estrutura. O fórum de EaD, segundo Carrancho da Silva e Teixeira da Silva (2009), traz como pontos positivos de sua utilização o fato de preferir os processos coletivos (no lugar dos individuais), de permitir o conhecimento de opiniões diversas e de aumentar a coesão do grupo. Isto posto, apontamos o fórum de EaD como um espaço de discussão. Abordaremos, a partir dele, uma análise que contemple a forma/estrutura, pois acreditamos que a mesma não se dispõe de maneira gratuita, mas que é dotada de significado.

Ainda sob o ponto de vista da teoria de Bakhtin, evidenciamos que o emprego da língua realiza-se por meio de enunciados e que estes refletem as condições e as finalidades a que se propõem tendo em vida três aspectos, a saber: o conteúdo, o estilo da linguagem e a construção composicional. De acordo com Bakhtin (2006 [1979], p. 262): “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. E é sobre este terceiro elemento, a construção composicional, depreendida como a forma/estrutura do enunciado que compõe o gênero, que tratamos no *corpus* em análise.

Consideramos pertinente acrescentar, ainda, que Devitt (1993) ratifica o pensamento bakhtiniano (2006 [1979]), ao teorizar que o conceito de gênero não pode ficar restrito a uma divisão simples entre forma e conteúdo, pois o que se tem é uma união entre ambas para a consolidação do discurso enquanto atividade social, dinâmica.

Estamos cientes de que a forma/estrutura certamente não se consagra como o principal elemento no interior dos gêneros em geral, mas inferimos que a mesma pode ser fundamental para o seu reconhecimento, o que é, de algum modo, um dos aspectos que almejamos constatar na análise da forma/estrutura no gênero fórum de EaD. E ainda, Nesse sentido, apresentamos pertinente colocação de Marcuschi (2005, p. 21):

(...) é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, **isto não quer dizer que estejamos desprezando a forma**. Pois é evidente, como se verá, que

em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2005, p. 21 – Grifo nosso.)

A forma/estrutura, pois, tem o seu papel legitimado no interior do gênero, de maneira que pode, inclusive, defini-lo. Esta definição certamente parte de uma manifestação anterior, ou seja, primeiro é necessário o contato com um gênero, o que permitirá a observação do mesmo, para, seguidamente, haver o seu reconhecimento. Askehave e Swales (2009, p. 221) nos apontam que: “Antes, o que é imediatamente manifesto ao analista de gênero não é o propósito, e sim a forma e o conteúdo”. Desse modo, temos que a forma/estrutura é um aspecto evidente, demonstrável e relevante para a identificação de um gênero.

Assim, após necessária explanação a respeito dos gêneros, na qual buscamos situar o fórum de EaD, procederemos, no item que segue, a uma exposição sobre a Educação a Distância, com destaque para o cenário brasileiro, pois foi a Modalidade EaD que favoreceu o surgimento do gênero fórum de EaD.

3 A EaD no Brasil

A Educação a Distância no Brasil é regulamentada pelo Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96), que a princípio, pelo Decreto 2494 de 10/02/1998, define em seu Art. 1º que a educação a distância

é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em 29/06/2013)

Em 2005, entretanto, o Decreto 2494/98 foi substituído pelo Decreto 5622, que em seu Artigo 1º caracteriza a educação a distância

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)

A concepção atual de EaD extrapola a diretriz legal do Decreto 2494/98 e se aproxima do que prevê o seu substituto (Decreto 5622/05), pois entendemos a construção do conhecimento a partir da coletividade nas relações entre os sujeitos que aprendem e os que ensinam, mediadas e/ou auxiliadas pelas tecnologias disponíveis. O que nos remete a considerar o que dizem Nova e Alves (2003, p. 6-7):

Trata-se de conceber a educação em geral, e não apenas um setor especializado da mesma, a partir da mediação das tecnologias de comunicação em rede, já presentes na sociedade atual. Nesse sentido, compreendemos a Educação a Distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada através da distância física.

Em razão do exposto, corroboramos com a proposta aventada por Nova e Alves (2003), visto que a ênfase não deve estar no autodidatismo, mas na maneira como a informação é mediada, ou seja, como esta é colocada para ser efetivamente apreendida pelos sujeitos envolvidos a partir de suportes diversos.

Como nos mostra Preti (2010), no ano de 2000, apenas 05 (cinco) universidades brasileiras ofereciam cursos de graduação a distância, atendendo a um público de aproximadamente 5.000 (cinco mil) estudantes. Já em 2007, eram mais de 770.000 (setecentos e setenta mil) estudantes em 225 (duzentos e vinte e cinco) instituições. Para o referido autor, esta impulsão da Educação a Distância no Brasil foi motivada tanto pelo empenho democratizador do ensino quanto pelos avanços trazidos pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, as chamadas TIC's.

Dados recentes fornecidos pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), referentes ao censo realizado em 2012, revelam que "O total de cursos ofertados em 2012 pelas instituições respondentes foi 9.736, sendo 1856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7.520 (80,2%) cursos livres." (Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf). Estes números ajudam a perceber o crescimento da modalidade de Educação a Distância nas esferas pública e privada

e sua importância social, como enfatizou o Ex-ministro da Educação Carlos Alberto Chiarelli, em entrevista concedida ao CEAD IFES (Centro de Educação a Distância do IFES):

A notícia de que um em cada cinco novos alunos de graduação do país ingressa em cursos a distância já mostra a importância dessa modalidade, significando passo expressivo para a evolução da educação brasileira. Em um país como o nosso, que tinha como objetivo ter 30% da população jovem nas universidades e só possui 19%, é um absurdo não se ter a consciência sobre a importância do Ensino a Distância, que ajuda efetivamente a preencher esta lacuna e tirar essa danosa diferença. (Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br>)

Os dados estatísticos mostram a relevância da EaD no Brasil, que se manifesta como 'um caminho sem volta' (no bom emprego da expressão), visto que é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano do estudante brasileiro. Rotina esta auxiliada pelas ferramentas das TIC's, entre as quais: correio eletrônico, *chat*, fórum, lista de discussão, mural, portfólio, anotações, FAQ (também conhecido como perguntas frequentes), perfil, acompanhamento e avaliação (*on line*), como relaciona Fernandes (2010b).

Nesse sentido, compreendemos a relevância de estudar o gênero fórum de EaD para procurar identificar a forma/estrutura recorrente neste gênero, verificar se forma/estrutura nele presente nos permite reconhecer o gênero fórum de EaD e analisar se a mesma auxilia o acadêmico na compreensão das atividades propostas no *corpus* em estudo, o que abordaremos no tópico que segue.

4 Gênero fórum de EaD: uma proposta de análise

O *corpus* em análise foi extraído de 04 (quatro) atividades propostas aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português, na Modalidade a Distância, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para a disciplina de Leitura e Produção de Textos I, que tem duração de 60h e é ofertada no Primeiro Módulo do curso. Trata-se do fórum, uma das ferramentas das TIC's que, segundo Fernandes (2010a, p.173), "é a instância mais propícia à interação dos participantes dos cursos. Pode ser estruturado de formas diversificadas e incluir avaliações das postagens efetuadas". Ou seja, são flexíveis e permitem ser configurados de acordo com a necessidade dos participantes envolvidos e objetivos pretendidos.

Para essas atividades, as quais denominaremos Fórum I, Fórum II, Fórum III e Fórum IV, o professor-tutor da disciplina postou na plataforma de estudo da turma (que corresponde à sala de aula virtual ou Plataforma Moodle) indicações de vídeos (em todos os fóruns) para que fossem acessados através de *links*, seguidas por questionamentos aos quais todos os alunos deveriam responder em um período de tempo previamente determinado.

No gênero em estudo, há a figura do professor-tutor, que é o mediador do fórum. As palavras 'mediação', 'mediador', 'mediar', nos inspiram a ideia de condução, compartilhamento e intervenção. Para Magalhães de Sousa (2006, p. 65):

A palavra "mediacional" não existe no dicionário. Contudo, pensamos em "mediacional" como um vocábulo que significa mediar um processo de construção de conhecimentos, por meio do texto escrito, com estratégias linguísticas que claramente promovam uma interação envolvente do texto (autor, professor virtual) com o destinatário desse texto (leitor, aluno virtual).

Esta conceituação pode ser aplicada ao contexto da Educação a Distância que usa as TIC's, como a praticada na Plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) utilizada pela Universidade Federal do Piauí. De acordo com Fernandes (2010b, p.103), "a Plataforma Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para o ensino e aprendizagem". Nela, reiteramos a presença do aluno e também do professor-tutor, responsável pelo exercício da mediação de conteúdos, atividades e avaliações.

Dentro desse processo mediacional, destacamos o fórum como uma das TIC's relevantes para o ensino e a aprendizagem na EaD e, portanto, fonte propícia para a análise da forma/conteúdo desse gênero. Kratochwill (2009, p. 150 *apud* Zotto, 2001, p. 4) teoriza que:

Os fóruns de discussão on-line ou grupos de discussão abordam os mais diferentes assuntos, são interfaces de comunicação assíncrona, pois a comunicação não é feita em tempo real; as mensagens são armazenadas em um servidor e podem ser consultadas a qualquer tempo, acessando-se os servidores de news integrados à internet. Esse sistema funciona quase como uma biblioteca permanente, que se complementa a cada instante com as novas participações. Existem fóruns que estão abertos a mais de vinte anos e, assim, "alguns especialistas consideram que os arquivos desses grupos de discussão formam hoje a mais vasta experiência de participação coletiva de

troca de ideias jamais vista no mundo". (KRATOCHWILL, 2009, p.150 *apud* Zotto, 2001, p. 4)

Assim, o fórum de EaD se configura como um ambiente propício ao desenvolvimento de debates, questionamentos, troca de ideias e informações. E para a sua realização, o professor-tutor (que atua como um moderador) lança mão de orientações de leituras seguidas de um ou mais questionamentos que devem ser respondidos pelos alunos num período de tempo determinado, e que frequentemente é estabelecido de acordo com a complexidade do assunto e/ou outras necessidades da turma. As respostas, que acabam se caracterizando como um debate, uma vez que tanto o professor-tutor quanto os alunos podem contribuir com várias participações, ficam organizadas cronologicamente de acordo com as postagens realizadas e disponíveis a todos os participantes matriculados na turma virtual.

Para verificarmos a forma/estrutura do fórum de EaD, vejamos a maneira como este gênero se manifesta na Plataforma Moodle. Primeiramente, antes de exibirmos as atividades, é relevante destacar a forma global de apresentação da disciplina para o aluno e para o professor-tutor:

- 1) **Visão do aluno (forma/estrutura visualizada pelo aluno):** *interface*¹ estruturada em um esquema de três colunas. Na coluna da esquerda o aluno terá acesso a um *menu* de navegação pela sua própria página inicial ("Página inicial"), perfil ("Meu perfil") e demais disciplinas do curso ("Meus cursos"). Na coluna do meio, encontrará a apresentação da disciplina, um espaço "Tira-dúvidas" com nomes e e-mails de professores-tutores e coordenadores do curso e da disciplina, o material didático de apoio (apostilas e textos em geral), as atividades e os fóruns das disciplinas postadas pelo professor-tutor. Na coluna da direita, informações de usuário, calendário, mensagens e notícias.
- 2) **Visão do professor-tutor² (forma/estrutura visualizada pelo professor-tutor):** *interface* estruturada em um esquema de três colunas. Na coluna da esquerda o professor-

¹ Ambiente de interação homem/máquina em qualquer sistema de informática ou automação. O projeto de uma interface eficiente, fácil de manusear e amigável (user-friendly) é um fator importante no planejamento de qualquer sistema de comunicação não-presencial. (Dicionário de terminologia de educação a distância).

² É necessário relatarmos que a figura que segue representa a forma global de apresentação da disciplina para o aluno e também para o professor-tutor. Escolhemos uma imagem só (a segunda é uma continuação da primeira) para representá-la, e as diferenças foram elencadas nas marcações 1 e 2 acima.

tutor dispõe dos recursos de formatação da página, onde terá acesso ao perfil de todos os participantes da turma e configurações da página, dentre outros. Na coluna do meio, as visões do aluno e do professor-tutor são praticamente idênticas, a diferença está nas permissões, já que o professor-tutor é quem tem autonomia para alterar, incluir ou excluir arquivos e/ou informações que são apenas visualizadas pelo aluno ou de acesso restrito a estes. Na coluna da direita, aparecem as informações do usuário (no caso, do professor-tutor), o calendário do mês corrente com destaque para possíveis eventos, um *box* de mensagens (sinalizam as mensagens enviadas pelos alunos) e outro *box* de notícias.

Página inicial ► Meus cursos ► Leitura e Produção de Textos I-5827 [Ativar edição]

Participantes [ícone]

[ícone] Participantes

Atividades [ícone]

[ícone] Fóruns
[ícone] Recursos
[ícone] Tarefas

Configurações [ícone]

Administração do curso

- [ícone] Ativar edição
- [ícone] Editar configurações
- Usuários
- [ícone] Filtros
- [ícone] Notas
- [ícone] Backup
- [ícone] Restaurar
- [ícone] Importar
- [ícone] Reconfigurar
- Banco de questões

Mudar papel para...

Minhas configurações de perfil

Navegação [ícone]

Programação

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I


Bem-Vindos!

Queridos discentes, Sejam bem-vindos a mais essa jornada em busca do conhecimento. Para alguns, esse caminho pode ser tranquilo, para outros pode ser cheio de pedras e espinhos, mas tenha certeza que não há vitória sem luta e, no nosso caso, sem acertos e erros, o que torna o desafio mais instigante, mais motivador.

Prof. Dr. [nome]

- [ícone] Fórum de notícias
- [ícone] Plano da Disciplina
- [ícone] Calendário do Módulo I

TIRA-DÚVIDAS

Coordenadora da disciplina: Profª Drª [nome]
email: [email]

Tutores Presenciais : [nome]
email: [email]

[nome]
email: [email]

Tutores a Distância: [nome]
email: [email]

[nome]
email: [email]

MATERIAL DIDÁTICO

A disciplina Leitura e Produção de Texto abre as portas para um mundo de conhecimentos sobre: texto, gêneros textuais, organização de ideias, leitura e produção de texto, embasados em teorias atuais. Esta disciplina é fundamental para a formação do cidadão nesse contexto de textos audiovisuais. Portanto, sigam as orientações da disciplina, realizem as atividades propostas, diculam suas dúvidas com seus parceiros, façam pesquisas e escrevam os resultados; é o caminho para o sucesso.

- [ícone] Livro de Leitura e Produção de Textos
- [ícone] Redação pelo parágrafo
- [ícone] Como iniciar uma redação
- [ícone] Formas de escrever um parágrafo sedutor
- [ícone] Qualidades do texto 2
- [ícone] Fórum Tira-dúvidas com a Profª [nome]

Usuário logado [ícone]

[nome]
[email]

Pais: Brasil
Cidade/Município:
Teresina/PI

Calendário [ícone]

◀ julho 2014 ▶

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Chave de eventos

- [ícone] Global [ícone] Curso
- [ícone] Grupo [ícone] Usuário

Mensagens [ícone]

Não há mensagens pendentes
Mensagens

Últimas notícias [ícone]

Acrescentar um novo tópico...

25 Out, 13:11
[nome]
Revisão Prova 27/10/12
mais...
Tópicos antigos ...

23/7/2014

Curso: Leitura e Produção de Textos-5827

Revisão de Prova - Atividade
Revisão de Prova - Slides

3

ATIVIDADES

- Atividade 1 - Período de postagem: até 06/10/12
- Atividade 2 - Período de postagem: 07/10 a 13/10/2012
- Atividade 3 - Período de postagem: 14/10 a 20/10/2012
- Atividade 4 - Período de postagem: 21/10 a 27/10/12

4

FORUNS

O Fórum é o espaço aberto a todos os alunos matriculados nesse curso, para discutirem sobre um dado questionamento, embasado em suas opiniões e no conhecimento adquirido sobre o assunto em pauta, nas leituras indicadas e em outras pesquisas. Portanto, leia as propostas apresentadas, faça as leituras sugeridas, reflita sobre o assunto e apresente, de forma clara e coerente, a sua resposta para o questionamento feito.

Lembre-se !!!!!!!!!!!!!



*Apreçive
ao seu professor!*

- Fórum I - Período de discussão: até 06/10/12
- Fórum II - Período de discussão: 07/10 a 13/10/12
- Fórum III - Período de discussão 14/10 a 20/10/2012
- Fórum IV - Período de discussão: 21/10 a 27/10/12

5

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

6

PLANILHA DE NOTAS

- Notas (Avaliação Tutor Presencial) - Leitura e Produção
- Notas Finais (Avaliação Tutor a Distância) - Leitura e Produção
- Notas - incluindo 2ª Chamada
- Resultado Final - incluindo Exame Final

7

Documentação de Moodle relativa a esta página
Você acessou como [REDACTED] (Sair)

[Página inicial](#)
Moodle Themes

<http://www.graduacaocead.uapi.edu.br/course/view.php?id=573>

2/2

Exposta a forma global, vejamos agora, através do nosso *corpus*, a forma mais estrita de apresentação do gênero fórum de EaD, ou seja, as postagens dos alunos. É importante ressaltar que a identidade dos participantes foi preservada, motivo pelo qual colocamos tarjas na cor preta no nome dos envolvidos. Acreditamos que a exposição dos nomes é irrelevante para os objetivos da pesquisa e a exclusão dos mesmos não altera a forma/estrutura do gênero.

À guisa de apresentação, teremos sequencialmente: Fórum I, Fórum II, Fórum III e Fórum IV:

Fórum I

2/7/2014

A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012

Você acessou como [nome] (Sair)

Leitura e Produção de Textos-5843

Página inicial ► Cursos ► Letras Português - Licenciatura ► Simplicio Mendes ► Leitura e Produção de Textos I ► Leitura e Produção de Textos I

Navegação  Mostrar respostas começando pela mais recente ▼

Página inicial
 ▫ Minha página inicial
 Páginas do site
 Meu perfil
 Meus cursos
 Cursos
 Letras Português - Licenciatura
 NOVA OFERTA
 São João do Piauí
 Uruçuí
 Elesbão Veloso
 Valença do Piauí
 Simplicio Mendes
 Introdução à Literatura Nacional Contemporânea
 Filosofia da Educação
 Língua Brasileira de Sinais
 Evolução Fonética e Morfológica da Língua Portuguesa
 História da Educação
 Sociologia da Educação
 Ficção na Literatura Nacional I
 Poesia na Literatura Nacional I
 Leitura e Produção de Textos II
 Linguística Textual
 Sintaxe da Língua Portuguesa I
 Avaliação da Aprendizagem
 Linguística II
 Língua Latina II
 Educação Ambiental e

A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - segunda, 1 outubro 2012, 15:27

Caríssimos alunos assistam aos vídeos nos links indicados:
 1 A importância da leitura - <http://www.youtube.com/watch?v=er202-bXks4>
 2 Ler devia ser proibido - http://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w&feature=related

Depois de assistir a eles, reflita e discuta sobre a questão: **Qual a importância do papel social da leitura em nossa sociedade?**

(Editado por [nome] - sexta, 21 setembro 2012, 11:28)

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - terça, 23 outubro 2012, 14:24

A leitura é importante para o desenvolvimento da educação, quem ler tem mais facilidades para lutar pelos seus ideais, são mais criativos, tem mais facilidade na comunicação.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - segunda, 22 outubro 2012, 17:24

A leitura é um ponto inicial na vida do ser humano, pois só através do ato de ler é que descobrimos novas fronteiras.

Ler é um processo de descoberta, com a busca do saber científico, é uma atividade profundamente individual isto é só serve pra você. Pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimentos.

A leitura é extensão da escola na vida das pessoas, ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e até fonéticos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - quinta, 11 outubro 2012, 15:21

A leitura é uma prática sociocultural de enorme valor. É pela leitura do mundo e de suas circunstâncias que o homem mais significativamente se comunica com os seus pares. Quanto mais lemos, mais poderemos ampliar nossos conhecimentos podendo dessa forma compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas.

Ler é uma atividade fundamental tanto na formação acadêmica do aluno, como na formação do cidadão.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - quinta, 11 outubro 2012, 14:58

A leitura é o meio mais importante para descobrimos o mundo em que vivemos e assim chegarmos ao conhecimento, juntamente com professores e colegas para que possam refletir sobre as histórias, experiências e tecnologias da vida social e cultural. Pois a leitura é o primeiro passo para termos um futuro melhor.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: A importância da leitura DATA: 22/09/2012 a 06/10/2012
 por [nome] - sábado, 6 outubro 2012, 15:23

Percebeu-se que nesse início de atividades os alunos encontraram um pouco de dificuldade, principalmente para se familiarizar com a plataforma. Porém ficou bem claro que os mesmos estão engajados com o curso

http://www.graduacaocead.uapi.edu.br/mod/forum/view.php?id=7239

1/10

Fórum II

27/2014

Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012

Você acessou como [nome] (Sair)

Leitura e Produção de Textos-5843

Página inicial ► Cursos ► Letras Português - Licenciatura ► Simplicio Mendes ► Leitura e Produção de Textos I ► Leitura e Produção de Textos I

Navegação  Mostrar respostas começando pela mais recente ▼

Página inicial

- ▀ Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
- Cursos
 - Letras Português - Licenciatura
 - NOVA OFERTA
 - São João do Piauí
 - Uruçuí
 - Elesbão Veloso
 - Valença do Piauí
 - Simplicio Mendes
 - Introdução à Literatura Nacional Contemporânea
 - Filosofia da Educação
 - Língua Brasileira de Sinais
 - Evolução Fonética e Morfológica da Língua Portuguesa
 - História da Educação
 - Sociologia da Educação
 - Ficção na Literatura Nacional I
 - Poesia na Literatura Nacional I
 - Leitura e Produção de Textos II
 - Linguística Textual
 - Sintaxe da Língua Portuguesa I
 - Avaliação da Aprendizagem
 - Linguística II
 - Língua Latina II
 - Educação Ambiental e

Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - terça, 9 outubro 2012, 23:39

Apresente uma resposta para a questão que segue, a partir dos vídeos:

1. **Tipos de Textos.**
Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kouxjxZ0gHs>. Acesso em: 20/07/12.
2. **Era uma vez ____.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RAcQGcVtEIDc>. Acesso em: 20/07/12.

Para um linguista, o texto nunca acaba e sua interpretação é plural. Você concorda com ele? Justifique sua resposta e use exemplos dos vídeos assistidos.

Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - sexta, 26 outubro 2012, 16:41

Concordo com o linguista que para cada texto pode haver uma interpretação dependendo de fatores como contexto, escrita ou até mesmo a quantidade de vezes que nós lemos.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - sábado, 20 outubro 2012, 00:39

Sim concordo com a linguística, para Barthes o texto nunca acaba sua interpretação é plural. A leitura a cada vez que você faz surge mais entendimento textual a partir do momento em que produzimos o texto estamos enriquecendo o conhecimento e daí começamos a interpretar exemplos: Anúncios de jornal, histórias infantis, propagandas, sinais de trânsito, cartão romântico etc.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - terça, 16 outubro 2012, 20:30

Estou plenamente de acordo com o autor, pois, ao lermos e releermos um texto podemos acrescentar a ideia principal do texto, sendo que o mesmo texto lido por pessoas diferentes pode se mudar toda a ideia multiplicando o mesmo, são exemplos cotidianos as histórias infantis, sinais de trânsito e outros.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - segunda, 15 outubro 2012, 22:01

Concordo com o linguista, principalmente, quando ele fala em que o texto é algo plural e que o texto está sempre mudando, dando origem a outros textos, cada texto que se lê tem uma interpretação diferente, e se lido por várias pessoas, cada uma delas interpretar de uma forma e ainda aumenta os seus conhecimentos.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum II Data 06/10/2012 a 15/10/2012
por [nome] - segunda, 15 outubro 2012, 21:29

Concordo quando Barthes diz que um texto é plural e sua interpretação depende do conhecimento de cada leitor, a cada propaganda, jornais, revistas, um sinal que damos no ponto de ônibus isso será interpretado de formas diferentes por cada leitor ao texto.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

<http://www.graduacaoead.uapi.edu.br/mod/forum/view.php?id=9427>

1/7

Fórum III

Leitura e Produção de Textos-5843

Página inicial ► Cursos ► Letras Português - Licenciatura ► Simplicio Mendes ► Leitura e Produção de Textos I ► Leitura e Produção de Textos I-

Navegação Mostrar respostas começando pela mais recente ▼

Página inicial

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
- Cursos
 - Letras Português - Licenciatura
 - NOVA OFERTA
 - São João do Piauí
 - Uruçuí
 - Elesbão Veloso
 - Valença do Piauí
 - Simplicio Mendes
 - Introdução à Literatura Nacional Contemporânea
 - Filosofia da Educação
 - Língua Brasileira de Sinais
 - Evolução Fonética e Morfológica da Língua Portuguesa
 - História da Educação
 - Sociologia da Educação
 - Ficção na Literatura Nacional I
 - Poesia na Literatura Nacional I
 - Leitura e Produção de Textos II
 - Linguística Textual
 - Sintaxe da Língua Portuguesa I
 - Avaliação da Aprendizagem
 - Linguística II
 - Língua Latina II
 - Educação Ambiental e

Fórum III - Data 15/10/2012 a 21/10/2012
por [nome] - segunda, 15 outubro 2012, 14:33

Assista ao vídeo "Educação no meio rural",

<http://www.youtube.com/watch?v=UBfEGXmpWiY>. Acesso em: 14/10/12

Depois o interprete e escreva um texto com qualidade, isto é, um texto coeso, coerente, consistente, conciso, etc.

Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum III - Data 15/10/2012 a 21/10/2012
por [nome] - sexta, 26 outubro 2012, 16:56

O vídeo Educação no meio rural mostra-nos um passado do qual não queremos lembrar de que na verdade não está tão distante. Não achamos que é por causa da cultura de um povo mas também um pouco de ignorancia quanto ao ser humano valorizar-se e romper desafios em qualquer época ou lugar.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum III - Data 15/10/2012 a 21/10/2012
por [nome] - sexta, 26 outubro 2012, 15:52

O vídeo "Educação no meio rural" conta a história de uma família pobre que mora no interior e que traz uma cultura desde seus antepassados de não estudar.

Os filhos são levados para o roçado desde cedo e as filhas ficam cuidando das tarefas domesticas, mas nunca frequenta a escola, porque para eles o que importa é trabalhar, não tem uma perspectiva de vida diferente. Acham que devem sempre continuar a viverem analfabetos.

Apesar de estarmos no século XXI, com muita tecnologia, inovações e mudanças, essa é uma realidade ainda presente no nosso país. Mesmo com o incentivo do Programa Bolsa Família que exige que os filhos dos inscritos frequentem a escola e vários outras formas de incentivo, continua existindo pessoas que não estudaram e nem colocam seus filhos para estudarem.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum III - Data 15/10/2012 a 21/10/2012
por [nome] - quarta, 24 outubro 2012, 23:02

O vídeo Educação no meio rural mostra a realidade de milhões de brasileiros que devido as péssimas condições de vida vivenciadas, deixam seus sonhos de lado, seja por falta de apoio ou por necessidade para vivenciar uma vida de limitações e de falta de perspectiva. Resalta-se nesse vídeo também o valor da educação, onde é denunciado a ausência de escolarização seja pela falta de incentivo ou por ideias de gerações antepassadas, onde o que valia era que a mulher não podia estudar, só cuidar do marido, da casa e dos filhos. Graças a luta das mulheres e nosso empenho e da sociedade essa realidade vem mudando e hoje temos a liberdade de escolher o que queremos, onde iremos tudo com as oportunidades que o mundo nos oferece.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Re: Fórum III - Data 15/10/2012 a 21/10/2012
por [nome] - terça, 23 outubro 2012, 18:50

O vídeo relata uma história de uma família da zona rural de uma pobreza extrema, onde também relata a falta de compreensão dos pais que querem que seus filhos trabalhem muito e não se contentam em apenas estudar, uma história que passam de gerações em gerações onde escrever seu nome é uma imensa falta de tempo e que trabalho vem sempre em primeiro lugar.

Essa é uma dura realidade do nosso povo, mais temos que mudar esse pensamento porque é com a leitura que conhecemos novos mundos, novo caminhos e enriquecemos o nosso conhecimentos.

Leitura e Produção de Textos-5843

Página inicial ► Cursos ► Letras Português - Licenciatura ► Símplicio Mendes ► Leitura e Produção de Textos I ► Leitura e Produção de Textos I

Navegação

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
- Cursos
 - Letras Português - Licenciatura
 - NOVA OFERTA
 - São João do Piauí
 - Urucui
 - Elesbão Veloso
 - Valença do Piauí
 - Símplicio Mendes
 - Introdução à Literatura Nacional Contemporânea
 - Filosofia da Educação
 - Língua Brasileira de Sinais
 - Evolução Fonética e Morfológica da Língua Portuguesa
 - História da Educação
 - Sociologia da Educação
 - Ficção na Literatura Nacional I
 - Poesia na Literatura Nacional I
 - Leitura e Produção de Textos II
 - Linguística Textual
 - Sintaxe da Língua Portuguesa I
 - Avaliação da Aprendizagem
 - Linguística II
 - Língua Latina II
 - Educação Ambiental e

Mostrar respostas começando pela mais recente

Fórum IV - Período 22/10/2012 a 28/10/2012
por [nome] - domingo, 21 outubro 2012, 16:03

Refleta sobre a relação entre leitura-escrita abordada nos vídeos.

- Como desenvolver o hábito de leitura? Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=5o8zayj6KFE&feature=related>
Acessado em: 21/10/12
- Não faz sentido! - gente que escreve errado. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=o_Q36q2hmao
Acessado em: 21/10/12
- Ler para escever bons textos. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=SvpNaZXOPmM>
Acessado em: 21/10/12

De acordo com a profª Débora Rana, não basta saber ler para escrever bons textos. Segundo ela, como podemos trabalhar a leitura em sala de aula, visando à produção de texto? Você concorda com ela? Comente sua resposta.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum IV - Período 22/10/2012 a 28/10/2012
por [nome] - segunda, 5 novembro 2012, 02:15

A professora Débora Rana fala da importância de trabalhar a leitura em sala de aula, de estar sempre colocando os alunos para fazerem leitura. Diz que somente a leitura feita pela professora não é suficiente, porque se aprende mesmo é com a prática. Ela coloca também a importância de incentivá-los a fazer análises de texto e procurar informações em fontes seguras para assim se tomarem leitores e fazer boas produções de textos. Concordo plenamente com ela porque a teoria é importante, mas com a prática se aprende mais fácil, mais rápido e melhor.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum IV - Período 22/10/2012 a 28/10/2012
por [nome] - segunda, 29 outubro 2012, 21:16

Concordo quando a professora Rana, quando ela diz que não basta lê mas, sim ter o hábito da leitura e da interpretação pois assim aumentara os conhecimentos e para isso não tem faixa etária.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum IV - Período 22/10/2012 a 28/10/2012
por [nome] - domingo, 28 outubro 2012, 21:55

Concordo com a professora Débora Rana, pois a leitura é a melhor forma de termos conhecimento de mundo, temos que estimular as crianças e jovens a lerem mais. Como fazer isso? Através de grupos de leituras, feiras de livros, e em casa os pais podem ler historias para crianças, pois a parti daí, a criança e o jovem podem ter o interesse em ler mais. A leitura é eficaz para o desenvolvimento da criança e do jovem, com isso eles poderão ser futuramente grandes leitores e escritores.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum IV - Período 22/10/2012 a 28/10/2012
por [nome] - domingo, 28 outubro 2012, 17:41

Concordo com a professora profª Débora Rana, pois não basta apenas ler um determinado texto para os alunos, é necessária uma leitura com um planejamento específico, e através dela os alunos devem

<http://www.graduacaocaead.uapi.edu.br/mod/forum/view.php?id=10410> 1/6

A observação dos quatro fóruns nos permite perceber a mesma forma/estrutura comum em todos os casos. A *interface* está dividida em duas colunas: a da esquerda apenas apresenta as demais disciplinas nas quais o aluno esteve ou está inscrito e a possibilidade de poder acessá-las a qualquer tempo; e a da direita, traz a atividade a ser desenvolvida (na qual são dadas as instruções de como proceder para a sua efetivação), seguida das respostas (interações) dos alunos e de intervenções do professor-tutor da disciplina. Temos ainda na

parte superior, um cabeçalho com o nome e o código da disciplina, que se caracterizam mais como informações técnicas, mas que igualmente compõem a forma/estrutura.

De início, tomando as postagens efetuadas pelos alunos, observamos a dinamicidade do processo interativo pelas participações/posicionamentos dos mesmos. A partir do que se pede no Fórum IV, por exemplo, 'visualizar os vídeos, depois refletir sobre eles e sobre o posicionamento de uma professora da área (de leitura e escrita)', temos que as participações acontecem em local específico na plataforma, ou seja, sempre na coluna da direita, e que as mesmas se dispõem uma após a outra horizontalmente. A estrutura horizontal permite que o espaço destinado às interações (participações/respostas) seja mais amplo, o que facilita a leitura. Basta que a comparemos com a coluna da esquerda, na qual observamos que o espaço de visualização é menor, mais estreito. Essa diferença pode ser explicada porque, como o foco central da estrutura do fórum de EaD é a visualização do conjunto de respostas dos alunos, este espaço acaba ganhando mais relevância em relação ao da coluna da esquerda, que funciona muito mais como um "guia" para os demais ambientes da plataforma (acesso a outras disciplinas e ao perfil do aluno, por exemplo).

A maneira como o *corpus* está estruturado, conforme descrição realizada, nos faz recorrer a Miller (2012, p. 33): "A forma é percebida como as maneiras em que a substância é simbolizada". Disso, podemos inferir que a divisão em colunas, o cabeçalho, as anotações na parte inferior, as anotações na parte superior etc., presentes em todos os quatro fóruns trazidos nesta análise, modelam a substância (conteúdo) e auxiliam os participantes a percebê-la e a interpretá-la (Idem).

Desse modo, pelas caracterizações reveladas, podemos inferir que a forma/estrutura exposta nos permite identificar o gênero fórum de EaD. Kratochwill (2009) recorda que a palavra "fórum" data da Roma Antiga e que caracterizava os espaços destinados à reunião popular com o objetivo de debater assuntos diversos, assim como acontece no gênero fórum de EaD, no qual é lançada uma proposta de atividade que deverá ser discutida por todos os participantes inscritos naquela disciplina; e também como descrito pelo Prof. José Carlos Antônio, do Blog Professor Digital, no que concerne à utilização do fórum como elemento de organização do estudo de determinado tema ou texto, ou seja, a função que sua estrutura exerce: "neste caso, um tópico inicial, que pode conter um texto ou várias referências de estudo, abre uma discussão sobre o tema abordado e é seguido pelas mensagens com

comentários dos participantes” (Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2009/06/08/uso-pedagogico-dos-foruns>>).

Retomando Bakhtin, e a partir de uma reflexão de Rodrigues (2005, p.167), temos que a construção composicional, ou seja, a forma/estrutura, envolve os “procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e dos participantes da comunicação discursiva”. Vemos, assim, em cada fórum apresentado, as interações dos alunos (marcadas por suas respostas nos fóruns) como “pedaços” dessa composição que se organizam e se dispõem sequencialmente para formar o todo discursivo. Ao final, visualizamos uma estrutura semelhante (nos quatro fóruns), que apesar de conteudisticamente (substância) apresentarem diferenças (já que se configuram como enunciados e, portanto, individuais e não repetitivos), quanto à forma/estrutura, apresentam as mesmas características de divisões em colunas, cabeçalho etc., como já mencionamos.

Podemos dizer, ainda, conforme os propósitos do nosso estudo, que a forma/estrutura como o fórum de EaD vem disposto auxilia os discentes na compreensão das atividades propostas, que a sua função principal de ser um mecanismo de discussão é facilitada pela maneira como ele vem organizado. Isto pode ser verificado pelo elevado índice de participação dos discentes, entretanto, não é objetivo desta pesquisa entrar no mérito da pertinência ou não das respostas dadas. O modo linear, sequencial, explicitamente delimitado pela figura de cada participante, no qual o texto aparece, o tornam estruturado, com uma visualização limpa (no sentido de que não há interferência de outros textos dentro do espaço de um texto) do que está sendo apresentado (postado).

Bazerman (2011, p.40) nos diz que “a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero”. Assim sendo, como pode acontecer em qualquer gênero, nem todo leitor será capaz de reconhecer o fórum de EaD (e isto implica outros fatores que não a forma/estrutura, mas aqueles de caráter social e/ou cultural, por exemplo), mas é provável que todos aqueles que tenham acesso a ele e que sejam capazes de identificá-lo, encontrarão os indícios as e descrições anteriormente mencionadas.

5 Considerações Finais

A inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) é uma realidade da qual os educadores não podem mais fugir. Saber como lidar com elas e procurar aplicá-las de forma eficiente e produtiva com os alunos, independentemente do nível de escolarização em que atuam, é papel de cada profissional da educação. Conhecer as TIC's é fundamental, mas empregá-las com domínio e obter com elas resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, ainda é um desafio que deve ser buscado e superado.

A população brasileira, de um modo geral, parece ainda tendenciosa no sentido de classificar o ensino na Modalidade a Distância como de segunda categoria. Observamos que são muitas as dúvidas que pairam sobre esta Modalidade de Ensino, especialmente no que tange à qualidade, à seriedade e ao aproveitamento dos cursos ministrados. Mas por outro lado, vemos pesquisadores procurando nas diversas teorias, os mecanismos mais adequados ou propícios a serem aplicados na EaD. Exemplo disso é o trabalho que ora apresentamos. Conhecer a forma/estrutura do gênero fórum de EaD a partir de uma teoria como a dos gêneros do discurso implica investigar o todo, e também suas partes mais específicas, a fim de conhecê-lo de modo mais profundo para, a partir de então, apreender as melhores maneiras de reconhecê-lo e compreendê-lo.

A forma/estrutura encontrada nos quatro fóruns analisados: interface dividida em duas colunas, cabeçalho na parte superior, horizontalidade do conteúdo das interações (respostas dos alunos) etc., trata-se de uma construção simples, limpa e de fácil visualização, o que culminou numa elevada participação dos discentes, significando que a forma/estrutura, dotada de alto poder organizador discursivo, foi de fácil reconhecimento pelos discentes, o que lhes permitiram o envolvimento de fato no processo de interação proposto pelos Fóruns.

Voltamos, assim, a reafirmar que nem todo leitor reconhecerá o gênero fórum de EaD quando apresentado a um, mas todo aquele que reconhece a forma/estrutura aqui demonstrada, a distinguirá como sendo um fórum de EaD. Em função disso, esperamos que nossa análise tenha contribuído para evidenciar como o fórum de EaD se apresenta diante dos recursos de que dispõe, assim como as contribuições que a sua forma/estrutura podem oportunizar para a compreensão das atividades nele propostas.

Referências

- ANTÔNIO, José Carlos. Uso pedagógico dos fóruns, **Professor Digital**, SOB, 08 jun. 2009. Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2009/06/08/uso-pedagogico-dos-foruns>. Acesso em: 10 de ago. 2014.
- ASKEHAVE, Inge; SWALES, Jonh. Identificação do gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org). São Paulo: Cortez, 2011.
- CARRANCHO DA SILVA, Angela; TEIXEIRA DA SILVA, Christina Marília. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 73-88.
- Censo EaD Brasil 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2014.
- CHIARELLI, Carlos Alberto. [22 de abril, 2013]. Entrevista concedida ao Centro de Educação a Distância do IFES. Disponível em: <http://cead.ifes.edu.br/index.php/noticias/12-noticias/278-ex-ministro-da-educacao-destaca-importancia-da-ead-para-desenvolvimento-do-pais.html>. Acesso em: 23 de jul. 2014.
- Decreto 2494/98. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdfqtvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2013.
- Decreto 5622/05. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 08 de nov. 2014.
- DEVITT, Amy J. **Generalizing about genre**: new conceptions of and old concept. *College Composition and Communication*, Vol. 44, nº 4, December 1993.
- Dicionário de terminologia de educação a distância. Elaborado para: Fundação Roberto Marinho – FRM. Superintendência do Telecurso 2000. Por Alexandre J. Romiszowski e Hermelina P. Romiszowski. Tecnologia, Treinamento, Sistemas (TTS). Rio de Janeiro, 1998.
- FERNANDES, G. G. **Interface humano-computador**: prática pedagógica para ambientes virtuais. Teresina: EDUFPI, 2010.
- _____. **Introdução à Educação a Distância**. Teresina: EDUFPI, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado. Acesso em: 30 de out. 2014.

KRATOCHWILL, Susan. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva dialógica a partir do fórum on-line. In: **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 137-168.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**: Lucerna, 2005, cap. 1, p. 19-36.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.21-41.

NOVA, C.; ALVES, L. **Educação a Distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRETI, O. **Produção de material didático impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152-183.

DISCURSO E IDENTIDADE NACIONAL NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS INTITULADA *PAPAGAIO LETRADO*, DA REVISTA *ZÉ CARIOCA*

Érica Patricia Barros de Assunção (UFPI)¹

ericapba@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho propõe-se a uma análise das circunstâncias discursivas, especificamente, na história em quadrinhos *Papagaio letrado*, inserida na revista *Zé Carioca*, edição 2.387 do ano de 2013, bem como verificar como se dá a construção da identidade nacional a partir dos discursos inseridos na mesma. Trata-se, pois, de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa baseada nas contribuições teóricas no campo da análise do discurso de Orlandi (2001) e Brandão (1996); no campo da identidade de Castells (1999), Hall (1997) e Silva (2000); e no campo dos estudos sobre gêneros textuais com Alves Filho (2011). Os resultados nos mostram que as histórias em quadrinhos do personagem *Zé Carioca* tomam por base os padrões sociais, históricos e, principalmente, ideológicos da sociedade brasileira, traduzindo-se numa estratégia da empresa Walt Disney para atrair mais leitores-consumidores no disputado mercado do entretenimento no Brasil. Na análise dos aspectos discursivos da história *Papagaio letrado*, observamos que os recursos discursivos utilizados reforçam a ideologia de firmação da identidade nacional em características estereotipadas, transformando *Zé Carioca* em mais um de nossos anti-heróis, vítima e ao mesmo tempo vilão, inserido no contexto da contraditória sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Discurso. Identidade. Quadrinhos.

1 Introdução

O personagem *Zé Carioca* foi criado na década de 40, pelo próprio cineasta Walt Disney, como uma tentativa de aproximar Estados Unidos e Brasil, através da chamada “política da boa vizinhança”, a fim de conquistar aliados para a Segunda Guerra Mundial. A criação do personagem foi uma homenagem ao cartunista brasileiro J. Carlos (1884-1950). *Zé Carioca* era personagem principal do filme *Alô, amigos* (1942) e só depois ganhou espaço no gênero de revista em quadrinhos publicada aqui no Brasil pela editora Abril, cujas histórias são escritas por vários roteiristas sob a coordenação e direitos autorais da Walt Disney.

Os desenhos em quadrinhos são um exemplo de manifestações discursivas emergidas durante o século XX, na “imprensa de massa”, representante da expressão do gênero do

¹ Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduanda em Letras Português/Francês na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aluna vinculada ao Programa de Iniciação Científica Voluntária-ICV (UFPI) na área da Análise do Discurso.

humor. O humor das histórias é atingido pela forma que são criados os personagens e formuladas as temáticas exploradas.

Zé Carioca representa, sobretudo, uma visão criada pelos norte-americanos a respeito dos brasileiros. Há aspectos que suavizam essa visão, como a figura do papagaio para representar nossa rica fauna, a alegria, as brincadeiras e piadas de Zé que representam a alegria de um povo que gosta de festejar. Além das pitadas de críticas à sociedade brasileira, as histórias da revista *Zé Carioca* abordam o carnaval, a culinária, a hospitalidade, o futebol e, de modo geral, o “jeitinho” e características culturais do brasileiro. Essa visão dos norte-americanos sobre os brasileiros é difundida com a introdução desse personagem que conquistou aceitação, contribuindo para a afirmação dessa imagem do brasileiro como a identidade nacional do país.

Tais histórias podem levar os leitores a tomarem um posicionamento diante das temáticas abordadas e dos discursos dos personagens, tornando-se assim, peça fundamental no processo de construção da identidade nacional. Podem, também, transformar-se num instrumento de crítica social e de fazer-se enxergar as necessidades de mudanças na sociedade brasileira ou, ao contrário, contribuir para a reprodução de algumas “verdades” formadas a respeito da identidade do cidadão brasileiro.

Baseando-se nessa premissa, nós realizaremos uma pesquisa bibliográfica e interpretativa que se apoia nas contribuições teóricas no campo da análise do discurso de Orlandi (2001) e Brandão (1996); no campo da identidade de Castells (1999), Hall (1997) e Silva (2000), entre outras que nos ajudam a endossar uma possibilidade de análise das circunstâncias discursivas e da construção da identidade nacional a partir do discurso de uma história específica, *Papagaio letrado*, contida na revista *Zé Carioca*, edição 2.387 do ano de 2013. Verificaremos, a partir da mesma, como as produções discursivas podem levar a uma construção estereotipada da identidade brasileira.

2 Gênero, Ideologia e Identidade

Como gênero textual, as histórias das revistas em quadrinhos contribuem para formação de uma sociedade, bem como de padrões culturais da mesma. Nelas encontramos representações que refletem valores e crenças que possuem o efeito de “reproduzir ou

subverter a realidade social em que se inserem”, pois também são influenciadas por fatores sociais, históricos, culturais e, acima de tudo, por fatores ideológicos, portanto, não caracterizam “textos inocentes” (BORGES; MOURA, 2009).

Consideramos gênero, conforme a formulação aristotélica, a relação entre a forma de como é estruturado e organizado um dado conteúdo e a significação, o sentido desse conteúdo que é fruto de vivências. Os gêneros são, portanto, instrumentos dinâmicos carregados de significados que nos ajudam a estabelecer uma organização discursiva e, adaptados ao propósito comunicativo, servem como orientação para o nosso comportamento:

O gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo). (...) Os gêneros são como grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares. (...) São como ferramentas semióticas (...) (FILHO, 2011, p. 17, 20 e 21).

As revistas em quadrinho são produzidas com temas direcionados a um dado público que irá consumir os discursos construídos repetidamente caracterizados por um posicionamento ideológico, portanto esse tipo de cultura de massa funciona como meio de propagação ideológica.

Para Brandão (1996), o discurso é a ponte entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos, ou seja, entre o campo linguístico e extralinguístico. O discurso não é neutro, e sim interativo. Ele constitui uma forma de produção social, por isso a noção de que o espaço do discurso é o espaço das conjecturas ideológicas, sendo a linguagem responsável pela transmissão dessas representações ideológicas, pois “a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente nem natural, por isso o lugar privilegiado da ideologia” (BRANDÃO, 1996, p.11).

Sobre ideologia, Orlandi (2001) diz que a mesma é a condição para que se realize a constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia estabelece uma relação entre linguagem e mundo. Nela está marcada a subjetividade, pois a ideologia e o inconsciente estão unidos pela língua. Assim, não há discurso sem sujeito, nem há sujeito sem ideologia.

Os estudos identitários estabelecem uma estreita relação com os discursivos, pois a produção de enunciados implica a definição de um posicionamento ideológico que deixará explícitas reflexões ligadas a juízos e valores sobre vários aspectos, construindo, continuamente, significados agregados a si mesmo e a outros. Portanto, o discurso possui sua importância no âmbito social e na formação identitária dos sujeitos, pois através das práticas discursivas adquirimos o poder de construirmos as nossas representações, bem como daqueles com os quais interagimos discursivamente.

A interdiscursividade é considerada a memória discursiva, é o que possibilita construir um discurso em cima de outro. De forma independente, é necessário que o já-dito tenha sido esquecido para ser lembrado no discurso que será construído. Através da relação interdiscursiva o estudo do discurso torna-se uma comparação entre discursos e a identidade discursiva estruturada, o que Maingueneau chama de “o espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (BRANDÃO, 1996).

O interdiscurso é constituído por um grupo de formações discursivas, que gerenciam o que pode ser dito, e é por meio do mesmo que o sujeito é assujeitado ideologicamente. A princípio todo o discurso é um interdiscurso, pois todos estabelecem relações com outros discursos para sustentar o sentido dos argumentos discursivos, para tanto, há estruturas discursivas preconstituídas a fim de organizar a repetição desses discursos dentro dos discursos que serão produzidos:

O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como sujeito significa em uma situação discursiva dada. (...) O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido (ORLANDI, 2001, p.31 e 33).

Considerando os estudos sobre o discurso, podemos conceber o material discursivo como suporte para as pesquisas sobre identidade e quando tomamos como corpus discursos produzidos dentro do gênero da revista em quadrinhos, colocamos em foco o sujeito, pois ele é quem vai mediar a produção de sentidos das significações e representações dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

Entender a forma que uma nação pode ser representada através de um personagem de uma história em quadrinhos nos impulsiona a analisar como as produções discursivas

influenciam a construção sociodiscursiva dessa identidade nacional. Atualmente, podemos acompanhar várias discussões sobre identidade que compreendemos como “o processo de construção de significado com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 1999, p. 22). Sendo a identidade um processo em contínua construção, é relevante considerarmos que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1997, p. 14).

A identidade tem um papel social importante de organizar os significados e valores culturais. Ao longo do processo de formação da identidade, Castells (1999) afirma que os “tijolos” dessa construção provêm da história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasia pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. A identidade, por conseguinte, é constituída de significados que são formados através do “processo de individuação” ou a internalização de uma identidade coletiva. As literaturas nacionais são, ao mesmo tempo, produtos e constituintes parciais da nação e de seu sentido coletivo de identidade nacional (HALL, 1997, p. 42). A construção da identidade nacional é, portanto, estabelecida através de “relações sociais e históricas”:

Segue-se que nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representações culturais. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade (HALL, p. 53, 1997).

Ainda segundo Hall (1997), a identidade não é construída apenas pelo que “já está dentro de nós”, mas também em razão da necessidade de uma “inteireza” completada por fatores exteriores a nós e pelas percepções que temos do que nos rodeia. Assim, as identidades nacionais não nascem prontas, são construídas e moldadas na representação que por sua vez está ligada ao poder de representar papéis sociais e culturais que quando assumidos, constituem nossa identidade:

(...) não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma

e grande família nacional. (...) Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural (HALL, p.64, 1997).

Quando tratamos de formação identitária, devemos considerar a maneira que as culturas nacionais ajudam a realizar os elos entre as diferenças na construção de uma peculiaridade da identidade nacional, diferenças essas que são estabelecidas por meio de sistemas simbólicos, “pois uma identidade é sempre produzida em relação à outra” (SILVA, p. 46, 2000). Isso reinstalou o significado de “nação”, mostrando que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” e que identidade “é um significado cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2000, p. 10 e 89).

O poder conferido a revistas em quadrinhos como meio de circulação de discursos carregados de ideologias proporciona a formação da representação nacional e contribui para produzir a diferença entre os sujeitos, pois “quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem” (CASTELLS, 1999, p. 24).

3 A história em quadrinhos *Papagaio letrado* sob análise

Nossa análise se focará na história em quadrinhos intitulada *Papagaio letrado* que está inserida na revista *Zé Carioca*, edição 2.387 do ano de 2013, e distribuída entre as páginas 22 e 28. Esse personagem foi criado pelos estúdios Walt Disney na década de 40 para o filme *Alô, amigos* e ganhou uma revista própria publicada no Brasil na década de 60 pela editora Abril, produzida por roteiristas brasileiros e ambientadas também no nosso país, sob a coordenação e direitos autorais da Walt Disney.

O gênero das revistas em quadrinhos é baseado em suportes intersemióticos, pelos quais se constrói um sentido resultado da complementação que a linguagem não verbal, os desenhos, dá à linguagem verbal, as falas dos personagens. A estrutura linguística da história analisada se apoia nos desenhos contribuindo para a afirmação ou formação de uma imagem do brasileiro, ou seja, os discursos responsáveis pela produção de sentido apontam e propagam o posicionamento ideológico da revista.

Na história em questão, Zé Carioca conversa com os amigos sobre o fato de os óculos com grau deixarem as pessoas aparentemente mais inteligentes e resolve usá-los também para constatar se eles lhe darão uma aparência intelectual. Portando óculos, Zé é confundido com o professor Okaba, um importante palestrante e tenta desfazer o mal-entendido, mas quando obtém a informação de que o professor irá receber um cheque “gordo” pela palestra, ele muda de ideia rapidamente e resolve usurpar a identidade do professor. Ao final da história, o professor Okaba chega e encontra a plateia dormindo, então resolve contratar Zé para fazê-lo dormir, pois sofre de insônia.

Já no início da história, quando Zé usurpa o lugar do professor por causa do dinheiro que irá ganhar com a palestra, podemos perceber a forte tendência do autor de reforçar a ideologia formadora do personagem Zé, representante da identidade brasileira, de forma negativa, como um oportunista, um corrupto que faz tudo por dinheiro, um malandro que quer se dar bem sem medir meios e consequências:

Zé: Vocês me confundiram com alguém... E sei que foi por causa dos óculos!
 Não sou nenhum prof. Okaba!
 Um dos organizadores da palestra: Ah, esse professor, sempre faz uma cena antes de palestrar e receber aquele cheque *gordinho*!
 Zé(pensando): Ch- cheque *gordinho*!
 Zé: Vamos rapazes! Tenho que palestrar lembram-se? (DISNEY, 2013, p. 24 e 25).

Dando continuidade a farsa, Zé deve proferir uma palestra sobre os avanços do país, mas em sua “palestra” ele discorre sobre outros tipos de avanços, aborda assuntos relacionados a “avanços” no trânsito, a “avanços” de namorados e faz com que a plateia literalmente durma, produzindo uma cena cômica. Esse discurso aponta para a vida levada pelo personagem tipo “malandro brasileiro”, que sem instrução de qualidade, vive na ignorância e não quer estudar, e sim levar a vida no “jeitinho brasileiro”, pois estudos e trabalho vão lhe custar muitos esforços com os quais a preguiça e a malandragem não são compatíveis.

Zé Carioca não pode falar sobre os “avanços” do país relacionados à economia, educação, infraestrutura, etc, mas sim sobre os tipos de avanço dos quais ele tem conhecimento. Isso mostra que em razão do seu perfil de malandro, Zé pertence à classe dos que não possuem instrução e por isso não possui capacidade de falar sobre questões como os

avanços que estão ocorrendo no país. Ele dá um “jeitinho” de desenvolver sua “palestra” com os conhecimentos que possui e crê que está abordando o assunto de maneira correta, o que reforça também a ideia de que brasileiro se “vira” de alguma forma, levando os leitores a crer que é dessa maneira que a maioria dos brasileiros age para sobreviver:

Zé: Bom... Então vamos falar sobre os avanços no país, certo? Pois bem... Tem muita gente que avança o sinal fechado! Não é uma baita falta de responsabilidade? Credo! E por aí tem alguns namoradinhos que avançam demais e acabam levando um sopapo no pé do ouvido! E blá, blá, blá... (DISNEY, 2013, p. 26).

A ideologia do “jeitinho brasileiro”, expressa no gênero textual em questão, é usada no alcance do efeito cômico da história e nos remete à concepção de um povo preguiçoso que vive dando um jeito corrupto de conseguir se dar bem. O reforço dessa construção identitária pode levar o leitor a ter a visão estereotipada e generalizada de que os brasileiros não estudam e não trabalham, são muitos preguiçosos para isso e por isso existe o “jeitinho” de ser brasileiro.

No contexto brasileiro de letrados e não letrados podemos analisar as posições dos atos de fala. Zé com a identidade do professor Okaba, assume outra posição de fala, como um palestrante importante, com o papel de palestrante que tem a responsabilidade intelectual de proferir uma palestra, deve manter as formalidades. A hierarquia de sua nova posição deve ser respeitada pelos outros personagens, mas depois retoma seu fiel papel de malandro que se dá bem no fim da história.

Essa troca de posição de fala mostra também as diferenças nas formações discursivas, pois Zé enquanto professor Okaba não pode ser chamado de “Zé”, esse tipo de informalidade não é aceito para se dirigir a um renomado professor. Esse vocabulário, no entanto, caracteriza o meio social não letrado de Zé Carioca em sua verdadeira posição.

A história é finalizada com a contratação de Zé pelo professor Okaba com a função de fazer com que o professor durma, mas um dos personagens que é amigo de Zé acha estranho o fato de o amigo ter aceitado o trabalho, pois Zé “odeia trabalho”. Mais um reforço é acionado para a afirmação de que o brasileiro tem aversão a trabalho, que vive de malandragem, que se vira do seu “jeitinho” sem ter que fazer muitos esforços, que tem preguiça de trabalhar, que procura viver por meios fáceis. Esse apelo discursivo com intenção

de persuadir o leitor a crer que é essa a imagem do brasileiro, que é essa a identidade do brasileiro é, na verdade, uma imagem distorcida, uma imagem estereotipada:

Amigo 1 de Zé: quem diria... O Zé foi contratado pelo prof. Okaba!
Amigo 2 de Zé: E ainda vai ganhar um bom dinheiro!
Amigo 1 de Zé: Mas o Zé odeia trabalho! Por que seria contratado??
(DISNEY, 2013, p. 28).

A presente história possui também aspectos intradiscursivos, como por exemplo, os atos de fala dos personagens sobre a propriedade da palestra de Zé, de fazer a plateia dormir, que leva o professor Okaba a crer que Zé irá livrá-lo de insônias. E podemos perceber a interdiscursividade presente nas características do personagem Zé Carioca que podem ser comparadas as de “Jeca Tatu” e “Macunaíma”, o primeiro se assemelha pelo desleixo e ignorância e o segundo pela preguiça e malandragem.

4 Considerações Finais

Concluimos que os discursos produzidos dentro do gênero da revista em quadrinhos em questão não atingem apenas os objetivos de efeitos simplesmente humorísticos, mas também de cunho ideológico no que diz respeito à construção da identidade do brasileiro. Sendo o gênero incapaz de manter a neutralidade, percebemos o posicionamento ideológico da revista que reforça a visão generalizada do brasileiro com a propagação do “jeitinho” brasileiro socioculturalmente difundido tanto no nosso país como no exterior e que tanto contribui para sua firmação.

Com esta análise dos aspectos discursivos da história *Papagaio letrado*, podemos concluir que o(s) autor (es), utilizam recursos discursivos que reforçam a ideologia de firmação da identidade brasileira em características estereotipadas baseadas na malandragem, preguiça (herança indígena), oportunismo e corrupção, transformando Zé em mais um de nossos anti-heróis, vítima e ao mesmo tempo vilão, inserido no contexto da contraditória sociedade brasileira.

Referências

- BORGES, Eliana Maria; MOURA, Sérgio Arruda de. *Discursos de identidades em tiras de humor: análise em duas vertentes críticas*. Comunicação e Filosofia. Ano 17, 2º semestre 2009. LOGOS 31. Disponível em: <http://www.logos.uerj.br/PDFS/31/o8_logos31_sergioeliana.pdf>. Acesso em 5 de out de 2014.
- BRANDÃO, Helena Hatchsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DISNEY, Walt. *Papagaio letrado* in Revista Zé Carioca. *Abril*, São Paulo, 2.387. ed. p. 22-28, 2013.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Edt., 1997.
- OLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GÊNERO E LITERATURA: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS EM LIVROS PARADIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fábio Soares da Costa (UFPI)¹
fabiosoares.com@hotmail.com

Janete Páscoa Rodrigues (UFPI)²
janetepascoa@yahoo.com.br

RESUMO: A adoção de livros paradidáticos para a educação infantil é uma prática identificada na maioria das escolas particulares da cidade de Teresina-PI. É útil como uma estratégia de ação educativa, visando uma complementaridade das temáticas dos livros didáticos. Neste contexto, deparamo-nos com a problemática desta pesquisa: Que representações de gênero podem ser identificadas nos livros paradidáticos adotados por escolas de educação infantil, enquanto instrumento pedagógico que proporcione o prazer de ler, a instrução, a diversão, o sonho projetado, a iniciação à política, à justiça, ao amor, à paz e, neste estudo, o lugar social dos gêneros? E a partir deste questionamento intentamos pesquisar, pois percebemos que o acúmulo de bens simbólicos e culturais proporcionados pela literatura infantil, por meio dos livros paradidáticos, possibilita ao aluno ser o sujeito de suas transformações, assim como do ambiente em que vive. Foram analisados quatro livros paradidáticos: Os músicos de Bremen (Ruth Rocha); Uma trança dourada (Tatiana Belinky); A rainha rabiscada (Sylvia Orthof); e O pavão abre e fecha (Ana Maria Machado). A opção teórico-metodológica para a análise discursiva desta literatura foi alicerçada na Análise do Discurso Crítica, a partir das contribuições de Fairclough (2001), Verón (2004) e Magalhães (2003), que objetivou identificar as representações e discursos de gênero e as estratégias discursivas construídas nos textos destes livros paradidáticos. Como resultados observou-se a existência de estereotipais de naturalização da dualidade entre os sexos, com uma padronização tradicional e patriarcal de família, mas com momentos de empoderamento feminino, estetização corporal e romantismo nos relacionamentos amorosos.

Palavras-chave: Gênero. Literatura Infantil. Paradidáticos.

1 Introdução

A relação entre educação, escola e literatura é intensa, produtora de sentidos e transformadora da sociedade em suas mais diversas facetas. Por isso, percebe-se a

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Comunicação – PPGCOM da UFPI. Especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ. Educador Físico licenciado pela UFPI. E-mail: *fabiosoares.com@hotmail.com*

² Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Profa. do PPGCOM - Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: *janetepascoa@yahoo.com.br*

importância da leitura e, sobretudo, da leitura literária nos mais diversos momentos de nossa vida, inclusive na formação básica, na infância, na escola.

Lajolo (2008) trata da essencialidade da leitura literária reportando-a como instituição, lugar do imaginário, de valores simbólicos e de exercício da cidadania, daí sua importância no currículo escolar, seja na forma didática, quanto recreativa, seja nas publicações impressas, quanto na tradição oral, para todos os níveis de ensino, pois certamente corresponderá à subjetividade da criança, à nutrição psíquica de seus anseios.

Percebe-se que as diferenças de gênero representadas em plataformas literárias ajudam a naturalizar divisões e desigualdades, por isso, compreender o conceito de gênero como condição social e não como dicotomia biológica é tão interessante e instigante do ponto de vista da pesquisa científica. A forma como as diferenças sexuais são apresentadas e valorizadas num dado momento histórico é o que importa, pois o gênero é uma ferramenta analítica política e social que procura superar os determinismos da biologia, valorizando as relações entre os seres.

Louro (2003) já alertava para a problematização da naturalização das relações de gênero dentro das práticas pedagógicas, pois as (de)limitações das práticas sociais relacionadas ao fato de serem meninos ou meninas dá-se sobremaneira no ambiente escolar. É por isso que não devemos desconsiderar que o lugar social da menina como tímida, frágil, romântica, recatada, singela, vaidosa, dependente e passiva, e do menino como independente, agressivo, conquistador, rude, frio, intelectual, provedor e autoridade é construído, também, na prática pedagógica, podendo ser identificados em livros de diversos gêneros, como os paradidáticos de educação infantil.

A educação sexista constrói e espera o desenvolvimento de papéis sociais por parte de meninos e meninas compatíveis com a dualização entre os sexos, que precisa do casamento, da reprodução, da vida familiar doméstica já definida historicamente e dos padrões estereotípicos de comportamentos próprios de homem e de mulher.

O objetivo deste estudo se põe sobre a identificação de sentidos de gênero na literatura infantil, bem como da necessidade de verificação das estratégias discursivas da literatura infantil quanto à abordagem e organização de sentidos relacionados ao gênero. Para isso, foram analisados quatro livros paradidáticos: Os músicos de Bremen (Ruth Rocha); Uma trança dourada (Tatiana Belinky); A rainha rabiscada (Sylvia Orthof); e O pavão abre e

fecha (Ana Maria Machado), todos estes adotados no ano de 2014 pela Escola Santa Helena, instituição escola privada de educação infantil, ensino fundamental e médio, em Teresina-PI. A opção teórico-metodológica para a análise discursiva desta literatura foi alicerçada na Análise do Discurso Crítica, a partir das contribuições de Fairclough (2001), Verón (2004) e Magalhães (2003), numa discussão que envolve os aspectos enunciativos e discursivos dos textos/imagens encontrados nestes livros paradidáticos.

Esta investigação observou as principais representações construídas por meio dos sentidos sobre gênero, identificados em paradidáticos de educação infantil, analisando as dizibilidades e invisibilidades proporcionadas pela literatura infantil quanto às relações de gênero. Desta forma, destacamos a existência de estereotipais de naturalização da dualidade entre os sexos, com uma padronização tradicional e patriarcal de família, mas com momentos de empoderamento feminino, estetização corporal e romantismo nos relacionamentos amorosos.

2 Literatura, prática pedagógica e educação infantil

Os livros paradidáticos são um lugar mágico de desvelamentos, contudo, informam, formam e imprimem estetizações e modalidades comportamentais que podem ser revestidas ou revertidas em padrões de ser, estar e se comportar. Como lugar de imaginação, os livros conformam parte do mundo da criança. Ao lê-los, a criança mixa seu imaginário com o imaginário pretendido no livro e passa a adota-lo como lugar de prazer, onde pode encontrar o mundo perfeito, bastando para isso, explorá-lo. Como lugar de formação e informação, o livro infantil capacita o afloramento de uma visão de mundo inédita, onde a fantasia e as diferentes emoções entrelaçam-se, dialogam e entram em conflito, formando formas, normas e possibilidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por isso, é inquestionável, como aborda Franz (2001, p. 16), que “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.”

O livro infantil ao ser contemplado pela criança torna-se uma projeção da sua vida. Lá estão depositados todos os seus sentimentos, que, quando penetrados, revestem-se das

possibilidades de conhecimento e reconhecimento de dificuldades, conflitos e decisões que precisam ser tomadas pela criança. E assim, recorreremos ao que diz Meireles (1984, p. 128):

A natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. Não apenas ele se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento, [...]; muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras.

Em nosso estudo, optou-se pela exploração da literatura infantil, pois percebe-se que o prazer de ler nesta idade é sobretudo motivado na exploração de livros paradidáticos. A prática pedagógica que faz uso do gênero literário propicia o despertar do prazer de ler, de imaginar mundos, acumulando bens culturais por intermédio da linguagem, transformando-se e ao mesmo tempo, o ambiente em que vive.

Também, nos incentivou a pesquisa, os comentários de Umberto Eco (1980) em seu texto “Mentiras que parecem verdades”, quando o autor delata a existência de preconceitos e erros conceituais sobre as relações humanas, sociais e familiares que parece mostrar ao leitor infanto-juvenil muitos problemas e o faz de maneira equivocada. E será o que acontece com as relações de gênero? Que sentidos equivocados podem ser identificados nos paradidáticos em questão?

3 Enunciação e discurso

Ao consultar Foucault (1995) em Arqueologia do Saber, por um lapso temporal, pensou-se na impossibilidade de apresentar conceituações satisfatórias a respeito de enunciação e de discurso, haja visto a complexidade para um entendimento aprofundado e condizente com as defesas teórico-metodológicas a ser desencadeadas nesse estudo. Contudo, recorreu-se a Magalhães (2003), Fairclough (2001), Bakhtin (2004) e Verón (2004) no intento de apresentar de maneira mais didática estes conceitos.

Magalhães (2003), trata enunciação como um processo, determinado por atos sociais que geram um universo discursivo e, em tempo, uma situação comunicativa. Apoiar-se em

Benveniste e Ducrot³ para defender que enunciação refere-se à uma “substância de caráter referencial que submetida a certas regras de linguagem, cristaliza-se nas situações de comunicação, nas práticas discursivas do cotidiano. Realiza-se como ato social de fala, considerado sempre na sua singularidade, porque jamais se repete.” (p. 33)

Para Verón (2004), a relação conceitual entre enunciação e enunciado é indissolúvel, pois imbricam-se na assertiva de que enunciação é da ordem do dizer e enunciado é da ordem do dito. Assim, como matéria enunciativa do discurso, é o enunciado, e como os modos de dizer, é a enunciação. Nesse contexto, enunciador e enunciatário (MAGALHÃES, 2003) entrecruzam-se numa simbiose e semiose significantes, construindo representações de gênero em diversas plataformas midiáticas, das quais recortou-se para o estudo, livros paradidáticos infantis.

Fairclough (2001) e Bakhtin (2004) também trazem contribuições para o conceito de enunciação. O primeiro valoriza a fala creditando-a acessibilidade e validade para estudos sistemáticos de correlação com variáveis sociais. Todavia, faz uma distinção: o ato de falar é individual, contudo, a fala é social, é compartilhada socialmente. Já Bakhtin (2004, p. 111) ao relacionar a enunciação com o ato da fala, também insere o aspecto social no processo, pois “Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante.”

Quanto a discurso, penso demasiado importante considerar o que diz Foucault (1995, p.90) sobre a unidade elementar do discurso, o enunciado.

[...] o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso. [...] o enunciado é a unidade elementar do discurso[...]

³ Laerte Magalhães desenvolve seu conceito de enunciação citando a priori BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989. 294 p. e DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. 222 p.

Para Fairclough (2001), que desenvolve sua defesa conceitual a partir de Michel Foucault, o discurso deve pensar o uso da linguagem como prática social, um modo de ação e representação, dialeticamente imbricado com a estrutura social. O discurso é constituído socialmente e moldado pela estrutura social. Relaciona-se com a linguagem a partir de três de suas funções: a identitária, a relacional e a ideacional. Por isso, para Fairclough (2001), a prática discursiva é tributária da reprodução social, das identidades sociais, das relações sociais, dos sistemas de conhecimento e das crenças.

Contudo, também é tributária da transformação social, materializada na forma linguística, como textos e imagens, como nos livros paradidáticos. Os eventos discursivos são práticas sociais, inclusive de consumo de mercadorias, serviços e cultura.

Nesse contexto, a partir de Magalhães (2003, p. 50), pode-se entender o conceito de discurso como “[...] uma prática, ou mais especificamente, uma prática social na perspectiva de Foucault (1995). [...] tanto pode ser uma obra completa, quanto uma lauda, um gesto, uma imagem ou uma única palavra.” Discurso é “[...] o uso da fala em situação de comunicação, o que acarreta implicações enunciativas.” (p. 51)

4 Livro, imagem e gênero

Como por inerente, mas não regrativo, as imagens quase sempre ocupam o lugar de destaque nos livros paradidáticos, que preenchidos com textos, desenhos, marcas, caricaturas, fotografias ou instantâneos testemunhais, indicam prévia e visualmente o que o enunciatário irá ouvir. Para Pinto (1999, p. 24), as imagens, da mesma forma que outros tipos de discursos sociais, “[...] têm papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem uma sociedade”. Nessa perspectiva, o autor defende que a imagem, como qualquer outro discurso, seria “[...] sempre um tecido de vozes ou citações, cuja autoria fica marcada ou não, vindas de outros textos preexistentes, contemporâneos ou do passado.” (PINTO, 1999, p. 27)

A discussão contemporânea sobre as questões de gênero, e sobretudo destas questões na literatura infantil, a muito não relacionam-se mais aos aspectos biológicos e dualizados entre homem e mulher. As representações de gênero que procuramos identificar

nesse estudo tratam de como o masculino e o feminino se manifestam em produtos da prática pedagógica, os livros paradidáticos.

Descrever, interpretar e explicar relações de gênero em plataformas literárias é importante pois assim é possível problematizar os papéis públicos destinados a homens e mulheres. Scott (1995) acredita na utilidade do conceito de gênero para a análise científica e histórica quando defende que a cultura em vigor constrói socialmente as qualidades de homens e mulheres, naturalizando os efeitos do patriarcado na compreensão de que a sociedade estaria estruturalmente equilibrada por meio de uma divisão social de papéis entre homens e mulheres. Notadamente, em inúmeros livros infantis, observa-se além da aceitação social, a construção social de comportamentos naturais relacionados a homens e mulheres, legitimando e sedimentando valores, ideologias e realidades sociais, através da linguagem da literatura infantil. Por isso, neste mesmo encadeamento lógico, acredita-se que os estereótipos de gênero manifestam-se socialmente, sobretudo, no texto literário e em todo o seu aparato semiótico. Portanto, corroboramos com Ribeiro (2006, p. 80) quando diz que:

As relações de poder entre homens e mulheres na família e na sociedade são práticas que se refletem na materialidade da linguagem. É o tecido social que oferece pistas, para que percebamos os mecanismos de cristalização de sentidos, cuja análise, atrelada à história de constituição discursiva, leva-nos a brechas, falhas e rupturas na contiguidade de sentidos.

5 Corpus e análise

Os estudos que envolvem linguagem e significação necessitam de uma fundamentação teórico-metodológica para o seu desenvolvimento, por isso escolheu-se a Análise Crítica do Discurso⁴, pois esta consegue, satisfatoriamente, desenvolvê-los, alcança dizibilidades relacionadas à ideologia e às relações de poder. A prática discursiva é fundamentada na intertextualidade, e, enquanto prática social, trata a linguagem como parte da sociedade, pois esta mesma linguagem é um processo social, não estando a sociedade à sua margem, mas no seu interior. Assim, a linguagem é condicionada socialmente, e nem sempre por vetores linguísticos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 29-30)

⁴ Deste ponto em diante usar-se-á ACD para designar o termo Análise Crítica do Discurso.

A escolha pela ACD deu-se pelo fato de que a análise dos livros paradidáticos adotados pela Escola Santa Helena se coaduna com os preceitos de Fairclough (2001) quando do entendimento de que textos são eventos sociais, inseridos em práticas sociais de linguagem que por sua vez pertencem a estruturas abstratas sociais, econômicas, políticas e culturais. Dizem respeito à própria linguagem, enquanto sistema de possibilidades. Portanto, as estruturas e as práticas sociais pertencem ao contexto de cultura enquanto que os eventos, refletidos nos textos, pertencem a um contexto situacional.

A pesquisa realizada envolve a análise das enunciações sobre gênero no suporte mais usando na prática pedagógica brasileira, o livro, especificamente, paradidáticos do 1º ano de Ensino Fundamental. Essa análise envolve sobretudo o contexto de situação, as práticas sociais que envolvem o uso da literatura infantil. Portanto, em ACD não há como realizar análises textuais isoladas. Embora a análise parta de um corpus textual específico, ela sempre se remeterá as práticas sociais, sendo que o discurso, as representações linguísticas e semióticas, são apenas um momento desta complexa rede, no contexto cultural.

A utilização referencial teórica proposta por Norman Fairclough (2001) justifica-se pela crença que o discurso faz uso da linguagem como uma prática social, não sendo unicamente individual, pois é um modo de ação, "uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

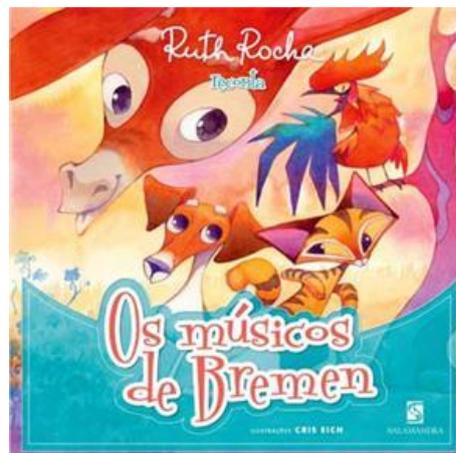
Destarte, o desencadeamento analítico realizado é orientado pelo modelo tridimensional de Fairclough (2001) que reúne três pilares analíticos: a análise textual, a prática discursiva e a prática social, metodologicamente organizado em três momentos: 1) a descrição (apresentação das propriedades formais do texto, pois são plenas de sentido); 2) a interpretação (momento de relacionar textos com outros textos, em que percebe-se a formação do outro); e 3) a explicação (é a reflexão e exposição da análise realizada).

6 Descrição do *corpus*

6.1 OS MÚSICOS DE BREMEN

O livro paradidático “Os músicos de Bremen” é um conto dos irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm, recontado por Ruth Rocha, ilustrado por Cris Eich e publicado pela Editora Salamandra.

O enredo do conto baseia-se na ideia de que os animais (personagens) da história estão muito velhos e não conseguem mais servir aos seus donos, que querem livrar-se deles, inclusive, intentando a morte. Por isso, o burro, o cão, o gato e o galo fogem de seus donos, indo para a cidade de Bremen, sonhando em tocar numa fanfarra local. Sonho e necessidade de sobrevivência fizeram-lhes marchar juntos, quando no meio do caminho encontraram uma casa de ladrões e logo planejam afasta-los de lá para tomar seus lugares, ter dormida e comida. Organizam uma fanfarra onde o burro zurra, o cão uiva, o gato mia e o galo canta, numa mistura de sons destinados a assustar os malfeitores. A aparição e a cantoria repentina os transformam num “fantasma” assustador que expulsa os ladrões da casa.



Os malfeitores voltam ao esconderijo, avistam a casa em silêncio e escura, e um deles foi verificar se o fantasma tinha ido embora. Ao entrar é atacado pelo gato, pelo cão, pelo burro e pelo galo, que foram perturbados do sono tranquilo. O ladrão associa-os a imagens tenebrosas: uma bruxa, um homem mau, um monstro negro e um juiz; uma recriação da fanfarra que os animais desejavam fazer. Os quatro músicos não foram à Bremen, ficaram no local onde a vida lhes deu a resposta aos seus sonhos, suas vidas ganharam um novo sentido e viveram felizes para sempre.

Ao analisar o conto, percebemos que os quatro animais, seus donos e os ladrões são do gênero masculino. A única exceção é a dona do gato. Os donos dos animais são tratados como “amos” e apresentados sempre como pessoas más que querem se livrar dos animais que não mais os servem. Assim como os ladrões que também são do gênero masculino e assumem uma simbologia dicotômica do “mau”. Percebemos, também uma estreita relação intertextual entre ser velho e ser inservível, entre a fuga da morte e a utopia de serem músicos, todavia, não percebem-se opções, mas quase enxerga-se a falta delas.

Chamou-nos atenção seletiva o fato de quatro animais de natureza tão diferentes encontrarem consenso, unicidade de sonhos e espírito coletivo para atingir o objetivo de participarem de uma fanfarra. Daí, indago: Por que ainda tanta binaridade nas relações de gênero? Complexificá-las numa direção complementar não seria uma inspiração do enredo deste conto? Enfim, analogia, talvez desconexa, mas disparadora de uma possível reflexão.

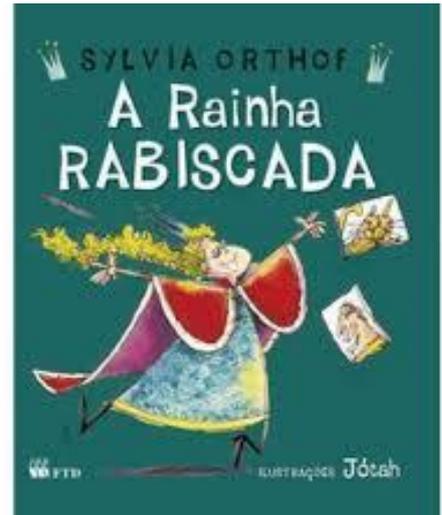
Referendar o gênero masculino como “malfeitor” é um propósito do texto em sua nuance descritiva, pois “amos” e ladrões assim foram pincelados, contudo, burro, cão, gato e galo, também do gênero masculino, foram apresentados como mocinhos, sonhadores, perseverantes e astutos, revelando dois estereotipais masculinos, fazendo preencher uma narrativa de ausência de feminilidades.

Uma trança dourada, de Tatiana Belinky, é um livro paradidático que traz a magia e o encanto dos clássicos contos de fadas. Faz parte de uma coleção "Tapete de histórias", da editora Paulinas. Trata-se do clássico Rapunzel, recontado por Tatiana Belinky e ilustrado por Edu, em que autora inventa uma menina, a Lenita, que toda noite aguarda seu Papai para ouvir uma história. No enredo, Rapunzel já tinha seu destino traçado, antes mesmo de nascer. Ela era prometida a uma bruxa para salvar a vida de seus pais. Foi trancada em uma torre sem escada e sem

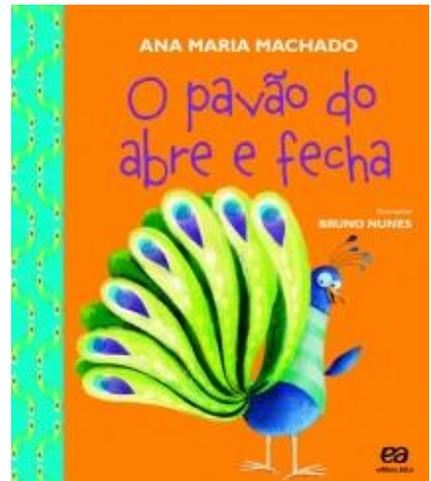


porta, recebia somente a visita da bruxa até o dia em que um príncipe, não resistindo ao encanto de sua voz, resolveu conhecê-la, ousadia essa que lhe custou os olhos e o amor de Rapunzel, que ao final, com suas lágrimas, cura-o da cegueira. E é desta forma que Lenita encerra o conto, com Lenita adormecendo, em mais uma noite mágica.

A rainha rabiscada de Sylvia Orthof, conta a história de uma rainha que com muita simpatia, desenhava tudo que vinha à sua mente. A cada vontade sentida, um desenho materializado. A Rainha do Lápis, que com imensa capacidade de criação e fazia muitas estripulias. Quando ela não gosta do que fez, apaga e desenha tudo de novo. Desenhou um avião e foi até Brasília. Ao chegar ao seu destino, apaga o ministro que havia roubado dinheiro do povo. Aproveita a viagem também para apagar alguns deputados safados. Sua vida é um interminável desenhar e desenhar... apagar e desenhar tudo de novo.



O pavão do abre e fecha, de Ana Maria Machado, conta a história de um pavão viva um dilema sobre ser feio ou bonito. Gostava de ver-se com a cauda aberta, em contrapartida, seu andar desajeitado e seus pés não lhes agradava. Durante a história relaciona-se com um pombo-correio, um pardal, um periquito, e um casal de urubus que reforçam a importância de sua presença na festa e lhes dão força para ficar feliz. Já o tangará e o bem-te-vi sorriem de sua forma de dançar e da falta de sua pena, prevendo uma festa divertida pelo desengonço do pavão. Durante os ensaios da dança o pavão perde uma de suas penas do lado direito e fica muito triste, e duvidoso de sua beleza e de sua presença na festa, contudo, ao final percebe que beleza depende do ponto de vista de cada um e de que sua autoestima era o mais importante.



7 Interpretação e Explicação

Os livros paradidáticos apresentados reforçam um conjunto literário que segundo Calvino (1993, p. 10), "constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez

nas melhores condições para apreciá-los.” Daí, a importância de serem trabalhados ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Furlani (2005) e Pires (2009) atentam para a importância de discutir criticamente e problematizar a forma como os livros são trabalhados nas escolas, pois uma abordagem equivocada reitera modelos normativos, ensina e prescreve modos de agir, como no caso dos padrões de gênero. Desta forma, ao analisar os textos e redirecionar o olhar para as questões de gênero enquanto categoria de análise, percebemos a necessidade de observar como as enunciações de gênero são abordadas na literatura infantil, pois percebemos que as representações simbólicas sobre o que “adequado” e “desejável” inicia-se na infância.

Alguns não ditos textuais que induzem à binaridade sexual puderam ser observados nos livros como o urubu de gravata e a urubua de laço e tiara rosa, no livro O pavão do abre e fecha, as meninas de rosa e mulheres de saias rodadas, homens de calças e camisas de botão, em a Rainha Rabiscada, além dos grandes vestidos da bruxa e da Rapunzel, e do quarto com ursinho de pelúcia e boneca de Taline, e de seu pai com um grande bigode e camisa de botões e manga longa, em a A Trança Dourada. Ou seja, coisas de menino, e coisas de menina.

Alguns comportamentos também denotam esta bipartição sexual: os ladrões são maus, assim como os donos dos animais em Os Músicos de Brema; O pavão que gosta de exibir suas imponentes penas e quando isso não acontece este se cai em tristeza, em O pavão do abre e fecha; A garota Taline, meiga, singela, ingênua e amorosa, que apresenta-se como uma forma materializada da personagem de Rapunzel, em A trança dourada; e o recomeço da vida que é representado pelo nascimento de um pinto, em A rainha rabiscada.

Estes estereotípicos sexualizados apresentam formas de comportamento que denotam atividades masculinas e femininas, contexto este que faz parte de todo um aparato histórico cultural que construiu e vem construindo a definição de gênero em nossa sociedade. Assim, percebemos a lei biológica, heteronormativa, ainda prevalente no material pesquisado.

Por heteronormatividade, Louro (2009) define como a heterossexualidade como única, normal, saudável e desejável forma de exercício da sexualidade, pois todo diverso, também é antinatural, anormal e desviante. E esta perspectiva perpassa toda a bibliografia abordada, pois não percebemos nenhum personagem diverso do ponto de vista da heterossexualidade.

Os padrões de gênero são construídos socialmente e reiterados pelos mais diversos aparatos comunicacionais, dentre os quais a literatura infantil e os livros didáticos não se distanciam. Aliados à família, aos meios de comunicação e a outras instituições como a igreja, os padrões de gênero vão se conformando segundo os exercícios dos campos de força destes instituintes das representações de gênero.

Nos livros analisados, observamos um conjunto de aspectos diversos como atitudes, linguagem, vestimentas, brinquedos, que, uma vez expressados no comportamento dos adultos, familiares e da sociedade, de um modo geral, contribuirão para a consolidação da construção das representações de gênero na criança que dela faz parte. (FURLANI, 2005)

Diversos artefatos culturais puderam ser observados durante a exploração do *corpus* textual e imagético como bonecas, ursinhos, varinha, chapéus, vestimentas, profissão, edificações, lugar, expressões corporais e faciais, cores, formas, instrumentos de profissão, lazer e diversão e, a partir destas visibilidades pudemos olhar por um viés crítico os constructos representacionais de gênero. E encontramos alicerce conceitual para o que observamos em Pires (2009, p. 168) que encontrou também em suas pesquisas aparatos semióticos em que

[...] o masculino e o feminino são representados na maior parte das imagens de uma única forma, mostrando, de maneira geral, o homem como energético, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada. Essa forma de referir-se à mulher pode ser vista principalmente na representação visual das mães, pois elas são talhadas como exemplos de proteção, carinho e ternura. Comumente é associada a imagens femininas uma idéia (sic) leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade [...]

Como visibilidades, ainda chamamos atenção para as invisibilidades da literatura infantil que reduzem as relações entre os sexuais ao paradigma biologizante que serve-se do fenômeno da reprodução para legitimar seu fundamento. E neste processo percebemos a materialização da incerteza que move os discursos, da variabilidade interpretativa que é fundamentada numa recepção ativa, que possibilita a construção de uma subjetividade potente, desde a infância. Pena que a orientação dos campos de força (Bourdieu, 1999) que circunscreve a mulher como detentora e um lugar nada privilegiado (violência doméstica)

como o doméstico, o romântico, o ingênuo, o emocional, observado em *A trança dourada*, *O pavão do abre e fecha*, e na invisibilidade desta em *Os músicos de Bremem*. Neste, a binaridade sexual é ativa, preservada, pois a reprodução de papéis afirma a tal docilidade que seria inerente ao feminino. Aos homens, nesse modelo, corresponde a atividade e a força, e, às mulheres, a debilidade e passividade. E assim, reforçamos nosso entendimento com o que diz Gens (2008, p. 59) sobre os paradidáticos de educação infantil:

São esses livros que estão nas mãos de crianças e jovens e formam leitores, e mais do que isso, sinalizam para condutas, comportamentos e pensares. Alguns deles estimulam, por vezes, reflexões, potencializam atos de ser, outros param na simples exposição, outros, ainda, deixam perceber preconceitos e fossilizações. Muitos trazem representações de meninas agarradas à domesticidade e ao espaço privado, definidas pela tecnologia de gênero e engendradas nas relações sociais, em que parece não haver espaço para mudanças e escolhas. Outras deixam entrever modulações e deslizamentos, levando, ao menos, a uma desestabilização das condutas fossilizadas. Será possível reemoldurar, ou até mesmo viver sem molduras e enquadramentos? Se não, que seja afiançada, pelo menos, a possibilidade de desnaturalizar as marcas de gênero, mostrando o que elas apresentam de forçado e estático, e como são vendidas aparentemente fazendo parte da natureza do humano. Dentro dessa perspectiva, não se pode esquecer que a formação literária de crianças e adolescentes acontece por intermédio, principalmente, de textos de ficção. Por meio deles, leitoras e leitores têm acesso a universos conhecidos e desconhecidos, vêem-se frente a heróis e vilões, entram em contato com cotidianos em que ser menina ou menino aparece como uma pré-figuração, muitas vezes. Do mapeamento de obras empreendido neste trabalho, restou um traçado ziguezagueante, não retilíneo, que provoca o movimento de pensar a produção para crianças e jovens nesse início do século. E, também, permite refletir sobre o que pode ser demarcado em questões de gênero. Nesse quadro legível, organizam-se movimentos, travessias, negociações de sentido e matiza-se a complexidade da construção do sujeito.

A pesquisa realizada encontrou uma construção discursiva de relações de gênero que privilegia hierarquias, que privilegia estratégias de dominação e desigualdades, contudo, também encontramos relações de igualdade como é no livro *A rainha rabiscada*, quando da relação hierárquica entre um casal de marido e mulher em que o marido passa roupa enquanto a mulher fica deitada, mas que depois a rainha apaga este contexto e desenha então os dois dividindo as tarefas domésticas. Todavia, corroboramos com Gens (2008)

quando refere que nos livros paradidáticos infantil, os postulados androcêntricos ainda se situam muitas vezes como matriz, seja latente ou manifesta, na pauta da exploração do tema que situa comportamentos de meninas e meninos na literatura infanto-juvenil. O exercício de leitura é, no entanto, ato de potência. E exercendo-o, através da consciência, traçam-se os caminhos que permitem a distinção entre a opressão e a resistência, entre a dominação e o agenciamento. Desestabilizar as representações, redefinir o gênero, para além dos liames sexuais, em novas perspectivas, é a tarefa, em constante exercício de compreender o mundo e, pelo menos, tentar mudá-lo.

7 Considerações finais

A partir deste estudo concluímos que padrões definidores de normalidade entre os sexos é reforçado na literatura infantil adotada pela Escola Santa Helena no ano de 2014 para o primeiro ano da Educação Infantil. As representações de um gênero masculino mau, príncipe, exibicionista, político, e de um gênero feminino singelo, mágico (fada), mocinha, princesa/rainha, acompanhante do marido e dona de casa estão implícita e explicitamente reproduzidos nos livros analisados, apesar da identificação de abordagens isoladas como no caso do livro *A rainha rabiscada*.

Percebemos, em acordo com Furlani (2005) que o conteúdo dos livros paradidáticos constrói representações de masculino, feminino, de modos de agir, da sexualidade, e estas acabam por assumir um efeito de verdade. E, por isso, não podem ser utilizados sem uma reflexão crítica, sob pena de tornarem-se reforçadores de estereótipos do que parecem esclarecer, em detrimento de uma educação de caráter emancipatório, que possibilite a discussão, a desconstrução de padrões hegemônicos e a criação de novos paradigmas de gênero.

Sabemos que os sujeitos (nesta pesquisa, as crianças) são subjetivados pelos discursos que circulam na literatura adotada para a educação infantil, expressando dinâmicas de exercício de poder que homogeneíza, diferencia e marginaliza via práticas discursivas a que estes sujeitos são submetidos.

Apesar da problemática em se usar os termos “masculino” e “feminino” (Bluter, 2003), concluímos que as abordagens discursivas dos quatro livros paradidáticos analisados

direcionam-se a um contexto em que um poder disciplinar que objetiva reforçar normas de condutas de meninos e meninas onde a hipervalorização da masculinidade e a celebração da heteronormatividade engendram um campo de forças onde tudo o que não se coaduna com determinados padrões é desviante.

O processo de construção de representações de gênero em livros paradidáticos é sutil, quase imperceptível se não olhar sobre a égide crítica, pois roupas, cores, palavras e atitudes são atribuídos a normalizações de gênero, quase sempre assimétrica e vertical, tendo a masculinidade em voga.

Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 2001.
- FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese do doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. 2005.
- GENS, Rosa. Menina ou menino? gênero na literatura para crianças e jovens. **Revista Forum Identidades**. Ano 2, v. 4. jul-dez, 2008. p. 51-61.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: Junqueira, R. D. (org) **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. (Coleção Educação Para todos, Vol. 32, p. 85-93) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco. 2009.

MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio. **Veja, Isto é, Leia**. a imagem e a imagem nos discursos de capas das revistas Veja e Isto é; produção e disputas de sentido na mídia. Teresina: EDUFPI, 2003. 158 p.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PINTO, Milton José. Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker, 1999. 123 p.

PIRES, S. M. F. **Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...**: o amor romântico na literatura infantil. - Porto Alegre, 176 f. Tese do doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. 2009.

RIBEIRO, Manoel P. Feminismo, machismo e música popular brasileira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. vol. V. n. XIX. out. - nov. 2006. p.73-83.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2004.

DE SHOW A FIASCO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DA VEJA ACERCA DAS COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

Fernanda Castro Ferreira (UFPI)
nanda-phb@hotmail.com

João Benvindo de Moura (UFPI)
jbenvindo@ufpi.edu.br

RESUMO: O trabalho ora exposto propõe analisar os diferentes discursos da revista Veja em relação às copas do mundo realizadas nos últimos vinte anos procurando revelar as posturas ideológicas existentes na argumentação sobre tal evento. Assim, nos propomos a estudar tais discursos a partir de uma abordagem social, histórica e política, considerando, ainda, a natureza ideológica dos mesmos, a fim de perceber o que há por trás de cada imagem, as diferentes vozes que produzem sentidos e as estratégias argumentativas presentes na enunciação midiática. Foram escolhidas quatro capas da revista Veja, referentes aos anos de 1994, 1998, 2013 e 2014. As imagens foram selecionadas a partir das construções favoráveis e desfavoráveis feitas acerca da copa do mundo, sendo a capa publicada no ano de 2013, um possível marco dessa visão de desconstrução do maior evento mundial do futebol. A partir das análises realizadas foi possível perceber um redirecionamento do discurso, atrelado à mudança do poder político instaurado no Brasil, ao contexto histórico, como também às manifestações ocorridas no ano de 2013. Assim, o que antes era um sentimento de ufanismo nos anos de 1994 e 1998, tornou-se um sentimento reprimido, ou até mesmo uma aversão à copa do mundo, ratificada pela revista Veja.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Ideologia. Copa do Mundo. Revista Veja.

1 Introdução

O presente trabalho busca analisar a argumentação nas capas da revista Veja referente aos anos de 1994, 1998, 2013 e 2014, analisando a desconstrução do tema copa do mundo a partir das manifestações do ano de 2013, onde a revista trás o ufanismo pelo futebol nos anos 1994 e 1998 e logo após as manifestações apresenta a segmentação do Brasil entre o amor à copa e o amor à pátria. Partindo desse princípio, as capas foram analisadas em uma visão que parte do pressuposto que “a argumentação, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva” (CHARAUDEAU, 2009, p. 207). A revista Veja foi escolhida devido sua grande tiragem no país, sendo lida por inúmeros brasileiros.

Assim, foi imprescindível analisar também o discurso midiático da revista, como também analisar os sujeitos da comunicação e o contrato comunicacional, trabalhando a noção e a articulação entre discurso e argumentação. Charaudeau (2001), afirma que o discurso está relacionado a dois sentidos, no primeiro o discurso é um fenômeno da encenação do ato da linguagem, onde corresponde a dois circuitos, o externo (fazer psicossocial) e interno (organização do dizer). Nesse aspecto, discurso está relacionado ao domínio do dizer. No segundo sentido, discurso está relacionado a um conjunto de saber compartilhados, construído geralmente de forma inconsciente pelos indivíduos em um dado grupo social. A revista *Veja* foi assim selecionada devido sua importância na mídia, visibilidade e número significativo de leitores, tentando com isso, entender a quebra da imagem de copa do mundo na revista através de suas capas, analisando seu discurso e argumentação.

2 Discurso e Argumentação

A argumentação é imprescindível nas conversas e convívios. A mesma cria realidades e está presente no dia-a-dia de cada indivíduo, pois a linguagem, muito além da função de comunicar, ela é argumentativa, e tem um fim de convencimento/persuasão para com o outro. Essa argumentação está presente em uma conversa entre pai e filho, amigos, na política, como também em empresas jornalísticas, criando uma imagem de si ao proferir o discurso, esse, que tem carácter argumentativo, já que toda enunciação é proferida com um propósito.

Desde a antiguidade, na Grécia entre V e IV a.C, que a retórica e o carácter persuasivo são abordados. Segundo Maingueneau (1997) a questão do *ethos* surgiu na Antiguidade. Aristóteles dividiu os meios discursivos em logos (responsável pelo domínio da razão); *ethos* e *pathos* (domínio da emoção), o *ethos* é voltado ao orador, e o mesmo deve mostrar-se sincero, amável e digno de confiança. A denominação de *ethos* é trazida como a construção da imagem de si mesmo pelo modo de dizer, partindo da palavra *ethé*, uma figura da retórica antiga utilizada pelos oradores para pronunciar propriedades de si mesmos. Entre essas categorias, a noção do *ethos* foi retomada pela Análise do Discurso e trabalhada por diversos teóricos, sendo importante no trabalho do entendimento do discurso.

Entre esses, é válido destacar a noção de argumentação em Perelman (2005), como também em Charaudeau (2009), este último, apresentando-a dentro do “modo argumentativo do discurso”. De acordo com o primeiro, a “nova retórica”, ao estudar os objetos da retórica antiga, preocupa-se com as técnicas discursivas que permitiriam a provocação ou aumento da adesão dos espíritos às teses de seu assentimento. O mesmo trata a argumentação como lógica na linguagem, sem considerar os outros aspectos comunicativos. A argumentação para Perelman (2005), não possui a intenção de provar uma verdade da conclusão a partir da verdade de premissas, mas sim transferir para a conclusão uma adesão consentida do seu auditório em relação às premissas.

Assim, o orador deve adaptar-se ao seu público alvo. Além da finalidade persuasiva encontrada na retórica, é válido analisar e compreender a argumentação em outras teorias. Segundo Koch (2011, p.17-19) em sua obra *Argumentação e Linguagem*:

A linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo, é dotada de intencionalidade e veicula ideologia. Dessa forma, inverte-se a noção de que a função comunicativa é a mais importante função da linguagem. O ato de argumentar torna-se, assim, o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma intenção –avaliar, julgar, criticar, etc.

A argumentação está presente na língua e é vista numa perspectiva social, sendo significativa e construída a partir do discurso, este que dá sentido à argumentação, onde o indivíduo se insere em determinado contexto situacional. Assim, tudo que proferimos no universo da fala é argumentação, devido aos propósitos que o mesmo apresenta.

Trabalharemos a argumentação com base na Teoria Semi linguística, essa que foi criada por Patrick Charaudeau, em sua tese de doutorado em 1979. O objetivo da mesma equivale à importância do sujeito na interação verbal, não somente com a informação e o convencimento do outro, mas também com o envolvimento dele no seu discurso. Para haver sentido, é preciso no mínimo, dois parceiros, já que a interação é o objetivo principal. Assim, os sentidos não existem fora da situação de comunicação e não é propriedade de apenas um dos parceiros, afinal, o outro também deve ser considerado para que o ato de linguagem seja eficiente. Outro fato relevante nessa teoria é a relação entre fato e contexto sócio-histórico, que facilita a interação.

Neste trabalho, o contexto histórico influencia e/ou caracteriza as capas da revista *Veja* construídas e publicadas em determinada conjuntura. Por isso, “o ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (CHARAUDEAU, 2009, p. 20). Vale destacar também os postulados da Teoria Semiolinguística, a saber: o ato de encenação da linguagem, o contrato de comunicação, os modos de organização do discurso e o quadro comunicacional. Daremos ênfase, nesta pesquisa, ao contrato de comunicação e ao quadro comunicacional.

2.1 O MODO DE ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVO

A partir dos modos de organização do discurso proposto por Charaudeau, que são: Enunciativo, Descritivo, Narrativo e Argumentativo, foi escolhida a abordagem que o mesmo faz sobre o modo de organização argumentativo, para embasar a pesquisa. Para Charaudeau (2009, p. 202) “a argumentação não está no âmbito das categorias da língua, mas sim da organização do discurso”. A argumentação não está ligada a uma sequência de frases, sua relação em virtude de uma organização do discurso é relacionada a componentes e procedimentos funcionando tanto em textos escritos como orais. Segundo Charaudeau (2009), para a argumentação existir, é necessária uma proposta sobre o mundo, que provoque, nos mesmos questionamentos quanto à legitimidade da proposta, é preciso também que o sujeito esteja engajado em relação a esse questionamento (convicção), que para tentar estabelecer uma verdade, desenvolva um raciocínio acerca da proposta. A pessoa à qual o sujeito da argumentação se dirige deve estar relacionada com o questionamento, proposta e verdade, assim como deve estar constituída no alvo da argumentação. O sujeito que argumenta então deve buscar conduzir (persuadir) o outro a compartilhar da mesma verdade, tendo consciência que o sujeito alvo pode ficar a favor ou contra a argumentação proferida. A proposta assim, trazida por Charaudeau gira em torno de uma relação triangular entre sujeito argumentante, proposta sobre o mundo e sujeito-alvo. A argumentação é dirigida ao raciocínio do interlocutor, tentando transmitir ao mesmo uma convicção ou explicação a fim de persuadi-lo e modificar seu comportamento.

Charaudeau trabalha com procedimentos discursivos, esses que utilizam de categorias de língua ou procedimentos de outros modos de organização para produzir efeitos de persuasão. Entre os procedimentos discursivos vale destacar a definição, comparação, citação, descrição narrativa, reiteração e questionamento. A definição é equivalente à qualificação e ao modo de organização descritivo, produzindo um efeito de evidência e de saber para o sujeito que argumenta. A definição é distinguida por aquela que define um ser (objeto, pessoa, noção abstrata etc.) ou um comportamento. Como exemplo de comportamento, é válido destacar a publicidade, que sugere ao outro um comportamento, influenciando-o na escolha do produto apresentado. Outro tópico apresentado é a comparação, participante das categorias da língua Qualificação e Quantificação.

É qualificada devido às propriedades que se destacam entre semelhança ou dessemelhança; e é quantificada porque se comparam tanto quantidades, como se faz uma comparação graduada de propriedades. A comparação ainda pode ser por: semelhança, dessemelhança, objetiva e subjetiva. É tratado também o processo da descrição narrativa, esta é semelhante à comparação, no entanto, se distingue por ter uma existência própria, já que a mesma tem capacidade de desenvolver um raciocínio “por analogia”, produzindo um efeito de exemplificação. O processo da citação no modo de organização argumentativo consiste como uma fonte de verdade ou testemunho de um dizer, de uma experiência e de um saber; é referido da forma mais fiel possível às emissões escritas ou orais de um locutor. O processo de acumulação se utiliza de inúmeros argumentos para atingir uma mesma prova, utilizando-se de uma simples acumulação, gradação ou ainda uma falsa tautologia. Por último, é apresentado o questionamento, o quando consiste em uma proposta que depende da resposta do interlocutor para sua realização; o questionamento argumentativo é visado a partir da incitação a fazer, proposta de escolha, verificação do saber, provocação e denegação. (CHARAUDEAU, 2009).

Para embasar um pouco mais a pesquisa, foi relevante apresentar também os modos de encadeamento argumentativo, que são: conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, consequência e finalidade. Esses, que dependem do conteúdo semântico das asserções, no caso, das relações de sentido e dos vínculos presentes que caracterizam a ligação entre as assertivas analisadas. Enfim, do escopo do valor de verdade.

2.2 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Ao selecionar a ideia de contrato de comunicação para esta pesquisa, é imprescindível a tomada da noção de contrato em Charaudeau (2001), entendida como um corpo de práticas sociais, na qual os indivíduos pertencentes estão suscetíveis em chegar a um acordo sobre as representações languageiras dessas práticas sociais. Assim, “o sujeito pode ser considerado como um lugar de produção da significação languageira, para o qual esta significação retorna, a fim de constituí-lo” (CHARAUDEAU, 2001, p. 30).

Existe assim uma relação contratual, dependente de componentes mais ou menos objetivos, tornados pertinentes pelo jogo de expectativas que envolvem o ato languageiro. Os componentes correspondem a três tipos: comunicacional, psicossocial e intencional. O comunicacional corresponde ao quadro físico da situação interacional, articulando indagações sobre os parceiros: eles se veem? Eles estão presentes? São únicos ou múltiplos? E ainda qual canal (oral ou gráfico) é utilizado por eles. O componente psicossocial é concebido em termos de estatutos, os quais os parceiros são suscetíveis de reconhecer um no outro, seja por idade, sexo, posição hierárquica, relação de parentesco, categoria sócio profissional, etc. E por último, o componente intencional, esse que é um conhecimento inicial, presente em cada um dos parceiros, construído para si mesmo sobre o outro, de forma imaginária, se utilizando saberes partilhados. Esse componente é apoiado em duas questões, que giram em torno das indagações: qual a intenção de informação? Como isso está sendo veiculado e/ou qual será a intenção estratégica de manipulação (CHARAUDEAU, 2001).

Relevante destacar também os princípios que favorecem as condições de comunicação, que são: Princípio da interação, pertinência, influencia e regulação. O primeiro trabalha o ato da linguagem como um processo de troca; já o segundo adequa a fala ao contexto e finalidade; o Princípio de influência traz uma tentativa de influência, de um locutor agindo sobre o outro. No último, princípio da regulação, analisa e garante o trabalho/engajamento dos parceiros no contrato. É válido saber assim, que, no contrato, o outro busca inúmeras estratégias para conseguir a adesão do outro, através dos níveis de realização: legitimidade (aquela que dá ao sujeito a palavra, determinando uma posição de autoridade), credibilidade (saber se portar, comunicar e persuadir), capitação (favorece o estado emocional do interlocutor, capitando uma situação favorável para com o sujeito

falante). Assim, é percebido o quão o contrato de comunicação é vasto, e consiste em inúmeras estratégias para a adesão/interação do locutor e interlocutor.

2.3 O QUADRO COMUNICACIONAL

Entre as noções de contrato, negatividade e estratégia, é válido ressaltar ainda, para esta pesquisa, a noção de estratégia, esta repousa na ideia de que o sujeito comunicante (EUc) concebe e organiza suas intenções de forma a produzir alguns efeitos, persuasão e/ou sedução, sobre o sujeito interpretante (TUi) para levá-lo a se identificar conscientemente ou não. Assim, EUc se utiliza de contratos de reconhecimento, além de construir uma imagem real, como lugar de verdade externa ao sujeito, ou a construção de uma imagem de ficção como lugar de identificação do sujeito com o outro, onde é constituído um lugar o qual projeta o imaginário do sujeito. No entanto, toda essa encenação trazida por Charaudeau se encontra revisada e corrigida, podendo ser mal recebida, pois há de levar em consideração o fato de o sujeito interpretante nem sempre está consciente do contexto sócio-histórico, o mesmo não está de acordo com a opinião do jornal, o que pode alterar sua interpretação (CHARAUDEAU, 2009).



Fonte: Charaudeau, 2012, p. 52

É sabido que "o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe no circuito externo (fazer) e de um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro" (CHARAUDEAU, 2001, p. 28). O mesmo corresponde a uma significação; interação e intencionalidade. No entanto, é

mais ou menos consciente e é envolvido por rituais de linguagem na sociedade. O mesmo é o produto da ação de seres psicossociais que não são totalmente conscientes, mas são testemunhas das práticas sociais, bem como representações imaginárias as quais pertencem.

O sujeito assim, para Charaudeau não é um indivíduo preciso, nem tampouco um ser coletivo particular, mas sim uma abstração, interpretação, produção de significado, especificado de acordo com o ato linguageiro que o mesmo possui. Os sujeitos são: comunicante, enunciador, destinatário e interpretante.

É válido começar pelos parceiros, o qual dá uma ideia de “pessoas associadas”, onde as mesmas consideram-se dignas entre si, havendo um reconhecimento mútuo. A interação acontece entre os parceiros sujeito comunicante (EUc) e sujeito interpretante (TUi), formando o jogo de relação contratual. O presente jogo não envolve estatutos sociais, mas sim o desafio do ato da linguagem, o qual se preocupa se o ato será ou não bem sucedido. Assim, para os parceiros existirem eles devem se reconhecer e se construir com o estatuto que eles imaginam; como é o caso de encontros entre parceiros em bares e restaurantes, o que valerá não é a hierarquia de emprego ou posição social, mas da competência atribuída no momento dito.

Os protagonistas são aqueles com papel importante no ato linguageiro, pois os mesmos são definidos como seres de fala da encenação do *dizer*, essa que é produzida pelo EUc e interpretada pelo TUi. Os protagonistas são: o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUd), os quais assumem inúmeras faces de acordo com os papéis que lhe são atribuídos pelos parceiros do ato de linguagem de acordo com a relação contratual (CHARAUDEAU, 2001).

3 Discurso das mídias

O discurso de informação é uma atividade de linguagem que propicia um vínculo em toda a sociedade. A mídia é de grande relevância, assim, é necessário buscar compreender suas características. A informação é o ato de comunicar, como também é um discurso. Em várias empresas de comunicação há até mesmo uma disputa no mercado, fazendo uma distinguir-se da outra, diversificando e inovando estratégias em relação à maneira que

reportam os acontecimentos. Com isso, as mídias são levadas a terem mais cautela com o conteúdo, tomando posição, a fim de seduzir o leitor.

No entanto, mesmo que o discurso das mídias seja ligado ao poder e à manipulação, a pretensão da mesma é ir contra o poder e a manipulação, causando essa controversa. Para Charaudeau (2012) a mídia é a máquina de fazer viver as comunidades sociais, que manifesta a maneira como os indivíduos, seres coletivos, regulam o sentido social ao construir sistema de valores. Assim:

As mídias não são a própria democracia, mas é o espetáculo da democracia, o que talvez seja uma necessidade. Com efeito, o espaço público como realidade empírica é compósito: desdobram-se, aí, práticas diversas, sendo umas de linguagem, outras de ação, outras de trocas e de organização em grupos de influência. Isso ocorre no âmbito de cada uma das três esferas que constituem as sociedades democráticas: a do político, a do civil e a das mídias. Tais esferas interferem umas nas outras sem que se possa dizer qual delas domina. Assim, os atores de cada uma constroem para si sua própria visão do espaço público, como uma representação que tomaria lugar da realidade (CHARAUDEAU, 2012, p. 20).

A mídia em si não é uma instância de poder, afinal, ela não é capaz de influenciar totalmente os comportamentos dos indivíduos em sociedade, ou apontar normas que devam seguir. A mesma tem o poder de “manipular”, porém, ao mesmo tempo em que “manipulam”, são “manipuladas”, pois o mesmo não tem interesse em deixar claro sua intenção, porém, o público alvo do jornalista é que o faz escrever uma matéria, adequando-a ao mesmo. A mídia se vê na obrigação de atingir o maior número de pessoas, assim, passa algo do agrado da maioria, para despertar o interesse, tornando-se automanipuladas.

A partir desse pressuposto, as mídias não repassam a realidade social para o público, mas constroem, através da linguagem, um sentido particular do mundo, restringindo sua visão a uma adequação ao seu objetivo; não sendo, com isso, um reflexo fiel da verdade da sociedade. A preocupação, na verdade, centra-se em como capturar o público alvo, trabalhando em estratégias cercadas de intencionalidade para sedução do leitor. A comunicação gira em torno de três processos: produção, produto e recepção. A produção vai funcionar de acordo com as condições de produção e é feita pelo produtor da informação. O produto gira em torno da condição de construção, o mesmo aparece em jornais, telejornais e etc. Já a recepção vai depender da condição de interpretação, gerando com isso o consumo da informação.

O jornalista escreve buscando as possíveis interpretações do público, para adequá-las conforme sua intenção, aplicando em sua escrita ainda vários efeitos de sentido. A informação é um processo de produção do discurso numa situação de comunicação, que realiza a transmissão do saber. O discurso, este, é um fenômeno social que depende da linguagem, que é capaz de seduzir e persuadir através do papel da argumentação, dependendo da maneira que for utilizada para alguma finalidade.

A partir dessa visão, foi de profunda relevância analisar a linguagem presente na fotografia e a argumentação utilizada, um dos focos deste trabalho, a qual diz bastante dos discursos, realizando uma representação em cima de uma imagem, onde por trás dela é possível ler inúmeras informações “ditas” e a ideologia presente na mesma. Para Kristeva (1999), a fotografia é capaz de mostrar uma realidade anterior, e mesmo que dê uma impressão de idealidade, nunca é sentida como puramente ilusória, pois, é o documento de uma realidade de que estamos protegidos. Assim, é possível afirmar que a imagem (ou fotografia) quando isolada pode ser vista como um enunciado, e seguida de outras, torna-se até mesmo uma narração. Afinal, uma imagem pode ser representativa de vários enunciados, enunciações, argumentações e esse conjunto gera um discurso.

4 Análise e discussão de dados

4.1 ARGUMENTAÇÃO

As capas serão analisadas em base dos procedimentos discursivos: definição, comparação e questionamento, como também serão analisados de acordo com o modo de encadeamento argumentativo. Sobre os procedimentos discursivos, a definição é aquela que define um comportamento, tentando de alguma forma persuadir o interlocutor; assim é relevante analisar o comportamento da revista Veja em relação ao tema copa nos anos de 1994, 1998, 2014. O comportamento foi modificado a partir da revista do ano de 2013, após as manifestações, onde a revista pareceu incorporar um posicionamento de favorecimento às manifestações e contra o atual governo, ratificando a ideia de dois países, aquele favorecido pela copa do mundo e aquele que sofre com a desigualdade social, atendendo com isso parte de uma população e “persuadindo” outra, com a imagem opositora e forte na capa

de 2014. No procedimento discursivo de comparação, é presente o aspecto de dessemelhança, pois é nítida a diferença das capas de 1994, 1998 em comparação a de 2014. Há um rompimento forte de amor à pátria, relacionado ao futebol, e o amor à pátria, relacionado aos problemas intrínsecos do Brasil, onde a copa não é vista como puro momento de alegria, como nas primeiras capas, mas sim, como um momento de reflexão acerca do país, apresentado na capa de 2014.

O questionamento, um dos procedimentos discursivos, foi percebido de maneira intrínseca, pois a revista *Veja*, ao mostrar na revista de 2013 “os sete dias que mudaram o Brasil”, questiona de forma implícita, com a frase na revista de 2014 “uma copa, dois países”, instigando e questionando o brasileiro a perceber a disparidade de “Brasil” presente. O questionamento envolve a questão de: “qual lado você está?”, é percebida também uma ambiguidade no questionamento, afinal, está contra a situação do país atual, significa estar contra o governo atual, percebendo assim um discurso político envolvido nos questionamentos acerca da questão copa do mundo.

De acordo com os modos de encadeamento argumentativo, serão analisados: oposição, causa e consequência. De início foi encontrada a ideia da oposição de ideais e até mesmo do sentido persuasivo. A oposição é explícita nas capas de 1998 e 2014, logo após a “quebra” de na capa de 2013, ano das manifestações. Na capa de 1998 é escrito em caixa alta “O país do futebol no ano copa”, trazendo ainda na mesma o futebol como expressão nacional. É percebido o ufanismo que a revista *Veja* ratifica na nação brasileira. Já na capa de 2014, a imagem de copa é desvinculada do povo brasileiro, há uma oposição explícita tanto em relação a revista de 1998, como há uma oposição clara na própria capa, onde o Neymar é comparado a uma criança, seguido da frase: “Uma copa, dois países”. A oposição é trazida de forma a abrir os olhos da população, essa, que ainda se encontra clamando por justiça, educação, saúde e outros problemas no país. A *Veja* apresenta a desigualdade social, e o que é percebido é que a copa do mundo no Brasil, não será para todos os brasileiros, diferente da copa de 1998, onde a *Veja* apresentou só alegrias. Há um jogo discursivo e argumentativo, onde novamente a revista se declara, de forma implícita, contra o governo atual, não apenas apoiando as manifestações, mas buscando argumentos para ratificar e expandir essa ideia.

O modo de encadeamento argumentativo causal é apresentado nas capas a partir do momento em que é feita a desvinculação da imagem de Brasil e copa do mundo. Nas

revistas de 1994 e 1998, o Brasil, conhecido como país do futebol, era repleto de felicidade com a chegada da copa do mundo, no entanto, com a marca expressiva da revista de 2013, com a frase: “os sete dias que mudaram o Brasil”, trazendo uma mulher com a bandeira do Brasil nas costas. A imagem remete ainda ao fato de o brasileiro usar a bandeira não só em copa do mundo, como em todos os anos, mas agora por estar usando numa luta por sua nação, da mesma forma que os “sete dias” mudaram o Brasil, o brasileiro também mudou. Assim, essa revista de 2013 apresenta uma causalidade, pois foi a partir dela, a partir das manifestações que o Brasil mudou, e se tornou, como a frase da revista de 2014 apresenta, uma copa e dois países; dois países representados pela desigualdade e/ou o brasileiro que “despertou”, após as manifestações, trazida a partir da “quebra” na revista de 2013, causando o discurso da revista de 2014.

A análise tem como foco principal a desvinculação que acontece em 2013, após as manifestações. Assim, analisando a partir do modo de encadeamento argumentativo de consequência, é válido perceber as consequências deixadas pelas manifestações, as quais prevaleceu à imagem de um país segmentado, como bem mostra a revista de 2014, um país que acredita bem mais nas melhorias internas e não se deixa “enganar” por uma copa do mundo, a revista Veja apresenta a consequência das manifestações ao tirar a ideia de ufanismo de suas capas e apresentar a segmentação através de uma imagem, a qual relata uma verdade, apresentada pela indignação da maioria de brasileiros ao atual governo, onde a Veja retifica essa consequência.

4.2 SUJEITOS DA COMUNICAÇÃO NA REVISTA VEJA

Analisando os sujeitos da comunicação nas capas da revista Veja, é imprescindível esboçar o papel, segundo Charaudeau (2001) do sujeito comunicante (EUC), esse, encena o Dizer e é a partir da sua intencionalidade que o mesmo é levado a construir o sujeito interpretante (TUi). Assim, essa ligação entre os dois sujeitos, centrados em estratégias discursivas, produzem efeitos de discurso. Na revista Veja o EUC é quem produz a revista, no caso, aquele que cria o Dizer a uma determinada conjuntura. Já o TUi, que tem a capacidade de construir uma interpretação, é formado pela sociedade em geral, essa que pode ou não

expressar alguma interação. No entanto, vale ressaltar que mesmo existindo certa ligação entre ambos, não há simetria entre as atividades dos dois.

Os protagonistas compostos pelo sujeito enunciador (EUE) e o sujeito destinatário (TUD), são responsáveis pela produção do Dizer. Na revista *Veja* o EUE é a própria revista *Veja*, já que a mesma é o veículo pelo qual a informação é dada. No caso das análises, a mesma foi o suporte da comunicação, onde a capa foi adequada a cada conjuntura social e política da época do país. Já o TUD, são os compradores e/ou assinantes da *Veja*; o veículo é destinado ao seu público cativo, que participa dos mesmos ideais em uma relação contratual. É relevante ainda, entender que ao ter o foco de sua escrita no TUD, a revista *Veja* entende que está exposta ao TUI, e que, intencionalmente ou não, a mesma deve escrever para uma maioria, a fim de persuadir o máximo de leitores para acompanhar seus ideais e assim, poder ter o maior número de revistas em circulação. Esses ideais são mais esclarecidos na perspectiva do Discurso midiático.

4.3 DISCURSO MIDIÁTICO EM ANÁLISE

O discurso midiático na revista *Veja* é caracterizado pela forma como a mesma se porta. A escrita da revista *Veja*, uma das mais lidas no Brasil, é conhecido como um discurso de “direita”, devido suas formações discursivas e ideológicas. Nos anos de 1994 e 1998, o país era governado pelo então presente Fernando Henrique Cardoso, é percebido o futebol mascarando as mazelas de uma população, trazendo uma população feliz com o então “país do futebol”. Com as manifestações em 2013, o país, agora governado por Dilma Rousseff, toma outra notoriedade nas capas da revista, a maneira como se reporta ao acontecimento copa do mundo sofre uma mudança de país “perfeito” do futebol, para em 2014, ser considerada uma copa injusta, onde o Brasil está segmentado e a desigualdade social impera.

O discurso das mídias está ligado ao poder e à manipulação, numa perspectiva de seduzir o leitor. Na capa do ano de 2014, a mídia vai de acordo com a maioria da população, ratificando a oposição ao governo, numa tentativa de desmascarar as mazelas do Brasil. Nas capas dos anos de 1994 e 1998, a copa parece estar mascarando a realidade, já que os problemas da população brasileira sempre existiram, no entanto, a revista enfoca somente a copa do mundo, sem analisar e/ou dar relevância a outro tema na época. O trabalho de

produção, produto e recepção é realizado de forma distinta entre os anos 1994/1998 e os anos de 2013/2014, tão distinto quanto à mudança de postura da revista, percebendo ainda, a mudança de governo no Brasil durante esses anos. A revista com essa mudança de postura deixa claro o fato de que ao mesmo tempo em que tentam manipular uma opinião, são manipuladas pelo público alvo ao qual se destinam, pois escrevem para seus leitores cativos, mas se utilizam de imagens e frases fortes, que atraíam vários públicos, devido à chamada atrativa do produto.

4.4. O CONTRATO

O contrato de comunicação consiste em estratégias de locutores para conseguir, geralmente, a adesão do interlocutor. Na análise presente, é possível perceber nas duas primeiras capas analisadas (Romário, 1994 e Ronaldo 1998) que o contexto situacional ou o circuito externo que permeia a encenação linguageira aponta para uma relação de proximidade entre a revista e o poder político estabelecido no Brasil na época. Isso pode ser percebido a partir de uma disparidade de opiniões e postura em relação às revistas dos anos de 1994/1998, em relação às revistas de 2013/2014, já que o poder político, assim como a postura e a opinião acerca de copa do mundo, mudaram com o tempo.

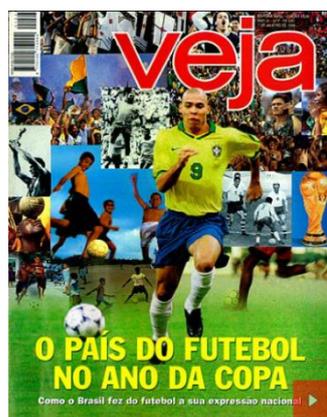
A partir do rompimento da imagem de copa após às manifestações no ano de 2013, a “quebra” foi explicitamente retratada com a frase “os sete dias que mudaram o Brasil”, a revista Veja, que já possui uma legitimidade na sociedade brasileira, a ratifica, apoiando e dando notoriedade ao tema, confirmando os fatos, posteriormente, na capa de 2014, com a frase “uma copa, dois países”. Utilizando assim a estratégia de legitimidade, a revista ainda trabalha com uma estratégia de credibilidade, na capa de 2014. Ao levar para a capa imagens que “provam” a desigualdade social, presente na comparação do Neymar a uma criança, onde a mesma não tem calçado, por conseguinte, nem condições sociais. Outro fato relevante que ratifica essa credibilidade é a oposição do verde (presente no gramado onde se encontra Neymar) e do marrom (presente no chão que a criança está). A imagem instiga o interlocutor a ler a reportagem, ou até mesmo ser contra a copa do mundo ao ver uma imagem tão forte em relação ao Brasil. Assim, a revista trabalha a legitimidade, credibilidade e até mesmo a captação nessas duas capas, pois as imagens produzem no interlocutor um

estado emocional, que cria uma aceitação ao que está exposto na revista. Assim, a mesma persuade o interlocutor, na intenção de atingir uma adesão do mesmo.

A revista constrói uma imagem de brasileiro feliz, presente nas capas de 1994/1998, onde a copa do mundo é tratada como felicidade constante num “país do futebol”, mascarando a realidade. Nessa percepção, é possível utilizar o componente comunicacional, o qual se define no canal gráfico, onde os parceiros não se veem, no entanto interagem e compartilham dos mesmos ideais e ideologias. No componente interacional, a revista Veja desempenha, ao que parece, uma intenção de provocar um ufanismo pelo futebol, amor ao país, consequentemente, dando uma ideia de felicidade à situação política e social do país. No entanto, em relação ao quadro brasileiro trazido pela revista dos anos 2013/2014, há uma desconstrução de “povo” feliz. A revista procura elencar inúmeras necessidades da população brasileira, onde o futebol não tem o valor de antigamente, já que a partir de 2013, o brasileiro “despertou” com as manifestações. Há de perceber também o fato de o brasileiro ser mostrado na revista, como aquele que despertou, não apenas para as condições da copa do mundo de 2014, mas sim para a situação política do país atualmente, fato bem relevante para ser discutido, já que a persuasão pode ter como foco não apenas a copa do mundo, mas também as eleições, em outubro de 2014.



Revista Veja – 1994



Revista Veja – 1998



Revista Veja – 2013



Revista Veja - 2014

5 Considerações finais

Foi de extrema relevância buscar e/ou tentar entender a desconstrução da imagem de copa do mundo presente na revista Veja no ano de 2014, a partir das manifestações ocorridas no ano de 2013. As análises foram feitas de acordo com os princípios que envolvem a argumentação, contrato de comunicação e discurso midiático. Com as mesmas, foi possível perceber argumentos para a adesão da copa do mundo nos anos 1994 e 1998, como também a ação contrária em relação à copa no ano de 2014. As manifestações serviram também de ratificação para a desconstrução da imagem de copa do mundo realizada pela revista Veja. Além de persuasão do público cativo da revista, a mesma se utiliza de imagens fortes, que geram credibilidade para os demais, buscando a aderência de mais leitores/compradores da revista. A mesma engata nas manifestações, fortalecendo a indignação da sociedade brasileira em um aspecto histórico, social e político.

A partir dessa visão, é percebida a mudança da postura na revista Veja em relação à imagem de copa do mundo nos anos 1994/1998 em comparação aos anos 2013/2014. Em 1994/1998 a copa do mundo mascarava a realidade da sociedade brasileira, enquanto a de 2013/2014 comparava copa do mundo como mais um artifício de desigualdade social. A mudança da imagem negativa de copa do mundo foi atentada nas manifestações de 2013, no entanto, há de ser levado de forma relevante para uma análise, os fatos não apenas sociais que rondam uma argumentação, mas sim, os aspectos políticos e históricos, que fizeram com que essa desconstrução se tornasse ainda mais forte na revista Veja.

Referências

- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Trad.: Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem**. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (orgs.). *Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.
- CHARAUDEAU, Patrick.. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1999. (Coleção Signos).
- PERELMAN, Chaïm. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FACEBOOK E HUMOR: AS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS RECORRENTES NA PÁGINA SURICATE SEBOSO

Fiama Cutrin de Oliveira Ribeiro (UFPI) ¹
fiamadeoliveira@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata do humor que ocorre na página Suricate Seboso, no site de compartilhamento *Facebook*. Com essa pesquisa, buscamos responder como é construído o humor da página Suricate Seboso e quais as estratégias linguísticas e imagéticas são usadas de modo recorrente para produzir este humor, considerando que essa página é um exemplar do gênero Página de Humor no *Facebook*. Como objetivo, buscamos analisar como as estratégias recorrentes de humor inerentes a este gênero se apresentam nesse espaço e a partir de que elementos elas são construídas. Como processo metodológico, foi feita a seleção e a análise de aproximadamente quarenta post's da página Suricate Seboso, onde foi possível identificar a presença de montagens e de textos escritos, visuais e verbo-visuais com fins críticos e humorísticos, que se aproximam do modo de falar nordestino e de ações cotidianas do povo desta região, o que cria uma relação de identidade com o povo da região nordeste, que constitui a maioria dos seguidores da página, para complementação do trabalho também foi realizada uma entrevista semiestruturada com o administrador da página. Utilizamos como aporte teórico autores como Marcuschi (2004) e Bakhtin (2003), que estudam os gêneros de maneira geral.

PALAVRAS-CHAVE: Facebook. Humor. Estratégias.

1 Introdução

Para verificar as estratégias linguísticas e imagéticas responsáveis pela produção de humor no gênero página de humor no *Facebook*, utilizamos como corpus de pesquisa a página Suricate Seboso, que é um exemplar deste gênero, para coletar dados e analisar as presenças dos recursos que dizem respeito tanto a linguagem quanto a imagens divulgadas na página.

Neste artigo temos como objetivo geral fazer uma análise das publicações da página Suricate Seboso e, a partir dos resultados obtidos, responder como é construído o humor da página e elencar quais as estratégias linguísticas e imagéticas a página utiliza de maneira recorrente para produzir humor.

Como objetivos específicos o artigo tem a finalidade de responder alguns questionamentos, sendo estes: O que causa o humor na página Suricate Seboso? De que maneira acontece este humor? Quais estratégias a página utiliza de modo recorrente?

¹ Fiama Cutrin de Oliveira Ribeiro, graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa e que tem como metodologia de pesquisa a de análise das publicações realizadas pela página Suricate seboso, que é de domínio público, disponibilizada no site de relacionamento e compartilhamento de informações *Facebook*, visando apontar os recursos linguísticos e imagéticos usados pela página para gerar humor.

Para complementar a pesquisa foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada com o criador e administrador da página Suricate Seboso. O artigo justifica-se devido a necessidade de se estudar a influência que os novos gêneros digitais têm desempenhado tanto no ambiente virtual quanto na vida social e cultural de quem os segue. O artigo está estruturado em fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, resultados obtidos, considerações finais e referências.

2 Referencial Teórico

O aporte teórico adotado nesta pesquisa é orientado por cinco eixos principais: a etnografia digital, que consiste na observação científica de espaços digitais para coleta de dados; estudos da cultura e identidade; internet e mídias sociais, visto que a página utiliza como recurso de humor as notícias que circulam na mídia; e os recursos linguísticos, usados pela página na produção de humor.

Inicialmente, a fonte de pesquisa foi a página de humor no Facebook Suricate Seboso e outros sites que se tornaram fontes de dados acerca da internet e das mídias sociais no Brasil. Num segundo momento foi feita a leitura de textos disponibilizando informações acerca dos novos gêneros digitais, em especial as páginas de humor no *Facebook*, encontrados em acervos de monografias, dissertações e teses, no site Google acadêmico e periódicos da CAPES. E para complementação do artigo foi feita uma entrevista com o responsável pela página humorística Suricate Seboso.

No eixo etnográfico o autor utilizado foi Daniel Miller, que proporcionou uma compreensão acerca dos estudos das comunidades na internet, e faz considerações acerca dos estudos no *Facebook*. Ele descreve de maneira clara as percepções e atenções que são necessárias nesse tipo de abordagem e faz observações acerca das metodologias que contribuíram para este estudo.

No eixo que envolve a cultura o principal autor desta área é Roque de Barros Laraia (2001), que apresenta reflexões sobre os conceitos de cultura modificados ao longo do tempo, bem como os desafios atuais de tratar deste tema, inspiração para identificar os aspectos culturais que são encontrados na página de humor Suricate Seboso e contextualizar este estudo como cultural.

Nos estudos que dizem respeito à identidade serão usados como base os estudos de Stuart Hall (2001), que explora os conceitos de identidade na modernidade e pós-modernidade. Segundo o autor, há, mediante as transformações ocorridas nas sociedades, uma “descentração” ou “deslocamento” do sujeito. Isso acontece em relação às concepções anteriores de identidade. A primeira, Iluminista, de que o sujeito possui um “eu” íntegro, centrado e indivisível, que permaneceria da mesma maneira durante toda a vida. A segunda é a perspectiva sociológica, na qual o sujeito na verdade se transforma, mas além do “eu” individual, a identidade é baseada também nas relações deste com a sociedade. Por fim, a concepção que o autor defende como sendo a atual é a de que o sujeito está se tornando fragmentado e pode possuir várias identidades. Não há mais apenas uma identidade fixa, permanente, mas sim identidades que são transformadas continuamente, o que possibilita o a sujeito assumir diferentes identidades em diferentes momentos (HALL, 2001, p.13).

Nesta concepção se enquadra a página do *Facebook* Suricate Seboso, onde o administrador da página, sendo ele um sujeito, encarna uma outra identidade, no caso, a identidade dos suricates, presente em todas as postagens, sendo estas identidades transformadas continuamente, fazendo com que ele assuma diversas identidades em diferentes momentos, no caso, em diferentes postagens que possuem contextos diversos, que envolvem as notícias atuais que saem na mídia, e as situações cotidianas vivenciadas pelo povo da região nordeste, que constituem a maior parte dos seguidores da página, e pela população brasileira.

No eixo que envolve o estudo da internet e mídias sociais, foram utilizados autores que são referência nos estudos da cibercultura², como Pierre Lévy (1999) e André Lemos

² Cibercultura é a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores através da comunicação através de computadores, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à internet e outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades *on-line*, jogos de multi-usuários, jogos sociais, mídias sociais, realidade aumentada, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cibercultura>)

(2010), para contextualizar e compreender essa cultura surgida a partir das novas tecnologias que também serviram de base para compreender o ciberespaço e a interação entre os usuários de internet e mídias sociais. Seus estudos sobre as redes sociais na internet e conversação mediada por computador puderam dar ao trabalho um suporte para compreender e analisar o *Facebook* e as interações presentes na página Suricate Seboso.

Por fim, no eixo dos estudos linguísticos, utilizamos os estudos acerca dos gêneros digitais, focando na produção de humor no *Facebook*. Os estudos neste eixo foram norteados por leituras de Marcuschi (2004) e Bakhtin (2003). Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão sempre vinculados a situações típicas de comunicação social.

Neste caso, podemos dizer que os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social que vão se estabilizando no interior das diferentes esferas sociais, nas quais se houver qualquer mudança, esta acabará por gerar mudanças no gênero. Visto que cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social que tem finalidade discursiva, e sua própria concepção de autor e destinatário.

Sendo assim, concluímos que os novos gêneros digitais surgem a partir destas novas interações proporcionadas por essas novas tecnologias de mídia, sendo, no caso da página Suricate Seboso, o *Facebook* um suporte para o gênero página de humor no *Facebook*, desenvolvido a partir das interações sociais entre o administrador da página, que assume diversos papéis sociais encarnados pelo personagem do suricate, e os seus seguidores.

Em uma primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um número limitado de gêneros, que após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicaram-se, surgindo os gêneros da escrita, que logo depois se expandiram ainda mais com o crescimento da imprensa, e hoje em plena fase da globalização podemos presenciar através do telefone, do gravador, da televisão, do rádio e do computador juntamente com a era da internet, a exploração de novos gêneros e novas formas de comunicação tanto oral como escrita.

É certo que não é propriamente as tecnologias responsáveis por originar esses novos gêneros, mas sim a intensidade do uso dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Podemos dizer que esses novos gêneros da era digital não são

absolutamente novos, mas sim têm formas inovadas de serem utilizados, como é o caso do gênero página de humor no *Facebook*, que tem sido usado de maneira diferente e serve tanto para divulgar notícias atuais da mídia como também para fazer propaganda de produtos dos patrocinadores da página.

A página de humor no *Facebook* é um gênero novo que vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente devido à rapidez de comunicação, na qual as pessoas têm possibilidade de interagir independente de onde quer que estejam em um tempo quase real, acessando a rede social por meio do computador, aparelho celular, tablet, ipod etc. precisando apenas de sinal da internet para isso.

O estudioso Marcuschi (2005) sugere que há uma semelhança formal e funcional entre os gêneros novos e antigos, porém nem sempre há uma contraparte clara, pois esses gêneros têm características próprias que devem ser analisadas individualmente. No caso do gênero página de humor no *Facebook* é possível identificar funções de outros gêneros textuais, como, por exemplo, as propagandas e anúncios publicitários, pois a página além de trazer o humor aos seus seguidores faz também *merchandising*³ de seus patrocinadores em suas postagens.

Em termos bakhtinianos, os gêneros podem ser caracterizados da seguinte forma:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, isto é, um plano composicional;
- Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Nessa concepção, encontramos elementos centrais da atividade humana, que são sujeito, ação e ferramenta. Notemos que a ferramenta seria o gênero que o enunciador (sujeito) utilizaria em uma situação (ação), porém é a situação que vai definir a escolha do gênero a ser utilizado, ou seja, cada gênero vai comportar uma forma diferente de comunicação.

³ Merchandising é uma ferramenta de Marketing, formada pelo conjunto de técnicas responsáveis pela informação e apresentação destacada dos produtos no ponto de venda, de maneira tal que acelere sua rotatividade. (FONTE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Merchandising>.)

3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa consiste na observação e análise das postagens verbo-visuais da página de humor do *Facebook* Suricate Seboso. Para que houvesse uma base para essas análises, foi realizada uma revisão bibliográfica envolvendo estudos sobre temas centrais que dizem respeito ao objeto aqui estudado: internet e mídias sociais, cultura e identidade e recursos linguísticos.

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, e para complementação do artigo foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada com o administrador da página, responsável pelas postagens do Suricate Seboso, a fim de contextualizarmos e identificarmos a intenção do autor em suas postagens.

Foram coletadas da página Suricate Seboso imagens com montagens verbo-visuais de aproximadamente quarenta postagens. Após a coleta dos dados foi realizada a análise das postagens e montagens verbo-visuais, onde foi possível identificar a presença de diversos fatores responsáveis por causar o humor da página, como, por exemplo, a representação de acontecimentos cotidianos, informações que circulam nos veículos de informação atuais, uso de expressões populares tipicamente nordestinas, etc.; informações que são atreladas às imagens, e que na maior parte das postagens apresenta uma situação típica da região nordeste.

4 Análise de Dados

Nesta seção serão descritos os dados colhidos na página Suricate Seboso e informações acerca da página e suas postagens, obtidas por meio de uma entrevista com o seu administrador. Após a descrição dos dados e do questionário respondido pelo dono da página partiremos para a análise, na qual visa-se verificar como é construído o humor dentro da página Suricate Seboso e quais as estratégias linguísticas e imagéticas são usadas de modo recorrente para produzir este humor.

A pesquisa foi realizada a partir das montagens verbo-visuais feitas pela página Suricate Seboso, localizada na rede social de relacionamento *Facebook*. A página foi criada em dezembro de 2012 por Diego Jovino e hoje já conta com quase dois milhões de

seguidores. Perguntamos como Diego caracterizaria o público alvo de sua página e, segundo ele, o público é formado por pessoas de todas as idades que gostam de muito humor e valorizam a cultura nordestina.

Na página recolhemos para análise apenas as montagens verbo-visuais, que geralmente usam a foto de alguma personagem popularmente conhecida, a qual é identificada, de alguma forma, com o conteúdo veiculado. Dando voz à mensagem, a personagem em si – presente no universo cultural da nossa sociedade, podendo ser da TV, do cinema, das artes, do mundo das celebridades etc. – responde por parte do efeito cômico produzido. No caso da página Suricate Seboso o próprio suricato ou suricata é o personagem que aparece nas montagens e, algumas vezes, podem também aparecer outras figuras públicas.

O perfil na rede social traz imagens de um suricato ou suricata - animal da África - em várias facetas com expressões tipicamente cearenses e cheias de humor. Segundo o dono na página, a escolha foi feita devido ao fato de o suricate ter em comum com o ser humano a característica de conseguir ficar em pé.

Diego também acredita que o sucesso da página ocorreu devido o fato de antes não haver nada com que o cearense se identificasse. *"Faz tanto sucesso porque antes não havia algo que o pessoal (cearenses) se identificasse. O que se via eram expressões de fora. O Suricate traz o jeito de o cearense falar, as coisas que vivemos, a realidade das escolas. O pessoal tem orgulho do nosso jeito. Eu não via muito isso na internet"*, explica Diego.

Quanto ao modo que produz o humor da página, Diego descreve seu humor como saudável, sem apelos sexuais ou com uso de violência e sem a necessidade de derrubar outras pessoas para fazer graça. Ele afirma que o objetivo da página é fazer graça de situações da cultura e modo de falar nordestino e cearense. Como estratégias de humor ele afirma utilizar de modo recorrente o linguajar típico da região, as situações do cotidiano que as pessoas se identificam, o resgate ao passado e as notícias que circulam na atualidade.

Quanto a função do perfil, Diego disse que busca retratar as situações do dia-a-dia do cearense, o modo de falar, as brincadeiras, as comidas típicas da região, as lendas, o humor, etc. Ele afirma retratar o que ele chama de "cearensidade", mas também faz postagens que muitas vezes abrangem todo nordeste e até mesmo o Brasil inteiro.

Além de fazer publicações visando o entretenimento dos seus seguidores o perfil também serve como um meio de fazer reclamações e críticas aos serviços públicos e ao governo, como, por exemplo, nestas publicações:



Na primeira imagem temos uma crítica direta ao atendimento realizado pelo Sistema Único de Saúde à população brasileira, que na maioria das vezes é lento e demorado. Na montagem o humor é causado pelo fato de a brincadeira de médico não ter acontecido por conta de o atendimento ser realizado pelo SUS.

Outro exemplo de crítica pode ser encontrado nesta segunda publicação, ocorrida no período da copa, que critica os gastos realizados pelo governo nas construções dos estádios para o campeonato. Na postagem também podemos identificar a presença do dialogismo, que [Bakhtin](#) define como o processo de interação entre [textos](#) que ocorre na [polifonia](#); tanto na [escrita](#) como na [leitura](#), o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros [discursos](#) similares e/ou próximos.

O discurso similar que pode ser identificado nesta postagem é o discurso produzido durante as manifestações populares que ocorreram no período da copa do mundo, onde as pessoas pediam que as escolas, a educação, a saúde e demais recursos oferecidos pelo governo tivessem o mesmo padrão dos estádios exigidos pela FIFA.

Nestas outras postagens além da imagem do personagem suricate aparece a imagem do cantor da banda Rolling Stones Mick Jagger, que é uma figura pública. O humor gerado na postagem está relacionado a fama de pé frio do astro do rock, pois durante a copa de dois mil e dez o cantor resolveu torcer para a seleção brasileira, durante um jogo em que a seleção foi derrotada, e a perda acabou sendo atribuída ao cantor, que ficou com a fama de pé frio e azarão.



Outro exemplo de postagem com presença de figura pública e que requer um conhecimento prévio do leitor é a montagem onde aparece o jogador da seleção brasileira Fred. Para compreender a postagem é necessário saber que o jogador foi motivo de piada durante a copa de dois mil e catorze por conta de sua pouca atuação durante o campeonato.

Nesta montagem o humor foi gerado a partir do momento em que o jogador, que antes era visto como ruim e imprestável, passa a ser visto como o melhor do mundo pelo torcedor, apenas pelo fato de ter realizado um gol durante uma partida, sendo até mesmo comparado com grandes nomes do futebol, como Cristiano Ronaldo e Lionel Messi.

Nas montagens verbo-visuais da página também podemos encontrar humor gerado a partir de acontecimentos recentes. Neste primeiro caso a postagem visa divulgar a campanha novembro azul, que tem como principal objetivo comunicar a importância da prevenção do câncer de próstata nos homens. O humor é gerado pela linguagem, que usa a expressão nordestina dedada para fazer referência ao exame.



No segundo caso, a postagem tem como tema a nova ferramenta de visualização criada recentemente pelo aplicativo para dispositivos móveis WhatsApp. A nova função do aplicativo permite que os seus usuários possam saber quando a mensagem enviada pelo aplicativo foi visualizada pelo seu destinatário. Neste caso o humor também é causado pelo uso da frase comumente utilizada na região nordeste "*Tem medo de morrer não, é praga?*".

Outros elementos que são constantes nas postagens da página são as datas comemorativas, como, por exemplo, festa junina, dia de finados, dia das mães, dia dos namorados, natal etc.



Nas duas imagens acima observamos, na primeira montagem, apenas uma postagem relacionada à festa junina, tradicionalmente nordestina, e o humor fica por conta da imagem

do personagem suricate, que aparece utilizando trajes típicos das danças de quadrilha e humanizado. Já na segunda montagem o humor é gerado a partir de uma brincadeira com o dia de finados ou dia dos mortos, onde o personagem afirma estar morto financeiramente e por conta disso estaria aceitando presentes no dia de finados.

A página também apresenta em muitas de suas postagens a presença da intertextualidade e dialogismo, que podem ser observadas nas duas postagens a seguir:



Na primeira e na segunda montagem podemos perceber a relação de dialogismo e intertextualidade. Na primeira montagem observamos essa relação com as manifestações realizadas por mulheres ocorridas tanto nas ruas quanto nas redes sociais, onde elas postavam fotos segurando cartazes com a frase *"eu não mereço ser estuprada"*. Na montagem, temos a suricata fazendo um protesto parecido com o realizado pelas mulheres, só que em vez de protestar contra a violência sofrida pelo sexo feminino ela protesta contra o calor da região nordestina, fator principal para criar o humor da postagem.

Na segunda imagem temos a relação de intertextualidade com o livro *A Culpa é das Estrelas*, que se tornou uma febre mundial após virar um Best-seller do jornal americano *The New York Times*. O humor é causado com a brincadeira feita com o título do livro, que é trocado por uma frase comumente usada na região nordeste.

Outra característica das postagens da página é a presença de figuras populares da região nordestina e também a presença de lendas populares, como podemos ver nestas imagens:



Na primeira imagem temos a presença de uma história que faz parte folclore ocidental e é mundialmente conhecida como Bloody Mary, que significa, em português, Maria sangrenta, mas é popularmente conhecida no Brasil com o nome de loira do banheiro. Na montagem o suricate aparece realizando o "ritual" para que a loira do banheiro apareça e o humor acontece com a reação de espanto do personagem ao se deparar com a imagem da loira do banheiro.

Na segunda imagem temos a presença de eu Lunga, um poeta brasileiro, repentista, vendedor de sucata e residente em Juazeiro do Norte, ao qual são atribuídas diversas piadas sobre seu temperamento, criando um personagem do folclore nordestino. Seu Lunga também é tachado como um dos homens mais ignorantes do Brasil e na montagem o humor é provocado a partir dessa ignorância de seu Lunga, que compara a falta de ar do personagem com um pneu furado de maneira proposital.



Nas postagens acima podemos identificar situações do dia-a-dia e hábitos das pessoas em geral. Na primeira imagem temos apresentado o hábito rotineiro de utilizar transporte coletivo, ação comum à grande parte da população brasileira. Na montagem o humor é provocado quando o personagem estrangeiro diz querer sentir o calor humano, que é interpretado pelo guia turístico como um calor relacionado ao calor que sentimos ao utilizar o transporte coletivo, que geralmente é lotado, e não é relacionado à afetuosidade e hospitalidade do povo brasileiro, que é o verdadeiro calor que o turista queria receber.

Na segunda imagem há uma apresentação de práticas comuns entre grande parte dos brasileiros, o humor está na justificativa destes hábitos, que geralmente são relacionados com a "pobreza". O personagem afirma que não é coisa de pobre, mas sim atitudes que ajudam a preservar o meio ambiente, onde a afirmação é tanto um fato quanto um motivo para justificar esses hábitos.

Um ponto diferente que foi identificado nas postagens da página Suricate Seboso foi o uso das montagens verbo-visuais como suporte para fazer propagandas das marcas que dão patrocínio à página, como, por exemplo, as marcas Zenir Móveis e Eletros, o aplicativo Suricatos, A sorveteria Trevo, a empresa DH Consultoria, etc.

Nas montagens abaixo podemos perceber que a propaganda dos produtos oferecidos pelas marcas que patrocinam a página está inserida indiretamente no post e é complementada pelos comentários de incentivo ao consumo das mesmas presentes nas publicações, quem também atrelam o humor à propaganda das marcas.



5 Resultados Obtidos

Nesta seção busca-se responder ao problema e objetivos propostos pelo artigo. Após a análise do corpus podemos afirmar que o humor da página é construído por situações rotineiras e comuns às pessoas em geral e principalmente aos nordestinos; uso de aspectos culturais e folclóricos da região nordeste e da cultura popular brasileira; uso de ditados

popularmente nordestinos e de figuras públicas; notícias atuais que possuem grande repercussão na mídia e uso de uma linguagem tipicamente nordestina.

As estratégias linguísticas e imagéticas utilizadas pela página de maneira recorrente para a produção do humor é o modo de escrever dentro das postagens, utilizando sempre uma escrita que se aproxima o máximo possível da fala dos nordestinos e, além disso, a página utiliza sempre de uma intertextualidade e dialogismo em suas postagens.

No que diz respeito aos recursos imagéticos, as postagens costumam apresentar montagens que visam aproximar ao máximo a imagem do suricate com o ser humano sendo também inseridos dentro destas montagens outros atores sociais que possuem influência no campo midiático para causar o humor, que é ligado de maneira direta a imagem presente na montagem verbo-visual.

6 Considerações Finais

O ambiente virtual tem servido cada vez mais como suporte para os novos gêneros digitais, que estão inseridos em redes sociais de relacionamento, blogs, sites, etc; ambientes também responsáveis pelo surgimento da cibercultura, que é vinculada ao conteúdo produzido por estes meios de comunicação.

O gênero página de humor no *Facebook* é um exemplar dos gêneros emergentes no meio digital que possui como suporte uma rede social de relacionamento. A página de humor do *Facebook* Suricate Seboso, exemplar deste gênero aqui analisada, tem como função de levar humor aos seus seguidores de forma saudável.

Como recursos humorísticos a página sempre apresenta situações cômicas e típicas da região nordeste, bem como o modo de falar do nordestino e hábitos comuns do povo desta região. Além de possuir um foco nesta região a página também produz humor a partir de situações comuns a todos os brasileiros, independente da localização geográfica, e utiliza também as informações de maior circulação na mídia para criar postagens com fins humorísticos.

Além dos conteúdos que as montagens da página veicula estão também aliados os fatores tanto linguísticos quanto imagéticos, que possuem uma relação intrínseca com o conteúdo das postagens, pois é a partir destes recursos que é possível haver a produção de

humor. No que tange os recursos linguísticos temos uma escrita que se aproxima do modo de falar dos nordestinos e que foge à norma padrão da língua portuguesa e no que diz respeito aos recursos imagéticos a página usa a imagem do personagem suricate para representado em situações vivenciados por humanos, ocorrendo assim a humanização do animal, além de utilizar também a imagem de figuras públicas, que geralmente aparecem relacionadas à acontecimentos recentes e de grande circulação no ambiente virtual.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cibercultura>. Acesso em: 15 de novembro de 2014.
- Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Merchandising>. Acesso em 15 de novembro de 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 47 – 136.
- MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MILLER, Daniel; SLATER, Don. **The Internet: An Ethnographic Approach**. Oxford: Berg Publishers, 2001.
- MILLER, Daniel. **Tales from Facebook**. Cambridge, UK: Polity Books, 2011.

COMO OS ESTRANGEIROS VEEM O BRASIL: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NO FILME RIO

Francisca Vanessa Moraes (UFPI)
vanletras11@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa as representações sociais acerca do brasileiro numa produção cinematográfica feita fora do Brasil. Nosso objetivo foi desvelar a construção dos imaginários sociodiscursivos sobre a sociedade e a cultura brasileira, revelando estratégias enunciativas e formações ideológicas presentes no filme *Rio* (2011). Nossa base teórica está centrada na Semiologia de Charaudeau (1983), com foco principal na noção de imaginários sociodiscursivos. Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa e interpretativa, sendo o corpus da mesma constituído pelo filme *Rio*, uma produção norte-americana em 3D animada por computador e classificada como pertencente aos gêneros musical e comédia, produzida pela 20th Century Fox e pela Blue Sky Studios e dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha. O título do filme refere-se ao município do Rio de Janeiro, localizado no Brasil, onde o filme é ambientado. Os resultados mostram que os estrangeiros veem o Brasil como uma terra exótica, cheia de florestas e rios, com uma natureza exuberante e problemas sociais alarmantes como o tráfico de animais silvestres, a ausência de políticas ambientais de proteção à fauna e à flora, o trabalho infantil e a favelização constante. O povo brasileiro é visto como alegre e acolhedor. Todos dançam samba com desenvoltura e grande frequência. O filme constrói um dispositivo argumentativo baseado, principalmente, nos procedimentos de definição, comparação, citação, acumulação e questionamento.

Palavras-chave: Discurso. Imaginários. Filme *Rio*.

1 Introdução

Esta pesquisa teve como principal objetivo desvelar a construção dos imaginários sociodiscursivos sobre a sociedade e a cultura brasileira, revelando estratégias enunciativas e formações ideológicas presentes no filme *Rio* (2011). Nossa base teórica está centrada na Semiologia de Charaudeau (1983), com foco principal na noção de imaginários sociodiscursivos. Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa e interpretativa, sendo seu corpus constituído pelo filme *Rio*, uma produção norte-americana em 3D animada por computador e classificada como pertencente aos gêneros musical e comédia, produzida pela 20th Century Fox e pela Blue Sky Studios e dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha. O título do filme refere-se ao município do Rio de Janeiro, localizado no Brasil, onde o filme é

ambientado. Os resultados mostram que os estrangeiros veem o Brasil como uma terra exótica, cheia de florestas e rios, com uma natureza exuberante e problemas sociais como proteção à fauna e à flora, o trabalho infantil e a favelização constante. O povo brasileiro é visto como alegre e acolhedor. Todos dançam samba com desenvoltura e grande frequência. O filme constrói um dispositivo argumentativo baseado, principalmente, nos procedimentos de definição, comparação, citação, acumulação e questionamento.

2 Referencial Teórico

Antes de tratarmos dos aspectos teóricos acerca dos imaginários sociodiscursivos, é importante esclarecer que tal noção está ligada ao conceito de representações sociais e se difere daquilo que comumente chamamos de estereótipos. A fim de esclarecer o nosso entendimento sobre cada um desses conceitos, iniciaremos por mostrar a trajetória da Teoria das Representações Sociais.

2.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici desenvolveu na França, na década de 60, a Teoria das Representações Sociais (RS), na qual as representações funcionam como instrumentos de uma Psicologia Social do conhecimento. Esta vertente da psicologia está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é construído e transformado no mundo social, por meio da interação e da comunicação.

A proposta de Moscovici (2003) considera que o fenômeno das representações sociais está ligado aos processos sociais implicados nas diferenças encontradas na sociedade. Por meio das RS, é possível encontrar as clivagens valorativas e significativas que definem as categorias de percepção, análise, definição e caracterização do social.

Por serem sociais, as representações são também dinâmicas e móveis. De acordo com Moscovici (2003), o objetivo maior das representações sociais é familiarizar o não-familiar. O não-familiar está situado dentro do Universo Reificado, que são as teorizações abstratas e as ciências, ou seja, um mundo restrito. Para ser familiarizado, aquilo que é diferente deve ser

trazido para o Universo Consensual, caracterizado como o senso comum, que é largamente difundido e acessado.

A construção da subjetividade e de todos os elementos do psiquismo humano, para a Psicologia Social, é encarada sob uma perspectiva social e histórica, isto é, a partir das relações sociais. Dentre as categorias de análise, a mais interessante para o entendimento das representações sociais, nesse estudo, é a linguagem. Ela é um instrumento produzido historicamente, essencial na construção da consciência e de um mundo interno, psicológico.

Permite a representação não só da realidade imediata, mas das mediações que ocorrem na relação do homem com essa realidade, ou seja, ela apreende e materializa o mundo de significações construído no processo social e histórico.

É principalmente através de símbolos, sejam eles icônicos ou linguageiros, artísticos ou científicos, que a sociedade exprime suas representações sociais e, portanto, seus costumes, suas instituições, suas regras e suas relações. Estes símbolos são transmitidos como teorias sobre o senso comum e saberes populares, elaboradas e partilhadas socialmente, com a finalidade de construir, interpretar e divulgar o real. As representações sociais são consideradas como uma forma de construção social da realidade cuja mediação atravessa e constitui as práticas por meio das quais se expressam. Vejamos no que ela se difere dos estereótipos.

2.2 ESTEREÓTIPOS

Os estereótipos são representações socialmente partilhadas fundamentais para toda ação comunicativa. A construção e utilização de estereótipos é um processo “natural” e necessário ao convívio social. No entanto, o conceito esteve frequentemente relacionado à ideia de falta de originalidade e demais conotações pejorativas.

Inicialmente, o termo estereótipo era empregado no campo da tipografia, para designar a placa metálica utilizada na prensa tipográfica destinada à impressão de imagens e textos. A partir da década de 20, Walter Lippmann retoma o conceito no universo das ciências sociais. Segundo Lippmann (1922 *apud* Amossy; Herschberg-Pierrot, 2005) o estereótipo seria uma espécie de esquema cognitivo por meio do qual a realidade é apreendida pelos indivíduos.

A partir do estudo do estereótipo pela psicologia social, o termo se desfaz de uma abordagem mais "intraindividual" para aderir a uma perspectiva pautada pelos processos de interação e comunicação. De acordo com Lysardo-Dias (2006, p.26), o estereótipo no âmbito da psicologia social "é associado às representações sociais, pois se trata da imagem que os membros do grupo fazem de si próprios e dos outros membros".

Os estereótipos são, portanto, representações sociais mais pontuais, mais cristalizadas na sociedade, ao passo que as representações sociais são mais dinâmicas. Os estereótipos constituem um modo de conhecimento da realidade e de identidade social. Possibilitam vida em comunidade por fornecerem aos indivíduos uma visão comum, um "acervo" cultural compartilhado que lhes assegura uma intercompreensão. Sobre a criação dos estereótipos, a estereotipagem, Amossy propõe (2005, p.125):

é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica. Se se tratar de uma personalidade conhecida, ele será percebido por meio da imagem pública forjada pelas mídias.

2.3 IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

A noção de imaginários sociodiscursivos está presente nos estudos da Teoria Semiológica. De acordo com Charaudeau (2006, p.117) "o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários sociodiscursivos". Neste sentido, podemos dizer que um dos mecanismos pelos quais os imaginários são engendrados é pelas representações sociais. São esses imaginários que, partilhados pela sociedade, dão significado ao mundo.

Identificados como construções coletivas, os imaginários sociodiscursivos podem então ser definidos por Charaudeau (2007, p. 53) como:

[...] um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, que, como o dissemos, constrói a significação dos objetos do mundo, os fenômenos que são aí produzidos, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante.

A construção dos imaginários relaciona elementos afetivos e racionais nessa simbolização do mundo e das relações que fazem parte deste mundo. São criados e veiculados pelos discursos circulantes na sociedade com uma dupla função: criação dos valores que serão difundidos na sociedade e justificativa das ações de indivíduos e grupos sociais.

De acordo com Charaudeau (2007), a construção dos imaginários sociodiscursivos está ancorada em dois tipos de saberes: (i) os saberes de conhecimento que tendem a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo que independe da subjetividade do sujeito; e (ii) os saberes de crença que pertencem a um modo de explicação do mundo, proveniente de julgamentos, apreciações e valorizações dos sujeitos.

Sobre os tipos de saberes, algumas considerações devem ser apresentadas. Podemos dizer que a principal diferença entre os saberes de conhecimento e os saberes de crença está no tipo de relação estabelecida entre sujeito e mundo. No caso dos saberes de conhecimento, o mundo se sobrepõe ao homem. É a partir da verificação, provada (no caso dos saberes científicos) ou experimentada (no caso dos saberes de experiência) que um determinado argumento se legitima e se fundamenta.

Neste sentido podemos dizer que os imaginários são um mecanismo de construção, representação e significação da sociedade, atribuindo características à mesma a partir da realidade que envolve os indivíduos e o grupo social ao qual pertencem.

A construção dos imaginários discursivos está vinculada a elementos afetivos e racionais com base na simbolização do mundo que os rodeia, ou seja, é o próprio discurso em si discursado de suas várias formas e maneiras de natureza enunciativa no qual o interlocutor relaciona elementos de representações sociais, como ressalta Charaudeau (2006, p. 117), "o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários discursivos".

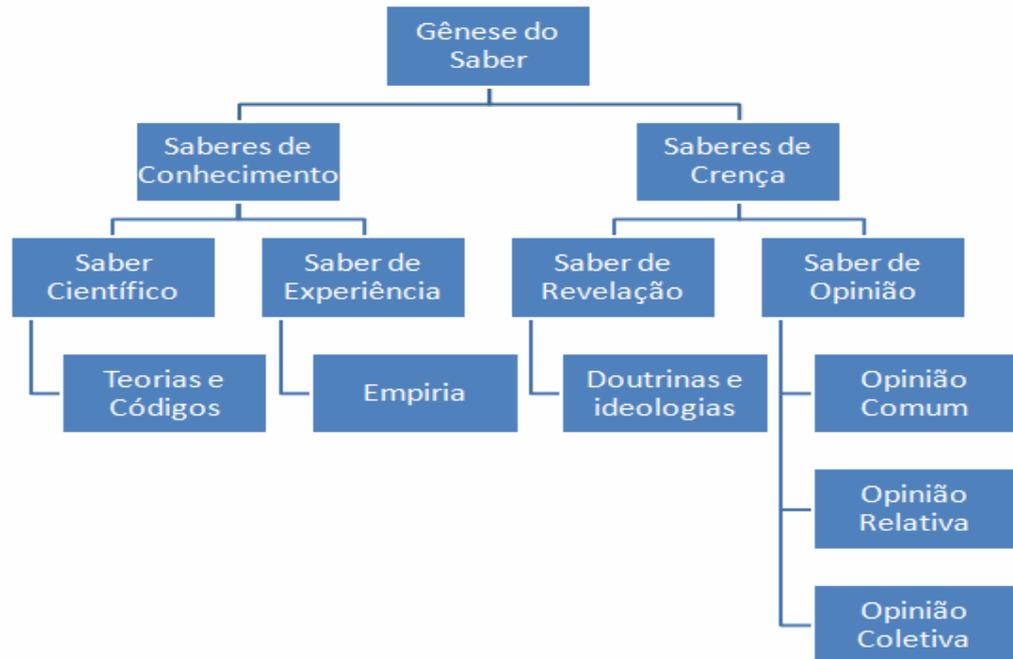
Os imaginários sociodiscursivos são, portanto, a materialização da identidade do indivíduo em seu papel social, através de seus comportamentos, tanto individual quanto coletivo, e de seus valores culturais. E através do discurso que essa materialização é justificada e percebida, por exemplo, pela configuração da pronúncia: um nordestino fala bem diferente de uma paulista e isso pode ser percebido por meio do discurso oral (até

mesmo escrito), procedendo a percepção de sua realidade e sua significação social, e essa atividade de percepção produz os imaginários que dão sentido à realidade dos indivíduos.

Charaudeau (2006) destaca ainda que há dois tipos de saberes dentro da construção dos imaginários sociodiscursivos: os saberes de conhecimentos, de acordo com os quais o mundo se aplica ao homem, independentemente de sua subjetividade, e os saberes de crença, que pertencem ao mundo das explicações e da fundamentação de uma determinada argumentação que julgue as apreciações e valorizações do sujeito.

No âmbito dos saberes de crença, o homem se sobrepõe ao mundo, com seus pareceres e suas opiniões, coincidindo com o “eu” do indivíduo, ou seja, sua subjetividade sobre fatos, configurados com o saber de mundo. Resultando em julgamentos, opiniões e apreciações desses saberes, no entanto, por seres subjetivos, não podem ser verificados, pois as pessoas fazem adesão ao utilizarem esses saberes, compartilhando opiniões e revelações. Já os saberes de conhecimento se propõem a fundamentar uma verdade acerca dos fenômenos ligados ao mundo. Ao verificar o saber de um determinado grupo, separa, assim, a subjetividade do sujeito.

Podemos notar, a partir desses conceitos, que os imaginários sociodiscursivos estão ancorados, através dos saberes, dentro da sociedade. E são esses saberes que circulam diariamente na sociedade através dos discursos e servem como fundamentação para criação dos próprios imaginários. Charaudeau mostra a compreensão desses saberes através do diagrama abaixo:



1

É necessário ressaltar a diferença entre estereótipo e imaginário sociodiscursivo, pois, os imaginários não são nem verdadeiros, nem falsos, apenas estão ligados à visão de mundo que é estabelecida, não tendo o objetivo de estabelecer a verdade, no entanto não é rígido. Conforme Charaudeau:

O imaginário não é nem verdadeiro nem falso. É uma proposta de visão do mundo que se apoia sobre saberes que constroem sistemas de pensamento, os quais podem excluir-se ou sobrepor-se uns aos outros. Isto permite ao analista não ter que denunciar este ou aquele imaginário como falso. (CHARAUDEAU, 2007, p.59-60)

Já os estereótipos costumam estar carregados de valoração, ora positiva, ora negativa. A identificação de um determinado tipo de estereótipo no discurso, por exemplo, irá trazer toda a carga valorativa tanto como representação social como, aspectos ligados ao julgamento do sujeito, em certo ou errado. Os imaginários por sua vez, preocupam-se apenas em analisar e fixar a ideia do discurso sem saber se é verdadeiro ou falso, visando implantar uma visão de mundo.

¹ Fonte: Charaudeau (2006, p. 103)

Considerando a visão de Charaudeau sobre estereótipo e imaginário, pretendemos focar este último em nossa pesquisa. Nossa intenção, portanto, não é avaliar a qualidade do filme Rio em bom ou ruim. A nossa proposta é analisar e mostrar qual a visão que os estrangeiros têm ou fazem do Brasil, segundo o filme.

2.4 GÊNERO FÍLMICO

Sob a perspectiva de Alves (2006), a respeito do gênero fílmico, a mesma propõe: “o cinema traz consigo um tipo de discurso: o discurso fílmico” (p. 14). Todavia, o gênero fílmico é considerado como um discurso enunciativo, sendo produzido e reproduzido através dos respectivos personagens propostos no filme projetado. Essa autora constrói o conceito de gênero fílmico fundada na teoria semiolinguística de Charaudeau, quando o mesmo conceitua a ideia do que seria discurso e relaciona esse conceito à linguagem cinematográfica:

A linguagem corresponde (...) a um conjunto estruturado de signos formais, do mesmo modo, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos. (CHARAUDEAU, 2001:24-25)

Nessa perspectiva, o discurso fílmico é considerado como uma arte cinematográfica que possui seu próprio discurso e, se não dizer, sua própria enunciação, partindo do ponto em que Charaudeau pontua essa linguagem através do conceito básico de discurso, que vai de encontro com a teoria semiolinguística que incorpora o mesmo como uma possibilidade de sentidos e expressões através da fala, código, gesto, pintura e o próprio silêncio sendo considerado discurso em si. Isso contempla, em certa medida, o discurso fílmico como um leque de diferentes formas e múltiplas expressões e entra em consenso com a teoria de Xavier (1977) citado por Alves em sua tese: “(...) sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora”.

Uma vez que o cinema assume um lado independente de seu próprio discurso e linguagem, todo esse conjunto manifestara-se de acordo com o contexto em questão que a história é narrada. No caso do filme Rio, há uma linguagem propícia ao coloquialismo carioca

e ao falar brasileiro relacionado com o léxico do país. Devido a história ter como cenário a cidade do Rio de Janeiro, torna-se necessário o uso dessa linguagem lexical para dar coerência ao enredo do filme, portanto a linguagem é considerada independente devido ao ponto contextual do filme em questão. Isso contribui para a seleção de linguagem e gesto que irá reproduzir seu próprio discurso na produção do filme, pois os personagens apenas reproduzem a linguagem.

3 Metodologia

O trabalho baseia-se numa pesquisa qualitativa e interpretativa, sendo dividido em várias etapas. Nos meses de setembro a dezembro foram realizadas uma análise e pesquisa iniciais de imagens e fala dos personagens no filme, juntamente com a fixação de estudo a ser adotada e a revisão da bibliografia que trata do tema pesquisado, bem como a aplicação das mesmas no filme Rio (2011).

Houve vários encontros para a definição desta pesquisa. Começamos pela caracterização inicial e revisão bibliográfica, coletando os dados possíveis para nosso trabalho, assistindo ao filme e procurando materiais necessários para a realização da pesquisa. Fizemos ainda uma breve análise sobre o filme, buscando identificar características prévias sobre os imaginários sociodiscursivos e, por fim, analisamos as falas e imagens dos personagens do filme para a atribuição das fundamentações teóricas escolhidas relacionadas aos imaginários sociodiscursivos.

4 Análise de Dados

RESUMO DO FILME

O filme inicia-se numa floresta próxima à cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, quando são mostrados pássaros de várias espécies que estão felizes, cantando e voando. Enquanto isso, um filhote de Arara-azul fica também feliz ao ver a cena, mas não consegue voar e acaba caindo do topo do seu ninho. Numa cena seguinte, várias dessas aves são engaioladas, inclusive a ararinha. Então eles são levados para a cidade de Moose Lake, em Minnesota, nos Estados Unidos. A cidade enfrenta um inverno rigoroso com muita neve e muitos dos

animais silvestres são abandonados, inclusive a ararinha azul em questão, cuja gaiola cai na rua. Em seguida, uma garota habitante da cidade chamada Linda encontra o pássaro abandonado e o leva para a sua casa, prometendo cuidar dele para sempre e dando-o o nome de Blu. Ao longo de vários anos, Linda e Blu crescem e se tornam grandes amigos.

O filme segue mostrando um cenário com um avanço de 15 anos após esses acontecimentos no qual Linda está acordando com Blu em sua livraria. É possível observar os vários brinquedos e outros pertences de Blu, bem como seu relacionamento com os pássaros nativos. Um pouco depois dessa cena, um cientista do Rio de Janeiro chamado Túlio entra na livraria e diz à Linda que Blu é o último macho da espécie arara-azul, e que precisa levá-lo até o Rio de Janeiro onde vive a última fêmea para fazer com que eles realizem o acasalamento, preservando a espécie. No início Linda rejeita a proposta, mas depois pensa melhor e resolve partir para o Rio de Janeiro.

Ao chegar lá, Blu é colocado numa estufa própria para o acasalamento onde conhece a fêmea da sua espécie que se chama Jade. Blu se apaixona por ela e no começo tenta beijá-la, mas Jade fica com raiva porque tem um único interesse: fugir. Em seguida o local é invadido por contrabandistas de animais que sequestram Blu e Jade. Eles acorrentam os dois de modo que fiquem ligados e os engaiolam para vendê-los, pois são aves muito valiosas. Em uma cena seguinte, Jade abre a gaiola e tenta escapar, mas é bloqueada pela cacatua Nigel, um pássaro maldoso e cruel que pertence ao chefe dos contrabandistas. Fernando, um garoto pobre sem família, participa do sequestro, mas o faz contra a sua vontade. De bom caráter, Fernando só ajuda os contrabandistas porque precisa de dinheiro para sobreviver. A convivência com humanos fez de Blu uma ave especial, capaz de atitudes não usuais em sua espécie. Essa característica permite que após o sequestro ele consiga abrir a gaiola e escapar junto com Jade. Nesse ponto, a animação investe na adrenalina e, tendo Nigel em seus calcanhares, Blu e Jade participam de uma cena de perseguição de tirar o fôlego. A fuga desenrola-se em paralelo às cenas de um clássico jogo de futebol entre Brasil e Argentina. Quando aumenta a tensão no jogo e a possibilidade de ocorrer um gol está muito próxima, os dois batem na usina de energia da cidade, causando um blecaute geral que impede os cariocas de verem o gol.

Depois de despistarem Nigel, eles se perdem na grande floresta que faz parte da paisagem natural do Rio de Janeiro. Jade sugere que eles durmam em cima de uma árvore

para pedir ajuda no dia seguinte, mas Blu diz que prefere dormir em algo construído pelos seres humanos. Eles acham uma construção turística e histórica da cidade, o coreto da Vista Chinesa, e escalam-no até o topo (já que Blu não sabe voar). No dia seguinte eles conhecem uma família de tucanos cujo pai se chama Rafael que tenta ensinar Blu a voar. Jade, Rafael e Blu seguem para a Pedra da Gávea e lá o pássaro "americano" é estimulado a voar. Rafael tenta convencê-lo dizendo que ele precisa acreditar em si mesmo e sentir com o coração. Apesar de tudo, Blu não conseguiu voar, e se salvou após cair em cima de uma asa-delta e depois em guarda-sóis. Depois disso Blue conhece diversos personagens como um sagui ladrão, um buldogue que se chama Luiz que vive em uma loja de motosserras e vai conseguir serrar a corrente que ligava Blu a Jade. Está ocorrendo a semana do carnaval no Rio de Janeiro e Blu gostaria de voar para aproveitar a festa, mas não consegue. Enquanto isso, Linda fica muito triste ao saber que perdeu seu pássaro querido, e inclusive se enfurece com Túlio. Os dois espalham vários cartazes de desaparecimento pela cidade e perguntam para várias pessoas se elas viram o pássaro, sendo que a maioria responde que não. Fernando percebe que Blu deixou uma de suas penas no local onde estava preso e em seguida vê um dos cartazes de Linda e Túlio que dizia que o pássaro estava desaparecido. O garoto então resolve procurá-los para dizer que sabe onde o pássaro está. Ele os leva de motocicleta até o local onde os pássaros estavam, mas não os encontra, já que eles tinham fugido. Entre os pássaros, Blu diz que odeia samba, o que acaba deixando Jade chateada e fazendo-a fugir. Nigel consegue capturar Jade e a prende novamente na gaiola. Blu fica enfurecido e vai atrás dela.

Linda e Túlio encontram indícios de que os pássaros estariam numa escola de samba, então eles se fantasiam de araras-azuis para poderem desfilar na escola. Em seguida, Linda aparece em cima de um carro alegórico durante o desfile de carnaval e tem de aprender a sambar. Mais tarde Blu tenta chegar até Jade, mas fracassa ao tentar ajudá-la, pois Nigel o prende na gaiola junto com Jade. Túlio e Linda percebem que Blu e Jade estão sendo levados num avião e com o carro alegórico resolvem os seguir e impedir o voo, mas não obtiveram sucesso, o que faz Linda ficar muito triste.

Durante o voo, Blue consegue fazer com que as gaiolas choquem-se entre si e quebrem-se, dando liberdade para os vários pássaros presos que fogem voando. Blu ainda continua com medo de partir por não saber voar e nesse momento Nigel chega e tenta

prendê-los novamente, mas Blu consegue empurrá-lo para dentro da turbina do avião, fazendo com que ele se machuque e caia. Em seguida Blu cria coragem e consegue voar, salva Jade e ela lhe dá um beijo. Em seguida ele desce para encontrar sua dona, Linda. O filme termina mostrando Linda, Túlio e Fernando como uma família. Jade está livre para viver na natureza, como ela mesma queria e Blu se despede de Linda para seguir com Jade. Também são vistos os filhotes de Blu e Jade, enquanto os contrabandistas são presos e Nigel fica caído sobre o chão.

*<http://animacinema.blogspot.com.br/p/enredo-do-filme-rio.html>

Análise

Vamos lá pombinhos vocês estão no Rio, precisam curtir, soltem essa franga - relaxa, aproveitem a vida.²

Quanto ao ser humano, quando utiliza a fala, com seu próprio discurso e até mesmo com seu comportamento condena sua cultura e seus valores conforme prescreve a sociedade. Cada sociedade, porém, tem seus próprios valores culturais, filosóficos e sociais, classificados e influenciados por experiências cotidianas. Isso é percebido através da linguagem, de suas falas e discursos, entretanto, essa construção compartilhada constrói no indivíduo uma noção de imaginários sociodiscursivos apontados por Chauradeau (2009). Analisaremos o filme Rio dentro das perspectivas semiolinguísticas dos imaginários sociais, tendo como suporte a fundamentação teórica escolhida para a realização deste trabalho.

Em nossa análise apresentaremos a visão que os estrangeiros têm do Brasil quanto à conduta social e a cultura brasileira, por meio da fala e do comportamento dos personagens encontrados no filme Rio, transparecendo uma abordagem direta de uma visão geral teórica.

"... Essa é uma festa loca tô feliz e não é cosa poca mexe o corpin, mexe corpin e vai até o chão, mexe, mexe, mexe o popôzão –blu-oi- sem você cantar não tem razão-ah muleque o..."
(trecho da música cantada na abertura do filme -...)"

Atentemos para a hipótese de representação social do homem como objeto de encenação do discurso. O trecho da música se passa no início do filme, quando alguns personagens estão na floresta em momento de felicidade e muita festa, as características

² Fala do personagem Pedro, um papagaio muito engraçado. Filme Rio, 2011.

desse episódio festivo vão ser identificadas no decorrer de quase toda narrativa e essa visão é bem generalizada em relação ao nosso país que é conhecido como o “país do carnaval ou do futebol”, porém a acepção de representação social nesse trecho, no que diz respeito ao discurso, é marcada por meio do léxico (de linguagem) e expressões usualmente cotidianas, como: *poco*, *tô*, (redução de *letras-pouco* e *estou*), *popozão*, palavra utilizada em culturas musicais de alguns ritmos brasileiros, como o funk e samba. Os imaginários sociais são recheados de significações: “... - *vamos de carona até o Luís-depressa os dois rumbora rumbora. -fala do personagem-Rafael, um tucano*”, por isso a introdução de imagens apresenta um Brasil cheio de culturas diversificadas. Como o filme é passado no Rio de Janeiro, nessa passagem discursiva há muito do regionalismo carioca, sotaques bem puxados, como *mexe* e *popôzão*, que são bastante utilizadas nessa região. Portanto, os imaginários do trecho da música acima são comuns, devido aos seus universos de valores que vai de encontro com as representações sociais do Brasil que é considerado o país da festa, da cultural valorativa e da linguagem diversificada preenchida de léxicos acrescidos de valores.

Numa abordagem de um discurso silenciado, como observamos na cena cantarolada no exemplo acima, percebe-se por meio das colorações diversas e das expressões de felicidades na face dos personagens que são construídos os imaginários sociais brasileiro de um povo alegre e brincalhão que leva a vida “numa boua”.

É um filme afável e bem adjetivado, que expressa muito sobre os imaginários do Brasil em decorrência da proposta do filme. Rio passa-se na cidade do Rio de Janeiro e trata muito sobre as imagens sociais e culturais daquele lugar (RJ), como diz Charaudeau, sobre imagens: “*Tendo em vista que esses são identificados por enunciados lingüísticos produzido de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nos chamaremos de imaginários discursivos*” (pag. 203).

Assim, partindo desse ponto, percebemos elementos e imagens dos brasileiros que são produzidas e reproduzidas fora do país pelos estrangeiros (visão que os estrangeiros têm de nós) e com isso pode-se tirar algumas conclusões sobre essas imagens que são veiculadas dentro do filme. Através dos discursos e de suas linguagens refletidas pelos respectivos personagens como também o comportamento dos mesmos por meio de todo enredo familiar, Rio mostra um pouco das belezas do país e, sobretudo da cidade do Rio de Janeiro

(RJ), e também uma abordagem crítica ao contrabando de animais silvestres e os efeitos que isso traz não só a eles, mas também às pessoas que se envolvem nesse processo criminoso.

-meu deus!

- o que está acontecendo?

Túlio:

- ah você não sabe. Chegou bem no carnaval.

Linda:

Carnaval?

Túlio:

-Sim. É a maior festa do mundo, são 4 dias de muita folia e dança, aqui todo mundo participar.

Linda:

-Nossa!

-E ela é dançarina

Túlio:

-Na verdade ela é minha dentista!

Dra.Barbosa:

-não deixe de usar o fio dental Túlio, passa no meu escritório amanhã

Túlio:

-beleza pode deixar.

(Diálogo do filme Rio, 201).

O enredo do filme é produzido durante temporada do carnaval e a imagem passada pelos americanos, conclusivamente, é que o Brasil é um país que vive em festa, algazarra e folia. A cena citada acima é quando Linda, a americana que criou Blu, chega ao Rio de Janeiro e se impressiona com as pessoas, dançando, bebendo, divertindo-se e com os trajes das mulheres seminuas. Linda desconhece a cultura carnavalesca de acordo com o discurso e isso de fato é reproduzido pelos estrangeiros, pois muitos não conhecem a maior festa do Brasil ou se conhecem não chegam a imaginar como ela realmente seja.

O diálogo acima entre Linda e Túlio a respeito do carnaval mostra que todos os brasileiros participam do tal evento, até mesmo a dentista de Túlio contempla a festa do ano como dançarina. Isso não deixa de ser uma verdade, muitas passistas de escola de samba, ou madrinhas (dançarina de forma geral) têm uma vida social comum, trabalham, estudam, têm filhos e família. No entanto, há brasileiros que não apreciam tal folia pelo simples fato de não gostarem, pode-se dizer uma minoria, mas há.



(https://www.google.com.br/search?q=imagens+do+filme+rio+1+na+favela&es_alegoriada+caverna.blogspot.com)

Cenas de ruas em festa de fato é uma crítica construída durante quase toda narrativa, porém há outras passagens no filme, em especial na favela do Rio de Janeiro, que chama atenção para os imaginários. Uma cena bem característica é transmitida quando se visualiza motociclistas pilotando de forma desregular seus transportes, por cima de calçadas, em alta velocidade e sem capacete. De fato esse tipo de comportamento não chegar a ser raro no Brasil, uma vez que, não só nas favelas do Rio Janeiro, mas em todo país é possível observar motoqueiros cometendo infrações de trânsito.

- Esse é o lugar mais modera que já vi aqui. Apesar da violação das normas de higiene -Eu curto você, você fala coisa com coisa...kkkkk (dialogo entre Blu e Rafael-filme Rio 2011).

No âmbito dos saberes de crença, o homem se sobrepõe ao mundo com seus julgamentos e opiniões, transparecendo sua subjetividade sobre fatos configurados com o saber de mundo. Resultando em julgamentos, opiniões e apreciação desses saberes, no entanto, por serem seres subjetivos, não podem ser verificados, pois as pessoas fazem adesão ao utilizarem esses saberes, aderindo opiniões e revelações. Já os saberes de conhecimento estão vinculados à fundamentação de uma verdade acerca dos fenômenos ligados ao mundo dentro dos discursos dos personagens atribuído a persuasão e ao foco enunciativo.

Por meio do discurso acima podemos perceber que quando Pedro e Rafael levam as araras para uma festa particular onde há várias espécies de animais, Blu impressiona-se

³ Imagem de Linda e Túlio na favela do Rio de Janeiro a procura de suas araras-azuis. Filme Rio, 2011.

com o lugar e critica o ambiente dizendo que o mesmo não está de acordo com as normas de saúde pública e que é um espaço cheio de lixo, com coisas enferrujadas. Apesar disso, Blu afirma que foi o lugar mais moderado que ele encontrou. No entanto, Rafael diz que Blu “fala coisa com coisa” e isso representa a imagem de que os brasileiros, às vezes ou muitas vezes, não acham normal, ou seja, não vêem o que de fato é adequado, ou não querem ver.

Eu quero samba, eu quero festa, quero viver assim e voar... Eu só quero é viver fazendo festa, liberdade e muita dança é o que interessa e minha vida vou viver no Rio, no Rio, porque o Rio me fez bem (Trecho da música do filme Rio, 2011).

Durante o enredo do filme Rio, podemos perceber que o mesmo realmente envolve o contesto social de forma clara sobre os imaginários e o lado cultural brasileiro em festejar as coisas, e se o comportamento do indivíduo depende de um comportamento coletivo, ou seja, a percepção da realidade do ser humano e sua significação social dependem de um todo, essa atividade de percepção produz os imaginários que dão sentido à realidade dos indivíduos. Além da paixão pelo carnaval, pelo samba, pelas brincadeiras festivas, há outra paixão focada no filme, o futebol. Uma cena interessante ocorre quando, Nigel, uma cacatua malvada, está perseguido Blu e Jade numa fuga e os dois batem na usina elétrica da cidade do Rio interrompendo a transmissão da final de futebol entre Brasil e Argentina exatamente num momento de contra-ataque da seleção brasileira, todos os brasileiros que estão acompanhando o jogo ficam frustrados e isso causa desgosto e pânico na face dos mesmos, mas logo é solucionado o problema de energia e o filme retorna às ruas da cidade maravilhosa.

A construção dos imaginários está vinculada a elementos afetivos e racionais com base na simbolização desse mundo e das atividades que o rodeiam, relacionando esses elementos, por vezes, às representações sociais, como ressalta Charaudeau (2006, p.117): “o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações sociais que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários sócio-discursivos”.

E todo esse conceito é edificado no filme. Essa imagem que é construída dos brasileiros na sociedade está sendo veiculada tanto pelo discurso, como pela linguagem e pelas cenas e atitudes dos personagens. O Brasil é visto como o país da festa, como é

percebido durante quase todo enredo, é o país do carnaval (que é durante essa passagem de ano que o filme é construído), do futebol, do samba e de mulheres bonitas e seminuas.

Na produção dessa imagem o filme conclui, como podemos perceber, que o Brasil está resumido a esses adjetivos. As pessoas que assistirem ao filme sem conhecer o país, e até mesmo os que já o conhecem, possivelmente absorverão os imaginários do país da bagunça.

No filme *Rio* temos uma acepção transparente da visão americana sobre o nosso país que pode de algum modo nos fazer refletir sobre a nossa própria vida neste país, não apenas na acepção de cultivar a natureza e as espécies de animais, mas também de cuidar de nós mesmos, da nossa cultura e do lugar onde vivemos. Blu não voava porque foi arrancado de seu mundo natural muito cedo e essa é a grande crítica do filme. Embora o filme não deixe de alfinetar certos comportamentos humanos e brasileiros, como a ganância, o medo e o apego, o mesmo revela coisas que vemos, mas não enxergamos, de algum modo.

Não pretendemos em nossa análise identificar e cristalizar a qualidade do filme *Rio*, em bom ou ruim, a nossa proposta é analisar e mostrar qual a visão que os estrangeiros têm ou fazem do Brasil, através do filme.

5 Considerações Finais

Com esta análise do filme *Rio* (2011), percebemos que por meio do discurso e do comportamento dos personagens durante o enredo do filme podemos perceber os imaginários sociodiscursivos, que são construídos pelos os estrangeiros a respeito do Brasil, construção essa que é percebida em um anglo exagerado, mas superficialmente verdadeiro.

O enredo desenvolve-se na semana do carnaval, uma festa popular brasileira que tem duração de quatro dias de feriado, e é durante esse festival que acontece a maior parte de toda a história que construirá o imaginário de um Brasil caracterizado por festa e animação. De certa forma há um exagero da imagem que retrata o nosso país. Apesar de ter sido mostrado, como já foi mencionado, o festival mais popular e festejado do mundo, o país não se resume a isso, gostamos de samba, futebol, e de festa, mas o filme mostra imagens exacerbadas que estão relacionadas aos nossos costumes.

Referências

- ALVES, Carolina Assunção e. **Narradores de Jávê: uma análise semiolinguística do discurso fílmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours. Deuxième édition**. Paris: Armand Colin, 2006.
- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e a arte poética**. São Paulo: Ediouro, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. Tiers, ou es-tu? À propos du tiers du discours. *In: La voix cachée du tiers*. CHARAUDEAU, Patrick; MONTES, Rosa. Paris, France: L'harmattan, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. *In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (orgs.). Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.
- CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. *In: Revue Langages*. nº 117, Paris: Larousse, Mars, 1995.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du Sens et de l'Expression**. Paris: Hachette, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours*. Paris: Hachette, 1983. MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>
- PROCÓPIO, Mariana Ramalho. O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG. Belo Horizonte, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1966.

A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Francisca Verônica Araújo Oliveira (UFPI)¹

fran.ve.ro.ni.ca@hotmail.com

RESUMO: Cada esfera da atividade humana possui características específicas, por isso, os textos são elaborados conforme as exigências do contexto comunicativo. Os textos da esfera acadêmica apresentam-se como forma de divulgar e socializar descobertas e pesquisas realizadas pela comunidade científica. Dessa forma, o artigo científico se configura como uma das maneiras de socialização das pesquisas desenvolvidas na academia. Portanto, fazem-se necessárias discussões acerca da estruturação desse tipo de escrita. Este trabalho tem como objetivo observar como a seção de introdução de artigos científicos se organiza retoricamente. O corpus analisado nesta pesquisa é formado pelas introduções de dez artigos científicos, concentrados na área de biologia, publicados em periódicos indexados na base de dados Scielo, entre os anos de 2000 e 2009. Eles foram analisados a partir do modelo CARS desenvolvido por Swales (1990). Os resultados evidenciaram que a organização retórica das introduções analisadas assemelha-se ao modelo de análise utilizado na pesquisa, os movimentos 1 e 3 (estabelecendo um território e ocupando o nicho) foram os mais recorrentes nos trabalhos que compõem o corpus. Logo, cada parte de um texto possui uma funcionalidade específica; neste caso, a introdução, é o ponto de partida para a socialização da pesquisa descrita no artigo científico, por isso, evidencia as intenções comunicativas dos membros da comunidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Artigo científico. Movimentos retóricos.

1 Introdução

As discussões acerca dos gêneros textuais, mais precisamente dos gêneros acadêmicos se fazem bastante pertinentes, uma vez que a comunicação é realizada através de textos que estão inseridos nas mais diversas esferas da atividade humana. Considerando a esfera acadêmica, a qual é responsável por transmitir conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos das mais diversas áreas para a formação de profissionais, o artigo científico constitui-se como uma forma de interação entre pesquisadores de áreas afins, pois, por meio desse gênero textual são transmitidas informações sobre pesquisas e discussões desenvolvidas pela comunidade acadêmico-científica.

Cada campo disciplinar representa através da escrita acadêmica suas características. Sendo assim, analisamos os artigos selecionados da área de biologia com o objetivo de

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, na área de concentração estudos de linguagem.

observar a organização retórica das introduções dos mesmos, uma vez que cada área evidencia características sociorretóricas particulares. Entendemos que a introdução é a seção responsável por persuadir o leitor, ela deve abordar sumariamente a pesquisa desenvolvida, a fim de convencer sobre a importância da pesquisa, chamando ou não a atenção para a leitura do trabalho. Sendo assim, o artigo científico de modo geral se configura como uma via de comunicação que é utilizada nas mais diversas áreas (HYLAND, 2000).

Como referencial teórico nos utilizamos das formulações desenvolvidas por Swales (1990) através do modelo CARS, além das considerações de Motta–Roth (2001), Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) e outros. Para melhor discutir acerca do tema proposto, este trabalho se organiza da seguinte forma: primeiramente apresentaremos algumas considerações sobre o gênero artigo científico, depois discutiremos mais especificamente sobre o Modelo CARS, em seguida os procedimentos metodológicos utilizados e por fim as análises das introduções e as considerações finais.

2 Artigo Científico

O artigo científico é um gênero textual destinado à publicação em revistas e periódicos, se configura como uma das formas de socialização de pesquisas desenvolvidas, divulgando para a comunidade acadêmica os resultados alcançados. Sendo assim, o autor organiza o trabalho endereçando-o a um leitor específico, com o qual compartilha o interesse por determinada área do conhecimento.

O gênero em questão apresenta também uma estrutura específica, que contempla desde a organização da pesquisa, até os resultados alcançados. Conforme a estruturação desse gênero, podemos destacar a introdução, a fundamentação teórica, a metodologia, análise dos dados e as considerações finais empregadas no desenvolvimento da pesquisa. Situando assim o leitor no contexto pesquisado, oferecendo-o uma visão geral do estudo produzido.

A seção de introdução nesse caso tem um papel de extrema importância para o entendimento da pesquisa relatada, uma vez que oferece uma primeira impressão sobre o trabalho produzido. Para Nahas e Ferreira, a introdução do artigo científico deve:

[...]

situar o leitor acerca do que se passa na literatura mundial sobre o assunto. Deve ser concisa e objetiva, principalmente no caso de artigos para revistas. Neste item deve-se demonstrar a relevância do estudo, com citações e estatísticas, de forma bem resumida (2005, p. 13).

Sendo assim, as introduções dos artigos científicos se caracterizam como o ponto de partida para a troca de saberes entre texto e leitor. Hyland (2000) considera que cada comunidade discursiva se constitui numa pluralidade de crenças e práticas, ou seja, as diferentes áreas constroem seu conhecimento através dos interesses de pesquisa, como por exemplo, pesquisas desenvolvidas na área de exatas tendem a assumir um discurso disciplinar relacionado àquele campo do conhecimento. Por isso, ao analisarmos as introduções de artigos científicos da área de biologia procuraremos observar como os saberes se organizam para proporcionar a interação entre pesquisadores da área. Uma vez que os gêneros acadêmicos se organizam conforme a cultura disciplinar.

Para Motta-Roth (2001) o artigo científico deve considerar as convenções próprias da área que está inserido, constituindo assim, aspectos de forma e conteúdo. Cáceres, Gândara e Puglisi ao tratarem dos objetivos das introduções entendem que elas devem:

apresentar resumidamente ao leitor o contexto onde surgiu a questão de pesquisa. O autor deve ser capaz de explorar de forma concisa apenas os tópicos envolvidos no delineamento da pesquisa a partir do seu ponto de vista, Relatando a literatura apropriada [...] é importante que o autor relate de forma clara quais lacunas seu trabalho pretende preencher, e a forma mais fácil de fazer isso é apresentar os objetivos de forma pontual e questões (ou hipóteses) que não sejam gerais (2011, p. 402).

Reforçamos que a seção de introdução se destina não apenas a apresentar as considerações iniciais sobre a pesquisa desenvolvida, mas é a responsável por proporcionar a interação com os demais pesquisadores. Logo, consideramos que o modelo de análise desenvolvido por Swales nos possibilita uma observação sistemática da organização das introduções de artigos científicos.

3 O Modelo Cars

A proposta teórica adotada neste trabalho consiste no modelo CARS proposto por Swales em 1990, que foi elaborado a partir do estudo das introduções de 48 artigos científicos, posteriormente sendo ampliado para 110 introduções, nas áreas de física, educação e psicologia, o pesquisador conseguiu apontar quatro movimentos regulares nas introduções analisadas. Para Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) o modelo de análise desenvolvido apoia-se nos fenômenos linguísticos, nos aspectos formais da construção do texto, mas considera também as práticas sociais responsáveis pelas escolhas linguísticas em cada gênero. Os mesmos autores, ao discutirem a abordagem de Swales afirmam que:

A concepção de gênero proposta por Swales teve como preocupação inicial resolver um problema teórico-aplicado de base, que é perceber o gênero apenas como uma fórmula textual, cujas consequências para o ensino são devastadoras, pois essa noção reducionista impede que o uso de gêneros seja produtivo na escola e que se desenvolva a habilidade de comunicação eficaz através de gêneros em qualquer contexto. Para resolver esse problema, Swales construiu a sua visão de gênero, buscando diferentes conceitos em quatro campos distintos: os dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos (2009, p. 19-20).

Entendemos que para Swales o contexto é fundamental para se compreender um texto, ele considera ainda que o conhecimento em torno do texto em si é insuficiente para quem precisa redigir no contexto acadêmico e/ou profissional, dessa forma ele se volta para um conceito de gênero que não se resume a uma simples fórmula textual (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). O modelo CARS proposto por Swales objetivava analisar a estrutura retórica de introduções de artigos científicos em diferentes áreas, para melhor atingir o objetivo o modelo desenvolvido foi dividido em três grandes partes, chamadas movimentos, as quais se subdividem em 11 partes menores denominadas passos, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1: Modelo CARS SWALES (1990, p. 141)

Movimentos	Passos
Movimento 1 Estabelecendo um território	Passo 1 – Alegando centralidade e/ou Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou Passo 3 – Revisando itens de pesquisas anteriores

<p>Movimento 2</p> <p>Estabelecendo um nicho</p>	<p>Passo 1A – Contra-argumentando ou</p> <p>Passo 1B – Indicando uma lacuna ou</p> <p>Passo 1C – Levantando questionamentos ou</p> <p>Passo 1D – Continuando uma tradição</p>
<p>Movimento 3</p> <p>Ocupando o nicho</p>	<p>Passo 1A – Delineando os objetivos ou</p> <p>Passo 1B – Anunciando a pesquisa</p> <p>Passo 2 – Anunciando os principais achados</p> <p>Passo 3 – Indicando a estrutura do artigo</p>

O modelo CARS desenvolvido por Swales apresenta uma grande contribuição para os estudos de gênero. Os movimentos retóricos descritos se configuram como estratégias utilizadas pelo autor para atingir um objetivo específico, pode-se observar também os propósitos comunicativos de determinada comunidade discursiva. Para Hemais e Biasi-Rodrigues:

A maior contribuição de Swales aos estudos de gêneros, em termos analítico-metodológicos e pedagógicos, seja esse seu modelo de análise de gêneros textuais, que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para ser aplicado nos mais variados contextos (2005, p. 32).

O estudo dos movimentos retóricos contribui para que possamos entender o funcionamento dos gêneros, consideramos também que dependendo da comunidade discursiva em que determinado gênero é operado sua estrutura pode sofrer algumas alterações, por isso, o próprio modelo CARS já passou por algumas modificações.

4 Metodologia

O corpus desta pesquisa foi constituído por dez artigos científicos da grande área de biologia, publicados em periódicos brasileiros entre os anos de 2000 e 2009 e indexados na base de dados Scielo. A seleção foi realizada aleatoriamente, obedecendo apenas a área da pesquisa e a indexação. Os respectivos títulos e periódicos estão listados na tabela abaixo:

Artigo	Revista	Título
1	MANA, vol. 13, no. 2: 411-440, 2007	A personalização do embrião humano: a transcendência na biologia
2	Quim. Nova, Vol. 32, No. 4, 1021-1030, 2009	Validação em métodos cromatográficos para análises de pequenas moléculas em matrizes biológicas
3	Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas vol. 40, n. 2, abr./jun., 2004	Recentes avanços da quimioterapia das leishmanioses: moléculas intracelulares como alvo de fármacos
4	Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas vol. 43, n. 2, abr./jun., 2007	Modelagem molecular aplicada ao desenvolvimento de moléculas com atividade antioxidante visando ao uso cosmético
5	Rev. Bras. Psiquiatr. 2009; vol. 31, n.1: 63-71	Moléculas que marcam o tempo: implicações para os fenótipos circadianos
6	Revista Saúde pública, vol. 26, n. 01	Risco de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) em profissionais da saúde
7	Rev Saúde Pública 2002;36(1):95-100	Identificação do papilomavírus humano por biologia molecular em mulheres assintomáticas

8	Pesq. agropec. bras., Brasília, v.35, n.5, p.985-994, maio 2000	Ocorrência de bactérias diazotróficas em diferentes genótipos de cana-de-açúcar
9	Revista Brasileira Terapia Intensiva Volume 18 - Número 1 - Janeiro/Março 2006	Ocorrência de Bactérias Multirresistentes em um Centro de terapia intensiva de Hospital Brasileiro de Emergências
10	Revta bras. Zool. 18 (Supl.1): 67 - 79, 2001	Fauna parasitária de peixes Oriundos de "pesque-pague" do município de Franca, São Paulo, Brasil. I. Protozoários

As introduções selecionadas foram analisadas conforme o Modelo CARS proposto por Swales e descrito na seção anterior. Objetivamos com as análises observar a frequência com que se apresentam os movimentos retóricos no corpus em questão.

5 Análises dos Dados

Conforme mencionamos anteriormente, este trabalho analisou a ocorrência dos movimentos retóricos propostos por Swales no modelo CARS, na introdução de dez artigos científicos da área de biologia. Ao analisar o corpus percebemos que os movimentos se fazem presentes em praticamente todas as introduções, o movimento 1 (estabelecendo um território) foi o mais recorrente, apareceu em todas as introduções analisadas, seguido pelo movimento 3 (ocupando o nicho) que apareceu em nove introduções, e por último o movimento 2 (estabelecendo um nicho) que foi identificado em oito dos dez materiais analisados. Como pode ser verificado na tabela abaixo:

Artigo	Movimento 1	Movimento 2	Movimento 3
--------	-------------	-------------	-------------

1	X	-	X
2	X	X	X
3	X	X	-
4	X	X	X
5	X	X	X
6	X	X	X
7	X	X	X
8	X	X	X
9	X	-	X
10	X	X	X

No que se refere aos passos do movimento 1 pudemos perceber a maior ocorrência do passo 2 (fazendo generalizações sobre o tópico), que apresentou-se em todas as introduções analisadas, o passo 3 (revisar a literatura) foi utilizado pelos autores em cinco das introduções, enquanto o passo 1 (estabelecer a importância da pesquisa) ocorreu em apenas quatro introduções, podemos observar a ocorrência na tabela abaixo:

Movimento 1

Artigo	Passo 1	Passo 2	Passo 3
1	-	X	X
2	X	X	X
3	-	X	-
4	X	X	-
5	X	X	X
6	-	X	X
7	X	X	-
8	-	X	X
9	-	X	-
10	-	X	-

Conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 30) “no passo 1(alegando centralidade), o autor chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa significativa e bem-estabelecida”. Podemos observar no trecho retirado da introdução quatro, que caracteriza a pesquisa como inovadora e capaz de desenvolver um estudo avançado. Vejamos o exemplo:

Exemplo 1: artigo 4: Nesta pesquisa, a Modelagem Molecular foi associada a Cosmetologia como **método de pesquisa inovador, possibilitando estudos avançados** na descoberta por novas moléculas antioxidantes[...].

Já o passo 2 apresenta discussões gerais sobre o que é conhecido acerca de determinado tema. Ele foi o mais recorrente de todos os passos, apresentando-se nas dez introduções. Esse passo situa o leitor no assunto que será desenvolvido na pesquisa, como podemos observar no trecho a seguir do artigo 6:

Exemplo 2: Paralelamente ao aparecimento de indivíduos com a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (AIDS) foram sendo relatados casos profissionais de saúde que adquiriram o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) em consequência de sua atividade profissional [...]

O último passo que compõe o movimento 1 tem como objetivo relatar o que já foi descoberto em determinada área, além de apresentar os pesquisadores mais renomados naquele campo de pesquisa. O artigo 8 apresenta claramente esse passo:

Exemplo 3: Em condições de campo, **Salomone & Döbereiner (1996)** apresentaram resultados em que diferentes genótipos de milho responderam diferentemente à inoculação de *Azospirillum*, e certos genótipos mostraram aumento de produção de até 100%. **Schlöter & Hartman (1998)** citam que os microrganismos fixadores de N interagiram de maneira diferente com plantas de trigo, de acordo com as variedades em que foram inoculados [...].

O movimento 2 (estabelecendo o nicho) foi o que se apresentou em menor intensidade no corpus da pesquisa, os passos 1A (contra-argumentar) e 1C (provocar questionamento) não aparecem nenhuma vez nas introduções analisadas, enquanto os passos 1B (indicar lacuna) e 1D (continuar a tradição) apresentam uma ocorrência de duas e cinco vezes, respectivamente. Vale ressaltar ainda que as introduções de número um e nove

não apresentam o movimento dois em sua organização retórica, conforme ilustra a tabela a seguir:

Movimento 2

Artigo	Passo 1A	Passo 1B	Passo 1C	Passo 1D
1	-	-	-	-
2	-	X	-	X
3	-	-	-	X
4	-	-	-	-
5	-	-	-	X
6	-	-	-	X
7	-	-	-	-
8	-	-	-	X
9	-	-	-	-
10	-	X	-	-

Na leitura feita por Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) acerca das formulações de Swales elas consideram o passo 1B como o mais prototípico onde o autor deve indicar lacunas que devem ser preenchidas e as limitações de outras pesquisas desenvolvidas na área. No entanto, no corpus analisado observamos uma recorrência pequena desse passo, entendemos, pois, que artigos científicos da área de biologia caracterizam-se por dar continuidade às discussões já existentes, ou apresentar novas pesquisas, mas sem contrapor a literatura da área. O artigo 2 apresenta algumas limitações encontradas na pesquisa, que torna-se clara com o uso da expressão “vagos”:

Exemplo 4: As agências reguladoras disponibilizam guias para a validação de métodos bioanalíticos, sendo que tais documentos usualmente sugerem as diretrizes a serem seguidas e são, portanto, abertos a interpretações. Se, por um lado, para alguns analistas isto é benéfico, pois possibilita a flexibilização das condições analíticas, para outros, entretanto, tais documentos **são vagos**, no que se refere à forma como alguns experimentos devem ser conduzidos [...].

Ainda no artigo 2 fica clara a presença do passo 1D (continuar uma tradição), onde afirma concentrar-se no viés de pesquisas que já foram desenvolvidas anteriormente, como podemos observar no trecho abaixo:

Exemplo 5: Assim, alguns artigos publicados apresentam excelentes discussões sobre estratégias e modelos experimentais a serem adotados na validação de métodos bioanalíticos. Nesse contexto, esta revisão apresenta as condutas experimentais e os critérios de aceitação para a validação de métodos bioanalíticos, para pequenas moléculas, por cromatografia líquida de alta eficiência (HPLC).

O terceiro e último movimento analisado é denominado ocupar o nicho, ele se apresentou de forma bastante recorrente nas introduções que constituem o objeto deste trabalho, ficando atrás do movimento 1 que apresentou ocorrência de todos os passos. O passo três do movimento três não apareceu em nenhuma das introduções, enquanto os passos 1A, 1B e 2, apresentaram uma ocorrência de sete, seis e duas vezes, respectivamente. A terceira introdução analisada não apresentou o movimento três, percebemos então, uma mudança na estrutura retórica proposta, todavia, a não ocorrência desse movimento não anula nossa proposta de análise, evidenciando que em alguns momentos a organização retórica do gênero pode variar, visto que eles são caracterizados como “relativamente” estáveis. A tabela a seguir apresenta a ocorrência dos passos:

Movimento 3

Artigo	Passo 1 A	Passo 1B	Passo 2	Passo 3
1	X	X	X	-
2	-	X	-	-
3	-	-	-	-
4	-	X	-	-
5	X	X	-	-
6	X	X	-	-
7	X	-	-	-
8	X	X	X	-
9	X	-	-	-

10	X	-	-	-
----	---	---	---	---

O terceiro movimento objetiva ocupar um espaço, para Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 31) "o passo 1 é considerado obrigatório, pois é regularmente preenchido na opção A, em que o autor expõe o principal objetivo da pesquisa, ou na opção B, em que ele descreve as suas principais características". Veremos a seguir exemplos dos dois passos encontrados nas introduções analisadas:

Exemplo 6: Passo 1A: Artigo 6: A presente nota tem o **objetivo de mostrar** o risco do profissional de saúde no exercício de sua profissão, em adquirir infecção pelo HIV após contato e acidente com material potencialmente contaminado.

Artigo 8: Neste trabalho, **buscou-se observar** a localização e o número de bactérias endofíticas em quatro diferentes genótipos de cana-de-açúcar, e **investigar** sobre a possível existência de correlação com os resultados apresentados em trabalhos de quantificação da FBN.

Exemplo 7: Passo 1B: Artigo 1: Este artigo **examina** representações de embrião e feto humanos presentes em duas fontes: no discurso de profissionais envolvidos com a medicina de reprodução humana e os serviços de infertilidade e em textos publicados na grande imprensa.

Em comparação com os demais passos, o passo dois apresentou-se nas introduções com menor frequência, sendo recorrente apenas nas introduções um e oito, exemplificaremos então com os trechos das introduções que apresentam os principais resultados da pesquisa:

Exemplo 8: Artigo 1: Nos depoimentos dos entrevistados e nos textos da imprensa há representações sobre o embrião e o feto humano que lhe atribuem ou negam a condição de pessoa. A argumentação baseia-se majoritariamente em descrições de caráter biológico. A interpretação dessas descrições é pautada por valores correntes da cosmologia ocidental moderna, como a oposição das províncias ontológicas Natureza e Cultura, constituinte dessa cosmologia.

Exemplo 9: Artigo 8: Uma possível explicação para as diferenças varietais, relacionadas com a FBN na cultura, seria o fato de que variedades diferentes apresentariam características distintas em relação à população de bactérias endofíticas [...].

Entendemos que o modelo de análise proposto por Swales visa reconhecer a organização retórica a partir da distribuição das informações. Percebemos que os

movimentos encontrados nas introduções analisadas denotam uma recorrência específica, que pode estar relacionada com os objetivos de pesquisa da comunidade discursiva em questão.

6 Considerações Finais

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) afirmam que a proposta de Swales define o gênero como uma classe de eventos comunicativos, que apresentam um propósito comunicativo realizado por comunidades discursivas, as quais desenvolvem um léxico próprio para o gênero e atribuem a ele convenções discursivas e valores adequados. Sendo assim, cada comunidade discursiva apresenta uma organização retórica que está voltada para suas características disciplinares.

Considerando o objetivo principal deste trabalho que consistia em analisar a organização retórica das dez introduções selecionadas com base no modelo CARS, identificamos no corpus uma recorrência dos movimentos, embora saibamos que cada comunidade disciplinar possui convenções, nomenclaturas e metodologias próprias. Os três movimentos se apresentaram nas introduções analisadas, sendo que o movimento 1 foi recorrente em todas, enquanto o movimento dois apresentou-se em menor escala, nesse caso em apenas oito das dez introduções; o movimento três não foi recorrente em apenas uma das introduções analisadas. Com isso, podemos inferir que nas introduções dos artigos científicos que constituíram nosso corpus fica claro que os objetivos da comunidade discursiva têm a finalidade de convencer os demais membros da comunidade.

As introduções se apresentam como ponto de partida para a socialização das pesquisas realizadas. Consideramos também que a esfera acadêmica possui uma dinamicidade particular, por isso as pesquisas desenvolvidas sejam em qual for a comunidade disciplinar sempre proporcionarão o surgimento de novas discussões que servirão para complementar ou refutar as pesquisas já realizadas.

Entendemos que a não ocorrência de alguns dos movimentos nas introduções podem ser explicadas pela especificidade da área, ou também pelo número reduzido de introduções que constituem o corpus. Outros estudos, com um corpus mais numeroso podem contribuir

para a ampliação das discussões acerca dos movimentos retóricos em introduções de artigos científicos da área de biologia.

Referências

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C.; Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUZA, Socorro C. T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÁCERES, Ana M.; GÂNDARA, Juliana P.; PUGLISI, Marina L. Redação científica e a qualidade dos artigos: em busca de maior impacto. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n.4, p. 401-406, 2011.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Redação Acadêmica**: princípios básicos. 1 ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

NAHAS, Fabio X.; FERREIRA, Lydia M. Análise dos itens de um trabalho científico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 20, n. 2, p. 13-16, 2005.

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

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO SOCIAL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CARTAZ

Francisco Renato Lima¹ (UFPI)
fcorenatolima@hotmail.com

Vanessa Raquel Soares Borges² (UFPI)
vanlock18@hotmail.com

RESUMO: O ensino de língua portuguesa no Brasil ainda é marcado por traços do tradicionalismo e da hierarquia verticalizada entre quem ensina: o professor; e quem aprende: o aluno, imperando desta forma, o caráter normativo e a obscuridade no processo de ensino e aprendizagem, não oferecendo clareza ou possibilidades para que o aluno aprenda de modo a responder, com eficiência, as demandas sociais de domínio e expressão da língua em situações de interação social, o letramento. Neste sentido, este estudo objetiva analisar a utilização do gênero textual cartaz no ensino de língua materna como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo assim, o letramento social do cidadão. Metodologicamente, consiste de uma revisão bibliográfica de literatura de caráter qualitativo na análise dos dados, os quais se constituem de um *corpus* de 5 cartazes, sobre os quais serão tecidas as possíveis interpretações, com base nas leituras de Bakhtin (2011), Bazerman (2007/2011), Coscarelli (2007), Dolz; Schneuwly (2004), Kleiman (2001/2005), Marcuschi (2010), Soares (2011), Street (2003a/2003b/2014), e outros, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2000). Considera-se que os gêneros textuais se constroem pela interação social entre os indivíduos e que através de suas formas “mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2011, p. 282), do que outras formas da língua, funcionam como eixos norteadores da aprendizagem escolar, possibilitando também o letramento social do cidadão. Deste modo, a utilização de cartazes no ensino da língua apresenta-se como uma proposta de mobilizar os conhecimentos de mundo, os saberes vivenciais orais e escritos que compõem o repertório linguístico do aluno, levando-o a assumir uma posição crítica e desencadeadora de mudança no meio social em que vive, assumindo-se, portanto, como sujeito letrado, em sentido escolarizado e ideológico, pela forma como ler criticamente o mundo.

Palavras chave: Ensino e Letramento. Gêneros textuais. Cartaz.

1 Introdução

“Embora palavras escritas movam mentes, mentes movem pessoas e pessoas se movem nos mundos social e material [nos] quais o letramento toma sua forma singular”.

¹ Pedagogo (FSA/2012). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM). Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI).

² Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Linguística e Ensino (UESPI). Mestranda em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI).

(Charles Bazerman)

As preocupações em torno do ensino da língua portuguesa disputam espaços nos estudos das diversas abordagens das teorias linguísticas, considerando-se a necessidade de um ensino crítico que promova o aluno nas diferentes modalidades de uso e reflexão sobre a língua materna. Esse desafio pressupõe o reconhecimento de variadas estratégias para a mediação desse conhecimento em sala de aula, como por exemplo, a utilização de gêneros textuais como ferramentas de trabalho pedagógico que possibilite trabalhar com o aluno na perspectiva do letramento, reconhecendo os múltiplos usos e formas de interação humana com a língua na sociedade, conforme alude Bazerman (2007), na epígrafe deste texto.

Nesta dimensão, considera-se que o letramento social do aluno deve ser o objetivo principal do ensino escolar da língua materna, uma vez que a condição de letrado implica a leitura crítica de diferentes formas de escrita às quais está veiculado ao cotidiano. As formas de veiculação dessa escrita dão-se prioritariamente por meio de gêneros textuais, os quais apresentam características próprias e valorativas de uso específico da escrita, uma vez considerado sua forma e conteúdo, principalmente este último, em que trazem um propósito comunicativo e uma mensagem de sentido e significado para o contexto no qual está inserido e os sujeitos leitores.

A realidade educacional brasileira no que diz respeito ao ensino da língua materna ainda é marcada por traços de um ensino tradicional, normativo e hierarquizador, que não oferece clareza ou possibilidades para o aluno responder com eficiência as demandas sociais de domínio e expressão da língua e aos múltiplos letramentos que fazem parte de seu cotidiano. Assim, torna-se urgente uma reflexão: é preciso repensar o papel da escola, do professor e seu ensino, redimensionando o pensar e o fazer de sala de aula, através de procedimentos didático-metodológicos mais diferenciados e individualizados, que priorizem uma formação versada pela aliança teoria e prática, promovendo um aprendizado eficiente e crítico-reflexivo da língua em suas diversas modalidades de uso.

Dessa forma, neste estudo objetiva-se analisar a utilização do gênero textual cartaz no ensino de língua materna como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, o letramento social do cidadão. Para tanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo na análise dos dados, que se constituem de um *corpus* de

5 cartazes, interpretados a luz das leituras de Bakhtin (2011), Bazerman (2007/2011), Coscarelli (2007), Dolz; Schneuwly (2004), Kleiman (2001/2005), Marcuschi (2005), Soares (2011), Street (2003a/2003b/2014), e outros; os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN -2000), entre outros, que aclarem o caminho da pesquisa acerca de um ensino para o letramento social do aluno, a partir da utilização do gênero textual cartaz.

2 Ensino da Língua Materna e Perspectivas de Trabalho Pedagógico com Gêneros Textuais

O trabalho educativo a partir da utilização de gêneros textuais faz parte de uma perspectiva de desenvolvimento da competência do educando e das práticas desempenhadas pelo professor, além de ser inevitável o uso de materiais que auxiliem a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os gêneros textuais possibilitam ao ensino de língua a adoção de uma proposta a qual obedece didaticamente a uma sequência, segundo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) capaz de promover mudanças na atitude dos alunos, favorecendo a aprendizagem.

Na educação básica, de um modo geral, o ensino é moldado pela concepção restrita de letramento, estando esse associado apenas à alfabetização, o que revela, muitas vezes, a ineficácia da metodologia aplicada pelo professor na escola. Nessa abordagem, o aluno é instigado a desenvolver a competência leitora, mas esta nem sempre está acompanhada da capacidade de reconhecimento do e sobre o mundo, fragilizando, assim, a criticidade. Ademais, é através da leitura proficiente com base na apreensão de características e conteúdos dos mais diversos gêneros textuais que o educando é capaz de construir sua cosmovisão, fazer inferências, elaborar hipóteses, refletir sobre os assuntos que permeiam a sociedade, a partir de pistas que estão na superfície das palavras, ou mesmo implícitas, tudo isso para que não se prendam apenas às informações visuais e a decodificação do texto, como afirmam Kleiman (2013) e Kato (1995).

Assim, os gêneros textuais são essenciais por estabilizarem as atividades comunicativas do cotidiano, além de contribuírem para a sua ordenação (MARCUSCHI, 2010). Outrossim, ancoram o trabalho pedagógico escolar devendo estar baseados no fenômeno da interação verbal (BAKHTIN, 2011), e neste caso, o cartaz evidencia a importância da proposta de um ensino voltado para as estratégias de mediação entre

professor-texto-aluno por promover as formas múltiplas de uso da língua para a interação humana na sociedade. Isso porque a adoção metodológica de uso dos gêneros textuais como o cartaz possibilita “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), além de trazer a reflexão sobre o assunto posto no texto.

Ferrarezi Jr (2014) aponta que a escola atual vive uma crise do silenciamento, no qual está inserido principalmente o ensino da língua materna, uma vez que a educação ainda não privilegiou totalmente um ensino voltado para a reflexão tanto do professor em sua prática enquanto educador, como do aluno em questionar sobre o que é posto a ele. Apesar de a visão sobre o ensino de língua já ter sido modificada, metodologias que contemplam apenas a gramática normativa são ainda frequentes, explorando, assim, os materiais didáticos apenas para moldar o aluno sobre sinais de pontuação, tempos verbais, ortografia, ou seja, um estudo baseado na sistematização de regras a serem apreendidas.

Além disso, a priori, o estudo dos gêneros textuais na escola surgiu da necessidade de se entender em qual situação de uso da língua se encontra o texto, ou seja, em qual contexto está inserido, sua situação de produção e como o texto é recepcionado na sala de aula, uma vez que a escrita é direcionada, devendo estar explícito o seu real objetivo. Entretanto, o texto, mesmo com toda essa preocupação da instituição escola, é visto de forma isolada, sem um propósito que extrapole os muros da supramencionada agência reguladora do ensino. Sendo assim, tornou-se necessária a discussão da importância de se trabalhar com os gêneros textuais tendo em vista sua presença no meio social e como através deles o alunado pode aplicar seus conhecimentos de mundo, tornando-se seres mais letrados.

A ideia preconizada pela escola ao longo do tempo pode ser desconstruída a partir do que afirma Coscarelli (2007, p. 81) ao mostrar como deve ser esse ensino:

[...] Defendemos idéia do trabalho com gêneros textuais e, por isso mesmo, estamos preocupados em fazer com que ela não seja mal compreendida. Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada a quantidade imensa de gêneros textuais existente e a grande variação que há em cada gênero.

A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos 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. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível.

Nesse sentido, o ensino e aprendizagem hoje está substanciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) os quais propõem para a efetivação do fazer pedagógico a utilização dos gêneros textuais como ferramentas fundamentais no trabalho a ser desempenhado em sala de aula. Essa modificação sistêmica do educar-aprender, a qual anteriormente era fundamentada na apreensão de normas da gramática normativa (BRASIL, 2000), deve ressaltar a relevância dos gêneros textuais para o aprendizado da língua materna.

Dessa forma, ao se tratar de ensino de língua pautado na criticidade do que é lido - desenvolvendo a competência leitora -, na reflexão e cosmovisão do alunado, chega-se a noção de letramento social do cidadão, o qual conduz a ampliação dos saberes vivenciais, sejam eles orais e/ou escritos que compõem o léxico do aluno. Assim, Gomes (2012, p. 87-88) aponta para a importância do letramento relacionando-o a utilização dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem:

O novo conceito é o ensino de língua para o letramento para empoderamento e inclusão social, por meio de práticas de linguagem que se insiram no contexto de sua realidade social e cultural. Para isso, a escola não se pode restringir à palavra escrita nem se filiar aos padrões socioculturais hegemônicos (Brasil, 2006, p. 28). Através de apresentação aos alunos de diversos gêneros textuais, falados e escritos, e da prática de reflexão sobre a linguagem em seus elementos estruturais e discursivos, o professor estará contribuindo para a formação de um **cidadão**. (grifos no original)

Diante da discussão sobre o ensino de língua baseado na utilização de gêneros textuais na produção e prática dos mais diversos textos, deve-se pensar na linguagem como ação social (BAKHTIN, 2011), uma abordagem evidenciada nos PCN's ao tratar do desenvolvimento intelectual do educando tendo como enfoque práticas sociointeracionais as quais vão instrumentalizar o uso da língua no contexto social. Sendo assim, a escola precisa direcionar seus alunos através da leitura e escrita de textos veiculados em diversos gêneros textuais não só visando a apreensão do conteúdo, mas a criticidade e reflexão, além da sua

participação nas discussões para que dessa forma possam usufruir com plenitude de sua cidadania.

3 Gêneros Textuais e Letramento: Eixos Integradores no Processo de Ensino e Aprendizagem

Tem sido frequente nos estudos na área de linguagem a referência direta à relação entre gêneros textuais e letramento (BAZERMAN, 2007) como forma de promover uma integração entre os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262) e as múltiplas formas de uso da língua nas esferas sociais, o letramento, considerando-se a dimensão social da escrita na sociedade atual e desse modo buscar a promoção de ensino que promova e potencialize os sujeitos a lerem criticamente o mundo, uma vez que se vive em uma sociedade grafocêntrica, cada vez mais organizada em torno de práticas efetivas de leitura e escrita, de modo que se ampliou também a noção de letramento, no singular; e propõem-se letramentos (STREET, 2003a; 2003b; 2014), no plural, em virtude das múltiplas práticas sociais de escrita com as quais o sujeito se envolve.

Essa questão remete ao papel da escola na responsabilidade de mediar situações de ensino e aprendizagem de modo que integre as competências do ler e escrever criticamente a partir da utilização de diferentes gêneros textuais como formas dinâmicas e expressivas de organizar os discursos letrados na sociedade. Ao sistematizar um ensino desta forma, a escola estará viabilizando um encontro de aprendizagem entre o sujeito aprendente (aluno) e as formas variadas de organização dos textos / discursos (gêneros) nas esferas sociais letradas, uma vez que segundo Kleiman (2005, p. 21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Ao considerar essa concepção de letramento, a autora aponta para as mudanças sociais veiculadas pela escrita, dentre elas o acesso universal à alfabetização, à

democratização do ensino, dentre outras, que pontuam o papel da escola na organização de propostas pedagógicas na perspectiva do letramento, garantindo aos educandos, a apropriação das variadas formas de uso e reflexão sobre a linguagem em diferentes contextos de participação e inserção social, por meio de uma concepção pedagógica baseada em uma pedagogia dos gêneros textuais. Ainda de acordo com a autora (2001), as diversas atividades desenvolvidas pela escola devem intencionalizar uma formação letrada do sujeito, com vistas à redimensão de seus papéis e atuação na sociedade, oportunizando-lhe criticidade e dinamismo no reconhecimento das diversas formas de interação com a língua, tendo em vista que a instituição escola, responsável pela sistematização do saber, tem a função de promover ao educando situações de acesso à leitura e escrita de maneira formal, institucionalizada e apoiada na complexidade organizacional das formas de escrita na sociedade letrada.

Imersos em uma cultura letrada, as necessidades sociais exigem indivíduos cada vez mais competentes, que respondam com eficiência às tecnologias modernas da leitura e da escrita, ou seja, pessoas letradas, que não apenas reproduzam modelos prontos pré-estabelecidos por uma cultura dominante, mas que interajam com estas tecnologias da atualidade, discernindo e agindo conscientemente quando estas tecnologias interferirem no seu dia-a-dia, considerando-se que “as formas de participação letrada moldam nossa atenção e pensamento em maneiras ainda mais profundas que aquela primeiramente proposta acerca das conseqüências cognitivas do letramento” (BAZERMAN, 2007, p. 14)

Deste modo, o autor aponta para “o papel de gêneros na estruturação de situações, relações e ações sociais” (2007, p. 19), e diante disso ele aponta para uma compreensão de gêneros e de letramento, que mutuamente complementam-se e tornam evidentes suas recíprocas relações teórico-conceituais, além de interferirem no processo de ensino e aprendizagem:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras

suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2011, p. 32) (grifos do autor)

O letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar. (BAZERMAN, 2007, p. 21)

Deste modo, a escola constitui-se como uma agência de letramento, sendo, portanto, convocada a construir um currículo que atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo esteja de acordo com uma base curricular nacional comum, que promova habilidades diversas “em práticas sociais de escrita” (SOARES, 2001, p. 105) – o letramento -, para que os alunos possam ter uma atuação coerente e participativa nas questões de ordem social e política. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa contemplam o papel dos gêneros na mediação do ensino e aprendizagem, uma vez que para

[...] aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (PCN-EF, 2000, p 27-28).

No mesmo entendimento, ao tratar da relação entre gêneros textuais e ensino, Marcuschi (2010, p. 34) aponta:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Dito isto, parte-se para uma discussão acerca do gênero textual cartaz, elegendo sua importância e possibilidades de estratégias pedagógicas que levem o aluno a ter condições de ler e escrever criticamente, realizando desse modo o letramento social, considerando as

especificidades desse gênero e as condições socioculturais de circulação e produção de sentido por ele veiculado no espaço escolar e no ensino da língua materna.

4 O Gênero Textual Cartaz no Letramento Social do Aluno

O eixo das representações teóricas apontadas neste estudo discute a necessidade de utilização dos gêneros textuais na sala de aula. Para Bakhtin (2011, p. 262), “a riqueza e a variedade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Desse modo, considerando-se sua imensa variedade axiológica, destaca-se o cartaz, como expressivo instrumento de comunicação, interação e organização dos textos nas esferas sociais. Em um conceito dicionarizado, em verbete, acerca dos gêneros, Costa (2009, p. 57) o define como gênero publicitário, assim expresso:

CARTAZ (v. BÂNER, BANNER, LETREIRO, PAINEL, PLACA, OUTDOOR): anúncio (v.) ou aviso (v.) de dimensões variadas, muitas vezes ilustrado com desenhos ou com fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos. Apresenta coerções genéricas semelhantes às de um outdoor (v.), porém, geralmente, é de dimensão menor. (grifos no original)

Observa-se, assim, que o gênero supracitado traz uma linguagem específica que tem como objetivo não só a exposição imagética, distinguindo-se das demais imagens presentes em outros gêneros textuais, mas visa também chamar a atenção de quem passa no local para o conteúdo a ser explanado. Fica, então, evidente a importância do cartaz no cotidiano, por explorar assuntos que permeiam a sociedade pós-moderna, além de divulgar uma nova forma de ver o que está em questão.

Um estudo acerca dos cartazes na Primeira República (século XX), de quando se evidencia o seu surgimento na sociedade, aponta para algumas de suas características que se mantêm até hoje e que podem ser ilustradas neste estudo. Nas palavras de Samara; Baptista (2010):

O cartaz é, por definição, um objecto afixável, isto é, concebido para ser colado ou apostado por qualquer outra forma a uma superfície vertical, a partir da qual seja capaz de atrair o olhar distraído de um transeunte. (p. 9)

Os cartazes estendem o alcance das notícias, debates e tomadas de posição oriundas das páginas da imprensa às paredes da cidade, onde [podem] ser vistos, lidos e comentados ainda por mais pessoas. (p. 12)

Os cartazes fazem parte desta vivência política intensa da rua, coexistindo com outras formas de comunicação mais simples e mais efêmeras, como a inscrição de frases, *slogans* e sinais nas paredes. (p. 13)

Conforme este entendimento analisa-se a seguir alguns cartazes e seus principais elementos constitutivos da forma e conteúdo do gênero, apontando-o como possibilidade de construção de práticas pedagógicas em sala de aula, no desenvolvimento e formação crítica do aluno, considerando os contextos e as práticas de letramento a que estes estão vinculados em suas práticas sociais.

4.1 ANÁLISE DOS CORPUS

Os cartazes a serem analisados estão pautados em contextos histórico-ideológicos diferentes que justificam a propagação do levante popular no final do primeiro semestre do ano de 2013. Os textos escolhidos estão substantiados em denúncias contra a corrupção e a falta de investimentos em instâncias sociais responsáveis pelo desenvolvimento do país, como educação, saúde, transporte e segurança pública. Assim, apresentam-se os cartazes que constituem o *corpus* do estudo, sobre os quais serão tecidas as possíveis análises:



Figura 1. CARTAZ 1

FONTE: < <http://www.robsonpiresxerife.com/blog/wp-content/uploads/2013/06/manifesto-BR.ipa> >.



Figura 2. CARTAZ 2

FONTE: < http://1.bp.blogspot.com/-82z6UCteSDK/UddFwKkg-JI/AAAAAAAAAAGQ/zUqY8v4TCv0/s1600/942009_487339477998750_493029886_n.jpg >.



Figura 3. CARTAZ 3

FONTE: < http://1.bp.blogspot.com/-iirwNn61kxQ/UcDqCcEnTQI/AAAAAAAAAEel/NtyDorqqfHo/s1600/tem_tanta_coisa_errada_que_nao_cabe_em_um_cartaz.jpg >.



São Paulo, SP - Na Zona Sul, na região do M'Boi Mirim, há 2 mil manifestantes em frente à subprefeitura do bairro. Eles ocuparam totalmente a Estrada do M'Boi Mirim (19/06/2013).

Figura 4. CARTAZ 4

FONTE: < <http://w.gasperri.blog.uol.com.br/images/enfia-no-sus001.jpg> >.

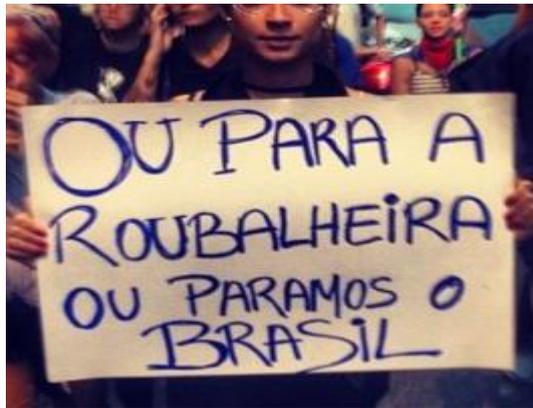


Figura 5. CARTAZ 5

FONTE: < <http://blogs.odiario.com/inforgospel/wp-content/uploads/sites/6/2013/06/cenas-do-protestos-brasil-junho-2013.png> >.

As imagens mostram o discurso dos sujeitos representados pelo Movimento Passe Livre e por outros sujeitos não-categorizados em grupos específicos, mas que compartilham da mesma ideia: o direito de participar das decisões que dizem respeito ao futuro do país, questões estas que podem e devem ser levadas para a sala de aula. O professor, independente da disciplina que ministra, precisa promover esse encontro entre os acontecimentos político-social-econômico-cultural e o currículo de ensino da instituição escolar, de modo que promova assim o letramento social dos alunos, na medida em que estes poderão assumir um posicionamento proativo frente aos dilemas vivenciados no contexto ao qual fazem parte.

Dessa forma, observa-se a constituição de imagem e texto do cartaz 1, o qual elucida sobre a possível mudança social provocada pelos manifestantes ao dizerem “Desculpe o transtorno. Estamos mudando o Brasil.”. Nela, os idealizadores do manifesto induzem o leitor a fazer uma reflexão sobre os problemas existentes no país, bem como o convida a ter um olhar mais atento para entender o porquê da realização do movimento popular, julgando-o necessário para transformar o país de forma positiva. Dessa forma, cabe ao professor o papel de instigar o público leitor, no caso os alunos, a compreenderem as intenções do texto posto no cartaz, bem como a refletir sobre os ideais de luta destes no presente momento.

No cartaz 1 nota-se uma relação interdiscursiva, ou seja, do discurso presente no cartaz com outros que podem ser ativados ao proferirem a frase: “Desculpe o transtorno. Estamos mudando o Brasil.”, uma vez que os manifestantes do levante popular a priori foram estigmatizados pela mídia e pela população em geral devido à ocupação de ruas e avenidas para a realização do evento³, causando, assim, “transtorno” a quem trafegava na rua. A partir dessa abordagem, o professor deve em sala de aula conduzir os alunos a uma reflexão sobre a importância da realização das manifestações no país, e que através delas o Brasil pode reformular sua imagem no contexto internacional, além de dar à população a possibilidade de viver condignamente.

O cartaz 2 possibilita ao leitor uma alusão à historicidade para que assim compreenda-o. Nele, fica clara a participação de pessoas idosas no evento como forma de apoio aos jovens idealizadores, uma vez que aqueles no final dos anos de 1960 protagonizaram levantes populares que visavam também o atendimento do governo aos reais problemas existentes no país. Esse discurso: “Os jovens de 1968 apoiam os jovens de 2013” está enraizado na história das manifestações populares no Brasil, período em que o país vivenciava a Ditadura Militar (de 1964 a 1985), época esta que deixou marcas e que serviu de inspirações para gerações futuras para que se sentissem engajadas e encorajadas para a sua realização, uma vez que a “voz do povo” foi atendida e que naquela época (anos de 1960), o povo conseguiu

³ Já que está se discutindo sobre possibilidade de trabalho pedagógico para o letramento social do aluno, podem-se caracterizar essas manifestações ou eventos como um **Projeto de Letramento**, uma vez que “Kleiman define os projetos de letramento como um conjunto de atividades genuínas e significativas cuja realização envolve a utilização da escrita, com objetivos que não se centram na sua aprendizagem de forma direta. Os projetos de letramento estão voltados para questões sociais mais amplas em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar” (MARTINS, 2012, p. 111)

derrubar o regime. Dessa forma, o professor traz à tona, a partir da discussão composicional do cartaz na relação entre imagem e texto, o conhecimento histórico essencial para o reconhecimento do alunado como cidadão e provoca a aprendizagem de forma a conciliar a abordagem histórica conteudista e a discussão de um assunto atual, ampliando a cosmovisão e o letramento do aluno por meio do gênero cartaz.

No terceiro cartaz, no texto: “Tem tanta coisa errada que nem cabe em um cartaz” é patente a revolta popular sobre a situação vivenciada pela população brasileira no que diz respeito aos vários problemas enfrentados, como a falta de educação de qualidade, saúde deficitária, veículos sem qualidade que cobram tarifas altas para o transporte dos cidadãos, a corrupção, além da falta de segurança e conseqüentemente, o aumento da criminalidade. Todos esses fatores são citados implicitamente no cartaz e mostra a necessidade de se conhecer as dificuldades enfrentadas no contexto social para que o discurso seja compreendido de maneira satisfatória pelos leitores.

Desse modo, o professor como mediador do conhecimento adquirido pelo aluno deve promover a elucidação desses fatores os quais condicionaram a elaboração do discurso no cartaz para que a partir disso, ao entender os propósitos comunicativos dos manifestantes, os alunos possam ser também partícipes dessa mudança que visa a transformação atitudinal dos representantes da cúpula governamental, já que os problemas que afetam a população são tantos “que nem cabe em um cartaz”, como explicita ironicamente o texto.

Dentre os enfrentamentos sociais mais significativos do levante popular de 2013 destaca-se o que foi representado pelo discurso do cartaz 4: “Enfia os 0,20 centavos no SUS”. Neste texto, alude-se a problemática da saúde pública no Brasil - potencializada no final dos anos de 1980 -, a qual apresenta-se como deficitária à população, uma vez que esta não é atendida de forma satisfatória em relação, por exemplo, a consultas, cirurgias, ou atendimentos de urgência. Essa realidade é compartilhada por milhões de brasileiros que, por não terem condições de pagar um atendimento particular, através de planos de saúde, necessitam do atendimento público oferecido pelo Estado. Contudo, o Sistema Único de Saúde (SUS) não atende a população, no geral, de forma significativa, o que provocou o surgimento das reivindicações.

Nesse contexto, cabe ao professor o papel de condutor da reflexão sobre a problemática instigando o aluno, inclusive, a tecer comentários relacionando sua situação e

a de milhões de brasileiros que vivenciam esse entrave, a partir da elaboração de uma metodologia baseada nas práticas sociais do alunado no tratamento da saúde, contribuindo, assim, para a ampliação dos conhecimentos de mundo do educando, a partir de um projeto de letramento.

No cartaz 5 evidencia-se o seguinte texto: “Ou para a roubalheira ou paramos o Brasil”, o qual faz uma relação interdiscursiva com a corrupção, especificamente ao evento conhecido como “Mensalão”, que repercutiu na prisão de políticos envolvidos no esquema na troca de favores de empreiteiras e representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como outros partidos. Este escândalo teve grande repercussão no ano de 2013 quando o ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, e os demais ministros votaram a favor do enclausuramento dos acusados nas formas da lei.

No cartaz produzido, é notório, então, a reivindicação e revolta da população com a atuação governamental no que diz respeito ao direcionamento da verba pública, denunciando, assim, desvios de dinheiro. Com essa conduta, os manifestantes contestam sobre o problema alegando que a manutenção da situação vivenciada será responsável pela estagnação do Brasil, entendendo-se por estagnação setores como educação e o próprio trabalho, pois muitas escolas e comércios foram fechados logo antes do início do levante popular nas principais avenidas de capitais brasileiras, devido à desordem e ao número de pessoas que compareceram. Assim, é essencial que o professor, ao abordar os conteúdos em sala de aula, utilize-se desses cartazes, que trazem estas manifestações, possibilitando ao aluno a compreensão do fenômeno corrupção, para que ele possa atenuar seus conhecimentos sobre o assunto bem como sua visão crítica sobre o mundo.

Assim, a partir da exploração das estratégias de uso do gênero cartaz em sala de aula, as perspectivas de um ensino para o letramento social do aluno ganham dimensão na prática pedagógica do professor e em suas escolhas didáticas, priorizando metodologias e instrumentos de ensino que promovam um diálogo entre o mundo no qual o aluno está inserido e a realidade do currículo da escola, construindo assim um ensino para o letramento e a formação humana e crítica do cidadão.

5 Considerações Finais

O ensino da língua materna veiculado a utilização dos gêneros textuais no processo de letramento social do aluno emerge como uma resposta necessária a demanda dos novos contextos de ensino e de aprendizagem ao qual a escola da atualidade está inserida, em que os desafios de ensinar e de aprender tornam-se cada vez mais instigantes e complexos, o que requer que seja estabelecida uma relação de equilíbrio entre teoria e realidade social dos contextos de ensino, de modo que este não esteja desvinculado aos propósitos de formação para a cidadania e a inserção crítica no mundo letrado.

O professor, enquanto sujeito mediador de aprendizagens, precisa estar arguido de fundamentos teóricos que o possibilite lidar com os desafios da prática. É no equilíbrio entre esses lócus (teoria e prática), que se desvelam suas competências. Ser professor, nessa dimensão, é assumir a responsabilidade de saber lidar com diferentes estratégias e recursos que privilegiem um ensino dinâmico e interdisciplinar, como, por exemplo, a utilização do gênero textual cartaz, numa perspectiva articulada entre os saberes múltiplos do aluno, as propostas do currículo e a problematização das questões sociais a partir dos sentidos e possibilidades veiculadas pelo gênero.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, o professor deve reconhecer na sala de aula um campo de possibilidades para a exploração dos diversos gêneros textuais, aproximando-os aos conteúdos de ensino e a realidade dos alunos, que devem ser respeitadas e consideradas. As práticas de ensino devem ter significado e significância social para a vida do aluno, de modo que estes se sintam sujeitos de seu tempo, de suas histórias de vida e do próprio processo de ensino e aprendizagem, superando os desafios e as contradições do cotidiano.

A utilização do cartaz, como se propõe neste estudo, chama a atenção, portanto, para a necessidade da renovação das práticas de ensino da língua materna, por meio de uma pedagogia de gêneros, substituindo a precariedade da doutrina gramatical até então ensinada nas escolas, e adotando um ensino plural, para todos. A escola precisa flexibilizar suas atitudes no tratamento dos textos, desenvolvendo um ensino da língua de forma contextualizada, refletindo sobre as possibilidades de interação e diversidade cultural presentes nas manifestações linguísticas orais ou escritas que constituem as práticas letradas que fazem parte de seu cotidiano.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Escrita, gêneros e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana. A produção de gêneros textuais. **Veredas on line – Ensino – 2/2007**, P. 78-86 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243. Disponível em: < http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-03-14_10-13-17.pdf >. Acesso em: 11/11/2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?** Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 18/06/2014.

MARCUSCI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et all. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Letramento, Interdisciplinaridade e Multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SAMARA, Maria Alice; BAPTISTA, Tiago. **Os cartazes na primeira república**. Lisboa: Tinta-da-China, 2010. Disponível em: <
<http://www.tintadachina.pt/pdfs/a73dc9ef2f415d83356022906f43a991-inside.pdf>>. Acesso em: 11/11/2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, outubro de 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003b. Disponível em: <
http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf> Acesso em: 18/06/2014.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento do desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O ENSINO EM ARTICULAÇÃO COM A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grasiela Maria de Sousa Coelho (UFPI)
grasiz909@gmail.com

RESUMO: Entendemos este trabalho, recorte de dissertação de mestrado, que tem como tema a formação contínua e o ensino em articulação com a produção dos sentidos sobre o brincar na educação infantil, como uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana, que se traduz como a constatação de uma configuração que provoca o ser humano à luta para se tornar sujeito da história e produtor de seu próprio destino. Ao procurarmos caminhos para organizar a análise dos dados, tomamos por base a análise do discurso, almejando dar visibilidade a episódios de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e reconhecimentos, que exigem constante exercício de transgressão de discursos hierarquizados, que nos libertem de certos mitos, alimentadores da ilusão da magia de se formar convenientemente os profissionais da educação. Objetivamos, de maneira geral, analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, objetivamos identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil; caracterizar a atividade de ensinar relacionando-a ao sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. O quadro teórico-metodológico é fundamentado em Bakhtin (2000) e Vigotsky (2007), que na matriz histórico-cultural produzem compreensões adjacentes sobre a constituição dos sujeitos. Reiteramos que no decorrer deste estudo, já concluído, os sentidos do brincar emergiram mediante processo sistemático e planejado, em que as partícipes, conscientes das necessidades e condições sociais que as cercam, envolveram-se por meio da rede de colaboração, mediada por instrumentos pautados nas ações reflexivas do informar, descrever, confrontar e reconstruir, ou seja, formação desenvolvida em um processo de interação, questionamentos e compreensão dos significados e sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso. Sentidos e significados. O brincar.

1 Introdução

Procurando caminhos para organizar a análise da produção de dados desta pesquisa, almejamos dar visibilidade a episódios¹ de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e reconhecimentos, que exigem constante exercício de transgressão de discursos hierarquizados, que nos libertem de certos mitos internalizados, que alimentam a ilusão da magia de se formar convenientemente os profissionais da educação. Na visão de Bakhtin (2000)

¹ Episódios têm relação com aquilo que, na visão bakhtiniana, corresponde a espaços de construção e movimento em que tudo se implica mutuamente, de maneira que os elementos em ação interferem uns sobre os outros e, no lugar das coisas acabadas, surge o todo inacabado, em construção permanente e resultante do movimento interativo da própria diversidade (MACHADO, 2010, p. 204).

os discursos hierarquizados se relacionam à palavra autoritária (a palavra do pai, dos adultos, dos professores, política, moral, religiosa, etc.) que não carece de convencimento interior para a consciência, visto que ela é maculada pelo viés da autoridade; assim, demanda de nós a assimilação e o reconhecimento.

A potência do argumento dessa palavra está atrelada ao peso/valor edificado no passado hierárquico, que a ampara e fortalece, como afirma Vigotsky (2007, p. 67) ao defender que “[...] formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados [...] dadas as suas origens remotas [...] tornaram-se mecanizados.” Assim, é cabal afirmar que no discurso residem abundantes vozes sociais, que polemizam entre si, se completam e respondem umas às outras, já que o conglomerado de esferas da atividade humana está relacionado ao emprego da língua.

Destarte, não discutimos a formação e nem a produção dos sentidos do brincar das professoras, apartados do ambiente escolar e das experiências cotidianas, pois acreditamos que é necessário considerar as práticas assentadas em suas relações de trabalho, no movimento de suas historicidades, o que facilita a compreensão do olhar que fazem de si mesmas. Este olhar é sempre possibilitado pelo outro, que ajuda na resignificação de suas próprias experiências, consentindo na ampliação da visão que fazem de si mesmas como sujeitos que formam e se formam nas relações de alteridade. Corroborando com essa concepção, Vigotsky (2007, p. 68), ao tratar da questão do método de pesquisa, afirma que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” e, assim, ele defende que o estudo histórico, social e cultural do ser humano é fundamental para se chegar à essência dos fenômenos.

A singularidade humana é constituída por processo dinâmico, dialógico, pelas relações vividas, pelas vozes de muitos outros com quem compartilhamos nossas experiências, sob a influência do tempo e do espaço em que vivemos. A constituição da educação não difere à do ser, ela é uma produção humana e, por este motivo, está sujeita também à temporalidade e ao movimento da história. O jeito de ser, de pensar e de agir de cada educadora compõe-se, desse modo, nas suas inquietudes, nas interações, nas desestabilizações, na heterogeneidade das situações, em sua trajetória de vida e de trabalho. Consideramos, assim, que a relação entre nós e os fatos é sempre mediada pelo outro, ou seja, podemos questionar sobre os papéis que os parceiros dessa trajetória representam no processo formativo de si próprios, como também o papel que ele próprio representa na formação de seus parceiros.

Bakhtin (2000) e Vigotsky (2007), na matriz histórico-cultural fundam compreensões adjacentes sobre a constituição dos sujeitos. No que tange ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotsky (2007) afirma que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação. Já a interação verbal, como fenômeno social, segundo Bakhtin (2000), constitui a verdadeira substância da língua por meio da enunciação e/ou do diálogo. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio (ou padrão) do grupo social ao qual pertence o locutor. E o diálogo, por sua vez, institui uma das formas mais importantes da interação verbal, mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não exclusivamente como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, independente de seu tipo.

Dessa forma, Bakhtin (2000, p. 124) enfatiza que a língua existe e avança “historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” Em decorrência disto, na perspectiva bakhtiniana, a ordem metodológica para o estudo da língua considera todas as interações verbais relacionadas às condições reais em que se objetivam, bem como as variadas enunciações. Sendo assim, essa dinâmica está marcada pela multiplicidade de vozes, a polifonia, e também pela multiplicidade de temas, a polissemia. A dinâmica em que circulam os temas abrolhados nas interações evoca a ideia de que os nossos dizeres são, na verdade, dizeres alheios que já nos constituem. Dessa maneira, a singularidade do indivíduo vai se constituindo nas transformações do plano intersubjetivo, na relação entre as pessoas e num plano intrassubjetivo, em condições concretas de produção, estabelecendo, assim, as significações.

Segundo Bakhtin (2000, p. 128), tema é o “[...] sentido da enunciação completa” em sua amplitude concreta, histórica e não é assentado somente nas formas linguísticas que o compõe (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas também por elementos não verbais da conjuntura em que se apresenta, instituindo a essencialidade para a compreensão da enunciação.

Como significação, Bakhtin (2000, p. 129) entende que “[...] são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. [...] são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação.” O autor supracitado afirma que o “tema é

irredutível à análise” e a significação, ao contrário, pode ser analisada “em um conjunto de significações que a compõe”. Sendo assim, para a reflexão sobre os discursos das partícipes na produção dos dados desta pesquisa, elegemos como fonte basilar o arcabouço científico bakhtiniano, considerando as seguintes significações: interação verbal (objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar.

O processo de interação instaurado neste grupo de pesquisa, como aponta a categoria analítica a seguir, possibilitou conhecer as experiências acerca do brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil vividas no cotidiano das colaboradoras. A constante revisão das audiogravações das sessões reflexivas e das observações colaborativas permitiu-nos refletir sobre os enunciados emitidos, de modo que pudéssemos analisar e interpretar as informações de forma mais fidedigna, evitando a interferência de preconceitos ou de expectativas criadas em relação ao que pensávamos ver e ouvir, ou seja, interposições do modo particular desta pesquisadora compreender a realidade.

2 O brincar e a formação para a mudança de conceitos

Para nos situarmos na análise e interpretação desta categoria, norteadas pela perspectiva “Reflexão na Prática para a Reconstrução Social”, inicialmente tecemos considerações sobre o entendimento das partícipes acerca do significado da reelaboração de conceitos por parte das crianças para, em seguida, adentrarmos mais especificamente nos episódios que denotam a atitude das professoras no que tange ao desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, de trabalho solidário e de iniciativa, o que caracteriza o compromisso político.

A relação entre o brincar e a formação para mudança de conceitos foi observada em diversos episódios durante a realização desta pesquisa. A terminologia mudança de conceitos tem sido costumeiramente utilizada para indicar a substituição ou modificação de crenças, valores e ideias simples acerca de fenômenos naturais e sociais por outras mais elaboradas no que tange à cientificidade. Esta proposição permeia a formação das professoras, pois o discurso delas, na segunda sessão reflexiva, aponta situações que demonstram esse entendimento:

PIPA: Acontece muito com a escola, os conhecimentos passam pela criança, mas ela internaliza poucos. Não internaliza.

AMARELINHA: É interessante quando você pontua isso porque a gente pode pensar na forma como a gente trabalha os conceitos na escola. Nós estamos na escola promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico? Na educação infantil é preciso fazer isso?

PIPA: É sim.

AMARELINHA: A gente faz? De que forma a gente faz? Porque no conceito científico, a gente sabe que lá estão interconectados, misturados em uma amálgama os sentidos e os significados. A gente não pode se limitar única e exclusivamente ao conceito científico em si porque você tem que levar em consideração aquilo que a criança traz consigo.

BONECA: A forma como ele aprende, porque a criança, ela aprende muito através de instrumentos, coisas mais concretas [...]

AMARELINHA: Uh hum. E como é essa elaboração? Para promover o desenvolvimento da criança de maneira satisfatória como é feita essa elaboração, como é que ela aprende?

BONECA: Através de brincadeiras, experiências, visualizando, pegando, mas também não pode deixar de ler, né? Leitura, escrita.

PIPA: Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar no maternal com uma caixa surpresa [...] quando eu coloco algo na caixa surpresa antes de abri-la eu dou características pra o que tem dentro. Eu generalizo e vou [...] por exemplo, eu coloquei produtos de higiene, levei meu kit lá e coloquei dentro produtos de higiene, mas aí eu expliquei pra ele o que era higiene, ficar limpinho, cheirosinho. O que é que a gente precisa? Eu quero tirar um produto que cheira, aí eu dou várias características pra eles tentarem chegar à resposta. Aí quando alguém acerta: "vai lá, você adivinhou!" Aí mostra todas as características que tem e funções daquele produto e o que ele tem de diferente dos outros [...] E aí passa a mão pelo produto, cotonete vou dando as características, tem isso e eles dizendo, quando acerta "vai lá, você acertou". Aí mostra, tem isso [...] (interrompida por Boneca)

BONECA: Quando eles veem e pegam é mais fácil. Não adianta só falar.

As reflexões de Pipa e Boneca põem na trama do diálogo a necessidade de trabalhar conhecimentos significativos, sob pena de os conhecimentos, como diz a própria Pipa, somente "passarem pelas crianças" e não responderem às exigências que se renovam no cotidiano delas,

como também no de ensinar. Em sua afirmação ela concordou que é imperativo promover na Educação Infantil o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ao alegarmos que no conceito científico estão interconectados os sentidos e significados e que, portanto, não podemos nos limitar exclusivamente ao conceito em si porque temos que considerar o que a criança traz consigo, Boneca lembrou a aprendizagem da criança a partir da concretude dos instrumentos e das brincadeiras, reafirmando a leitura e a escrita como imprescindíveis.

Nesse momento, Pipa retomou o diálogo e relatou sobre sua experiência em sala de aula, verbalizando que já trabalhou em algumas situações com a “caixa surpresa”, explicando que consiste em colocar na caixa objetos sobre os quais deseja que as crianças aprendam e faz mistério antes de apresentá-los, instigando a imaginação das crianças e aproveitando para dialogar sobre a constituição deles, o que tem de parecido e o que tem de diferente com relação a outros objetos. Após a identificação, o produto é manuseado pelas crianças. Ao final da explicação de Pipa, Boneca é contundente ao afirmar que quando as crianças veem e pegam nos objetos é mais fácil aprender o conceito e enfatiza que não adianta somente a professora falar, demonstrando que concorda com Pipa.

Percebemos que na situação descrita há o entendimento acerca da proposição da mudança conceitual, pois Pipa sinalizou que ao ensinar considera as características universais, particulares e singulares dos objetos. Entendemos que a mudança conceitual pode acontecer na criança pelo acréscimo de novas informações por meio do desenvolvimento pessoal, bem como pelo contato com pessoas ou objetos, pela reorganização das ideias existentes quando desafiada por algo novo e externo, que desencadeia o movimento interno e provoca a substituição de antigas concepções por novas concepções. Ainda na segunda sessão reflexiva, o desencadeamento desse movimento foi evidenciado no diálogo:

PIPA: (inaudível) tentar trazer essas ideias pra ver se eles conseguem adivinhar, participarem. Têm várias coisas... Características funcionais desse objeto... “é pra limpar a orelha, é assim, tem um ladinho branco, o que é?”

AMARELINHA: Com esse tipo de atividade você possibilita à criança o desenvolvimento de conceito científico?

PIPA: Eu acredito que sim.

AMARELINHA: Como?

PIPA: Quando eu falo características que são convencionalmente conhecidas, que vai fazer ela conseguir chegar ao objeto, sem eu falar o que é o objeto, eu vou dar características, funções [...]

AMARELINHA: O diálogo pode facilitar esse processo, entendam quando eu digo o que é facilitar, não significa garantia e pode não parecer tão fácil. Mas não tem desenvolvimento se eu entrego algo previamente estabelecido, sem provocar, sem indagar, sem questionar, sem negociar, sem provocar conflito. E nesse processo aí todo, nessa relação entre colaboração por meio do diálogo e desenvolvimento de conceitos científicos, qual é a função da zona de desenvolvimento iminente?

BAMBOLÊ: Ela cria esse conflito.

AMARELINHA: Ela cria o conflito?

BAMBOLÊ: Gera o conflito.

PIPA: E ela pode fazer com que algo evolua, você tem que saber aproveitar, como você fez com ela (a partícipe está se referido a Boneca) sobre a noção que ela tinha de que era um instrumento, mas você fez uma nova pergunta, aquela colocação fez com que ela reelaborasse e chegasse a um novo conhecimento.

O discurso das partícipes aponta para a internalização dos conceitos relacionando-os à generalização dos conhecimentos. Quando Pipa afirmou “falo características convencionalmente conhecidas que vai fazer ela (a criança) chegar ao objeto sem eu falar o que é o objeto, eu vou dar características, funções.” Ao retrucarmos Pipa, discorreremos sobre a intervenção feita por ela como mecanismo que pode ser viabilizado pelo diálogo, porém alertamos que não é um processo simples e que, no entanto, mais inadequado é impor algo previamente estabelecido “sem provocar, sem indagar, sem questionar, sem negociar, sem provocar conflito”, ao tempo em que indagamos sobre qual a função da Zona de Desenvolvimento Iminente na relação entre a colaboração por meio do diálogo e o desenvolvimento de conceitos científicos.

Bambolê afirmou que a ZDI cria o conflito e repetimos a pergunta na tentativa de que ela expandisse mais o seu pensamento, mas pela resposta dada percebemos que era necessário não

apenas repetir a pergunta, mas também reformulá-la, o que não foi feito. Porém, Pipa deu continuidade ao diálogo, comentando que a ZDI pode fazer com que “algo evolua”, desde que, à seu ver, a oportunidade seja aproveitada e, nesse momento, fez referência a uma situação em que havíamos instigado Boneca para que ela reelaborasse o conceito de “instrumento”.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 69), “para provocar esse processo dialético o docente deve conhecer o estado atual de desenvolvimento do aluno, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão”, salientando que a nova ideia ou concepção cientificamente correta deve ser compreensível para a criança.

A compreensão das partícipes sobre o processo de mudança conceitual atrelado à necessidade do brincar é robustecida pelo episódio que segue, ocorrido durante a quinta sessão reflexiva:

PIPA: Do brinquedo também transformar em outro. Eu vivi uma situação assim: tinha um bilboquê que é feito com aquela parte de cima da garrafa pet e aí eu observando, eu tava até tirando foto, aí uma das crianças pegou, tirou a bolinha assim, né, que ela sabia que era um bilboquê de brincar, mas ela tirou, pegou e deitou a outra criança num TNT que eu coloquei no chão pra eles brincarem e botou a tampa pet sobre o nariz e boca da outra e disse “olha, você está no hospital, você precisa respirar...”

(risos)

PIPA: Ela conseguiu transformar o brinquedo numa outra coisa, ela reproduziu uma situação real, quando eu vi, eu tirei até foto. Tem uma foto dela colocando aqui (a partícipe coloca as mãos sobre o nariz e a boca) na criança e a criança segurando. Ela já se transformou numa enfermeira ou numa mãe, porque as mães também fazem né, aerosol. Eu achei muito interessante, eu fiquei olhando e a outra foi fazendo tudo que ela foi direcionando, né, deita, e a outra ficou em pé. Essa questão da criança representar é importante pra ela conhecer, conceituar as coisas... (interrompida por Boneca)

BONECA: Tem que ter um objeto pra que ela (interrompida por Bola)

PIPA: Se sinta parte, é como se ela se sentisse parte. Aí, meu Deus... (riso) é como se fosse a necessidade dela representar o que existe no mundo que a cerca. É porque ela precisa através das relações sociais representar o contexto em que ela tá inserida.

AMARELINHA: Você concorda, Bola, com isso? Que essa necessidade do brincar surge por conta disso?

BOLA: Também, é por conta disso também. Acho que a partir da relação dela com as outras crianças.

BAMBOLÊ: Ela começa a perceber os outros também. Não é só o espaço dela ali, ela vai se apropriando dessa realidade, conhecendo os outros e o que os outros fazem.

AMARELINHA: Um hum.

BONECA: E ela vai tá aprendendo.

BAMBOLÊ: É.

BONECA: Vai tá trocando.

Novamente Pipa buscou a sua experiência em sala de aula para explicar como a criança, por meio da imaginação, transforma os objetos ao deslocar o sentido com relação aos mesmos reproduzindo uma situação real, e destaca a relevância dessa representação para “ela (a criança) conhecer, conceituar as coisas.” Ficou notório no seu discurso que a professora realiza os registros das ações que a criança desempenha em sala de aula, o que consideramos valioso para a reflexão sobre a prática, visto que possibilita organizar, observar, interpretar os registros, deixar o olhar ir além das aparências, buscando significados estáticos, simbólicos, cognitivos, dialogando consigo mesmo e com sua própria prática e, acima de tudo, ter mais clareza sobre como se efetiva o brincar. É por meio da percepção desses elementos que poderão surgir progressos para a professora, pois mesmo que encontre obstáculos, retrocessos e limites, ainda assim poderá efetuar intervenções e apontar possíveis encaminhamentos.

Os registros, sejam fotográficos ou de outro tipo, demonstram como as crianças se relacionaram, pensaram, simbolizaram e aprenderam. A retomada desses registros situa melhor a professora, estabelece relações entre o que as crianças já sabem e o que ainda não desenvolveram, tornando-a mais crítica e exigente em relação a si mesma e ao ensinar/aprender, visto que percebe o seu percurso e tem bases mais sólidas para proceder no caminho, na autoavaliação.

Boneca interrompeu o discurso de Pipa para destacar que nessas situações o objeto tem função considerável nesse processo e, outra vez, Pipa enfatizou a necessidade da criança representar o mundo que a cerca e o faz por meio das relações sociais em seus contextos. Prossequimos a discussão instigando Bola sobre a afirmação feita por Pipa e ela reafirma, enfatizando que o processo ocorre a partir da relação da criança com outras crianças, enquanto que Bambolê endossou essa afirmação comentando que a criança começa a perceber a existência dos outros, conhecendo-os e sabendo o que fazem, ou seja, apropriando-se da realidade. Boneca concordou e reafirmou a troca de experiências entre as crianças como possibilidade de desenvolvimento.

Destarte, não se trata de extinguir as concepções prévias das crianças, mas em desenvolver o ensino que promova a expansão de suas ideias. Dito de outra maneira, a ruptura não significa fundamentalmente a rejeição do pensamento anterior, visto que o ensino não pode ser arquitetado como um processo meramente linear, em que novos conceitos vão sendo efetivados em arranjo puramente sequencial; mas como um processo em que a professora deve planejar e desenvolver reiteradas situações, em que os conceitos anteriormente abordados sejam retomados sob novas configurações, constituindo novos enfoques conceituais para possibilitar à criança condições de ampliação, aplicação e consolidação das ideias aceitas cientificamente. O episódio a seguir, também ocorrido na quinta sessão reflexiva, ilustra uma situação em que, por via da colaboração, houve elucidação sobre o deslocamento de sentido da criança ao transformar, por meio da imaginação, um objeto em outro:

BAMBOLÊ: Transformar um objeto na brincadeira em outro.

PIPA: Primeiro ela tem que entender pra que serve os objetos, depois é que ela vai conseguir transformar.

AMARELINHA: Foi isso que você tava falando aqui antes, não era Bambolê, que você não tinha entendido muito bem?

BAMBOLÊ: Não entendi muito essa questão da... que eu achei que isso... ela disse, né, que é... deixa eu ver se eu lembro... é que nem sempre que ela tá manipulando um objeto, ela tá brincando, ela tem que transformar em outro e que aquele objeto ele tem que ter o mínimo de características do outro, do real, né.

BONECA: Outro sentido.

AMARELINHA: Um hum. Por isso que a Pipa disse que ela precisa primeiro entender o que é o objeto.

PIPA: E ela fala mais, por exemplo, quando ela pegou o bilboquê ela associou, ela sabia que era bilboquê, mas no momento não era pra ela, e depois ele voltou a ter a mesma função.

BAMBOLÊ: Ela falou da questão do sentido e o significado do objeto, ali na hora ela transformou o sentido, mas ela sabe qual é o significado dele.

AMARELINHA: Por que o sentido e significado se rompem na brincadeira imaginária?

PIPA: Ela consegue romper, eu acho interessante.

AMARELINHA: Por quê?

BONECA: Porque as coisas passam a ter outro sentido quando... Quando a criança transforma um objeto em outro.

PIPA: O sentido não é dado convencionalmente, por exemplo, ali era um bilboquê, que inicialmente tinha sido uma garrafa pet, mas pra ela naquele momento não era, tinha outro sentido e depois voltou ao ter o mesmo significado.

BONECA: Foi só na hora da brincadeira.

PIPA: Ela consegue fazer essa transposição.

A discussão tem continuidade com Bambolê materializando o seu pensamento, como que a dialogar consigo mesma: “transformar um objeto na brincadeira em outro”, ao que Pipa acrescentou que a criança tem que primeiro entender a utilidade dos objetos para depois conseguir transformá-lo. Prosseguindo o diálogo, indagamos a Bambolê se era a isso que ela se referia anteriormente como se não houvesse entendido. Ela explicou que era a essa questão a qual se reportava. A dúvida pairava sobre a informação de que “nem sempre que ela (a criança) “tá” manipulando um objeto, ela “tá” brincando, ela tem que transformar em outro e que aquele objeto

ele tem que ter o mínimo de características do outro, do real, “né”. Boneca somente repetiu “outro sentido”, e não expandiu.

Relembramos a afirmação de Pipa ao mencionar que primeiramente a criança precisa entender o significado do objeto, pois de outra forma não romperia a barreira para realizar a transposição de um sentido a outro. Pipa retomou a discussão lembrando que quando a criança pegou o objeto ela já sabia que era um bilboquê e, não obstante, durante a brincadeira o objeto deixou de ser aquilo que era na realidade. A afirmação seguinte de Bambolê demonstra que já há mais clareza na forma de dizer e, nesse instante, questionamos sobre o motivo pelo qual sentido e significado se rompem na brincadeira imaginária. Boneca proferiu que é porque as “coisas” passam a ter outro sentido quando a criança transforma um objeto em outro, ao que Pipa complementou informando que o sentido não é dado “convencionalmente”, e que naquele momento o objeto tinha outro sentido para a criança, mas que posteriormente voltaria a ter o mesmo significado. Boneca concordou e reiterou que a criança consegue fazer essa transposição.

Nesse episódio, por meio da negociação de sentidos, percebemos que Bambolê demonstrou compreender melhor o percurso traçado pelo pensamento da criança quando utiliza a capacidade imaginativa e desloca o sentido dos objetos durante a brincadeira, visto que estão constantemente às voltas com o que lhes é apresentado nos contextos, produzindo para elas mesmas e para os outros os sentidos do que tocam, do que veem e do que ouvem nos mais diversos espaços em que as relações são temporalizadas pelas linguagens, como interpretam os acontecimentos. Nas conversas antes do início da sessão ela revelou que não havia entendido o trecho do texto recomendado para leitura, que tratava dessa questão.

O exercício do pensar sobre a formação de conceitos prossegue, ainda na quinta sessão reflexiva, conforme é possível acompanhar no episódio a seguir:

BONECA: Quando eu fui trabalhar o conceito de dentro e fora, eu fiz a brincadeira do gato e do rato, né, e eu brinquei com elas e depois eu fiz o questionamento: “quem era que tava dentro quem era que tava fora?”

BOLA: Tem que ser assim mesmo, maternal tem que ser assim, com o lúdico mesmo.

AMARELINHA: Somente no Maternal?

TODAS: Não!

BONECA: Porque não adianta brincar só por brincar e depois não questionar a criança pra ver se a criança internalizou.

AMARELINHA: Boneca, pra você o que é brincadeira?

BONECA: Brincadeira? É algo assim [...] a criança ela brinca pra se desenvolver, ela usa a imaginação, ela também passa na brincadeira o que ela tá sentido através dos papéis sociais, como ela pensa, como é o mundo dela, então tudo isso é através da brincadeira.

PIPA: Brincar é, acho que é vivenciar outros papéis, na brincadeira a criança, ela consegue dar uma nova [...] digamos assim, um novo sentido pra um objeto, dar um sentido seu, consegue transportar dali. Mas uma coisa que eu achei interessante foi que a criança precisa de um objeto pra transportar, ela não consegue também fazer sem o auxílio de uma coisa mais palpável assim, por exemplo, pra fazer um cavalo.

BAMBOLÊ: Ela precisa de um objeto mediador.

PIPA: É, um objeto mediador. Então no cabo de vassouras ela já consegue alguma característica que ela consiga relacionar...

BONECA: Associar, né.

O discurso de Boneca parece coerente quando verbaliza que realizou a brincadeira “O gato e o rato” para trabalhar os conceitos dentro/fora, porém o seu próximo enunciado aponta que ela compreende uma resposta imediata em determinada situação como garantia de que houve internalização, o que indica que prevaleceu nesse instante a ideia de trabalho voltado para instrumento-para-resultado, quando o adequado é considerar o processo em todo o seu percurso, ou seja, o trabalho como instrumento-e-resultado. Logo após a primeira afirmação de Boneca, Bola concordou e foi enfática ao assegurar que “tem que ser assim mesmo, maternal tem que ser assim, com o lúdico mesmo.” Lançamos a contrapalavra² questionando se somente no Maternal é necessário trabalhar ludicamente e a negativa foi contundente por parte de todas. Todavia, o

² Na concepção bakhtiniana a contrapalavra é o lugar de construção das compreensões.

enunciado de Bola evidenciou que ela acredita que nos anos posteriores ao Maternal, a brincadeira torna-se acessória.

Prosseguindo a discussão solicitamos que verbalizassem o que é a brincadeira e Boneca mencionou que a criança brinca para se desenvolver, que revela o que sente “através dos papéis sociais, como ela pensa, como é o mundo dela, então tudo isso é através da brincadeira”, enquanto que Pipa afirmou que brincar é “vivenciar outros papéis, dar um novo sentido para um objeto” e que isso é feito com o auxílio de algo mais palpável. Bambolê complementou o discurso de Pipa, explicando que a denominação para esse algo é o objeto mediador, ao que Pipa concordou e esclareceu que no cabo de vassoura a criança consegue perceber características que possa relacionar com o cavalo.

Ao apresentarem os seus posicionamentos, as partícipes demonstraram que resignificaram os conceitos no seio da própria prática, como é possível acompanhar nos episódios a seguir, ocorridos na pós-observação de Boneca e Pipa, respectivamente:

BONECA: Eu fiz uma resignificação, né, porque eu tinha esse esclarecimento de que as crianças aprendiam brincando, mas eu não sabia como acontecia o passo a passo, e quando você entende você passa a dar mais valor, né, àquela atividade do brincar, né, foi o que eu entendi no grupo de estudo [...]

AMARELINHA: Em que vocês acha que precisa melhorar profissionalmente e como ampliar o papel social das suas ações?

PIPA: Precisa de mais leitura, porque sempre a gente precisa tá mudando, as crianças mesmo, elas mudam de um ano pro outro, de um dia pro outro, né, não sei [...] então, por exemplo, na minha formação, eu sinto carência de uma formação pra trabalhar com criança com necessidades especiais, crianças que são surdas, né, crianças surdas, eu não tenho. Se vier na minha turma [...] todo ano eu fico angustiada porque se vier uma criança assim ou uma criança que tem limitação visual, eu vou ter que correr, eu não sei, porque eu já tentei, já olhei alguns cursos, mas a Semec não tá oferecendo, pelo menos não que eu saiba, então, eu sinto carência nessa área porque não tive na minha formação inicial e na formação continuada também ainda não teve. Então, o papel social da inclusão, a inclusão, eu ainda tenho muita dificuldade com a inclusão, não por querer, mas por não ter ferramentas, eu não tenho suporte teórico, eu até já li, o que eu tento é ler na Internet [...] Então é uma coisa que eu sei que eu estou em falta na minha formação, mas por falta de tempo nesse momento e falta de ofertas [...] é uma coisa que me angustia, é essa falta [...] Tenho que buscar mesmo lugares que estejam oferecendo esses cursos porque não posso esperar somente pela própria Secretaria, embora eu ache que isso é uma obrigação, porque o que eles trabalham

em inclusão, eu acho que ainda tá longe, por exemplo, a aluna mesmo que eu tenho que é cadeirante, eu passei quase dois meses sozinha na turma, sem auxiliar, porque só eram vinte e três crianças e porque não tinham duas crianças, eles não podiam mandar uma auxiliar, e é porque o maternal já tem direito a uma auxiliar, mesmo que [...] então, é muito contraditório. Então isso me angustiou demais e eu fiquei, né [...] E aí, pra aprender a lidar com ela, a trabalhar com ela, eu aprendi muito com a mãe dela. Eu sempre [...] no primeiro mês a mãe dela se propôs a ficar, aí é a mãe dela que fala como é que tem que prender na mão dela, como é que tenho que levar, então, eu [...] o meu suporte foi a mãe dela porque ela tem o suporte lá no Ceir³ e eu não tenho. A mãe dela acompanha lá, mas tem muita atividade que ela não está junto, mas lá ela tem todo um acompanhamento pra ela saber desenvolver, você vê que ela não pega a criança e agarra, você vê que ela deixa a criança se desenvolver bastante, participar, aí eu fico me policiando, pra também não superproteger, né, aquela criança. Ai, eu tive um suporte da mãe.

AMARELINHA: Que relação você faz entre o seu trabalho hoje e o trabalho realizado no início da sua carreira?

PIPA: É diferente, eu não tinha essa visão, assim, em alguns pontos, eu era [...] acho que por não conhecer os limites das crianças, em alguns pontos, eu falhei, por permitir algumas coisas que eu acho que não deveria ter permitido, por exemplo, a questão do limite, né, de falar sério, então, eu fui aprendendo a lidar com as crianças e ver a real necessidade delas [...] Mas, crianças que a família não impõe limite, aí quem tem que impor limite é a escola, crianças que a família põe limite demais, a escola já tem que dar liberdade, assim, criança que chega aqui “amarrada”, que não quer nem colocar a mão numa tinta, que não quer sujar o pé, que você ver que por ser criança, ela já é preocupada com outras coisas que não deveria ser. Então, você tem sempre que balancear isso com a necessidade da criança, então, antes, no começo, eu não tinha essa visão, não conseguia perceber essas muitas diferenças entre cada criança. Aí, no decorrer dos anos, é o quarto ano que eu estou aqui na escola e aí eu mesma, a cada dia, vejo atividades, tarefas que eu elaborei no passado, que se eu olhar hoje, eu não vejo sentido (risos), se eu olhar hoje, eu não faço mais uma tarefa dessas, não aplico mais, eu já consigo perceber algumas coisas.

Boneca afirmou que ressignificou o conceito do brincar, pois sabia que as crianças aprendiam brincando, entretanto, “não sabia como acontecia o passo a passo” e, segundo ela, após as reflexões no grupo compreendeu melhor o processo e, conseqüentemente, passou a valorizar mais essa atividade. No que tange à ampliação do papel social das suas ações, Pipa explicitou que “precisa de mais leitura”, tendo em vista a transitoriedade do mundo e que sente necessidade de

³ Órgão do Governo Estadual do Piauí que trabalha com reabilitação.

formação específica para atuar junto às crianças com necessidades especiais, e que essa “falta” lhe angustia bastante.

Mencionou ainda que a instituição responsável pelo funcionamento da rede educacional não oferece esse tipo de formação e que ela vai à busca por conta própria e procura realizar leituras, por exemplo, na Internet, embora entenda que a referida instituição tenha o dever de oferecer essa formação. Pipa enfatizou que aquilo que tem sido realizado como forma de inclusão ainda se apresenta muito aquém do necessário, e relatou a dificuldade que tem com relação à quantidade de crianças em sala de aula, principalmente considerando que tem uma criança cadeirante, e que na ausência de auxiliar, a mãe da criança é que colabora no acompanhamento, orientando-a como agir adequadamente nessa situação.

Ao questionarmos acerca da relação entre o trabalho que desenvolve atualmente e aquele desenvolvido no início da sua carreira, Pipa foi veemente ao afirmar que, em alguns pontos é diferente, porque acredita que falhou por não estabelecer determinados limites, e que hoje sabe que quando a família não limita, a escola tem que traçar esses limites. Em contraposição a essa questão, quando a família é muito severa, a escola tem que ser mais maleável com a criança. Segundo a professora, as necessidades da criança devem ser o foco principal. Pipa revelou que ao examinar algumas tarefas que elaborava no passado, percebe que elas não têm mais “sentido”, ou seja, no presente são incoerentes com a forma dela pensar e agir em sala de aula.

3 Considerações Finais

Ficou clarificado nestes episódios, especialmente pela entonação da voz das partícipes, que elas compreenderam o ensejo da Pesquisa Crítica de Colaboração ao identificarmos que não tomam a nossa presença como a figura que detém o conhecimento e que tem a resposta para todos os problemas, mas antes reconhecem a riqueza da troca de experiências e colaboração mútua. O discurso das partícipes reafirmou a necessidade de instaurar no processo de ensino situações-problema em que sejam perpetrados os esforços da criança no sentido de invocar novas ideias, sem, no entanto, simplesmente descartar a ideia prévia, visto que a reelaboração de conceito não acontece instantaneamente, mas ao longo de um processo.

Entendemos que houve exemplificação adequada quanto à compreensão acerca da função da ZDI no que tange à reelaboração de conceitos, evidenciando que o confronto entre o ponto de

vista anterior com o ponto de vista da ciência contingencia uma mudança conceitual. O conflito funciona como um motor que favorece a conceituação, pois pode fazer com que o indivíduo duvide das suas próprias ideias, procurando alternativas mais pertinentes.

Entretanto, ficou perceptível que a maneira como se propõem os questionamentos precisa ser revista, pois foi considerado de maneira estanque, como que em separado da aula, além da menção de como determinam o movimento durante esta ação. Cabe então refletirmos sobre a validade dessa tentativa em promover a mudança de conceitos. Se a aula tem como propósito desencadear a mudança de conceito, não é adequado haver uma ocasião em separado para perpetrar os questionamentos essenciais, mas sim fazê-los no decorrer do processo, e determinar a direção da discussão não é o modo adequado para mediar essas situações, pois indica que o caminho já foi previamente demarcado.

No âmbito do presente estudo, contudo, compreendemos que no discurso das partícipes prevaleceu a atitude de busca, o trabalho solidário e a iniciativa que sinaliza compromisso político, pois além de demonstrarem, em níveis diferentes certamente, compreensões acerca da aprendizagem de conceitos científicos, entendem que é necessário que o processo seja relevante para a vida cotidiana da criança. Contudo, além da reflexão epistemológica acerca da mudança conceitual, depreendemos que é necessária a expansão quanto ao modo de ver os conteúdos, no sentido de realizar uma triagem para filtrar o que de fato é necessidade da criança.

Nas reiteraões dos enunciados, por meio do compartilhamento, foram desnudadas as significações e emergiram os temas únicos e singulares de cada uma das partícipes. Reiteramos que, certamente, a heterogeneidade e a quantidade de crianças na turma constituem-se como elementos dificultadores da ação da professora, já que provocam afecções que requerem demasiado autocontrole, dificultando a reflexão na prática para a reconstrução social.

Referências

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

MACHADO, Irene. A questão espaço temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In*: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: Diálogos impossíveis**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 203-233, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". *In*: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ,

Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 4ª edição, p. 353-379, 1998.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LEITURA E COMPREENSÃO DO GÊNERO NOTÍCIA: DO MUNDO PARA A ESCOLA

Hilda Mendes da Silva Freitas (UESPI)
hilda_mendes@hotmail.com

Margarida Maria da Silva Miranda (UESPI)
margarida.miranda@uol.com.br

RESUMO: A notícia é um gênero textual presente na esfera jornalística que relata fatos atuais de interesse público. Sendo assim, este estudo ancora-se em uma proposta de intervenção, “Leitura e compreensão do gênero notícia: do mundo para a escola”, e apresenta o resultado da análise de uma atividade prática de compreensão e interpretação leitora a partir de uma sequência didática (SD) do gênero notícia, aplicada respectivamente em duas escolas da rede pública estadual de Teresina, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, elegeu-se como objetivos, desenvolver a habilidade de leitura do gênero notícia; reconhecer a estrutura e as características formais do gênero e compreender o gênero notícia, a partir de atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, tendo em vista sua utilidade como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento do senso crítico dos alunos. O estudo se fundamenta nos aportes teóricos de Santos, Riche e Teixeira (2012), Antunes (2003), Leffa (1999), que enfatizam que muito do que se consegue apreender do texto faz parte do conhecimento prévio e que aprender a ler é trazer a experiência de mundo para o texto lido e Marcuschi (2010), por enfatizar a importância de levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, e de levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem, bem como os discursos e temas que neles circulam. A análise foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que as dificuldades apresentadas relativas à escrita, compreensão e interpretação do gênero notícia foram compensadas pelo exercício da oralidade com demonstração, mesmo de maneira insipiente, de estratégias argumentativas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Gênero notícia, Prática escolar

1 Introdução

A estrutura desse escrito apresenta o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) do gênero notícia e uma breve análise do desempenho dos alunos/as, discutidos à luz do referencial teórico que discute a leitura como um fenômeno cognitivo e social e a SD dos gêneros como uma possibilidade de ensino da língua. Estabelecemos *a priori* que o gênero a ser trabalhado seria a notícia, a partir do texto “Tropa de Choque reforça proteção para cavalaria durante a Copa em SP”, tendo em vista ser indicada para o 6º ano, e ainda a realização da copa no Brasil, assunto que dominava as conversas entre os alunos.

Para tanto, na primeira seção, apresentamos considerações sobre a prática de leitura no contexto da sala de aula. Na seção seguinte, mostramos o contexto da intervenção, bem

como o caminho percorrido no desenvolvimento da atividade prática e como foram gerados os dados analisados. Na terceira e última seção analisamos e discutimos o que as respostas dos alunos/as revelaram a partir das evidências que emergiram da leitura, na perspectiva das teorias estudadas.

Desse modo, a motivação para aplicação das atividades previstas no cronograma de trabalho junto às duas turmas de 6º ano, de duas escolas da rede pública estadual, está relacionada à necessidade de desenvolvimento das competências leitoras dos alunos/as a partir da utilização do gênero notícia, por acreditarmos influenciar na formação de cidadãos leitores, reflexivos e participativos, que não somente dominem as habilidades de ler e escrever, mas que se tornem conhecedores da realidade e adquiram a consciência da possibilidade de contestá-la e transformá-la.

2 A Leitura em Sala de Aula: Alinhavando Considerações

A leitura não é somente um meio de o homem interagir com seus semelhantes e com as diferentes formas de cultura de uma sociedade, como também uma forma desse se tornar mais consciente, através do conhecimento, compreensão e da interpretação do mundo em que habita.

Isso significa que a leitura dependerá da cultura social, do conhecimento da língua, dos conhecimentos enciclopédico e interacional, além do contexto situacional da comunicação. Tudo isso se apresenta como importante e determinará o entendimento e a interpretação daquilo que é lido.

Compreendemos que a escola é o lugar especial que deve possibilitar o contato entre o escritor-autor e o leitor-aluno, através da mediação do professor, que deverá inserir em sua prática diária diferentes gêneros textuais, com vistas a “[...] estimular e orientar os alunos a fazerem descobertas relevantes sobre [...] gêneros na vida social”. (ALVES FILHO, 2011, p.38).

Contudo, o trabalho com a leitura em sala de aula não tem possibilitado aos alunos/as se tornarem leitores competentes, haja vista a dificuldade dos professores de se desapegarem dos textos propostos pelo livro didático e de introduzirem outros gêneros.” O professor de línguas ou de redação não pode supor que ele sozinho detém todo o saber

necessário para o processo de ensino-aprendizagem de textos, embora ele detenha saberes [...] relevantes”, enfatiza Alves Filho (2011, p.20)

A prática tem mostrado que no processo de formação do leitor, no contexto da sala de aula, “[...] o aluno é muitas vezes solicitado a ler um texto que não foi escrito para ele – ou seja, um texto que exige pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a determinados alunos.” (LEFFA, 1999, p.11).

Além do cenário descrito, temos ainda os seguintes agravantes: desinteresse dos alunos no que diz respeito ao ato de ler, substituição do objeto livro pela tecnologia, textos extensos e que não favorecem o potencial de leitura na vida escolar do aluno, emprego de propostas de compreensão e interpretação de textos já pré-elaboradas pelo livro didático e que não têm sentido para os alunos;

Somamos a isso a falta de tempo para realização de leituras e discussões para aprofundamento de temáticas atuais, ausência de um trabalho eficaz voltado para o estudo do gênero textual a ser abordado e, principalmente a promoção de debates e rodas de conversas no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, a escola precisa criar condições mais significativas que permitam estimular as aprendizagens de aquisição da leitura, tendo em vista que:

aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte também, da experiência do leitor. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 41).

Entendemos que é um equívoco da escola pensar que a leitura só acontece na alfabetização, centrada nas habilidades de decodificação da escrita e sem interação verbal. Ou ainda incapaz de exercer uma função na sociedade de hoje. Nesse sentido, a leitura se estende por toda a vida do aluno/a e esse necessita fazer uso de suas múltiplas funções sociais. Daí a necessidade de uma prática de leitura focada na formação de leitores, e não apenas de leitores, conforme argumenta Silva (1988, apud SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012)

No âmbito da sala de aula os alunos/as precisam do apoio do professor/a, tendo em vista o fato de a leitura ser uma atividade de interação entre sujeitos e que “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando

interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p, 67). Portanto, no momento de ler um texto, o leitor faz uso de mecanismos de produção e percepção do texto, que se juntam a outros mecanismos apreendidos de forma consciente.

Inicialmente, os alunos/as precisam compreender que nesse processo de descobertas das pistas e/ou instruções do autor, o leitor vai descobrindo os significados do texto elaborando hipóteses e tirando conclusões. Este processo de interlocução se materializa a partir dos gêneros textuais em um contexto sócio-histórico. Para tanto, as práticas de leitura devem contemplar os diferentes textos em situações reais de uso, considerando que todas as atividades envolvendo a leitura devem estar a serviço da ampliação da competência discursiva dos alunos, à medida que os levar à compreensão de diferentes gêneros textuais.

Vale lembrar que o professor/a precisa ter clareza de que trabalhar com gêneros textuais como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico diferenciado, com abordagens variadas no momento da análise, da leitura e da produção escrita, pois,

[...] mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. [...] quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno. (MARCUSCHI, 2010, p.79).

Isso posto, para discutirem sobre determinado assunto, os alunos/as precisam buscar o que já sabem sobre a temática, bem como ser orientados a procurar informações novas em diferentes suportes, além de refletirem sobre a caracterização linguística dos textos no momento da leitura.

3 Do Caminho Percorrido ao Contexto da Intervenção

As escolas onde foram aplicadas as atividades pedagógicas são Unidade Escolar Lélia Avelino no bairro Aeroporto em Teresina-PI com uma amostra constituída de 20 (vinte) alunos do 6º ano do ensino fundamental (ano inicial), na faixa etária entre 12 (doze) a 16

(dezesseis) anos e a Unidade Escolar Des. Pedro Conde, no bairro Mocambinho, com uma amostra de 17 (dezessete) alunos, na faixa etária de 11 (onze) a 15 (quinze) anos.

Os alunos/as matriculados nas referidas escolas são oriundos de famílias de baixo poder econômico, desestruturadas socialmente, beneficiadas pelos programas sociais (bolsa-família) e que garantem a sobrevivência com atividades informais. São moradores de bairros originários de invasões, onde a violência e o tráfico de drogas é um meio de sobrevivência e que, conseqüentemente termine por influenciar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, por entendermos que cabe à escola possibilitar aos alunos, através da leitura, a mudança de sua realidade, influenciando na maneira de agir, de pensar e até mesmo de falar, elegemos o gênero notícia, pelo seu caráter desvelador de outros mundos e realidades. Nessa perspectiva, desenvolvemos ações pedagógicas a partir da leitura de um texto do gênero notícia e a aplicação de uma SD com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura com os alunos/as, tendo como atividade final a aplicação de questões de compreensão e interpretação do texto lido e considerando os vários contatos com o texto,

podemos, então, pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a Pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses -, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e lingüísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. Por isso, Silva (1992) defende que devem ser propostas aos alunos atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 48),

Entendemos serem importantes as atividades, como afirmam as autoras, que funcionem como motivação para a leitura, na etapa pré-textual, e que suscitem outras leituras ligadas à temática do texto trabalhado, na etapa pós-textual. Já no estudo do texto propriamente dito, abordagens que se referem às características do gênero, do suporte, aspectos lingüísticos predominantes, além de questões de compreensão geral do texto, correspondendo, assim, a análise textual do gênero em estudo.

Assim, no quadro abaixo, estão relacionadas as atividades desenvolvidas com os alunos/as para o trabalho com a leitura do gênero notícia, em que buscamos contemplar as etapas pré-textual, textual e pós-textual, com atividades que, de fato, favorecessem a leitura

em sala de aula, com a efetiva participação dos alunos, pois sem o envolvimento desses, de nada adiantariam os esforços no planejamento e na execução dessas atividades. Assim, ancorados nos estudos de Santos, Riche, Teixeira (2012), desenvolvemos as ações descritas a seguir:

QUADRO I – Atividades pré-textuais – textuais – pós-textuais

Atividades pré-textuais	Atividades textuais	Atividades pós-textuais
<p>Pesquisa em jornais, revistas ou internet de notícias sobre a realização da copa do mundo no Brasil.</p> <p>Recorte e colagem das notícias pesquisadas para a criação de um "Painel da copa"</p> <p>Discussão coletiva sobre a temática</p>	<p>Realização de atividades de leitura (silenciosa, individual e pelo professor), da notícia "Tropa de Choque reforça proteção para cavalaria durante a Copa em SP"</p> <p>Reconto oral da notícia</p> <p>Identificação das características formais do gênero notícia e da configuração visual do texto: título, lide, imagens, legenda</p> <p>Identificação do fato principal enfocado do 1º parágrafo do texto. (quando e onde; quem participa; qual o motivo)</p> <p>Identificação da linguagem empregada no texto (pessoal ou impessoal); (objetiva ou subjetiva) (formal ou informal)</p> <p>Variedade da língua utilizada: padrão ou a não padrão</p> <p>Identificação do tempo verbal predominante no gênero</p> <p>Aplicação de atividade de leitura e escrita (xerocada)</p>	<p>Debate sobre a situação de segurança no bairro/cidade de Teresina;</p> <p>Apresentação em grupo de sugestões para a diminuição da insegurança nos bairros/cidade</p>

As ações ocorreram durante uma semana (5 horas-aula), no início do mês de junho, período da geração dos dados (observação, anotações, fotografia do painel construído pelos alunos/as, leitura e aplicação da sequência didática).

4 Análise dos Dados: Mudando a Realidade e Criando Condições Facilitadoras para a Aprendizagem da Leitura

Iniciamos com uma conversa informal sobre o assunto da notícia “copa do mundo”, objetivando descobrir os conhecimentos prévios dos alunos/as. Em seguida, dividimos a turma em grupos, entregamos jornais para que manuseassem e localizassem notícias sobre a copa e/ou que identificassem objetos que remetessem ao evento em foco. Os alunos/as foram orientados a construir um painel da copa, atividade motivadora destinada a despertar o interesse e prazer pela leitura. O momento seguinte foi o da socialização, que procurou de forma integrada, trabalhar as habilidades de leitura, escrita e oralidade, importante para o ensino de língua no contexto escolar. No início foi difícil, pelo fato de não serem acostumados a realizarem trabalhos em grupos, o que a nosso ver, revela uma prática ausente da sala de aula.

Dando continuidade, partimos para a leitura da notícia e o trabalho de compreensão. Os alunos/as realizaram uma primeira leitura silenciosa. Em seguida, outras leituras (desde a oral coletiva até a leitura até a leitura feita pela professora). Além disso, buscamos fazer uma leitura da imagem, do texto legenda e outros aspectos da estrutura do texto.

A notícia escolhida para o estudo foi a veiculada pela internet, no portal G1, de São Paulo, no dia 06/05/2013, tendo como título “Tropa de Choque reforça proteção para cavalaria durante a Copa em SP”!

Consideramos interessante tal notícia, por abordar a temática da segurança durante a copa do mundo, em razão dos frequentes protestos ocorridos em São Paulo, cidade da abertura do evento, como também em outras cidades brasileiras. Acreditamos que o tema segurança possibilitará uma posterior discussão envolvendo a própria segurança nos bairros, onde residem nossos alunos/as, como também o estudo de outros gêneros, como por exemplo, a carta de reclamação ou de solicitação.

Vale ressaltar que a SD foi aplicada respectivamente nas duas escolas, doravante denominadas de **A** e **B**. Os alunos/as, a partir da leitura e das discussões, teriam que responder (por escrito), questões sobre a notícia lida cujas análises serão apresentadas separadamente, para uma posterior comparação de resultados.

Na escola **A**, os alunos/as comentaram de forma espontânea o que lhes chamou a atenção no texto lido e opinaram de forma desordenada, mas a intervenção das professoras fez com que escutassem um ao outro. Foi um momento significativo, o interesse pela temática e a geração de diversos comentários, uns contra e outros a favor. Houve uma discussão “acirrada”, momento em que se percebeu que estavam inteirados com as notícias veiculadas pela mídia acerca do evento copa, confirmando que:

O evento deflagrador das notícias [...] é muito claro, delimitado e de grande universalidade, pois as notícias são, via de regra, motivadas pelos acontecimentos recentes e considerados relevantes. As notícias não podem ser fruto da imaginação, da suposição ou unicamente da reflexão de alguém; [...] (ALVES FILHO, 2011, p. 94-95).

Sempre que oportuno, perguntas foram feitas para ajudá-los a interrogar o texto com precisão, “[...] instruções “sobre a folha do papel” não representam tudo o que a gente precisa saber para entender um texto. Muito, [...] do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que lá está. (ANTUNES, 2003, p. 67). Nesse momento, a mediação das professoras foi importante, pois equívocos e fatos foram esclarecidos. Em seguida, realizou-se a leitura oral completa do texto, com vistas confrontá-la com o significado construído pelos alunos/as.

Na referida escola os alunos/as participaram da discussão e se posicionaram criticamente sobre a temática em foco, embora em alguns momentos de maneira equivocada. Reconheceram características e finalidade do gênero notícia, bem como as informações básicas presentes na lide (O que? Quando? Onde? Quem?). Nesse aspecto há o pleno domínio da habilidade de localização no texto de informações explícitas, conforme quadro de habilidades previstas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ensino fundamental, até o 5ª ano. O referido sistema de avaliação também esclarece a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais. (PDE/SAEB, 2008, p.26)

Desse modo, não há dúvidas que o contato com os diferentes gêneros que circulam socialmente deve ser possibilitado aos alunos/as pela escola, cabendo ao professor ser o mediador, oferecendo possibilidades variadas de leitura e escrita, enfatizando sempre que,

[...] os gêneros dizem respeito ao modo como os grupos sociais produzem, usam, fazem circular, agrupam e rotulam os diversos textos que utilizam em sua vida cotidiana pessoal e profissional. Por esta razão, o trabalho com gêneros em sala de aula precisa, antes de tudo, ser realizado não a partir de e com textos únicos, isolados e descontextualizados, mas com grupos de textos que possuem características funcionais [...] (ALVES FILHO, 2011, p. 78).

O contato com os diferentes gêneros que circulam socialmente deve ser possibilitado aos alunos/as pela escola. “[...] crianças e adolescentes, contaminados por uma escrita sem função, da escola e para a escola, não encontram em seu dia-a-dia um motivo para a ela se entregarem”. (FREITAS, 2002, p.102). Daí a necessidade do professor ser o mediador oferecendo possibilidades variadas de leitura e escrita.

Entretanto, se não houve dificuldade na localização das informações, ficaram evidentes, no momento da transcrição, as fragilidades na escrita, próprias das dificuldades do nosso sistema ortográfico. Quanto à dificuldade na identificação da finalidade do uso das aspas, avaliamos como justificadas, por não terem ainda o conhecimento sobre as formas de atualização da cena e/ ou discursos diretos e indiretos.

As palavras *sobreavisas* e *vândalas* foram destacadas de um trecho da notícia para que fosse feita a identificação dos significados. Apenas um aluno conseguiu construir o sentido dos vocábulos. Isso demonstra o não domínio da habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto lido. Surge então a necessidade do auxílio do dicionário com vista a identificar as várias possibilidades de significação da palavra, associando o significado mais adequado às expressões presentes no texto.

Os dados observados na escola **B** mostraram que os alunos se sentem mais motivados para a participação em atividades práticas. Foi assim que se manifestaram nas atividades iniciais de leitura/recorte/colagem das notícias para a montagem do painel da copa. Houve também total participação na decoração da sala com bandeirolas.

Obtido o clima e a motivação necessários, após a leitura de algumas das notícias recortadas/coladas, foi colocado em discussão o assunto tema do painel: a copa do mundo. Nessa etapa, foi interessante observar a participação maior dos meninos, que concentraram seus posicionamentos nos aspectos da seleção brasileira, seus jogadores e expectativas do Brasil se tornar hexacampeão. Entre as meninas, houve poucas manifestações, na maioria, revelando vontade que o Brasil fosse campeão da copa. Instigados a falarem sobre o movimento “**não vai ter copa**”, alguns afirmaram terem visto na TV notícias sobre os protestos, mas todos se manifestaram estar gostando da copa do mundo ser realizada no Brasil.

Após a discussão inicial, foram procedidas leituras silenciosa, oral coletiva e oral pela professora. Concluídas as leituras, novas discussões foram feitas, agora com ênfase na questão segurança na copa, temática foco da notícia trabalhada.

Na etapa referente à compreensão e interpretação do texto lido, a professora percebeu que nas questões referentes à localização de informações explícitas do texto, voltadas para os dados básicos da notícia (o quê, quem, onde, quando), o índice de acertos foi bom, mas com alguns alunos ainda apresentando dificuldades no domínio dessa habilidade. Quando perguntados pela finalidade da notícia lida, apenas 60% apontaram a alternativa correta. Todavia, aqueles que não acertaram optaram por uma alternativa que mantinha uma certa proximidade com a resposta correta.

Nas questões que requisitavam a habilidade de fazerem inferências de sentido para expressões ou termos presentes no texto, como por exemplo, as palavras *sobreavisas* e *vândalas*, a turma demonstrou não dominar ainda essa habilidade. Poucos acertaram quanto à palavra “*vândalos*”, ficando a palavra “*sobreavisa*” *sem respostas ou com resposta inadequada*.

Como etapa final, após respondidas as questões de compreensão e interpretação textual, foi realizada uma discussão quanto à segurança nos bairros onde os alunos residem. Nesse momento, relatos de assaltos foram frequentes, com a constatação da necessidade de maior segurança para os bairros. É intenção continuarmos com a discussão em momentos posteriores, com estudo de outros gêneros que possibilitem reclamar e/ou reivindicar, como a carta de reclamação/carta de solicitação, e ainda com outros relacionados às notícias, tais como: relatos pessoais, propagandas, charges, cartas do leitor, entre outros.

Como uma forma de extrapolação, pedimos aos grupos que apresentassem sugestões de medidas que visem a diminuição de insegurança nos bairros. Contatamos que por residirem em bairros em que a violência é uma constante, a presença da polícia nas ruas e a prisão de traficantes de drogas, diminuiria muito a insegurança nos bairros de Teresina, na visão dos alunos/as.

5 Comparando Resultados: Um Ajustar de Compassos

A partir de uma sequência didática para a leitura do gênero notícia, foram aplicadas atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais em duas escolas públicas da rede estadual de ensino, com vistas fazer uma relação entre os sujeitos pertencentes aos dois grupos: escola **A** e escola **B**.

Percebemos que as habilidades e deficiências apresentadas pelos alunos/as das escolas **A** e **B** praticamente se igualam. Excetuando-se um ou outro aluno que tem maior habilidade e competência leitora, o grupo como um todo carece de mais atividades voltadas para a leitura, a compreensão e interpretação de textos, não necessariamente os dos livros didáticos, mas aqueles que fazem parte do cotidiano dos alunos/as e cuja função social precisa ser reconhecida pelos mesmos.

Em relação à escola **A**, constatamos uma discussão mais aprofundada na fase pré-textual, quando as manifestações dos alunos/as foram mais críticas em relação ao evento copa do mundo. Enquanto na escola **B**, tais discussões foram mais superficiais, evidenciando uma imaturidade para o debate do tema.

Quanto à localização de informações explícitas no texto, consideramos já ser uma habilidade adquirida em ambas as turmas. Contudo, a realização de inferências ainda é dificuldade presente entre os alunos/as, necessitando assim de uma maior intervenção das professoras, tendo em vista o desenvolvimento de tais habilidades. Acreditamos que uma possibilidade de trabalho é a técnica de, após leitura silenciosa pelos alunos/as, sugerir que eles compartilhem as inferências feitas no texto. Dessa forma, podemos aproveitar as experiências que cada um traz, para explorar os diferentes significados que palavras e expressões podem assumir. Nesse sentido, podemos trabalhar essa habilidade utilizando uma mesma palavra em textos diferentes, de diferentes gêneros.

O uso do dicionário deve ser uma prática constante na sala de aula, embora tenhamos o entendimento de que “[...] o sentido das palavras não está no dicionário, mas nos diferentes contextos nos quais elas são enunciadas”. (PDE/SAEB, 2011, p.29). Entretanto, isso não deve impedir que o professor incentive o aluno a localizar o significado das palavras no dicionário.

No que se refere ao reconhecimento do gênero textual estudado, constatamos lacunas na compreensão de sua estrutura, finalidade, elementos linguísticos, dentre outros. Aqui também percebemos a necessidade de inserir do cotidiano da sala de aula o gênero notícia, tendo em vista sua presença insuficiente nos livros didáticos.

6 Considerações Finais

Neste escrito, discutimos sobre um aspecto relevante no trabalho com a Língua Portuguesa: a leitura e a compreensão dos gêneros textuais no cotidiano da sala de aula.

Consideramos relevante que os professores de Língua Portuguesa ouçam as necessidades dos alunos e a partir daí reconheçam que a escola não pode se manter distante da realidade na qual seus alunos estão inseridos e reflitam sobre como vem sendo realizada as práticas de leitura no contexto da sala de aula, buscando caminhos que levem a uma mudança de fato do processo de formação de leitores e escritores competentes.

Entendemos que as dificuldades apresentadas nas atividades relativas à escrita, compreensão e interpretação do texto, foram compensadas pelo exercício da oralidade em sala de aula, com demonstração, mesmo de maneira insipiente, de estratégias argumentativas.

Consideramos, finalmente, ter sido relevante para nós professores, o trabalho desenvolvido a partir do gênero notícia, pela possibilidade de refletirmos sobre as teorias discutidas no contexto da sala de aula.

Em relação aos alunos, acreditamos que a motivação, participação e discussão durante as atividades, possibilitaram um posicionamento crítico acerca do evento copa do mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE/SAEB: **matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professor**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social: In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educar, 1999.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua Portuguesa: ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v.19).

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Cláudia Sousa. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

/05/2014 06h29 - acessado em 17/05/2014

Tropa de Choque reforça proteção para cavalaria durante a Copa em SP

Equipamentos custaram R\$ 600 para cavalos e R\$ 2,3 mil para policiais.
'Vamos entrar só se estiver à beira de uma guerra civil', diz comandante.

Kleber Tomaz do G1 São Paulo



Cavalaria da Tropa de Choque terá proteção extra durante a Copa (Foto: Divulgação/Polícia Militar)

A cavalaria da Tropa de Choque da Polícia Militar de São Paulo vai usar novos kits de equipamentos durante possíveis controle de distúrbios na Copa do Mundo em São Paulo. Nas montarias, o kit inclui viseira de acrílico, botas antiderrapantes, protetor facial e cobertura de couro no peito.

O material que será usado pelos homens está sendo chamado pelos militares de Robocop: um exoesqueleto de polipropileno, material resistente a pancadas. Duzentos kits foram adquiridos. Cada conjunto de acessórios para os cavalos custou cerca de aproximadamente R\$ 600. No caso dos policiais, o custo foi de R\$ 2,3 mil.

A cúpula da PM afirma que a intervenção do Comando de Policiamento de Choque (CPChoque) será o último recurso. “Vamos entrar [nas manifestações] só se estiver à beira de uma guerra civil”, afirma o coronel Carlos Celso Savioli, comandante do CPChoque.

A PM determinou que batalhões locais acompanhem eventuais manifestações. E que o novo Comando de Policiamento Copa (CPCopa) faça a segurança de 40 pontos estratégicos da cidade. “Só vamos entrar se o CPCopa e a Força Tática do batalhão territorial não conseguirem intervir em um distúrbio urbano”, disse.

Ao todo, 2.150 policiais do CPChoque ficarão de prontidão 48 horas antes de todos os jogos. Agentes da Ronda Ostensiva com apoio de Motocicletas (Rocam) farão escoltas de delegações e autoridades. Ao todo, a PM irá auxiliar outros órgãos de segurança na escolta de 120 autoridades no dia 12 de junho.

Cento e cinquenta policiais atuarão diretamente no estádio, com capacete, cassetetes e escudos, mas sem armas. O Grupo de Ações Táticas Especiais (Gate), poderá atuar, por exemplo, na varredura da arena para detecção de bombas.

Outros 2 mil estarão de sobreaviso para empregar a força, inclusive com balas de borracha, contra vândalos, se necessário, em outros pontos da cidade. Não há confirmação se a “Tropa do Braço” será novamente utilizada. Segundo a PM, todo o efetivo de 93 mil homens no estado irá trabalhar durante a Copa.

O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E OS SUJEITOS DA LINGUAGEM EM PROPAGANDAS SOBRE A COPA DO MUNDO DE 2014

Ingrid Suanne Ribeiro Costa (UFPI)¹
ingrid-suanne12@hotmail.com

João Benvindo de Moura (UFPI)²
jbenvindo@ufpi.edu.br

Resumo: A partir da Teoria de Enunciação de Benveniste foi dado início a um percurso que promoveu diversas transformações na maneira como o sujeito passa a ser concebido. O objetivo desse trabalho, portanto, é analisar como esses sujeitos são construídos dentro do gênero propaganda a fim de identificar as relações contratuais presentes nesse gênero. Consideramos como principal base teórica, a teoria dos sujeitos da linguagem ou Semiologia, de Patrick Charaudeau (1983). Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e interpretativo, sendo o corpus da mesma composto por cinco propagandas das empresas: Nike, Adidas, Brahma, Coca-Cola e Itaú, que abordam como tema a Copa do Mundo de 2014. Tal escolha se justifica pela riqueza de detalhes que produzem sentidos dentro das cenas enunciativas, bem como, por serem as mais visualizadas no canal da internet *You Tube*. Para realizar a análise, identificamos os sujeitos parceiros e os protagonistas a fim de mostrarmos os componentes comunicacional, psicossocial e intencional os quais são essenciais para a relação contratual dos sujeitos da linguagem. Assim, foi perceptível que todas as cinco propagandas analisadas utilizaram os sentimentos que a Copa do Mundo proporciona como emoção, desejo e alegria e expuseram os seus públicos ideais, além dos sujeitos comunicantes que engendraram os projetos de fala.

Palavras-chave: relação contratual, semiologia, propaganda.

1 Introdução

Os sujeitos da linguagem eram tidos apenas como uma realidade gramatical na qual locutor e ouvinte se encontram dentro de um sistema no qual a produção de um e a recepção e decodificação do outro estabelece um processo paralelo supostamente perfeito. Pois, a colocação dos sujeitos na linguagem no centro das teorias linguísticas é algo recente.

Com o Estruturalismo o ato de linguagem era feito de modo paralelo através do locutor e ouvinte ideais. Já Jakobson (1963) utilizava os conceitos de emissor e receptor. No entanto, foi com Benveniste (1966) ao afirmar sobre a subjetividade é que o sujeito passou a

¹ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí.

² Professor do Departamento de Letras da UFPI e orientador deste trabalho.

ser o responsável pela a organização da linguagem, principalmente a fazer uso do EU e do TU nos seus estudos. A pragmática também fez uso do sujeito para explicar os performativos. Percebe-se, então, que a partir principalmente da Enunciação, proposta por Benveniste, que foi dado início a um percurso que promoveu diversas transformações na maneira como o sujeito passa a ser concebido.

E atualmente a partir dos estudos de Charaudeau (1983) o qual expões sua teoria dos sujeitos da linguagem ou Semiolinguística afirmando que o ato de linguagem é um fenômeno que combina o dizer e o fazer e é produto de seres psicossociais. O sujeito passou a depender dos lugares que ele ocupa no ato linguageiro podendo ser sujeito comunicante, sujeito enunciador, sujeito destinatário e sujeito interpretante.

Há também, os parceiros nessa interação linguageira que são constituídos pelo o sujeito comunicante e o sujeito interpretante os quais estão inseridos em uma relação de contrato que depende dos componentes comunicacional, psicossocial e intencional. Além de termos os protagonistas que são o sujeito enunciador e o sujeito destinatário que assumem diferentes faces de acordo com os papéis que os parceiros lhe atribuem em torno da relação contratual.

Com isso objetivamos analisar como esses sujeitos são construídos dentro do gênero propaganda a fim de identificar as relações contratuais presentes nesse gênero. Visto que, nesse tipo de gênero os componentes da relação contratual são razoavelmente perceptíveis.

Para isso escolhemos cinco propagandas das empresas: Nike, Adidas, Brahma, Coca-Cola e Itaú, que abordam como tema a copa do mundo de 2014, ambas foram escolhidas por terem sido amplamente exibidas nos meios de comunicação e visualizadas no canal da internet *You Tube*. A fim de demonstrar principalmente quais os componentes intencionais presentes contribuindo, assim, para uma melhor interpretação das propagandas em análise.

2 O dizer e o fazer e seus sujeitos

Charaudeau (1983) afirmou que para haver o ato de linguagem, designa o conjunto da realidade linguageira, dever-se-ia conter de modo interacionado o dizer e o fazer. Em que esse era a instância situacional que obrigatoriamente para se condisser haveria de ter os responsáveis do ato linguageiro que são os parceiros. Já o dizer seria responsável pela

instância discursiva que se autodefine como encenação da qual participam seres de palavra, os protagonistas.

E essa inter-relação entre o dizer e o fazer levou a Charaudeau (1983) a considerar que o ato de linguagem seria formado de modo dependente por um circuito externo que seria o dizer e um circuito interno que seria o fazer. Pois, para que haja o dizer através da encenação é necessário que se saiba quais são as estratégias do fazer.

O dizer e o fazer como já dito se configuram respectivamente pelos parceiros e pelos protagonistas. O primeiro é formado de acordo com Mari (2001) pelo sujeito comunicante (EUC) e pelo sujeito interpretante (TUI) que se configuram através da relação contratual. E os protagonistas são formados pelo sujeito enunciador (EUE) e pelo sujeito destinatário (TUD).

3 Sujeitos parceiros

3.1 SUJEITO COMUNICANTE (EUC)

É o parceiro que detém a iniciativa no processo de interpretação. Ele encena o dizer em função dos três componentes – é no componente intencional que se integra as hipóteses de saber que este sujeito é levado a construir sobre o sujeito interpretante (TUI) - e através da percepção que tem do ritual linguageiro no qual está envolvido. (MARI, 2001, p.31).

Entende-se, portanto, que o sujeito comunicante (EUC) é o parceiro que inicia o ato de linguagem e que encena o dizer a partir dos três componentes da relação contratual, visto que ele é o EU que está por trás ou não aparece no próprio ato de linguagem. Assim, para descobri-lo é preciso encontrar principalmente o componente da relação contratual intencionalidade. Porque com esse é possível identificar a manipulação e estratégias utilizadas no ato capazes de auxiliarem na descoberta do sujeito comunicante (EUC).

3.2 SUJEITO INTERPRETANTE (TUI)

É o parceiro que tem a iniciativa do processo de interpretação. Ele constrói uma interpretação – que pode ser muda ou se exprimir por uma interação qualquer – em função dos mesmos três componentes – com as hipóteses de saber que ele é levado a elaborar sobre o sujeito comunicante (EUC) – e através da percepção do ritual linguageiro. (MARI, 2001, p.32).

O sujeito interpretante (TUi), portanto, é responsável por elaborar a interpretação do ato de linguagem influenciado pelo sujeito comunicante (EUc). Essa interpretação pode ser feita de modo qualquer ou não, pois irá depender da identificação do ato de linguagem e dos componentes do contrato de comunicação. Uma vez que esse sujeito interpretante (TUi) são todos os receptores do ato de linguagem.

4 Sujeitos protagonistas

Na interação linguageira, somos confrontados com dois protagonistas: o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUD), que se definem como seres de fala da encenação do dizer, produzida pelo EUc e interpretada pelo TUD. Estes seres de fala assumem diferentes faces de acordo com os papéis que lhe são atribuídos pelos parceiros do ato de linguagem em função da relação contatual. (MARI, 2001, p. 32)

Como dito os sujeitos protagonistas são formados pelo sujeito enunciador (EUc) e pelo sujeito destinatário (TUD). Responsáveis por representar o dizer através do fazer, ou seja, tanto do sujeito comunicante (EUc) como do sujeito interpretante (TUi) que destinam aos sujeitos protagonistas o que deverá ser dito.

4.1 SUJEITO ENUNCIADOR (EUE)

É aquele que primeiramente encena o dizer. Além de ser o mais fácil entre os sujeitos de identificar, pois praticamente sempre é visível no ato de linguagem.

4.2 SUJEITO DESTINATÁRIO (TUD)

É o sujeito em que o sujeito enunciador (EUe) se comunica, portanto sendo o que recebe a mensagem do sujeito enunciador (EUe)

5 Relação contratual

Mari (2001) afirma que a relação contratual é dependente de componentes que se formam a partir de expectativas que envolvem o ato de linguagem. Para Charaudeau (1973) há três tipos de componentes que são:

5.1 COMUNICACIONAL

Possui extrema relação com os parceiros, dependendo das perguntas: se os parceiros estão presentes? Se eles se veem? Se são únicos ou múltiplos? Se o canal de comunicação é oral ou gráfico?

5.2 PSICOSSOCIAL

Determina que os parceiros reconheçam em ambos a idade, sexo, categoria sócio profissional, posição hierárquica, relação de parentesco, fazer parte de uma instituição pública ou privada.

5.3 INTENCIONAL

Concebido por um conhecimento a princípio que cada um dos parceiros possui sobre o outro de modo imaginário, fazendo apelo a saberes supostamente partilhados. A intencionalidade para Mari (2001) apoia-se no que está sendo exposto como informação, de que modo está sendo mostrado e que estratégias de manipulação foram utilizadas.

6 Metodologia

O estudo é delineado como pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo. É definida como interpretativa por ser necessário compreender o ato linguageiro presente no corpus para identificar os componentes da relação contratual.

Enquanto pesquisadores, escolhemos para analisar cinco propagandas de empresas tanto brasileiras como estrangeiras cujo tema era Copa do Mundo de 2014. Propagandas

essas que foram bastante exibidas nos meios de comunicação e mais visualizadas no canal de internet *You Tube*.

As propagandas escolhidas foram: *Adidas futebol, Brazuca a bola da copa do mundo, domine ou seja dominado* da empresa alemã Adidas também produtora de materiais esportistas; *Chega lá – Senna* da empresa norte-americana Nike produtora de materiais esportistas; *Coca-Cola todo mundo por Gaby Amarantos, Monobloco e David Correy e o mundo todo* da empresa de refrigerante Coca-Cola dos Estados Unidos; *Copa do mundo de 2014 - mostra tua força Brasil* propaganda do banco brasileiro Itaú e *Copa do mundo Brasil fifa 14, uma festa surpresa em vila Guiné #AquiTemFesta* da empresa brasileira de cervejas, Brahma.

Para coletar os dados primeiramente os pesquisadores assistiram as propagandas escolhidas para o corpus através de um canal na internet www.youtube.com.br. Em seguida, identificaram os sujeitos parceiros e protagonistas a fim de demonstrar os componentes comunicacional, psicossocial e intencional os quais são fundamentais para relação contatual.

7 Análise das propagandas

ADIDAS futebol, Brazuca a bola da copa do mundo, domine ou seja dominado



Nessa propaganda são mostradas crianças jogando futebol com a bola Brazuca (feita pela Adidas para ser utilizada na Copa do Mundo de 2014) em um campinho próximo onde moram. Além de demonstrar homens jogando futebol com a mesma bola na praia e jogadores de seleções de futebol treinado e jogando na Copa do Mundo de 2014

Sujeitos da linguagem:

O sujeito comunicante (EUc) é a Adidas.

O sujeito interpretante (TUi) são todos que assistiram a propaganda, a qual estava sendo transmitida em canais abertos da televisão. Cabendo aos sujeitos interpretantes (TUi)

a interpretação da propaganda sendo necessário que tenham conhecimento de futebol, da Copa do Mundo de 2014 e da empresa Adidas.

O sujeito enunciador (EUE) é o cantor da música. Pois não há pessoa falando e sim uma música sendo cantada na propaganda.

O sujeito destinatário (TUD) são os que jogam futebol, visto que na propaganda é demonstrada a bola de futebol Brazuca.

Os componentes da relação contratual:

No comunicacional o sujeito comunicante (EUC) e o sujeito destinatário (TUD) estão presentes na propaganda, na qual o sujeito interpretante (TUI) e o sujeito destinatário (TUD) conseguem ver o sujeito comunicante (EUC). Pois a sua logomarca aparece através da bola de futebol, das chuteiras e uniformes utilizados pelos jogadores das seleções de futebol e pelas camisas, calções e tênis usados pelos meninos que jogam futebol no campinho e pelos homens que jogam futebol na praia. O sujeito enunciador (EUE) não é visto pelo sujeito interpretante (TUI) e sujeito destinatário (TUD), uma vez o cantor da música não é exposto.

No componente psicossocial o sujeito comunicante (EUC) é uma empresa de caráter privada que fábrica materiais esportivos. Já o sujeito interpretante (TUI) e o sujeito destinatário (TUD) possuem idade entre 8 aos 40 anos, são do sexo masculino, são pertencentes a qualquer classe e profissão e que já tenham jogado futebol.

Já no intencional a intenção produzida pelo sujeito comunicante (EUC) é que mesmo os meninos os quais jogam futebol em apenas um campinho de terra com a bola Brazuca podem se sentirem jogadores de futebol de seleção. Tal suposição fica comprovada na primeira cena da propaganda em que meninos de classe média baixa vão jogar futebol no campinho onde moram usando a bola Brazuca, logo em seguida é mostrado jogadores de futebol de seleções jogando na Copa do Mundo de 2014. Assim, a intenção do sujeito comunicante (EUC) é que mais praticantes do futebol comprem a sua bola Brazuca.

NIKE: Chega lá – Senna



Apesar de essa propaganda ser vinculada no período da Copa do Mundo de 2014 ela não retrata somente o futebol, mas praticamente todos os esportes em que a Nike possui produtos para venda. A propaganda demonstra que é possível apesar de muitos obstáculos a quem pratica algum esporte torna-se um esportista reconhecido desde que faça tudo com amor. Apresentada através da fala do grande campeão de Fórmula um, Ayrton Senna, o qual o povo brasileiro apesar de sua morte ainda o considera um ídolo nacional.

Sujeitos da linguagem:

O sujeito comunicante (EUC) é a Nike.

O sujeito interpretante (TUI) são todas as pessoas que assistem a propaganda e que conseguem interpreta-la, sendo preciso que saibam quem está falando é Ayrton Senna e quem produziu foi a Nike, é destinada principalmente aos brasileiros, ficando evidente com a expressão utilizada no final da propaganda “ouse ser brasileiro”.

O sujeito enunciador (EUE) é o Ayrton Senna, visto que ele é quem profere as palavras otimistas para quem deseja um dia ser um esportista reconhecido e ousado como ele foi usando a expressão “um dia você chega lá” ditas na propaganda.

O sujeito destinatário (TUD) são os brasileiros que usam NIKE desejosos de serem esportistas reconhecidos pela sua nação, visto que na propaganda é mostrado praticantes anônimos de esportes.

Os componentes da relação contratual:

O comunicacional é formado pelo sujeito comunicante (EUC), pelo sujeito enunciador (EUE) e pelo sujeito destinatário (TUD) os quais estão presentes na propaganda. Tanto o sujeito interpretante (TUI) e o sujeito destinatário (TUD) conseguem identificar o sujeito comunicante (EUC) que é a Nike. Uma vez que a sua logomarca aparece de modo visível na

última cena da propaganda, além de ser perceptível em algumas camisas, calções e tênis dos esportistas anônimos ao longo da propaganda.

O sujeito interpretante (TUi) e o sujeito destinatário (TUd) também percebem o sujeito enunciador (EUe), porque na propaganda quem fala é o Ayrton Senna. Vale, ressaltar que o sujeito enunciador (EUe) não é visto pelos sujeitos interpretante (TUi) e destinatário (TUd), porque na propaganda somente dar para ouvir a sua fala.

No psicossocial o sujeito interpretante (TUi) e o sujeito destinatário (TUd) possuem idade entre 8 aos 60 anos, são do sexo masculino e feminino. O sujeito comunicante (EUc) pertence a categoria sócio profissional alta e é uma instituição de caráter privada que produz materiais esportistas. Já o sujeito interpretante (TUi) e o destinatário (TUd) pertencem a classe social média ou alta e que tenham praticado esportes físicos.

No componente intencional o sujeito comunicante (EUc) ao colocar várias pessoas que praticam esportes na propaganda e como protagonista o sujeito enunciador (EUe) Ayrton Senna pretende fazer uma homenagem tanto a Ayrton Senna como aos esportistas brasileiros. Mas, usando essa informação como estratégia de manipulação a fim de que os esportistas comprem ainda mais seus produtos. Além de produzir o efeito que mesmo um esportista anônimo um dia pode “chegar lá” assim como Ayrton Senna chegou. Percebe se então que o sujeito comunicante (EUc) utiliza da emoção a fim de emocionar os esportistas para que consequentemente os alienem a comprar os produtos da Nike.

COCA COLA todo mundo por Gaby Amarantos, Monobloco e David Correy e o mundo todo



A Coca-Cola nessa propaganda mostra pessoas de todos os continentes unidas e torcendo pelas suas seleções de futebol na Copa do Mundo de 2014, sediada no Brasil. Demonstrando a felicidade e a integração entre povos que uma Copa do Mundo de futebol proporciona.

Sujeitos da linguagem:

O sujeito comunicante (EUC) é a empresa de bebidas Coca-Cola.

O sujeito interpretante (TUi) são todas as pessoas que assistem a propaganda conseguindo interpreta-la, portanto devem ter conhecimento que a Copa do Mundo de 2014 foi sediada no Brasil e da existência do refrigerante Coca-Cola.

O sujeito enunciador (EUE) são Gaby Amarantos e David Correy os quais cantam a música.

O sujeito destinatário (TUD) são os consumidores do refrigerante Coca-Cola e os admiradores da copa do mundo.

Os componentes da relação contratual:

No comunicacional os sujeitos comunicantes (EUC), sujeito enunciador (EUE) e sujeito destinatário (TUD) estão presentes na propaganda e se veem. Uma vez que o sujeito destinatário (TUD) participa da propaganda representado por todas as pessoas que são expostas nela os quais são admiradores da festividade e da interação com pessoas de todos os continentes do planeta que a Copa do Mundo proporciona.

O sujeito destinatário (TUD) vê o sujeito comunicante (EUC), porque na propaganda o sujeito destinatário (TUD) bebem o refrigerante Coca-Cola e usam camisas com o nome do tal refrigerante, além de participarem da exibição da taça da copa que foi patrocinada pelo sujeito comunicante (EUC), esse também é visto pelo sujeito interpretante (TUi). Os sujeitos enunciativos (EUE) são vistos pelo sujeito destinatário (TUD), porque eles são mostrados na propaganda e interagem com o próprio sujeito destinatário (TUD).

No psicossocial os sujeitos enunciativos (TUE) e o sujeito destinatário (TUD) possuem todos os tipos de idade, gênero sexual e categoria social profissional. Tal fato serve para enfatizar que a Copa é de todo mundo que é dito na música cantada na propaganda. O sujeito comunicante (EUC) é uma instituição de caráter privada.

Com a intencionalidade percebe-se que a propaganda põe em questão que a Copa do Mundo de 2014 é a Copa de todo mundo. Possuindo, assim, a intencionalidade de mostrar

que a Coca-Cola está presente no mundo todo e que apoia a Copa mundial de futebol. Já que na maioria das cenas grande parte das pessoas expostas ou estão bebendo o tal refrigerante ou usando roupas com o nome Coca-Cola e prestigiando eventos patrocinados pela empresa.

Com isso é perceptível à manipulação da Coca-Cola a qual faz uso de uma propaganda que demonstra a emoção, a afetividade e interação dos povos de todos os continentes e a felicidade que a Copa do Mundo de 2014 proporciona (ou). No entanto, o principal objetivo foi demonstrar que a Coca-Cola está presente em todo mundo e que contribui para proporcionar a felicidade durante a Copa de futebol ou em qualquer outra festa.

BRAHMA, copa do mundo Brasil FIFA 14, uma festa surpresa em vila Guiné

#AquiTemFesta



Com essa propaganda foi apresentado pessoas da vila Guiné, interior da Bahia, a qual fica a 500 km de uma cidade sede da Copa e que possui a maioria dos moradores da classe social baixa, por isso nunca haviam assistido um jogo da seleção brasileira de futebol em um telão. E a Brahma foi a responsável por levar esse telão e conseqüentemente a alegria, emoção e suas cervejas para essas pessoas, porque para ela onde for Brasil tem que ter festa.

Sujeitos da linguagem:

O sujeito comunicante (EUC) é a Brahma.

O sujeito interpretante (TUi) são todas as pessoas que assistem a propaganda e conseguem entendê-la. Para isso é necessário que elas saibam que a Copa mundial de futebol foi realizada no Brasil e que a Brahma é uma marca de cerveja.

Não possui o sujeito enunciador (EUe).

O sujeito destinatário (TUD) são os consumidores da cerveja Brahma.

Os componentes da relação contratual:

No componente comunicacional o sujeito comunicante (EUC) e o sujeito destinatário (TUd) participam da propaganda e se veem. Porque, o sujeito comunicante (EUC) é exibido pelas próprias cervejas e pelo caminhão, container e copos com o nome Brahma, além das cores dos foguetes que são vermelhos.

O sujeito destinatário (TUd) são algumas pessoas que participam da propaganda consumindo a cerveja Brahma, no caso moradores da vila Guiné. Também, o sujeito interpretante (TUi) e o sujeito destinatário (TUd) conseguem identificar o sujeito comunicante (EUC), porque tanto as pessoas que conseguem interpretar a propaganda como os que consomem as cervejas da Brahma a identificam.

No psicossocial, os sujeitos interpretantes (TUi) e destinatários (TUd) são pessoas de 18 anos até uns 60 anos. Pois, vale ressaltar que é uma propaganda de uma cerveja, bebida alcoólica, proíba para menores de idade, são do sexo tanto masculino como feminino e de todas as classes sociais e profissão. O sujeito comunicante (EUC) é uma empresa de caráter privado.

Já no componente intencional é compreensível que a Brahma utilizou de pessoas que são da classe social baixa e moradores de uma vila do interior fazendo uso de um telão. A fim de exibir que nesse período da Copa do Mundo, grande festa nacional, deve-se ter a sua cerveja, porque com ela há festa. Sendo atestado na última cena da propaganda em que aparece seu nome e duas taças com cerveja e a hashtag aqui tem festa. I, assim, as pessoas que consomem bebidas alcoólicas a comprarem sua cerveja.

ITAÚ, copa do mundo de 2014 - mostra tua força Brasil



O Banco brasileiro Itaú mostra nessa propaganda a movimentação de torcedores da seleção brasileira de futebol no período da Copa do Mundo de 2014 que acordam cedo, viajam, vão de pé ou de bicicleta até os estádios brasileiros para assistirem ao espetáculo da Copa mundial sediada no Brasil.

Sujeitos da linguagem:

O sujeito comunicante (EUc) é o Banco Itaú.

O sujeito interpretante (TUi) são todas as pessoas que assistem a propaganda e que conseguem entendê-la. Sendo necessário que saibam que a Copa do Mundo de 2014 foi realizada no Brasil, além de a maioria dos brasileiros são fanáticos pela sua seleção de futebol e que o Itaú é um banco.

O sujeito enunciador (EUe) são os cantores da música Paulo Miklos e Fernanda Takai e o locutor da propaganda o qual fala somente na última cena.

O sujeito destinatário (TUd) são os torcedores da seleção brasileira de futebol.

Os componentes da relação contratual:

Na relação contratual dessa propaganda o componente comunicacional contém os sujeitos comunicante (EUc) e o destinatário (TUd) participando da propaganda além de se verem. Visto que o sujeito comunicante (EUc) está presente em algumas cenas como as dos balões de ar com cores laranjas, a qual é a cor do banco, além de algumas pessoas participantes da propaganda usam camisas, mochilas, ônibus e jipes de cores laranjas. Também em uma cena passada é observável um homem montado em uma bicicleta laranja com o nome Itaú. E na última cena da propaganda é exposta a logomarca com o nome do sujeito comunicante (EUc). Portanto, o sujeito destinatário (TUd) e também o sujeito interpretante (TUi) conseguem ver o sujeito comunicante (EUc).

No componente psicossocial os sujeitos interpretantes (TUi) e destinatários (TUd) possuem idades variáveis desde 7 anos até uns 60 anos, são tanto do sexo masculino como feminino e são integrantes de todas as classes sociais e profissionais. O sujeito comunicante (EUc) é um banco brasileiro de caráter privado.

Como na propaganda está sendo exposta uma música a qual representa os torcedores brasileiros, cantada por dois cantores do Brasil no período da copa. Enquanto mostra brasileiros que se vestem de verde amarelo, acordam de madrugada e viajam para irem torcer por sua seleção de futebol no período da Copa do Mundo de 2014.

Dessa forma a informação demonstrada é que a maioria dos brasileiros na Copa de 2014 se juntou para torcer, mostrar a força dos brasileiros que amaram o amor na chuteira. O banco Itaú faz uso dessa informação com a intencionalidade de proferir que ele também é torcedor da seleção brasileiro. Essa suposição é comprovada quando no final da propaganda os sujeitos interpretantes (TUi) e destinatário (TUd) tomam conhecimento que a o sujeito comunicante (EUc) é o patrocinador e torce pela seleção de futebol do Brasil.

8 Resultados obtidos

Mediante o exposto, identificamos que em todas as propagandas analisadas o sujeito comunicante (EUc) foi exposto. Seja através de objetos que possuem a logomarca do sujeito comunicante (EUc) como nas propagandas da Adidas, Nike e Coca-Cola e por meio das cores da empresa como na propaganda do Itaú e ainda pelo próprio bem produzido como a cerveja Brahma visualizada na sua propaganda.

Como de costume no gênero propaganda os sujeitos destinatários (TUd) apareceu, participou e foi visualizado pelos sujeitos interpretantes (TUi) em todas as propagandas observadas.

Todavia, os sujeitos enunciadores (EUe) não apareceram na propaganda da Adidas, da Nike e do Itaú. Visto que só é ouvida a voz dos sujeitos enunciadores (EUe), mas é possível no caso da propaganda da Nike e Itaú a identificação de quem são eles. Pois, na propaganda da Nike há um locutor e na do Itaú dois cantores ambos de nacionalidade brasileira e conhecidos dos sujeitos interpretantes (TUi).

Vale ressaltar, que na propaganda da Brahma não há sujeito enunciator (EUe). Já que há somente uma música de fundo apesar de ser possível a identificação da música que é a Por Enquanto da cantora Cássia Eller.

9 Considerações Finais

Assim, foi perceptível que em todas as cinco propagandas analisadas utilizaram a Copa do Mundo de 2014 como acontecimento social e esportivo cujo sentido está relacionado

à cultura do povo brasileiro, sendo necessário, para tanto, uma encenação linguageira que privilegiasse o apoio à mesma, revelando uma estratégia de aproximação.

Além disso, foi percebido que em todas as propagandas analisadas que os sujeitos comunicantes (EUc) utilizaram dos sentimentos como a alegria, euforia e desejo que a Copa do Mundo de 2014 sediada no Brasil proporcionou a maioria dos brasileiros. Usaram tais sentimentos a fim de encadear o desejo dos sujeitos interpretantes (EUi) de consumirem, terem, os produtos ou os serviços produzidos por essas empresas, conseqüentemente aumentando as vendas dos tais produtos.

Dessa forma, através da Semiologia de Patrick Charaudeau (1983) foi permitida a identificação dos sujeitos das cinco propagandas analisadas assim como dos componentes da relação contratual. Sendo, portanto, plausível afirmar que a identificação dos sujeitos e dos componentes da relação contratual, independente do gênero em estudo, contribuem para um melhor entendimento e esclarecimento do ato de linguagem em análise.

Referências

MARI, Hugo. *Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem* (pg.23- 37). Em: Mari, H et alii. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso - FALE-UFMG, 2001.

Machado, I.L, *Análise do discurso e seus múltiplos sujeitos*. (pg.111-121). Em: Machado. I.L, Cruz.A. R. Lysardo-Dias. D. **Teorias e práticas Discursivas. Estudos em análise do discurso**. Belo Horizonte, Núcleo de análise do discurso da FALE-UFMG, Carol Borges, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

A NARRATIVA DE ENIGMA E SUA INTERFACE COM O LETRAMENTO LITERÁRIO

Isabel Maria Soares da Costa Carvalho (PROFLETRAS – UESPI)¹
isabel.piodacosta@gmail.com

Maria Meyre Gomes Nunes (PROFLETRAS – UESPI)²
meyregn@yahoo.com.br

*Viver é meu código e meu enigma
E quando eu morrer serei para os outros
um código e um enigma.* (Clarice Lispector)

RESUMO: A sobrevivência da leitura, especificamente a literária, em uma sociedade cada vez mais tecnologicizada, torna imperativo a escolarização da literatura *para além da escola*. Convergem para essa perspectiva as narrativas de enigmas que insurgem como fortes aliadas nessa empreitada, dado o seu caráter instigante, enigmático e dinâmico. Tais premissas justificam a temática do presente trabalho, “A Narrativa de Enigma e sua Interface com o Letramento Literário”. O mesmo está distribuído em quatro tópicos. Inicialmente, aborda-se a ideia de letramento literário: seus conceitos e sua relevância para a formação do leitor. Em seguida, situa-se a narrativa de enigma enquanto gênero literário, os elementos prototípicos e sua afinidade com o leitor de todas as faixas etárias. No terceiro momento, faz-se uma breve análise de um conto de enigma de um dos maiores escritores da literatura universal policial, Artur Conan Doyle: “A faixa manchada”, protagonizado pelo detetive mais famoso da literatura policial *Sherlock Holmes* e seu parceiro de investigação, não menos conhecido, *Watson*. Os fragmentos transcritos na análise podem ser comprovados em *DOYLE, Arthur Conan. O roubo da coroa de Berilos e outras aventuras*. São Paulo: Melhoramentos, 2006, p.25 a 46. Culminando, relata-se uma prática docente com o referido gênero, cujo objetivo foi desenvolver no aluno a competência leitora e a aquisição da habilidade do letramento, através do gênero enigma, enfocando a leitura como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. O projeto realizou-se em uma turma 7º ano da escola Municipal “Walter Alencar”, em Teresina-PI. As atividades foram desenvolvidas em forma de oficinas de estudo e produção de enigmas. Após as mesmas, os alunos/autores dos textos selecionados participaram de uma manhã de autógrafos na Feira de Leitura da referida escola. Os pressupostos teóricos que embasaram estudo/ação foram Reimão (1986), Cândido(2004), Dolz & Schneuwly (2006), Cosson (2006), Kleiman (2009), Coutinho (2012), dentre outros.

Palavras-chave: Narrativa de Enigma. Letramento Literário. Leitura.

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e professora da rede pública estadual.

² Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS Universidade Estadual do Piauí-UESPI e professora da rede pública estadual e municipal.

1 Introdução

O mundo moderno apresenta novos desafios para quem trabalha com a educação. O jovem está cercado de informações e de situações que exigem ferramentas diferentes das que os professores estavam acostumados a usar. Nesse contexto, o professor é desafiado a dialogar com crianças e adolescentes que, com um simples toque ou deslizar de dedo, têm acesso a um volume inimaginável de informações em estado bruto.

Partindo desse contexto, procuramos discutir neste artigo a relação da formação escolar do **leitor de literatura** e a contribuição das narrativas de enigma como recurso estimulador, considerando que há uma resistência clara, por parte dos jovens a uma experiência de leitura, ainda que basilar a sua formação.

Compete ao professor de língua materna, numa ação interdisciplinar, garantir que a leitura seja aliada na construção de uma identidade juvenil, em outras palavras, proporcionar o **letramento literário**, uma vez que é a ferramenta que permitirá aos jovens cada vez mais “bombardeados” pelas inúmeras possibilidades tecnológicas, transitar por esse mundo excitante, incendiário, sendo capazes de selecionar e absorver todas as informações que lhes são impostas. Por outro lado, muitos professores parecem resignar-se a essa resistência, ou porque persuadidos de que ler literatura é mesmo difícil para os alunos, ou porque acomodados a um modelo pragmático que tem permitido “saber sobre” literatura sem “ler” literatura.

A escolha da narrativa de enigma justifica-se porque consegue mobilizar um grande número de leitores, dado sua carga de suspense que instiga a curiosidade, estimula o raciocínio lógico. E de uma forma ou de outra, já faz parte do repertório do aluno, que dele toma conhecimento através de filmes, seriados e de outras vivências. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p. 190) o gênero enigma que outrora era desprezado ou ignorado pela escola, insurge como um excelente meio para iniciar os alunos na trajetória literária, vez que desenvolve o senso estético e crítico; possibilita descobrir o prazer que a leitura pode proporcionar. Comprovação corroborada também em Faraco, “com essas obras, ajudo meus alunos a se aproximarem de uma forma de leitura baseada na fruição, para descobrirem os textos que eles gostam de ler e sabem dizer por quê[...]”.

Assim, “[...] acabo chegando às obras do cânone[...], que muitos aprendem a gostar” (FARACO, 2014, p. 11).

Pensar detidamente no lugar da Literatura dentro do projeto maior de formação para a leitura, parece ser imprescindível. Convergem para essa proposta documentos oficiais como – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2002) e Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2006) –, boas diretrizes para a composição de programas comprometidos com a formação de leitores, abrangendo **leitores de literatura**. Para um melhor esclarecimento da temática e sua aplicabilidade, abordamos o conceito de Letramento Literário, ainda que de forma breve; discorreremos rapidamente acerca do que vem a ser um conto de enigma; finalmente faremos uma rápida análise bastante estrutural do Conto “A faixa manchada” do maior escritor da literatura policial, Artur Conan Doyle – o mestre dos mestres.

2 Letramento Literário

É através da leitura que o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem conhecimentos significativos. Contudo, numa realidade dinâmica como a atual, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam informações nos meios eletrônicos, LER é considerado por uma grande parcela de jovem e adolescente algo obsoleto. LER PARA QUÊ?

O desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento da capacidade leitora e escritora tem-se mostrado bastante insatisfatório. Esse fato é comprovado por todos os testes de nível nacional que buscam verificar o grau de letramento da educação básica. O letramento do qual se está falando vai muito além do saber ler e escrever. Uma pessoa se torna letrada quando capaz de participar competentemente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm função essencial. Na concepção de Soares,

letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta (...) é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma

participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantém com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145-146).

Assim, sabe ler e escrever aquele que consegue fazer leitura de jornais e revistas, interpretar tabelas, redigir cartas, entender a conta de luz e telefone; capaz de desfrutar de um bom romance, um conto. Enfim, é capaz de utilizar a leitura para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essa capacidade para continuar aprendendo a se desenvolver e se desenvolvendo ao longo da vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa arrazoam que:

[...] o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros textos já lidos" (BRASIL, 1988. p.69-70)

A pesquisadora Ângela Kleiman (2009, p.9) afirma que ler é um processo cognitivo e social. Cognitivo porque pressupõe um "conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender". Social porque pressupõe a interação entre dois sujeitos – leitor e escritor -, que ocupam lugares sociais determinados, que desejam realizar determinadas ações, que estão inseridos em um momento histórico. Para a autora, na compreensão de textos, é necessário que o leitor utilize conhecimento prévio, o qual se compõe, ainda segundo a pesquisadora, de conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

Se cada texto possui uma função social, o que diríamos dos textos literários? Eles cumprem objetivos? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o discurso literário

caracteriza-se como um discurso diferenciado que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o

exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 1998, p.49.)

Partindo do conceito de letramento, podemos, então, inferir o '*Letramento Literário*' como a condição daquele que não somente é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas que **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela vivência do prazer estético proporcionado pela leitura. A escola deve ser a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado.

Rildo Cosson defende que o processo de letramento literário difere da leitura literária por fruição, esta depende daquela. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização." (COSSON, 2012, p. 23)

Quando se lê um conto, uma crônica ou um romance não se tem um objetivo prático, utilitário. Lê-se para se formar e não informar, persuadir, instruir (função social da linguagem). Segundo Ramos, a linguagem literária é subjetiva, mais aberta à subjetivação do leitor; é plurissignificativa e polifônica. Nesse sentido,

a literatura é espaço de transgressão, estranhamento e liberdade. Transgressão porque não se limita à lógica dos textos objetivos; é estranhamento porque nos obriga a romper com o automatismo da vida cotidiana; é liberdade porque sua interpretação é aberta à experiência do leitor (RAMOS, 2012, p.70)

As palavras de Ramos corroboram a afirmação de que o trabalho com o texto literário deve ter a finalidade de formar e não de informar, no qual o professor é o mediador entre o texto e o aluno e não o transmissor de saberes sobre o texto. Isso possibilita ao aluno momentos de leitura, escuta e produção de textos literários com a

finalidade de desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e experiências adequadas ao letramento literário e não literário.

Para trabalhar o texto literário, o aluno precisa apropriar-se do texto. Consoante Paulino (2009), o ato de apropriar-se da literatura é um ato de tomá-la para si, de incorporá-la e dessa maneira, transformá-la. Apropriar-se da literatura exige dois procedimentos: a interação do leitor com a linguagem dos textos literários; o “reconhecimento do outro e o movimento da desconstrução do mundo que se faz pela experiência da literatura” (PAULINO, 2009, p.68-69).

Conferir a um texto valor literário implica um trabalho com a linguagem “que se faz com arte”, intencionando a produção de um **efeito estético**. Destarte, a avaliação recai sobre a forma: Literatura é “forma ordenadora”, “organização da palavra” (CÂNDIDO, 2004, p. 177). Essa especificidade consiste, talvez, no maior desafio à formação desse tipo de leitor. Leitores de literatura aprendem a saltar do nível do “conteúdo” para o da “forma”. Competentes para se deter nas escolhas feitas para se tornarem leitores de “segundo nível” (ECO, 2004, p. 33), degustam a fruição peculiar ao convívio com a literatura.

Esse modelo de prática implica uma compreensão de leitura como “construção subjetiva” de leitores que atuam sobre o texto a partir de um conjunto de conhecimentos e experiências. O texto não gere, pois, significado, mas compõe-se de um conjunto de sinalizações que orientam o leitor na construção de sentido que é a leitura sobremaneira, o texto literário, “obra aberta”, (ECO, 2004), harmoniza diferentes interpretações.

As práticas de letramento literário possibilitam, portanto, ensinar a ler e a gostar de ler literatura, ou seja, “formar leitores competentes do texto literário sem ferir a experiência de autonomia e fruição que singularizam a leitura de literatura.” (COUTINHO, 2011. p. 161).

Aflui para essa perspectiva a proposta de Cândido (2004), ao inseri-la como um dos direitos fundamentais de todos os seres de todas as classes sociais: “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um **direito inalienável**” (CÂNDIDO, 2004, p. 177). Nessa concepção, seria insuportável vivermos sem o belo, sem paixões, sem aprendizagem, sem moral, sem ideologia. Os textos literários trazem “livremente em

si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” (CÂNDIDO, 2004, p. 176) e, por isso, humanizam. Consoante Cosson,

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2012, p. 65)

Enfim, a leitura como objeto de prazer demanda à apreensão *do letramento literário*. Essa é uma das principais tarefas da escola, formar e consolidar alunos leitores. Mais do que simples leitores, cidadãos críticos e atuantes.

3 Narrativa de Enigma

O gênero narrativa de enigma surgiu em 1841, com a publicação do conto ***Assassinatos na rua Morgue***, autoria de Edgar Allan Poe (1809-1849), considerada a primeira narrativa policial moderna, no qual Poe cria um detetive, Dupin. Poe, além de criador desse gênero é, conforme Reimão (1986, p. 87), o exemplo mais expressivo da narrativa de enigma, isso porque, ao criar o gênero policial, Poe dá margens a vários tipos de narrativas policiais.

Nenhum gênero, literário ou não, nasce do nada, o seu surgimento é favorecido por condições históricas e sociais relevantes. A descoberta da imprensa no século XVIII possibilitou o nascimento de alguns gêneros, entre eles, o jornal impresso, popularizando-se na Europa no século seguinte (Zilberman, 2013, p.214). Parte desses jornais trazia uma seção específica, na qual crimes eram relatados; muitos deles, aparentemente sem solução. Alguns estudiosos consideram que parte da inspiração de Poe é oriunda das publicações dos jornais de sua época.

Coutinho (2012, p. 28) atribui a Van Dine a gênese da teorização desta forma literária de onde se destaca algumas regras que configuram um texto como uma narrativa de enigma. Por exemplo, é imprescindível:

1. A existência de personagens canônicos: um detetive, um culpado e uma vítima;

2. Que o culpado seja alguém importante para o enredo, um dos personagens principais;
3. Que a resolução do caso se dê de forma lógica e racional, sem soluções fantásticas e inverossímeis;
4. Não haver análises psicológicas;

De acordo com Petrônio (1985 *apud* COUTINHO, 2011), este tipo de literatura tem uma função moral à proporção que imprime a reação do escritor perante a desordem do mundo e objetiva despertar uma “consciência moral” o que determina a eleição dos três elementos constitutivos do *romance policial*: o crime, a investigação solução/descoberta. Por outro lado, para Coutinho

[...] o contexto de recepção-interpretação é, também ele, determinante no que diz respeito a este tipo específico de narrativa, já que, na leitura de gêneros policiais, o leitor é incentivado a acompanhar a investigação e a desvendar o enigma proposto. Saint-Gelais (1997, p. 793) considera que o *romance policial*, mais do que um objeto, é um dispositivo cujo funcionamento passa pela intervenção ativa de uma leitura, concluindo mesmo que Os aspetos temático-composicionais que caracterizam os gêneros policiais (nomeadamente o *romance policial*) têm sido objeto privilegiado de análise no âmbito dos estudos literários e linguísticos dos séculos XX e XXI. (COUTINHO, 2011, p. 26).

Todorov citado por Penteado (2006, p. 22), em seu livro “As Estruturas Narrativas”, divide as narrativas de enigma em duas: a história do crime, em que alguém age e conta o que se passou efetivamente, sendo que:

nas histórias de investigação a ocorrência de um mistério é fundamental para seguir a investigação a partir de pistas, muitas vezes imperceptíveis aos olhos do observador leigo, mas que o detetive, com sua perspicácia e raciocínio dedutivo é capaz de notar. (PENTEADO, 2006, p. 22)

A ação do *conto de temática policial* é focada na concentração e na linearidade dos eventos por isso é capaz de seduzir o leitor por conta de suas intrigas e mistérios a serem resolvidos. Entretanto “não basta acompanhar a linearidade cronológica com que os eventos são apresentados: enigmas são plantados durante esse percurso e precisam ser reexaminados, a fim de alcançarem o sentido e a coerência do relato” (ZILBERMAN, 1989, p. 76). A leitura de enigmas se encaixam perfeitamente na

proposta da *Estética da Recepção*, uma vez que, de acordo com a autora, “esses textos motivam o retrospecto, obrigando o leitor a interpretar os acontecimentos” (p. 76). Esse vai e vem tem dupla finalidade: fomentar o interesse do leitor, por isso os enigmas aparecem em momentos estratégicos; “chamar a atenção do destinatário e estimulá-lo a prosseguir a leitura num ponto em que tudo parecia calmo” (ZILBERMAN, 1989, p. 7); possibilitar ao leitor ter acesso às mesmas pistas que o detetive, e ainda assim se surpreender ao final, no momento em que o mistério é esclarecido.

Para trabalhar o texto literário, qualquer que seja o gênero, na narrativa de enigma não é diferente, o aluno precisa apropriar-se do texto. Segundo Paulino (2009), o ato de apropriar-se da literatura é um ato de tomá-la para si, de incorporá-la e dessa maneira, transformá-la. Apropriar-se da literatura, exige, ainda conforme a pesquisadora, dois procedimentos: a interação do leitor com a linguagem dos textos literários; o “reconhecimento do outro e o movimento da desconstrução do mundo que se faz pela experiência da literatura” (PAULINO, 2009, p.68-69).

Do ponto de vista da compreensão, o jovem leitor, como os detetives dessas narrativas, deve buscar os indícios que o conduzam a elucidação do enigma e a chegar ao responsável: o criminoso. Ele deve ser perspicaz, estar atento aos movimentos do texto, sem se deixar enganar pelas aparências que dissimulam o culpado e o apresentam como um simples suspeito. Boileau-Narcejav (1975), citado por Dolz e Schneuwly (2006, p. 191), define o romance policial de enigma como um “romance-jogo” ou um “romance-problema.” Para esses estudiosos “somente o exame atento dos dados de uma intriga realizado por um leitor perspicaz lhe permite encontrar as respostas e as perguntas tais como: quem é o culpado? Como age? Por quais razões não pode haver outros culpados?”

A compreensão de um enigma e sua resolução supõe capacidade para compilar os índices textuais e relacioná-los; contornar as armadilhas, as mentiras, as provas falsas, os rastros; aptidão para verificar hipóteses, guiar-se por dedução lógica. O autor, na construção do seu enigma, procura enredar o leitor: fornecendo todas as evidências necessárias à elucidação do mistério; dando pistas falsas que enganam algumas personagens, o próprio leitor, mas nunca o detetive (o crime somente será esclarecido após o detetive ter absoluta certeza, ainda que tudo afluja para um determinado suspeito). O leitor busca nesse tipo de literatura o prazer pelo processo da busca e da

investigação, por isso o enredo deve tanto enganar quanto surpreender. Demouzon (1984 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2006) afirma que “o inventor do enigma entra no mistério pela saída e dele sai pela entrada. Primeiramente, ele constrói o caminho sólido de sua solução, antes de começar a patinar na contracorrente da falta de solução”. (p. 195).

4 Análise do Conto “A Faixa Manchada” de Artur Conan Doyle

4.1 SOBRE O AUTOR

Artur Conan Doyle, nasceu em 1859, na Escócia e faleceu na Inglaterra em 1930. Criador do investigador 'Sherlock Holmes', uma das personagens mais famosas da literatura policial, que, posteriormente, ganhou vida nos teatros, cinemas, TV e até em histórias de quadrinhos. A criação supera o criador, “muitos conhecem Sherlock Holmes, mas não sabem o nome do seu criador (BARBOSA, 2001).

Cansado de escrever durante anos as aventuras do célebre detetive e seu também famoso auxiliar *Watson*, Conan Doyle decidiu matar Sherlock Holmes. A indignação pública foi tão grande que, embora resistente, teve de ressuscitá-lo, escrevendo a história “O cão dos Baskervilles”.

Tendo vivido na metade do século XIX, época na qual imperava o positivismo — segundo esse pensamento, há leis gerais que regem o mundo natural e a mente humana através das quais seria possível determinar e prever certos acontecimentos, inclusive o comportamento dos homens — para alguns estudiosos, dentre eles Barbosa, “o método investigativo do detetive reflete um pouco esse modo de pensar do escritor e disso resultaria o fato de usar bastante a dedução, como é o caso de Sherlock Holmes”. (BARBOSA, 2001, p. 55).

4.2 ANÁLISE DO CONTO

O conto “A faixa manchada” é narrado por Watson, inseparável companheiro de Sherlock Holmes. Em uma manhã de abril de 1883, a jovem senhorita Helen Stoner vai a Londres procurar a ajuda do famoso detetive para desvendar o mistério do assassinato

de sua irmã gêmea, Júlia, ocorrido na mansão do seu padrasto, onde moravam. Ela relata que, após a morte da mãe, o padrasto mudou de personalidade, tornando-se violento e obcecado por animais exóticos. O detetive, por meio do raciocínio dedutivo, atento às pistas encontradas na cena do crime, acaba por montar o quebra-cabeça que soluciona o mistério.

O emprego do discurso direto predomina em toda a narrativa provocando a sensação de se estar lendo o relato do crime como teria sido contado originalmente. Tal expediente confere ao leitor acesso aos mesmos dados que foram apresentados ao detetive, e os coloca em igualdade na decifração do enigma.

- I. *"logo depois que voltamos à Inglaterra, mamãe morreu. Foi num acidente de trem perto de Crewe, há oito anos".*
- II. *"Assim os senhores podem imaginar que eu e minha pobre irmã não tínhamos grandes alegrias na vida"*

No conto "A Faixa Manchada", como é característico das narrativas de enigma, coexistem paralelamente duas histórias dentro da narrativa: uma mais antiga, que culmina no crime, e outra que corresponde à história da investigação, que termina com o esclarecimento do crime. Dessa forma, é possível identificar dois tipos de focos narrativos apontados por Norman Friedman (apud PENTEADO) como "a tipologia de focos narrativos" (PENTEADO, 2012, p. 23).

1. **EU como testemunha** - como quase todas as aventuras de Sherlock Holmes, a história da investigação é narrada por Watson, em primeira pessoa. Personagem secundária que relata fatos ocorridos com a personagem principal (Sherlock Holmes). Ele narra apenas o que viu ou o que pesquisou. "[...] Quando Holmes acendeu a luz, ouvi um assobio claro, mas com o clarão repentino, meus olhos acostumados à escuridão, não conseguiram ver em quem meu amigo batia [...]".

2. **EU como protagonista** - A personagem Helen, protagonista da ação, narra a história do crime, "*Meu nome é Helen Stoner, e moro com meu padrasto [...]".*

Cristalizando a atitude basal dos contos de enigma, a prioridade do narrador é deixar clara a sequência de ações e suas consequências, ao longo do enredo são apresentadas pistas que impõem ao leitor um retrospecto para que chegue ao

esclarecimento do mistério. Não importa analisar os perfis psicológicos, apenas descrevê-los, tampouco enfatizar aspectos emocionais. Observa-se que os sentimentos de Helen ao relatar o crime são pouco revelados: apenas ao falar da irmã demonstra piedade e compaixão: *"minha pobre irmã". Porém nenhum ao falar da mãe: "[...]casou-se com minha mãe[...]". "Quando mamãe casou-se novamente[...]".*

A **lógica** é a principal característica de um enredo enigmático:

1. **Uma primeira série de fatos e ações, ocorridos num tempo anterior ao da narrativa, resulta no crime.** O assassinato de Júlia Stoner foi, então, o desdobramento de uma situação anterior, que propiciou:

I. O surgimento do motivo para o crime: a constatação da situação financeira do assassino, o testamento da mãe, o noivado de Júlia. *"[...] moro com meu padrasto[...] A família já esteve entre as mais ricas da Inglaterra[...] Contudo, quatro sucessivos herdeiros levaram a família à ruína[...]". "Mamãe se casou novamente. Ela tinha bastante dinheiro, [...] que confiou ao dr. Roylott para administrar enquanto morássemos com ele, com a condição de que uma certa quantia anual nos fosse dada quando nos casássemos."*

II. Os meios de obter a arma: O fato de o dr. Roylltt ser médico e ter morado na Índia conferiu-lhe conhecimentos sobre venenos e sobre a ação de cobras peçonhentas. *"[...] Meu padrasto, percebendo que precisava adaptar-se aos novos tempos, conseguiu um empréstimo de um parente, formou-se em medicina e foi para Calcutá[...]". "Ele também gosta de animais indianos, que lhe são enviados por um amigo."*

III. Meio de evitar testemunhas: a ausência de criados e de amigos na casa. *"Nenhum criado queria trabalhar pra nós, e acabamos, as duas, fazendo todo o serviço da casa."*

2. **A execução do crime produz vestígios.** Se o crime é consequência de ações anteriores, a execução do assassinato de Júlia, por sua vez, também teve consequências, gerou pistas que foram percebidas por Holmes: pires de leite sobre o copo; guia com laço; corda pendurada sobre a cama que era uma falsa campainha; cama presa ao chão; cadeira que parece ser usada por alguém que ficava de pé sobre ela. *"Cheguei a essa conclusão [...] O exame de sua cadeira me mostrou que ele tinha o hábito de ficar de pé sobre ela [...] O cofre, mais o pires de leite e a guia com o laço me dispersaram as últimas dúvidas [...]"*

3. **A análise dos fatos anteriores ao crime e dos vestígios leva à solução do**

enigma. Um detetive experiente relaciona esses dados e elabora suas conclusões com base neles. *"Cheguei a essa conclusão antes mesmo de chegar ao quarto do doutor."*

Em um conto de enigma bem construído, todas as evidências necessárias à elucidação do mistério são fornecidas. Mas além delas, iscas são plantadas ao longo do enredo, pistas falsas, o despistar do destinatário da leitura e o próprio detetive. No texto parece suspeita a presença dos **ciganos** nas redondezas. Esse recurso, usado pelo escritor desvia a atenção até mesmo do próprio Sherlock Holmes. *"[...] ele não tem amigos, a não ser os ciganos, quem deixa acampar nos poucos hectares que representam a propriedade da família[...]".* Contudo, uma análise mais acurada atribuiria aos ciganos não a autoria do crime, apenas, talvez a de cúmplices do padrasto, uma vez que apenas ele é apresentado como alguém que teria motivos e meios para realizar o crime.

É peculiar às narrativas enigmáticas quatro tipos de personagens clássicas. O conto apresenta apenas três: O criminoso – Dr. Roylott; a vítima – Júlia Stoner; e o detetive – Sherlock Holmes. Não há presença de outros suspeitos, além do próprio criminoso. Alguma dúvida poderia pairar sobre os ciganos, todavia não existe nenhuma consistência nessa direção, nenhuma motivação nem oportunidade que assegure tal perspectiva. O mínimo que se garantiria, conforme já foi esclarecido, seria a convivência dos ciganos com o Dr. Roylott, e/ou parceria entre ambos.

Os mistérios que permeiam as obras de Conan Doyle provêm muito mais da mente das personagens do que de fatores externos. Destarte, na descrição das personagens já aparecem elementos que apontam para a resolução do mistério: as características psicológicas do padrasto, Dr. Grimesby Roylott o pressagiam como um potencial suspeito - é médico, viveu muitos anos nos trópicos; depois da morte da esposa passou por uma mudança de personalidade, tornando-se recluso, de temperamento violento, quase psicótico – *"[...] nosso padrasto passou por uma terrível mudança de personalidade. [...] ele se trancou e raramente saía a não ser para se envolver em discussões ferozes com quem quer que aparecesse. Temperamento violento, beirando a psicótico sempre foi característico nos homens da família [...]"*.

A narrativa de enigma apresenta inúmeras possibilidades de leituras de um mesmo fato. O leitor poderá percorrer o mesmo percurso do detetive, inferir, questionar, levantar hipóteses as quais poderão, ou não, ser comprovadas. O próprio Sherlock Holmes reconhece que na trajetória até mesmo ele se deixou equivocar, mas sua mente

brilhante e seu raciocínio lógico não se deixou trair pelas aparências. *"Cheguei – ele começou – a uma conclusão totalmente equivocada. Isso demonstra - meu caro Watson – como é perigoso raciocinar com informações insuficientes [...]"*

A citação acima coloca em evidência mais uma peculiaridade dos detetives clássicos, "mesmo quando tudo parece provar a culpa de um dos suspeitos, não o acusa, a menos que tenha certeza absoluta (PENTEADO, 2012, p. 19)." *"Só posso ter o mérito de ter reconsiderado meu ponto de vista instantaneamente quando tudo ficou claro para mim que o perigo que ameaçava a ocupante do quarto não poderia vir da janela ou da porta".*

É relevante ressaltar que o detetive da narrativa de enigma não corresponde a um agente representante da 'lei', integrante do estado. A presença do investigador trata-se de uma 'estratégia literária' (PENTEADO, 2012). Inúmeras vezes a ação do "investigador" entra em choque com o trabalho da corporação, como pode ser detectado em "A faixa manchada": *"[...] o lento inquérito policial chegou à conclusão de que o doutor morreu enquanto brincava com um perigoso bicho de estimação".* As falas reproduzidas acima denotam desconsideração pelo trabalho da polícia. Holmes consegue desconstruir o inquérito policial provando que estava errado: ele descobriu a passagem por onde a cobra era enviada ao segundo quarto e golpeou-a com uma vara, fazendo-a voltar ao quarto do padraço, onde ela o atacou. *"Ouvi o silvo da criatura[...] e me pus a atacá-la, fazendo-a atacar seu dono do outro lado[...] dessa forma, sou indiretamente responsável pela morte do dr. Grimesby Roylott".* E ainda, *"O delegado precisaria ser muito perspicaz para notar os dois pontos que mostravam onde as presas do réptil inocularam o veneno".* Está claro que Holmes subestima a capacidade da corporação.

Um último ponto relevante no conto é o título, que por si só encerra uma carga altamente enigmática e instigante consistindo em uma pista a ser patenteada pelo leitor. Ele revela a importância da faixa manchada mencionada por Júlia para o desvendamento do mistério: *"[...] quando me curvei sobre ela, ouvi-a guinchar numa voz que nunca esquecerei: 'ó Deus, Helen! Foi a faixa! A faixa manchada!' Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não conseguiu".* Essa informação dada por Helen, aparentemente banal, foi, indubitavelmente, o fio que conduziu todo o raciocínio do detetive na conexão dos fatos e na dedução dos métodos do criminoso e, por conseguinte,

elementar à elucidação do dolo: a faixa manchada era a cobra, que foi no caso, a arma do crime.

5 Metodologia

As atividades aconteceram em forma de oficinas, baseadas no modelo proposto por Solé (1988). As três primeiras com duração de 02 (duas) aulas e as duas últimas, 04 (quatro) aulas cada, perfazendo um total de 14 aulas. Após as oficinas, houve a culminância do projeto na Feira de Leitura, na qual se fez exposição dos textos produzidos pelos alunos.

1ª oficina – 2 aulas

Estudo de uma imagem enigmática da artista plástica paulistana Teresa Berlinck (Série Dias, 2008). A imagem sugere uma atmosfera soturna de pesadelo, apropriada para o desenvolvimento de uma trama de suspense. Os alunos foram incitados a apresentar títulos e personagens; bem como analisar o lugar e o clima da cena. A atividade enfatizou o espaço e o tempo manifestados na imagem, dada a relevância de ambos para criar o clima de suspense e para o desenrolar das ações nas narrativas de enigmas.

Investigamos, também os conhecimentos prévios dos alunos acerca da estrutura narrativa e, especialmente, do gênero policial presente em programas de televisão, filmes e no próprio dia a dia dos alunos, a fim de se cotejar o conceito de narrativa de enigma.

2ª oficina – 2 aulas: conceitos e estruturas

O foco dessa oficina foi leitura compartilhada e análise de trechos do conto "*A faixa manchada*" (Artur Conan Doyle) O texto retrata a personagem mais famosa de Doyle, Sherlock Holmes, detetive brilhante que resolve todos os seus casos baseando-se na observação dos detalhes e no raciocínio dedutivo.

- ♦ Reconhecimento dos personagens canônicos;
- ♦ Levantamento de hipóteses sobre como se deu o crime;
- ♦ Observação das descrições espaciais;
- ♦ Identificação do foco narrativo, do detalhamento das ações, das possíveis pistas falsas;

- ♦ Indicação do filme de enigma "Agente 86".

3ª oficina – 2 aulas: Ampliação da leitura

Foram retomados os principais elementos do texto "A faixa manchada" e estabelecido um paralelo entre a investigação do texto e a do filme de enigma "Agente 86", anteriormente indicado.

4ª oficina – 4 aulas: produção de texto

Para produzirem seus próprios contos de enigma, os alunos se organizaram em duplas.

5ª oficina – 4 aulas: avaliação e reescrita do texto

A partir de alguns critérios estabelecidos previamente (presença de contradições, continuidade e falta de consistência no enredo, pistas falsas, foco narrativo, detalhamento dos fatos e desfecho), os alunos fizeram troca de textos para correção e reescrita.

Terminadas as oficinas, procedemos à correção final e organização de uma coletânea com os textos que mais se adequaram à estrutura de uma narrativa de enigma. A mesma foi apresentada à comunidade em um evento cultural promovido pela escola, intitulado "Feira da Leitura".

6 Considerações Finais

Não obstante o surgimento do gênero literário Narrativas Policiais - enigmas - no século XIX, faz parte do universo do jovem em época contemporânea, graças a um grande número de publicações atuais. Destaca-se também a sua popularidade na TV, inúmeros seriados mostram detetives inteligentes e sagazes às voltas com pistas deixadas por criminosos quase igualmente brilhantes. A diferença em relação aos contos e romances de enigmas clássicos é a disponibilidade de recursos da alta tecnologia ajudando no esclarecimento dos mistérios, o que o torna ainda mais atrativo e energizante.

Além disso, ressalta-se a relevância do estudo com enigma, não apenas pelo lado prazeroso, mas também para que se promova o letramento literário porque exige envolvimento do leitor com o enredo. A busca por penetrar nos meandros das personagens, a constante tentativa de entender os movimentos do detetive e,

principalmente, do possível criminoso, leva o leitor a relacionar partes do texto, checar hipóteses. Isso demanda um constante movimento dentro e fora do texto, uma retrospectiva, consoante os propostos da Estética da Recepção, cujas características se acomodam à narrativa de enigma, evidenciadas por Zilberman: “apresenta-se como partitura a exigir do leitor determinada atividade, pois sem ele fica preso ao vaivém da intriga, que dissemina enigmas e suspeitas” (2012, p.101). Como também “confere ao leitor um papel produtivo” resultado da identificação desse “com o texto lido”. (p. 110).

Ler literatura “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27). Tal concepção acerca da natureza emancipatória da arte literária reporta novamente a Jaus *apud* Ziberman (2012), para quem a literatura “arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas, este alargamento do horizonte dando-lhe a dimensão primeira do que pode vir a ser”. (p.110).

Essa utopia libertadora também é bandeira da educação embora não seja suficientemente nítido no panorama atual. Cabe aos envolvidos no processo educacional resgatar essa dimensão, quem sabe a literatura seja uma luz que falta nessa imensa e profunda ‘caverna’ a apontar para a saída rumo ao conhecimento.

Referências

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso. Narrar. Narrativa de enigma.** São Paulo. Ed FTD. 2001

BRASIL. 1998. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/ SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** São Paulo, 2004.

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

COUTINHO, Maria Cândida. **Para um modelo didático do conto policial.** Vol. 10, n. 1, p. 24-32, jan/abr 2012 © 2012 by Unisinos

DOLZ, J e SCHNEUWLY. B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de letras, 2004.

DOYLE, Arthur Conan. **O roubo da coroa de Berilos e outras aventuras**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro, Record. 2003.

FARACO, Carlos **Emílio**. **Ensinar literatura: em busca de leitores**. In. Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo, ed. Ática. 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos Cognitivos da Leitura**. 12ª Ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAULINO, G. COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. São Paulo: Global, 2009.

PENTEADO, Ana Elisa de. et al. **Para viver juntos: português, 8º ano 3 ed.** São Paulo: Edições SM, 2012.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Editora, 1999.

RAMOS, R. A. **Universos: Língua portuguesa, 8º ano 3 ed.** São Paulo: Edições SM, 2012.

REIMÃO, S. **Literatura policial no Brasil**. 34 Letras. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **O que é romance policial**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vo 123, n 81, p.143-160, dez, 2002 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em 09/10/2013.

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

ZILBERMAN. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ed. Ática. 1989.

_____. **Por que leitura da Literatura na escola**. In. Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura. Campinas, Ed. Pontes, 20

AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS EXISTENTES NO TEXTO “PAULO FREIRE: A LEITURA DO MUNDO” ESCRITO POR FREI BETTO”

Isael da Silva Sousa (UFPI)
isaelcefa@gmail.com

Maria Thaís Monte da Silva (UFPI)
mariathaismonte@hotmail.com

Resumo: Considerando o discurso a linguagem em ação, compreendemos que os sentidos contidos em um texto são historicamente determinados, isto é, o discurso e suas significações poderão ser entendidos somente se levarmos em conta as questões históricas, culturais, sociais e ideológicas. O objetivo geral desse estudo é localizar as representações discursivas existentes no texto de Frei Betto intitulado: “Paulo Freire: a leitura do mundo”. O respaldo teórico abrange a teoria da análise do discurso na perspectiva de Guimarães (2012), Mari. H (2001), Bentes (2003), bem como outros autores que estudam a linguagem por esse mesmo viés. O objeto das análises compreende o texto “Paulo Freire: a leitura do mundo”, escrito por Frei Betto e publicado no Jornal Folha de São Paulo em 03 de Maio de 1987, um dia após a morte de Paulo Freire. Inicialmente realizamos uma leitura prévia do texto e logo após fizemos identificação dos sentidos linguísticos e discursivos presentes no texto, bem como as relações de intertextualidade e interdiscursividade; em seguida localizamos os operadores de intertextualidade e interdiscursividade e observamos os tipos de discursos presentes no decorrer do texto; e por fim, analisamos e identificamos as representações discursivas contidas no texto. Resultados evidenciam que Paulo Freire é apresentado como grande professor e revolucionário do sistema educacional e dessa forma ele é representado discursivamente como homem com uma visão além da sua época, um mestre ético, sábio, e inovador.

Palavras-chave: Representação discursiva. Análise do discurso. Discurso.

1 Introdução

Esta análise é uma reflexão sobre as representações discursivas que se constroem nos textos; é relevante porque nos leva a observar e refletir sobre as intenções que os autores têm ao produzir um texto, bem como a representação discursiva que se manifesta por meio das entrelinhas.

O texto escolhido para a análise, “Paulo Freire: a leitura do mundo”, tem como autor Frei Betto e foi publicado no jornal Folha de São Paulo em 3 de maio de 1997, ou seja, um dia após a morte de Paulo Freire. Buscamos por meio de uma pesquisa bibliográfica investigar as representações discursivas de Paulo Freire no texto citado, para tanto, foi necessário inicialmente a localização dos sentidos linguísticos e

discursivos no texto, posteriormente identificamos os tipos de discursos existente e de que formas são construídos.

Este estudo está inserido no âmbito da Linguística Textual por meio da qual o texto é considerado não como produto com sentido pronto, entretanto, como um processo através do qual o sentido é construído e isto vai depender de fatores como intertextualidade e interdiscursividade.

De acordo com Guimarães (2012), “é segundo a proposta da linguística textual que se faz pertinente à identificação do texto como documento, no qual se inscrevem as múltiplas possibilidades do discurso”. Por esse viés entendemos o texto como uma produção formal que resulta de escolhas e articulação feitas pelo produtor do texto, já o discurso pode ser entendido como sendo o mesmo texto, porém, na medida em que seu analista investiga as intenções não explicitadas, isto é, as ideologias que motiva o autor na produção do texto.

Este trabalho está organizado em três seções: na primeira, apresentaremos uma singela explanação da linguística textual e seu percurso histórico; na segunda, discutiremos sobre a construção de sentido no texto; e por fim, a última seção se trata da análise do texto, na qual discutiremos sobre as representações discursiva de Paulo Freire, mostrando os tipos de discursos e as relações de sentidos presentes no texto, bem como os sentidos linguísticos e discursivos, além dos mecanismos operados de intertextualidade e interdiscursividade.

2 A linguística textual e seu percurso histórico

A Linguística de maneira geral consiste em uma ciência que tem como objeto de estudo a língua, e Saussure, linguista suíço, foi o responsável pela sistematização dos estudos linguísticos, o que pode ser evidenciado através do livro *Curso de Linguística Geral*, que consiste em um apanhado de três cursos que ele havia ministrado no âmbito da cadeira de linguística na Universidade de Genebra e que Charles Bally e Albert Sechehaye, seus discípulos, publicaram em 1916, isto é, três anos depois da sua morte.

As ideias de Saussure foram um divisor de águas nos estudos linguísticos, tendo em vista que tornaram a linguística, de fato, uma ciência ao delimitar seu objeto de estudo, que como já dissemos é a língua; no decorrer dos anos os estudos linguísticos

vem se desenvolvendo e atualmente a linguística como ciência possui diversos campos de estudos como a Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Enunciativa, Linguística Textual, Análise do discurso entre outros; iremos trabalhar neste estudo a perspectiva teórica da Linguística Textual que estuda os fenômenos ligados à construção de sentido no texto, bem como considera o texto como um processo e não como algo pronto e imutável. Sobre a linguística textual Marcuschi (1983) afirma o seguinte:

A linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado nos aspectos da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realiza a coerência nos aspectos semânticos e funções pragmáticas (p. 12 e 13).

Por esse viés o sentido do texto é construído, isto é, como o próprio nome sugere é por meio da sua textura que se entende o seu sentido, no entanto, para se chegar a esse entendimento existiram algumas teorias que antecederam a Linguística Textual, podemos citar, por exemplo: a análise transfrástica que parte da frase para o texto e considerava-o como um produto pronto. Em seguida surgem as gramáticas textuais que tinham como objetivo descrever os fenômenos relacionados aos enunciados, intrinsecamente aos pronomes e conjunções, bem como a relação de sentido entre outros.

Os autores das gramáticas textuais acreditavam que todo falante nativo possuía competências textuais, que podem ser divididas em três capacidades, a primeira seria a competência criativa, que consiste na capacidade de produzir e compreender novos enunciados; a segunda se refere à competência transformativa, através da qual os falantes possuem a capacidade de parafrasear, transformar e resumir enunciados; e por fim, a competência avaliativa, que consiste na capacidade que os falantes tem de tipificar um determinado texto em argumentativo, narrativo, descritivo entre outros.

É válido ressaltar que as gramáticas textuais possuem sua gênese, isto é, sua origem ligada à gramática gerativa, pois de acordo Chomsky todos os seres humanos possuem um dispositivo de aquisição de linguagem, em outras palavras, uma gramática internalizada. No entanto, as gramáticas textuais não obtiveram muito

êxito, tendo em vista que não davam conta de descrever todos os fenômenos relacionados à produção de enunciados dos falantes.

Koch (2000), resumi as teorias que antecederam a Linguística Textual da seguinte forma: “no primeiro momento temos a unidade linguística (do sistema) superior à frase; no segundo, é uma sucessão ou combinação de frases; no terceiro, cadeia de pronominalizações ininterruptas; no quarto momento, temos a cadeia de isotopias (plano de sentido, leitura que se faz de uma frase ou texto), e por fim, complexos de proposições semânticas”. Neste contexto surgem as teorias do texto, visto que, a principal preocupação dos linguistas era criar teorias relacionadas ao texto, nesse período podemos notar que o conceito de texto já não estava mais ligado a algo pronto, porém a algo que possui o sentido construído e que dependendo da situação comunicativa pode haver coerência ou não.

A respeito disso Koch (2000) afirma o seguinte:

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da sua interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora o *iceberg*: como este todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (p.25).

Portanto, podemos notar por esse viés que para se compreender um determinado texto são ativados vários fatores como, intertextualidade, interdiscursividade, tipos de discursos presentes no texto, sentidos linguísticos e discursivos, bem como as estruturas sequenciais e as representações discursivas existentes no texto. Pois, todo texto constitui-se de algo de outro texto, isto é, diz algo que já foi dito anteriormente, ou trata de assuntos semelhantes; podemos citar por exemplos algumas músicas que em sua grande maioria fazem referências a poemas ou trazem em sua forma a sonoridade musical, em outras palavras, lembrar-nos de poemas que são musicalizados.

3 Construção de sentido no texto

De acordo com Guimarães (2012) “o sentido do texto/discurso organiza-se no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com aquilo que está fora dele”, isto é, em um texto existem dois sentidos distintos, os mesmos são, respectivamente, o sentido linguístico e o sentido discursivo.

O primeiro diz respeito àquilo que está explícito na linguagem, de maneira literal e que se compreende sem ser necessário acionar outros conhecimentos, em contrapartida o sentido discursivo consiste no que está implícito no texto, ou seja, aquilo que está subentendido e que necessita de uma interpretação para que se obtenha a compreensão do que, de fato, se pretende dizer. A respeito desse assunto Guimarães (2012) ainda afirma que:

O sentido linguístico constrói uma visão certamente simbolizada (não há linguagem sem processo de simbolização referencial), mas essencialmente do mundo. Ela pode, pois operar com um signo linguístico capaz de associar o significado pleno nas relações sintagmáticas e paradigmáticas. O sentido discursivo não opera com um tipo de unidade. Certamente, o signo remete a algum significado, mas esse não pode ser visto a partir de um valor absoluto pleno e autônomo. Ele atua no discurso apenas como preposição de sentido, como um sentido potencial cuja articulação com outros signos contribui para o sentido discursivo (p.131).

Há diversos fatores importantes que contribuem para a compreensão do sentido de um texto, Beaugrande e Dressler (1981), propuseram sete princípios gerais de textualidade que consistem em: coesividade, coerência, informatividade, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade bem como intertextualidade. De acordo com Koch (1997), a coesão é um fenômeno de elementos linguísticos presente na superfície textual, que estão interligados e formar uma sequência veiculada de sentido.

De maneira geral, a coesividade consiste na ligação de ideias contidas no interior do texto que se produz por meio de elos coesivos como: conjunções, preposições entre outros, ou seja, quando falamos de coesão estamos nos referindo ao papel desempenhado pela gramática, intrinsecamente a sintaxe, no decorrer do texto. Entretanto não podemos falar de coesão sem nos referimos à coerência que diz respeito a ligações de ideias no exterior do texto, isto é, na estrutura externa. Imaginamos, por exemplo, um determinado texto em que o autor esteja escrevendo o primeiro parágrafo sobre os direitos humanos, e no parágrafo seguinte discorre sobre

a vida extraterrestre, por conta disso, o texto perderia a ligação de ideais externas (coerência). Nesse sentido, podemos afirmar, portanto, que um texto pode ser coerente, porém, não está coeso e vice versa.

A informatividade se refere a um texto carregado de informações novas argumentativas em defesa de um determinado assunto, isto é, diz respeito ao grau de previsibilidade de informações, quanto maior o número de informações nova menor o grau de previsibilidade do texto. É um discurso que espera do interlocutor a credibilidade e confiança acerca das informações contidas no tema discutido. No entanto o autor não pode ultrapassar o excesso de informação, pois, isso prejudica a compreensão do locutor, podendo o mesmo recusar o texto.

Segundo Koch & Travaglia (1990), “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção”. Isto é, intencionalidade pode ser entendida aos modos como o autor usa textos para prosseguir e realizar suas intenções. Por isso o autor ao produzir um texto está convicto do objetivo que pleiteia.

A situacionalidade se refere à importância do texto em uma determinada situação comunicativa, que contribui para sua produção, bem como para sua interpretação.

Contudo a aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade, ou seja, concorda com a ideia de que é encadeado de informações coerente e no tocante ao sentido, o receptor “calcula” o sentido a ser compreendido dentro do texto, recebendo com êxito a informação.

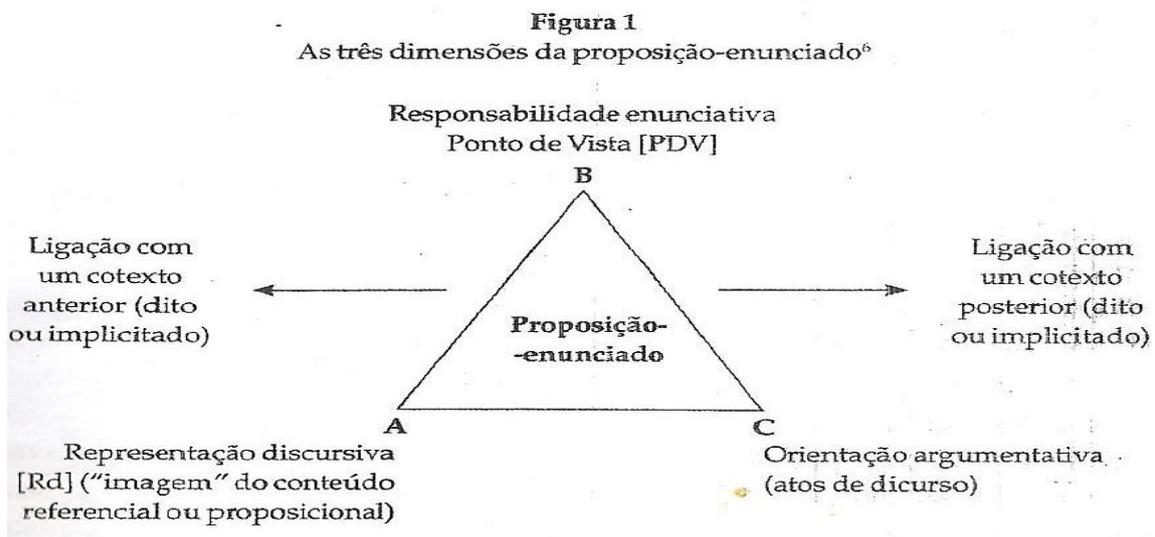
A intertextualidade consiste nos modos de produção e recepção de um texto, de acordo com Koch (1990), para o processamento cognitivo de um texto, se recorre ao conhecimento prévio de outro texto, dito outra forma, todo texto é heterogêneo na medida em que, seus conteúdos fazem parte de outros textos que lhe dão origem. Bathes (1997), afirma que:

Todo texto é um objetivo heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que predeterminam com os quais dialoga que retoma a que alude, ou a que opõe. (p. 46)

Sendo assim, intertextualidade pode ser entendida como um processo de incorporação de um texto em outro texto cujos objetivos podem ser para reproduzir o sentido incorporado ou para transformá-lo. Sendo que o estudo de cada texto mediador oferece um suporte ou esclarecimentos fundamentais não só sobre o processo de produção como também sobre o processo de recepção, ou seja, a leitura que o leitor faz de um texto.

4 As representações discursivas de Paulo Freire

Para Culioli (1997, p. 4031)¹, “toda enunciação supõe uma responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador”, ou seja, quando assumimos a responsabilidade enunciativa nos tornamos a origem do enunciado, isto é, ser a fonte. Para analisarmos o texto Paulo Freire: a leitura do mundo, escrito por Frei Beto por ocasião da sua morte em 02 de Maio de 1987 focaremos de Mari (2001), bem como de Machado (2001) que apresenta a conexão entre a proposição – enunciado e os enunciados anteriores e posteriores:



Fonte: Livro *Análise do discurso: fundamentos e práticas*, dos autores Hugo Mari, Ida L. Machado e Renato Melo. UFMG, 2001.

¹ Citado por Hugo Mari e Ida Machado no livro *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. UFMG, 2001

Paulo Freire: a leitura do mundo (Por Frei Betto)

01 "Pedro viu a uva", ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire,
02 com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-
03 Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também
04 com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

05 Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É criação, é natureza. Paulo Freire
06 ensinou que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta,
07 despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela
08 natureza em anos e anos de evolução do Cosmo.

09 Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O
10 trabalho humaniza a natureza e, ao realiza-lo, o homem e a mulher se humaniza. Trabalho que
11 instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia
12 revolucionária com operários do SENAI de Pernambuco, Pedro viu também que a uva é colhida por
13 boias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor.

14 Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa
15 ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o
16 advogado ou o cientista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire
17 ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que outro, existem culturais paralelas,
18 distintas que se complementam na vida social.

19 Pedro viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhes os cachos, a planta inteira. Ensinou a Pedro
20 que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto
21 do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Pedro extrai o pretexto
22 para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa. Práxis-teoria-práxis,
23 num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

24 Pedro viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro
25 vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da
26 epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do
27 opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a
28 visão de Ptolomeu, ao imaginar-se com os pés no sol.

29 Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no
30 cálice do vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixar-
31 nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência.

32 Paulo deveria estar em Cuba, onde receberei o título de Doutor Honoris Causa, da Universidade
33 de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De
34 passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar fui
rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranquilo: Paulo via Deus.

Texto publicado no jornal Folha de São Paulo em 3 de maio de 1997, um dia após a morte de Paulo Freire.

4.1 TIPOS DE DISCURSOS E RELAÇÕES DE SENTIDOS

A relação entre o que antecede e o que sucede à proposição – enunciado, discutiremos três ocorrências que Frei Betto faz emissão aos seguintes discursos: (1) Religioso; (2) Científico e (3) Luta de Classes.

Discurso religioso

Logo no início do texto na linha 5 o autor diz que *"a fruta não resulta do trabalho humano. É criação, é natureza"*. Através desse trecho podemos evidenciar que o autor faz referência a criação dos seres humanos e da natureza em uma perspectiva teológica, isto é, o autor transparece o discurso religioso ao relatar a possível crença da criação do planeta terra mediado por um Deus supremo que não resulta do trabalho humano.

O que deixa mais evidente a construção do sentido religioso são as últimas palavras do autor no final do texto, exatamente nas linhas 33 e 34, que diz: *"contudo, antes de embarcar fui rezar com Nita, sua mulher, e seus filhos, em torno do seu semblante tranquilo: " Paulo via a Deus"*. Nesse trecho como citamos anteriormente é evidente a construção no sentido religioso principalmente, pelo fato do autor utilizar as palavras *rezar* e *Deus*, deixando transparecer dessa maneira a crença em um Deus que cuida das almas dos que morrem o que é recorrente no discurso religioso.

Discurso Científico

Nas linhas 6 e 7, observamos a construção de outro discurso, neste caso, o científico; quando Frei Betto afirma o seguinte: *"assim o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos de evolução do cosmo"*, nesse trecho notamos que o autor evidencia por meio das palavras *evolução* e *cosmo* a construção do sentido científico, principalmente ao afirmar através da sua fala a crença na teoria da evolução das espécies.

Discurso das lutas de classes sociais

No decorrer do texto, Frei Betto se refere constantemente as desigualdades sociais presentes na sociedade em que estava inserido. Observe os seguintes trechos transcritos nas linhas 22, 24, 27 e 28: *"Pedro via a uva e não a ave"*; *"o mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor e do oprimido"*; agora *Pedro ver a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem da fruta festa no cálice do vinho*.

Nesses trechos, podemos notar que autor faz referência a uma sociedade extremamente desigual, opressora, na qual, cada indivíduo ver somente por um olhar limitado ao seu mundo, o que pode expressado através do trecho já citado, *Pedro viu a uva e não via a ave*, ficando evidentes as limitações que são impostas pela hierarquia social, bem como as desigualdades que permeiam a sociedade impossibilitando uma visão mais ampla do mundo ao seu redor. No quadro a seguir fizemos um resumo dos tipos de discurso apresentados:

Quadro 1: Tipos de discursos

Fontes	Citação
Discurso Religioso: criação do mundo	"a fruta não resulta do trabalho humano é criação é natureza".
Discurso Científico: evolução do cosmo	"assim o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos de evolução do cosmo".
Discurso das Lutas de Classes: desigualdades sociais.	"Pedro via a uva e não viu a ave".

O quadro acima como já foi dito anteriormente, apresenta um resumo dos tipos de discursos usados por Frei Betto para argumentar a favor da imagem de Paulo Freire, no tocante a sua vida como docente. Dessa forma, podemos concluir que as fontes sustentam a abertura e encerramento do discurso do autor.

4.2 SENTIDOS LINGUÍSTICOS E SENTIDOS DISCURSIVOS

No decorrer do texto analisado percebemos a presença tanto de sentidos linguísticos como dos sentidos discursivos, os quais contribuem para a construção do sentido central do texto. Os sentidos linguísticos podem ser evidenciados nas linhas 10 e 11 quando o autor assim discorre: "*graças as professor que iniciou sua pedagogia revolucionaria com operários do SENAI (Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial) de Pernambuco*", o sentido desse trecho evidencia somente o que está escrito, dito de

outra forma, os signos e os significados sem partir para um sentido além do que é apresentado, haja vista que, Paulo Freire era de fato professor e pedagogo, trabalhou em função dos oprimidos e da formação política, sendo reconhecido pela sua prática educativa, a qual se baseava na utilização de objetivos comuns ao cotidiano dos discentes para fomentar a compreensão dos conteúdos. E que iniciou seu trabalho com a pedagogia revolucionária em Pernambuco como diz o trecho em destaque.

Outro trecho que podemos destacar com sentido linguístico está localizado nas linhas 15 e 16: "*o médico, o advogado ou dentista, com todo o seu estudo não era capaz de construí como Pedro*", nesse trecho é notório que Frei Betto está se referindo a capacidade de Pedro em construí casas com tijolos, cimento, terra e outros materiais mesmo não tendo frequentado a escola e concluído seus estudos como outros profissionais citados o que nos leva a concluir que o sentido construído nesse texto não remete a outros sentidos e dessa maneira consideramos apenas com o sentido linguístico.

Em contrapartida percebemos também que existem textos com sentido discursivos como pode ser visto através das linhas 3 e 4, que mostra o seguinte: "*... Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente...*", nesse trecho, notamos que o sentido conotativo se encontra nas entrelinhas, ou seja, o que Frei Betto quer dizer ao se referi ao termo mente não diz respeito ao fato da mesma possuí olhos, entretanto, Pedro por meio da educação mediada por Paulo Freire passou a refletir questões relativas do mundo a seu redor, sobretudo no âmbito social. Evidenciando dessa maneira o sentido discursivo.

Destacamos ainda, outra passagem do texto que se encontra localizado na linha 22, na qual, o autor relatar o seguinte: "*Pedro viu a uva e não via a ave que de cima, enxergar parreira e não ver a uva*", a passagem não está se referindo a ave e uva literalmente, no entanto, como o próprio autor mostra no decorrer das linhas seguintes, os termos acima fazem referência as relações sociais evidenciando as divisões de classes através das quais cada indivíduo vê o mundo por sua própria perspectiva, o que nos leva a confirmar a presença do sentido discursivo nessa passagem.

4.3 OS MECANISMOS OPERADORES DA INTERTEXTUALIDADE E DA INTERDISCURSIVIDADE

Sabemos que intertextualidade de acordo com Guimarães (2012), “consiste em um processo de incorporação de um texto em outro texto, isto é, para reproduzir o sentido incorporado ou para transforma-los”. Podemos notar intertextualidade no texto quando o autor nas linhas 20 e 21 relata sobre práxis- teoria-práxis que remete aos textos do sociólogo Karl Marx.

Outro exemplo de intertextualidade presente no texto se encontra localizado na linha 25 e 26 quando Betto cita Ptolomeu, que se trata de um cientista que viveu na Alexandria, uma cidade do Egito, o qual realizou diversos trabalhos relacionados à matemática, astrologia, geografia e foi o criador de um sistema geométrico-numérico para descrever as movimentações no céu.

Concordando com Guimarães (2012), interdiscursividade pode ser identificada como a interação com dado discurso, uma memória discursiva que constitui um contexto global que envolve e condiciona atividades linguísticas. Dessa maneira, podemos identificar no texto por meio das linhas 30 e 31 a presença da interdiscursividade, principalmente quando o autor evoca o discurso das desigualdades sociais resultante de uma sociedade opressora e preconceituosa; na qual, concomitantemente um grupo de indivíduos é valorizado por status financeiro, enquanto, outro grupo é oprimido e desvalorizado. Este discurso não se prende a esse texto, mas, a diversos textos, pois constitui uma ideologia presente na sociedade que se estabeleceu no decorrer dos séculos.

No texto analisado, podemos ainda identificar a presença de alguns mecanismos operadores de intertextualidade e interdiscursividade; nas linhas 23 e 24 Frei Betto assim descreve: “*assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam*”. Nessa passagem, o autor faz uma citação de um princípio fundamental da epistemologia para ancorar o seu discurso.

Mais adiante exatamente na linha 25 quando o autor cita o nome de Ptolomeu faz uma alusão aos estudos do mesmo em comparação ao que havia dito anteriormente em relação ao mundo desigual. No que concerne a estilização, notamos que o texto analisado se trata de um texto argumentativo em prosa escrito em terceira pessoa do singular e diz respeito a uma homenagem de Frei Betto a Paulo Freire um dia após a sua morte.

4.4 PAULO FREIRE: GRANDE PROFESSOR E REVOLUCIONÁRIO

Analisando o texto atentamente é notório que Frei Betto, Carlos Alberto Libânio Christo, escritor e religioso dominicano adepto da teologia da libertação, recebeu vários prêmios por sua atuação em prol dos direitos humanos e a favor dos movimentos populares, dentre eles o prêmio Jabuti em 1983. O texto começa retratando Pedro e sua observação em relação à uva na cartilha de alfabetização, o que funcionaria como texto encaixante para todo o discurso do autor, pois, a partir do exórdio até o término do texto, ele apresenta a diferente metodologia de Paulo Freire e seu trabalho como educador até o momento de sua morte.

A cada início de parágrafo, é como se autor gerasse num leitor uma indagação que vai ser respondida no decorrer da leitura. O primeiro parágrafo termina com uma indagação: "*se a uva era cultura ou natureza*", que motivou o autor a apresentar diversas explicações evidenciando o trabalho de Paulo Freire no contexto educacional.

No texto Paulo Freire é representado como um revolucionário e um grande educador que não limitou seu trabalho somente a ensino e escrever, em contrapartida ensinou sobre tudo os alunos a refletirem contribuindo para a construção de um pensamento político dos mesmos. Isso pode ser comprovado através das cinco categorias semânticas ou conceituais; para nossa análise da representação discursiva de Paulo Freire: referência, predicação, especulação, relação e localização, que caracterizamos a seguir:

A **referência** diz respeito àquilo que representamos quando usamos um termo ou uma situação discursiva referencial com tal finalidade. No exemplo a seguir destacamos os termos que referenciam:

Paulo Freire ensinou que semear é ação humana na e sobrea natureza. (linhas 5).

Predicação consiste na designação dos processos no sentido amplo como: ações, mudanças de estado, estados etc. Observe o exemplo a seguir:

Pedro viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhes os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Pedro que a leitura de texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. (linhas 17,18 e 19).

Aspectualização diz respeito às características ou propriedades tanto do referente como dos predicados:

Pedro aprendeu com Paulo que mesmo sem saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa tijolo a tijolo. (linhas 13, 14 e 15).

Relação aqui entendida como dois processos distintos: a assimilação analógica e as ligações entre enunciados.

Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pesa onde os pés pisam. Um mundo pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao imagina-se com os pés no sol. (linhas 23,24,25 e 26).

Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sócias que fazem do fruto festa no cálice do vinho, mas já não vê Paulo Freire que mergulhou no amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inestimável um testemunho admirável de competência e coerência. (linha 27, 28, 29 e 30)

E por fim, a **localização** se refere às circunstâncias espaço-temporais nas quais se desenvolvem os processos, bem como os participantes:

Mas o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil, na Guiné de Bissau na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. (linhas 1, 2, 3 e 4).

Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com operários do SENAI de Pernambuco, Pedro viu também que a uva é colhida por boias frias, que ganham pouco e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. (linhas 10, 11 e 12).

Paulo deveria estar em Cuba onde, receberia o título de doutor Honoris Causa, da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido que amou, que para que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar foi rezar com Rita, sua mulher, e os seus filhos, em torno do seu semblante tranquilo: Paulo via a Deus. (linhas 30, 31,32,33 e 34).

De acordo com as categorias semânticas apresentadas e os trechos retidos do texto podemos perceber que Paulo Freire é representado discursivamente como um grande educador, professor e revolucionário do sistema educacional.

5 Considerações Finais

No texto analisado constatamos a presença recorrente de três tipos distintos de discursos, os quais são: religioso, científico, bem como o das lutas de classes sociais; observamos que no texto há presença de fatores de intertextualidade e interdiscursividade que contribuem para a compreensão do texto, ou seja, levando o leitor a ativar os conhecimentos prévios acerca das informações em torno do mundo.

Considerando a visão de Frei Betto demonstrada no texto analisado, Paulo Freire ensinava com amor a todos que desejassem adquirir o saber (conhecimento), sempre lutando por uma educação democrática, e assim, procurando sempre transmitir os conteúdos programados com um diferencial, isto é, correlacionados com o cotidiano dos alunos.

Por meio das categorias semânticas elencadas durante a análise identificamos que Paulo Freire é representado discursivamente como um grande professor, não somente no Brasil, mas em diversos países do mundo. Que sua pedagogia revolucionária consisti não no simples ato de ensinar a ler e escrever, no entanto, ultrapassa esse limite, possibilitando aos seus discentes a gênese e amadurecimento de um senso político e crítico, bem como uma visão ampla do mundo ao seu redor.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícia e carta de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, Discurso e Ensino**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. V. **O texto e a dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G.V. & TRAVAGLIA, L.C. Intencionalidade e aceitabilidade. In: **A coerência Textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARI, H; MACHADO, I.L; MELO,R. **Análise do Discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001.

MARCUSHI, L.A. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MUSSALIN, F. BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, v. II. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUSSALIN, F. BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. I. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, M.G.S; NETO, J.G.S; PASSEGGI, L. **Análise Textuais e Discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

MODALIZADORES EPISTÊMICOS EM EDITORIAIS DE REVISTAS SOBRE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA

Jacqueline Wanderley Marques Dantas (UFPI)¹
jacquelineefilhos2@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a expressão da modalidade epistêmica em editoriais de revistas sobre História, identificando as diferentes marcas epistêmicas presentes nesses gêneros e ainda como essas marcas refletem em maior ou menor grau o posicionamento do SE em relação ao conteúdo de seu enunciado. Dentre os vários tipos de modalidade, escolhemos a modalidade epistêmica por estar ligada ao conhecimento que o sujeito enunciatador possui em relação a algum assunto. Um dos principais objetivos desse trabalho é caracterizar essa modalidade de forma a mostrar como e porque os modalizadores epistêmicos são utilizados no gênero editorial e quais os efeitos de sentidos que estes operadores exprimem nos enunciados. Baseando-se ainda em importantes teóricos na área da enunciação como Cervoni (1989), Culioli (1971), Campos e Xavier (1991), entre outros, esta pesquisa pretende ainda abordar alguns conceitos teóricos sobre a modalização na linguagem. Para a realização desta análise utilizamos como corpus cinco editoriais veiculados por revistas que tratam de fatos históricos sobre a humanidade como: Aventuras na História, História em Foco e História em Curso. Por meio da organização linguística nos editoriais analisados concluímos que os sujeitos enunciatadores serviram-se da modalidade epistêmica para dar sustentação e credibilidade aos seus argumentos, uma vez que essa modalidade representa comprometimento pessoal do SE em relação à verdade da proposição.

Palavras-chave: Modalidade epistêmica. Editoriais. Modalização.

1 Introdução

Neste trabalho abordaremos a modalização epistêmica sob um enfoque enunciativo, uma vez que consideramos a língua em uso. Dessa forma, não nos deteremos em uma linha específica de análise, visto que nossa intenção é caracterizar a modalidade epistêmica de forma a mostrar como e porque os modalizadores epistêmicos são utilizados no gênero editorial e quais os efeitos de sentidos que estes operadores exprimem nos enunciados.

Em um primeiro momento nos deteremos em algumas considerações sobre o tratamento que as modalidades recebem no terreno da Lógica e da Linguística, para em seguida identificar os modalizadores epistêmicos presentes nos gêneros selecionados.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI

2 Conceituando Modalidade

Os estudos sobre a modalidade implicam campos diversificados de estudo, uma vez que são inúmeras as orientações teóricas e principalmente porque se privilegia ora um ora outro tipo de modalidade.

De acordo com Cervoni (1989), a noção de modalidade implica a ideia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (conteúdo proposicional) e uma modalidade – um ponto de vista do sujeito falante sobre este conteúdo.

Seguindo uma perspectiva histórica, a análise dos enunciados em duas partes constitutivas, modalidades e conteúdo proposicional, não é nova: os gramáticos da Idade Média, já praticavam-na correntemente.

Na época clássica, a modalidade se reflete na distinção entre a forma e a matéria dos enunciados. É com base nessa premissa que o linguista Charles Bally desenvolve a sua teoria da enunciação na *Linguistique Générale et linguistique Française*, onde estuda novamente os mesmos termos utilizados na Idade Média: *modus* e *dictum*.

Cervoni (1989) assegura que o conceito de modalidade pertence tanto aos linguistas quanto aos lógicos, mas que os lógicos foram os primeiros a elaborá-lo e que ele permanece em um de seus conceitos fundamentais.

O interesse crescente dos linguistas pela análise do que se faz ao falar, vai de encontro aos estudos do importante filósofo inglês J. L. Austin, que ao promover o estudo da “performatividade” encontra inevitavelmente o da modalidade.

Mainguenau, sob uma perspectiva puramente linguística, define modalidade como “a relação que se estabelece entre o sujeito da enunciação e seu enunciado”. (1990, p. 180).

Kiefer (1987) propõe uma distinção entre as descrições lógicas e as linguísticas: a tradição lógica se concentra na descrição de proposições lógicas, e a tradição linguística enfatiza os aspectos não-proposicionais da modalidade, sendo as expressões modais nas línguas naturais utilizadas principalmente para expressar as atitudes do falante em relação aos estados de coisas.

Kiefer (1987 apud Neves 2011) com o intuito de mostrar que é possível conciliar a tradição lógica e a tradição linguística, discute três noções de modalidade, exemplificadas por Neves (2011):

- i) Expressão de possibilidade e de necessidade (alética, epistêmica/deôntica);
- ii) Expressão de atitudes proposicionais (com verbos que expressam estado cognitivo, emocional ou volitivo + oração completiva).
- iii) Expressão de atitudes do falante (qualificação cognitiva, emotiva ou volitiva que o falante faz de um estado de coisas).

De acordo com Neves (2011), a 1ª classe e a 2ª situam-se no *dictum* da tradicional dicotomia *modus/dictum*, pois se referem às proposições não ao ato de fala, ou melhor, são atitudes da pessoa a quem o sujeito da oração principal se refere. Na 3ª classe encontra-se a modalidade entendida *stricto sensu*, isto é, entendida como externa ao *dictum*.

No campo da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), proposta por Antoine Culioli (1990), a descrição da construção da categoria da modalidade prevê, na linha daquilo que se define em Charles Bally (1965 [1932]:§ 28), que a todo e qualquer enunciado corresponde um valor modal.

Para Antoine Culioli, os valores modais – que, com os valores temporais-aspectuais, confluem para a determinação de qualquer enunciado – resultam da localização da relação predicativa em relação ao SE ou a uma classe de sujeitos enunciadore. Assim, Antoine Culioli conceitua o enunciado como um agenciamento de marcadores de operações abstratas: “tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation, qui est définie par rapport à um sujet énonciateur (S_o) [...] et à um temps d'énonciation [T_o] [...]” (idem, 1977: 44).

A modalidade assim corresponde ao ponto de vista do sujeito enunciadore sobre aquilo que enuncia, assumindo o conhecimento construído ou se distanciando dele, dependendo do valor modal que vai atribuir. Dessa forma, Campos e Xavier, baseando-se em Culioli, afirma;

A modalização é uma operação enunciativa da asserção em sentido lato e constrói valores modais de que a asserção estrita, positiva ou

negativa, é um dos valores possíveis, em alternativas com a interrogação, a ordem, a dúvida, etc. (CAMPOS, 1998, p. 23 – 24).

Culioli apresenta quatro tipos de modalidade: a modalidade tipo 1, com a asserção, a interrogação, a injunção; a modalidade tipo 2, marcada no domínio do provável, o plausível, o possível, o eventual; a modalidade tipo 3 ou modalidade apreciativa, que corresponde ao que se designa por factividade e a modalidade tipo 4 ou intersubjetiva, referindo-se a valores deônticos do domínio do querer da permissão, definindo uma relação entre sujeitos (CAMPOS, 2004).

3 Modalidade Epistêmica

Interessa-nos nesta pesquisa a modalidade epistêmica, que pode ser considerada como a categoria gramatical que marca o conhecimento que o SE possui em relação ao um dado estado de coisas construído. Nesse tipo de modalidade, os enunciados são construídos com o valor de asserção estrita positiva, de asserção estrita negativa ou de asserção nula. Dessa forma, os valores modais epistêmicos possuem diferentes graus.

Os marcadores linguísticos de expressão da modalidade epistêmica são inúmeros e vão desde um gesto até as várias manifestações entonacionais (admiração, surpresa, espanto), as marcas lexicais (verbos modais, adjetivos, advérbios) e muitas outras categorias linguísticas como modos verbais, tempo e aspecto.

Considerando, assim, o conteúdo de uma proposição modalizada epistemicamente, podemos identificar como expressão segmental os seguintes modalizadores: verbos modais, também chamados de auxiliares modais, que podem manifestar modalidade epistêmica quando expressarem as noções de possibilidade e probabilidade.

Ex₁: Esse casarão **deve** ser ideal para o reumatismo de minha Tia Margherita.

Verbos de significação plena, como saber, entender, achar, acreditar, duvidar, ignorar, etc., também veiculam a modalidade epistêmica, uma vez que são indicadores de saber, crença e opinião do sujeito enunciator sobre o estado de coisas no mundo.

Ex₂: **Acho** que por humilhação maior jamais passaram.

A modalidade epistêmica também pode ser revelada apenas pelo tempo verbal. Assim, os enunciados modais com situação referencial no presente ou no passado tem leitura presencialmente epistêmica.

Os advérbios modais epistêmicos, tais como **talvez, certamente, seguramente, sem dúvida, e outros** tem a função de apresentar uma asserção como mais ou menos certa. Geralmente, marcam um grau de certeza do SE sobre o conteúdo proposicional.

Ex₃: **Realmente** sabemos que o tráfico de drogas não é uma coisa à toa não... eles ganham muito e é uma coisa muito arriscada.

4 Analisando as Marcas Epistêmicas Presentes nos Editoriais de Revistas sobre História

Para Antoine Culioli (1971), a modalidade, ou valor modal de um enunciado, diz respeito ao resultado da localização da relação predicativa em relação ao parâmetro S_o , sujeito da enunciação. Essa operação vai particularizar, portanto, o ponto de vista do sujeito enunciador sobre aquilo que enuncia, assumindo o conhecimento construído ou se distanciando dele, dependendo do valor-modal que lhe vai atribuir.

Buscando trabalhar sob a perspectiva culioliana de que os textos são constituídos por um conjunto de valores modais e não apenas pelo valor da asserção, esta análise limitar-se-á às marcas linguísticas epistêmicas presentes nos editoriais ora selecionados.

Concebendo-se a noção de gênero como ação social (MILLER, 1984) e como tipos de ações retóricas que as pessoas desempenham em suas interações cotidianas com seus mundos, compreendemos que o gênero 'editorial', enquanto gênero opinativo de caráter persuasivo, apresenta uma grande variedade de construções indicadoras de modalidade epistêmica que deixa claro nos enunciados a atitude dos editorialistas em relação à validação ou não da relação predicativa, bem como os seus interesses quanto às tarefas da enunciação.

Para esta análise, separamos cinco editoriais, selecionados de forma aleatória e com datas entre 2009 e 2014, sendo três editoriais da revista "Aventuras na História", um da revista "História em Foco" e um da revista "História em Curso".

O teor dos editoriais é marcado pela avaliação epistêmica dos editorialistas que lançam mão de seus conhecimentos e crenças acerca dos fatos históricos e que são abordados nestas revistas com a intenção de fazer com que os leitores viajem no passado ao ler e folhear as páginas dessas revistas.

Passemos para a análise dos editoriais:

Ex₁:

Mares nunca dantes navegados?

Na reportagem que começa na pág. 28 você descobrirá que os Vikings não têm apenas a primazia da descoberta. O primeiro europeu a nascer na América era filho de um casal nórdico – o que significa que não eram só os homens que viajavam pelos mares. As mulheres os acompanhavam. **Talvez** mais curioso que saber que eles chegaram é entender as razões pelas quais abandonaram o Novo Mundo. Mas é melhor deixar que você mesmo descubra isso.

[...] Desde as pirâmides do Egito, a humanidade sabe que sua arte mais longeva é a arquitetura. **Parece** que as construções duram para sempre (e algumas delas estão aí, desde a Antiguidade, para provar isso).

No Brasil, um país jovem e sem tradição, quem parecia que iria durar para sempre não era a arquitetura, mas seu profissional mais famoso, Oscar Niemeyer. É difícil, por vezes arriscado, classificar alguém como gênio. Niemeyer foi um (...)

Patrícia Hargreaves

Revista Aventuras na História
Ed. 114, Jan/2013.

O exemplo acima faz parte do editorial que tem como título “Mares nunca dantes navegados?”, publicado na revista Aventuras na História, que ilustra na sua capa a manchete: NÃO FOI COLOMBO: a saga dos vikings, os verdadeiros descobridores da América.

No enunciado: ‘*Talvez* mais curioso que saber que eles chegaram é entender as razões pelas quais abandonaram o Novo Mundo’, o advérbio *talvez* corresponde a uma marca epistêmica adverbial, pertencendo à subclasse dos quase-asseverativos (CASTILHO e CASTILHO, 1992), por estabelecer no enunciado um certo distanciamento ou pouca transparência do SE em relação ao enunciado. Assim, quando utilizado pelo SE em seu discurso, este modalizador adverbial revela um baixo grau de

adesão em relação ao conteúdo de seu enunciado, não se comprometendo o enunciador com o valor de verdade do que é dito, apresentando seu enunciado como algo que ele crê ser possível ou impossível, provável ou improvável.

A exemplo de (1), observamos que o SE, ao avaliar o conteúdo proposicional do seu enunciado, procede de forma a considerá-lo uma possibilidade epistêmica, aproximando-se o operador modal talvez do valor representado pelo verbo modal achar que atua dentro do domínio da incerteza epistêmica.

A seguir, no enunciado: '*Parece* que as construções duram para sempre (e algumas delas estão aí, desde a Antiguidade, para provar isso)', temos o modalizador epistêmico '*parece*' expressando uma tentativa do sujeito enunciador de diminuir sua responsabilidade sobre o que é dito.

De acordo com Neves (2011, p. 169), os modalizadores se caracterizam, nas diversas línguas, por uma multiplicidade de formas, de sentidos e empregos, sem que haja relações unívocas entre essas três dimensões. Assim, a probabilidade, nos seus diferentes graus, pode ser estabelecida em português por formas muito diferentes:

- **É provável** que a imaginação me tenha iludido;
- **Parece** que a imaginação me iludiu;
- A imaginação **parece** ter-me iludido;
- A imaginação **deve** ter-me iludido;
- A imaginação **pode** ter-me iludido;
- A imaginação me **terá** iludido;
- **Provavelmente** a imaginação me iludiu;
- Eu **acho** que a imaginação me iludiu.

Dessa forma, no enunciado '*Parece* que as construções (...)', o modalizador epistêmico (parece)... contribui para que o SE avalie o estado de coisas descrito em seu enunciado, servindo para conduzir argumentativamente o enunciado aos seus propósitos e opiniões, direcionando-o ainda para a eficiência de sua atuação linguística.

Ex₂

O herói discreto

Um dos desafios dos profissionais de AVENTURAS NA HISTÓRIA é tratar de temas contemporâneos. Fatos importantes **podem parecer** sem foco diante de nossos olhos.

A capa desta edição trouxe uma dificuldade semelhante. Decidimos falar da vida do primeiro homem a pôr os pés fora da Terra. A corrida espacial e a conquista da Lua **talvez** tenham sido o melhor efeito colateral da Guerra Fria.

Patrícia Hargreaves
Aventuras na História
Ed. 126, Jan/2014

O editorial acima ilustra a revista Aventuras da História que apresenta como manchete principal de capa o seguinte: Neil Armstrong: o herói americano.

No enunciado "Fatos importantes *podem parecer* sem foco diante de nossos olhos", a inferência é construída com os marcadores de valor modal epistêmico poder e parecer, construindo um "valor mediativo de acesso ao saber por inferência, correspondendo a um valor epistêmico de asserção fraca assumido pelo enunciador". (CAMPOS, 2001, p. 337),

Neste enunciado há basicamente um valor modal epistêmico para poder: o de não exclusão. Para esse valor, podemos utilizar, entre outras, as expressões 'é possível que' e 'não está excluído que'.

No enunciado acima podemos construir a glosa "é possível que fatos importantes estejam sem foco diante de nossos olhos". Assim, em termos metalinguísticos, diremos que o S_0 revela não ter conhecimento de fatos (indícios) que possam excluir a validação da relação predicativa.

Neste enunciado, portanto, o jogo da modalização epistêmica movimenta-se no campo da não-certeza (imprecisão), onde o SE apoia a não certeza, a imprecisão na aparência (relativização, justificada pelo não conhecimento ou desconhecimento).

Segundo Neves (2011, p. 164) "a modalização epistêmica (que basicamente envolve uma atitude do falante) necessariamente se relaciona com a fonte do conhecimento, com a qual o falante pode não estar comprometido".

No mesmo editorial acima destacamos o operador modal *talvez* que atua dentro do domínio da incerteza epistêmica.

O SE ao avaliar o conteúdo de seu enunciado "a corrida espacial e a conquista da lua *talvez* tenham sido o melhor..." procede de forma a considera-la uma

possibilidade epistêmica. O uso desse tipo de modalidade deixa transparecer a pouca credibilidade confiada ao enunciado pelo SE.

Ex₃:

Bonnie e Clyde do sertão

O repórter Rodrigo Cavalcante ouviu parentes, estudiosos e pesquisadores para entender de que forma Maria Bonita mudou as regras de convivência e ação dos cangaceiros. E ela, **de fato**, marca um ponto de inflexão entre os bandidos.

Depois que ficou lado a lado com Lampião, a violência do bando arrefeceu. Estupros, uma prática comum, foram **praticamente** banidos, por exemplo...

Patrícia Hargreaves
Aventuras na História
Ed. 118, Maio/2013.

O recorte de editorial acima ilustra a revista Aventuras na História, que tem como manchete: Casal 20 do Cangaço: como Maria Bonita fez Lampião mudar a vida dos bandoleiros que aterrorizavam o Nordeste.

O enunciado: “E ela, *de fato*, marca um ponto de inflexão entre os bandidos”, nos leva a compreender o marcador **de fato** com valor epistêmico, pois marca o grau de certeza do SE sobre o conteúdo proposicional.

Como podemos inferir do exemplo acima, o caráter modalizador da expressão adverbial ‘de fato’ manifesta, como efeito de sentido, um valor enfático atribuído pelo SE ao seu enunciado.

Podemos observar que o SE inicia a sua fala assegurando que Maria Bonita teve uma grande importância para a boa convivência no cangaço.

O mesmo ocorre com o marcador ‘realmente’ que poderia substituir ‘de fato’ no exemplo dado: “E ela, realmente, marca um ponto de inflexão entre os bandidos”.

No enunciado “Estupros, uma prática comum, foram praticamente banidos”, o SE considera os estupros como uma das formas de violência praticadas pelos cangaceiros e usa o advérbio delimitador ‘praticamente’ para marcar ou direcionar sobre qual ponto de vista ele quer argumentar, ou seja, dentre as várias formas de

violência praticadas pelos cangaceiros, são os estupros em especial, o que ele quer delimitar, definindo assim os limites em seu discurso sobre o qual deseja opinar.

Castilho & Castilho (1992) propõem uma tipologia para as marcas epistêmicas adverbiais, dividindo-as em 3 subclasses:

- i) Os asseverativos que, de acordo com os autores, são acionados pelo SE quando esse quer expressar sua adesão ao conteúdo de seu enunciado que considera verdadeiro e não deixa margem para dúvidas.
- ii) Os quase-asseverativos, que o SE emprega quando considera o conteúdo de seu enunciado como quase certo, próximo à verdade, mas por depender de uma confirmação o SE não se responsabiliza pelo dito, no que concerne a sua verdade ou falsidade.
- iii) Os delimitadores, uma subclasse que não apresenta uma avaliação do SE sobre o valor de verdade de seu enunciado, nem seu comprometimento com o dito. Na verdade estabelece os limites dentro dos quais se devem encarar o conteúdo do enunciado.

Ex₄:

Não conta pra ninguém...

(...) Bom, certo dia, o tio Jé nos ensinou a fazer um pacto de sangue, furou o dedo das duas com uma agulha, esperou que a gota de sangue saísse e nos orientou a juntá-los. Estava selado o pacto. Nunca mais esqueci esse momento. Já o segredo, hoje não tenho a mínima ideia do que era. **Com certeza**, era coisa de criança, mas você já ficou curioso, não?

Confesso que, antes dessa revista, nunca me interessei pelas Sociedades Secretas. Mas foi só começar a pesquisa e as entrevistas para ficar curiosa. Conversando com maçons, por exemplo, tive uma descoberta surpreendente: pessoas preocupadas com os rumos da humanidade e, principalmente, ávidas por conhecimento. Não conta pra ninguém, mas eu **achei** muito legal, **acho** que até me identifiquei: não pelo segredo ou pelos rituais, mas pela "fome de conhecimento": minha família brinca que eu tenho "mania de faculdade" (por ter feito jornalismo, história, metade da faculdade de música, mestrado e pela intenção de continuar perambulando pelo mundo acadêmico).

Melanie Retz e equipe
História em foco
Ano 1, nº 1-2009

O exemplo acima foi publicado na revista *História em Foco*, tendo como manchete de capa: *Sociedades Secretas: a radiografia da maçonaria*.

Neste editorial, Melanie Retz, a editoralista, pretende informar os leitores sobre a reportagem principal da revista, procurando induzi-los à leitura da mesma.

No enunciado: “Com certeza, era coisa de criança, mas você já ficou curioso, não?” a marca modalizadora da locução adverbial ‘com certeza’ manifesta, com efeito de sentido, um valor enfático atribuído pelo SE ao seu enunciado.

A locução adverbial ‘com certeza’ é utilizada epistemicamente como simples crença ou certeza do SE sobre o que está enunciando, de maneira a considerar o fato expresso em seu conteúdo como verdade.

Em (4), o SE mostra que o conteúdo proposicional é tido como uma verdade, comprometendo-se com a ideia de que segredo é coisa de criança. Mais na frente ela acrescenta: “aqui na equipe, não sou só eu que tenho os tais segredos da infância”.

Nessa ocorrência, o SE poderia utilizar-se de outras marcas adverbiais asseverativas equivalentes. Vejamos a seguinte paráfrase:

(4a) “**sem dúvida / realmente / certamente** era coisa de criança, mas você já ficou curiosa, não”?

Segundo Neves (2000), o uso de advérbios asseverativos não garante que o conteúdo do que se diz seja verdadeiro ou não-verdadeiro, ou possível. “O que esses advérbios indicam é que o falante quer marcar seu enunciado como digno de crédito”.

Os marcadores linguísticos de expressão da modalidade epistêmica são numerosos e diversificados, compreendendo desde um gesto até as várias manifestações entonacionais (a admiração, surpresa, espanto), as marcas lexicais (verbos modais, adjetivos, advérbios) além de outras categorias linguísticas como modos verbais, tempo e aspecto.

Entre esses verbos modais cabe destacar aqui o verbo modal epistêmico de crença/opinião: ‘achar’, que ao lado de outros como pensar e acreditar, pertencem ao domínio cognitivo do SE que, presente, no uso da língua, como elementos

modalizadores, possuem valores aplicados ao domínio da possibilidade, ou seja, do não certo.

Os valores epistêmicos que podem ser atribuídos ao operador modal *achar* são inúmeros, sendo os mais frequentes aqueles que se aproximam dos modais *pensar* ou *acreditar* que, situados dentro do mesmo continuum intermediário entre os pólos positivo e negativo, são atributivos, de acordo com a intencionalidade do SE de um grau de certeza ou não, em relação ao conteúdo proposicional.

Ex: O que você pensa sobre o racismo?

(...)... **acho** que racismo é você excluir um certo tipo de (...)

Nesse exemplo, o operador '*achar*' apresenta um valor epistêmico que é atribuído pelo SE ao domínio do quase-certo, com o intuito do sujeito enunciador não se responsabilizar totalmente pelas informações contidas em seu discurso.

Voltando para o exemplo 4, destacamos o operador modal '*achar*' nos seguintes enunciados: "Não conta pra ninguém, mas eu **achei** muito legal, **acho** que até me identifiquei..."

Nesta ocorrência, o modal '*achar*' não indica em relação ao conteúdo proposicional, uma atitude de dúvida, um grau de incerteza do SE que não se compromete com a verdade de seu enunciado mas sim uma apreciação de valor ou percepção do SE para com o conteúdo da relação predicativa.

Ex₅:

Fala que a Gente Escuta

Caro leitor,

Existem momentos em que **tenho a impressão** de que a última vez em que assinei este espaço foi ontem. Mas quando folheio a revista essa ilusão vai embora: foram 11 edições longe da rotina diária de AVENTURAS NA HISTÓRIA. Tempo o bastante para que um bom trabalho editorial fosse conduzido. AH está mais moderna no jeito de tratar os assuntos, mais ágil, com um visual arrojado. E vai continuar assim. A ideia é essa.

Continuamos com a busca eterna por uma revista melhor, mais bem escrita, mais bem apurada, na qual quem manda é você. Por isso, não se intimide. Mantenha

contato. Diga lá o que quer ver nas capas de AH. Quem, quando, como. Estamos aqui para escutar. Eu e a editora Mariana Caetano (mariana.caetano@abril.com.br), que a partir do próximo número assinará esta carta. Fique à vontade!

Patrícia Hargreaves

Aventuras na História

Ed. 105, abril/105

A expressão 'tenho a impressão' em: "Existem momentos em que tenho a impressão de que a última vez em que assinei este espaço foi ontem", representa um elemento marcador de modalidade epistêmica. Os substantivos modalizadores podem ocorrer como núcleo de locuções adverbiais ou na posição de objeto do verbo suporte, como no exemplo acima, funcionando como uma expressão da não-certeza e propiciando o escamoteamento da fonte do conhecimento, ou da falta de conhecimento do falante.

Segundo Neves (2011), a avaliação epistêmica se situa em algum ponto do continuum que, a partir de um limite preciso, onde se encontra o (absolutamente) certo, se estende pelos indefinidos graus do possível.

Nesta ocorrência, a editorialista Patrícia Hargreaves ao relatar no editorial "...tenho a impressão"..., na verdade ela quer demonstrar a sua incerteza ou dúvidas de que realmente tenha passado muito tempo (11 meses) afastada da edição da revista, chegando por momentos a achar que nunca estivera ausente deste espaço.

Na verdade, quando a editorialista utiliza-se dessa expressão da não-certeza, ela pretende ganhar a credibilidade e a aceitação dos leitores da revista Aventuras da História.

Nesse enunciado o SE apresenta um discurso com marca da não-certeza (tenho a **impressão**), seguido de um enunciado que implica conhecimento por parte desse mesmo sujeito enunciativo: "mas quando folheio a revista essa ilusão vai embora: foram 11 edições longe da rotina diária de AVENTURAS NA HISTÓRIA".

Para Kerbrat-Orecchioni (1977), quando o sujeito confessa suas dúvidas e incertezas, ele está na verdade ganhando credibilidade perante seus coenunciadores.

5 Considerações Finais

Este trabalho não tem pretensão de fazer uma descrição definitiva dos valores modais epistêmicos e nem de generalizar esses valores no artigo editorial, uma vez que analisamos poucos exemplares do gênero. Na verdade, as conclusões servem apenas como indícios para enriquecer o debate e apontar algumas perspectivas para o estudo articulado entre a argumentação e modalidade.

Dentre os vários tipos de modalidade, escolhemos a modalidade epistêmica por estar ligada ao conhecimento que o sujeito enunciador possui em relação a algum assunto. Nesse sentido, a modalidade epistêmica é responsável, de acordo com Campos (1997), por veicular o conhecimento que o sujeito enunciador constrói em seus enunciados com valor de asserção estrita positiva, de asserção estrita negativa ou de asserção nula. Essas modalidades são dependentes do grau de conhecimento do grau de conhecimento que o sujeito enunciador tem em relação ao conhecimento construído.

Com relação ao valor modal epistêmico, verificamos que os diferentes graus das asserções, muitas vezes, só podem ser percebidos, dentro do movimento argumentativo traçado pelo enunciador e, este muitas vezes usa como estratégia argumentativa a contraposição dos diferentes graus da modalidade epistêmica.

Referências

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa. Enunciação mediatizada e operações cognitivas. In A. S. (org). **Linguagem e Cognição: a perspectiva da linguística**, Braga: APL/UCP, 2001. p. 325 – 340.

CARVALHO, Ivo Sodré de. **Marcas de modalidade epistêmica em textos opinativos orais**. [manuscritos] 2008. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Letras-UFPI, 2009.

LIMA, M. A. F. **O ensino de gramática em uma perspectiva enunciativa**. In: **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. LIMA, M. A. F; COSTA, C. de S.M.S. da C. e FILHO, F. A. (orgs). Teresina: EDUFPI, 2010.

NEVES, J. dos S. B. **Corre voz, corre boato: construção do mediativo na gazeta de Lisboa do século XIX (1808 a 1820)**.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, M. H. de M. **A modalidade**. In: Gramática do Português falado. KOCH. I. G. V. (org.). Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp/FAPESP, 1996.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

REVISTA INTERTEXTO. **Modalidade e estratégias argumentativas em artigos de opinião no Brasil e em Portugal**. ISSN: 1981-0601, V. 5, n. 2. (2012).

REVISTA AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Não foi Colombo**: a saga dos vikings, os verdadeiros descobridores da América. Ed.114. jan/2013.

_____. **Neil Armstrong**: o herói americano. Ed. 126. Jan/2014.

REVISTA HISTÓRIA EM CURSO. Ano II, nº 05.

REVISTA HISTÓRIA EM FOCO. Ano 1, nº 1-2009, Ed. Alto Astral.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Contribuições dos estudos de gêneros do discurso para os estudos da Língua. In: DI FANTI, Mª da Glória e BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

VALENTIM, Helena. **Modos gramaticais e modalidades**: algumas particularidades do Português Europeu. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Centro de Linguística da Universidade Nova.

O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO NO GÊNERO CHARGE: UM ESTUDO À LUZ DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Jorgelene de Sousa Lima (IFPI)
dilene.sousa@ifpi.edu.br

Resumo: Este estudo objetiva investigar a construção de sentido no gênero charge via processo de recategorização, cuja configuração pode conjugar a linguagem verbal e a não verbal. Focalizamos a construção dos referentes, assumindo o fundamento de que estes nem sempre são homologados por expressões referenciais explícitas na superfície textual. Para a efetivação deste estudo, realizamos pesquisa de natureza qualitativa e descritiva dos dados, a partir de um *corpus* constituído por duas charges, selecionadas de jornais de grande circulação de Teresina/PI e produzidas no período de 2010 a 2012. Os fundamentos teóricos deste estudo estão concentrados em autores como: Koch e Cunha-Lima (2007), Mondada e Dubois (2003), Lima (2009) e Kress e Van Leeuwen (1996), dentre outros. Os resultados sugerem que as diversas semioses que envolvem a configuração das charges, funcionam de modo semelhante às expressões referenciais e que as funções da recategorização dependem do propósito da charge, mas estão sempre licenciadas pelas metáforas ou metonímias, evidenciando críticas, situações ou exacerbar características do referente. A recategorização no *corpus* de investigação se apresentou sob três planos: i) diretamente da própria imagem, em ocorrências nas quais as figuras formam um todo complexo para provocar a recategorização; ii) acionada pela materialidade textual que compõe o texto multimodal ancorando-se, no entanto, na imagem; iii) de forma indireta, exigindo mais esforço do interlocutor para a sua reconstrução, ascendendo, respectivamente, ao grau de implicitude das recategorizações.

Palavras-Chave: Charge. Multimodalidade. Recategorização.

1 Introdução

A recategorização consiste em um dos tipos de referenciação, podendo ser sumariamente definida como uma estratégia em que os referentes ou objetos de discursos são remodelados, na atividade discursiva, atendendo aos propósitos dos interlocutores (APOTHÉLOZ, REICHLER-BÉGUELIN, 1995).

Considerando que o processo de recategorização perpassa os textos verbais e se concretiza também nos textos não verbais, entendemos ser necessária uma abordagem do referido processo em textos multimodais, os quais congregam tanto elementos verbais quanto imagéticos. A multimodalidade é um tema em ascensão no âmbito da Linguística Textual, cujas investigações passaram a propor estudos de textos que acionam mais de uma

linguagem, dentre os quais se incluem as charges, que integram o nosso *corpus* de investigação. Esse gênero, em geral, produz efeitos cômico e irônico ligados a fatos sociais, sendo muito utilizado pelos jornais por conjugarem elementos visuais ou verbo-visuais que atraem a atenção do leitor.

Ressaltamos que embora exista uma gama de trabalhos voltados ao processo de referenciação nos mais diversos gêneros textuais (CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2002; LIMA, 2009; CUSTÓDIO FILHO, 2011), ainda são limitados aqueles que dão relevância à recategorização no que concerne à construção de sentido nos textos multimodais.

Acreditamos que, para uma abordagem de maior alcance da recategorização, prioridade deste estudo, faz-se necessário alargar as dimensões do estudo deste processo aos textos multimodais, a exemplo do gênero charge. Dessa forma, esperamos contribuir para a aplicação dos pressupostos da referenciação, particularmente do processo de recategorização, ao estudo de textos multimodais.

Sendo assim, ratificamos que este trabalho objetiva investigar a construção de sentidos de textos multimodais via processo de recategorização, especificamente no gênero charge, considerando as peculiaridades desse gênero, cuja configuração híbrida de linguagem (verbal e não verbal) ou apenas imagético produz um diferencial no que diz respeito à explicitude dos referentes, nem sempre homologados por meio de uma expressão referencial. Tal fato repercute também no processo de recategorização, cujos limites extrapolam a linguagem verbal, como investigamos neste estudo, a partir de um *corpus* constituído por duas charges do total de onze que fizeram parte da dissertação de mestrado desta autora e que versam sobre temas políticos e sociais, selecionadas de jornais de grande circulação de Teresina/PI e produzidas no período de 2010 a 2012.

2 Um novo olhar sobre a recategorização

O sociocognitivismo desponta num segundo momento da evolução das Ciências Cognitivas, em que esta passa a assumir uma visão de cognição corporificada. Seguindo esse pensamento, os sociocognitivistas consideram que "as mentes individuais não aprendem uma computação abstrata, mas estão aprendendo a compreender um processo

historicamente situado, compreendido e transformado pelo indivíduo ao longo das suas histórias de vida” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 279).

Isso porque, segundo Koch (2004), o sociocognitivismo aponta que os limites entre conhecimentos linguísticos e de mundo em geral não estão facilmente delimitados, já que os textos não são totalmente explícitos, uma vez que não mostram tudo o que se encontra neles, nem tampouco tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Tal processo de compreensão se constrói aos poucos, com a participação dos interactantes, com o emprego de conhecimentos prévios e de estratégias interpretativas que vão sendo construídas durante a interação entre os sujeitos. É nessa perspectiva de cognição como fenômeno situado e social que o sociocognitivismo alçou seus fundamentos, servindo como parâmetro aos pressupostos da recategorização, objeto desta investigação.

Considerando que a referenciação é a abordagem na qual toma lugar a recategorização, torna-se imprescindível destacar os aspectos que serviram de base para que a referenciação assumisse o seu atual estatuto na agenda das investigações linguísticas. Destacamos que os pressupostos da referenciação são delineados considerando especialmente a proposta de Mondada e Dubois (2003), por entendermos que esta dá conta de explicar o referido processo em sua plenitude.

Segundo Mondada e Dubois (2003), há muito tempo a busca pelo saber de como a língua refere o mundo tem sido investigada por diferentes estudiosos, mas as respostas, embora distintas, têm caminhado para a mesma direção que pressupõe uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas. As autoras esclarecem que esta proposta é apresentada por meio de “metáforas do espelho e do reflexo e, mais recentemente, do mapeamento”, as quais se referem a uma “concepção especular do saber e do discurso, considerada como uma re-presentação adequada da realidade” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 18), sustentando-se na hipótese de um “poder referencial da linguagem que é fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas”.

Questionando tal visão, as autoras entendem que ao invés de se apoiar na concepção de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas e, posteriormente, questionar a relação de correspondência entre uma e outra é mais produtivo questionar os próprios processos de discretização (MONDADA; DUBOIS, 2003).

É neste enfoque que se observa uma noção de referência distinta daquela tradicional, a qual revela uma relação de correspondência entre as palavras e as coisas. Pelo contrário, o processo de referenciação é uma construção que depende de muitos fatores e, por isso, apresenta instabilidade.

Isso porque a referenciação implica uma visão dinâmica de referenciar os objetos de discurso, considerando não apenas o sujeito “encarnado”, mas aquele que atua nas relações discursivas, um sujeito sociocognitivo frente a uma relação indireta entre os discursos e o mundo, que participa da construção do mundo no cumprimento de suas atividades sociais e o estabiliza por meio de categorias manifestadas no discurso, que “discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Desse modo, a mudança e a instabilidade, segundo as autoras, fazem parte, essencialmente do discurso e da cognição, não podendo, assim, serem vistas como exceções ou problemas de linguagem.

É sob este enfoque que os estudos sobre recategorização foram delineados, considerando-se a instabilidade na relação das coisas com o mundo e a atuação dos sujeitos sobre este, mas, inicialmente, a partir de uma linha de abordagem ligada a funções e propósitos comunicativos, considerando-se a recategorização lexical, que se volta de modo mais específico aos aspectos discursivos de realização do fenômeno.

Diferentemente dessa postura, Lima (2009) observa a recategorização de modo mais amplo, reconhecendo que o termo “recategorização lexical” é por si só reducionista, uma vez que aciona apenas a dimensão textual do fenômeno. Sobre a participação de outros elementos nesse processo, a autora segue esclarecendo que:

O processo de recategorização não necessariamente é homologado por uma relação explícita entre um item lexical e uma expressão recategorizadora na superfície textual, estando a sua (re)construção, em maior ou menor grau, sempre condicionada pela ativação de elementos inferidos do plano contextual (LIMA, 2009, p. 40).

A investigação de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) propiciou o surgimento das primeiras definições de recategorização a partir do conceito redimensionado de anáfora, no qual assumiram que as expressões anafóricas não têm somente valor referencial,

reconhecendo seu uso tanto para remeter para um objeto de discurso quanto para modificá-lo.

Marcuschi e Koch (2002) ampliam os limites do conceito inicial de recategorização proposto por Apothéloz e Reichler-Beguélin (1995), destacando que este processo se baseia em um tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que é acionado como espaço de informação mental para a inferenciação.

Assim, Marcuschi e Koch (2002) reconhecem que a recategorização é um processo muito complexo e vai além dos aspectos co(n)textuais do discurso, abrindo espaço para outros autores, tais como Cavalcante (2005) e Lima (2009), ampliarem o conceito de recategorização, ao qual aliamos nossa proposta de investigação, admitindo que os aspectos cognitivos permeiam este processo, conforme já apontavam Marcuschi e Koch (2002).

Cabe ressaltar que motivamos nosso estudo a partir da perspectiva adotada por Lima (2009), já que também consideramos que o processo de recategorização pode ser acionado por elementos que não se encontram explícitos no texto, configurando-se através de pistas que evocam a participação do interlocutor na construção de novos atributos ao objeto discursivo, às quais estão atreladas, dentre outros elementos, seu conhecimento de mundo.

Nessa ótica, para Lima (2009), é evidente o aspecto cognitivo-discursivo da recategorização, motivo que a leva a entender que é necessário um redimensionamento do fenômeno no que se refere à sua concepção inicial proposta por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). A autora coloca que esse pressuposto tem os seguintes desdobramentos:

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais (LIMA, 2009, p. 57).

É a partir dessa abordagem cognitivo-discursiva da recategorização que sustentaremos nossa investigação sobre as charges, por compreendermos que a recategorização nesses textos comporta tanto elementos do plano textual (imagens, cores

etc.) como do plano cognitivo (conhecimento cultural, por exemplo), que aliados atuam nas escolhas de atributos pelo interlocutor.

3 A multimodalidade no gênero charge

As charges, segundo Cavalcanti (2008), são gêneros advindos do processo de valorização da imagem articulada à linguagem verbal com o objetivo de ampliar as vendagens dos jornais, os quais recorreram às estratégias que as imagens desencadeavam, bem como seus efeitos, desenvolveram-se como forma humorada e irônica de fazer as críticas, em geral, de cunho político.

Com o advento da tecnologia, novos domínios comunicacionais foram se estabelecendo e novas esferas de comunicação foram criadas, possibilitando o aparecimento de novos tipos de enunciados estáveis, conforme anunciou Bakhtin (2003), isto é, novos gêneros textuais, os quais foram sendo criados conforme as necessidades comunicacionais. Foi nessa perspectiva de evolução comunicativa que as charges surgiram, do mesmo modo que muitos outros gêneros, também advindos das modificações sócio-histórico-culturais as quais as sociedades estão predispostas.

Sobre este gênero, Flôres apresenta o seguinte conceito:

A charge é um texto usualmente publicado em jornais sendo via de regra constituída por quadro único. A ilustração mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado - aquele e não outro qualquer (FLÔRES, 2002, p. 14).

Sendo a charge uma forma de registro crítico, sua recepção pelo leitor depende também da existência de uma memória social acionada no momento da leitura, permitindo-lhe construir os possíveis sentidos para o discurso os quais esta comporta. Cabe ressaltar, ainda, que as charges não são publicadas apenas em jornais impressos. Com o advento da tecnologia, esse gênero passou a ser publicado também no espaço virtual, conforme

observamos nesta investigação, na qual grande parte dos textos imagéticos foi retirada de ambientes virtuais.

Magalhães (2006, p. 65) atribui à charge a “função de crítica aos fatos e personalidades do cenário político, e [esta] o faz a partir de semioses próprias e interpeladas por condições de produção bastante particulares”. Para Teixeira (2001), as charges são gêneros consolidados na sociedade porque, além de mesclar imagens e textos verbais, geralmente privilegiam temas polêmicos que expressam sua forma e conteúdo.

As charges são textos multimodais e podem ser constituídas somente pela linguagem não verbal, mas é também muito comum apresentarem este tipo de linguagem associada à linguagem verbal. Uma particularidade das charges é o fato de que estas, em geral, atraem o leitor por condensarem informações a partir de uma leitura rápida. A compreensão de uma charge, no entanto, vai depender de um conjunto de dados e fatos contemporâneos ao momento estabelecido na relação discursiva entre o produtor e o interlocutor.

Nas charges as imagens são fixas, colocadas de uma só vez para apreciação do interlocutor, o qual vai fazendo uma leitura da imagem de cima para baixo, de baixo para cima, pelos lados ou a partir do meio, conforme seja sua vontade, buscando compreender a imagem que se manifesta através de uma narrativa condensada, tendo em vista que sempre conta algo.

É nesse sentido que as charges são textos icônicos, de considerável grau de implicitude, nos quais se fazem presentes elementos espaciais e temporais anteriores que se congregam a outros de propriedades singulares, como as cores, que se constituem como uma das mais significativas qualidades empregadas nos textos visuais, além do tom crítico implementado por meio da ironia ou do humor que podem trazer. Por isso, são reconhecidamente textos multimodais.

Halliday (1985) foi o pioneiro nas investigações de textos na perspectiva multimodal, servindo como parâmetro para que linguistas como Kress e Van Leeuwen (1996) e Hodge e Kress (1988), dentre outros, passassem a se preocupar com textos que extrapolassem os limites da linguagem verbal.

No entanto, a maior parte das investigações que busca dar conta destes textos tem foco distinto do que aqui é proposto para este estudo, o da recategorização. Contudo, ressaltamos que Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) já chamam a atenção para o desafio de

se trabalhar com os textos multimodais de forma mais sistemática na Linguística Textual, bem como é preciso destacar a iniciativa de Ramos (2012) na proposição de estudos voltados para os textos multimodais no âmbito da Linguística Textual.

Para explicar a composição dos textos multimodais, Kress e Van Leeuwen (1996) criaram a Teoria da Multimodalidade, expondo que tais textos se apresentam compostos por mais de um código semiótico, cujas mudanças viabilizadas pelos próprios produtores da língua envolvem os sistemas semióticos que compõem a representação da realidade por meio de uma linguagem verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, as palavras aliadas às imagens trazem significado cultural e, por serem variáveis e mutáveis, absorvem um modo plural de apresentação da realidade. No que se refere à modalidade visual, as semioses imagéticas que envolvem a construção dos textos, tanto a produção como seu uso, apontam para o efeito da composição de sentidos em conjunção com a linguagem verbal, de modo que oferecem ferramentas ao leitor para o entendimento das leituras propostas pelo texto.

As charges, assim como todos os gêneros textuais, constituem “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Na perspectiva considerada para este estudo, que é a sociocognitiva, tanto os elementos verbais quanto os não verbais devem ser apresentados como partes constituintes do texto, considerando-se qualquer foco de análise, especialmente, o da recategorização, já que todos os componentes verbais e imagéticos devem ser incorporados na identificação de objetos recategorizados.

Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) expõem um ponto que é de grande relevância na leitura de textos multimodais, observando aquilo que Ramos (2009) denominou determinante visual, equiparado ao objeto de discurso, na Linguística de Texto, sendo que este seria compreendido como uma “categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão do texto multimodal” (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010, p. 402).

Desse modo, ratificamos nosso posicionamento teórico reafirmando que entendemos a multimodalidade conforme a perspectiva defendida por Kress e Van Leeuwen (1996), também assumida por outros autores, os quais esclarecem que os textos multimodais são congregados por mais de um código semiótico, entendido como os elementos que

podem atuar na composição de um texto: imagens, formas, letras, cores etc., envoltos por sistemas semióticos que ajudam a compor a representação da realidade por meio de uma linguagem verbal e não verbal, cujo aspecto cognitivo é primordial na apresentação dessa realidade e cuja exterioridade intermedeia a produção textual com o campo semântico-cognitivo.

4 A recategorização nas charges

Neste subitem serão apresentados os procedimentos metodológicos, bem como, bem como a análise dos dados e os resultados obtidos durante a realização desta investigação, no sentido de alcançar os objetivos propostos para este estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* constituído para esta investigação é formado por charges produzidas por jornais de grande circulação em Teresina-PI. Neste artigo, serão apresentadas apenas duas, de onze charges que compõem o *corpus*. A seleção das charges constituintes do *corpus* compreendeu o período entre os anos de 2010 e 2012. Ressaltamos que, na seleção do *corpus*, foi dada prioridade a três critérios: 1) charges que apresentaram somente metáfora; 2) charges que apresentaram apenas metonímia; 3) charges que apresentaram os dois processos simultaneamente.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é de natureza qualitativa com análise descritiva dos dados. A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros e artigos que tratam do tema em destaque e que possibilitaram o devido embasamento teórico que o trabalho requer.

4.2 ANÁLISES DOS DADOS

As duas charges selecionadas para compor este artigo foram licenciadas por processos distintos, já que a charge 1 é engatilhada somente por metáfora, enquanto que na

charge 2 ocorrem tanto a metáfora quanto a metonímia, conforme se observa nas discussões a seguir.

A charge a seguir tematiza o referente “Caso Fernanda Lages”, um fato social de ampla repercussão na cidade de Teresina. Trata-se da morte misteriosa da estudante de Direito Fernanda Lages ocorrida em agosto de 2012, supostamente arremessada de um prédio em construção de considerável altura. Ressaltamos que, antes da conclusão do inquérito da morte da estudante, a Polícia Federal e o Ministério Público apresentaram várias versões para o fato, o que causou polêmica na imprensa e sociedade em geral, repercutida na charge como passamos a apresentar na sequência.

Charge 1: Caso Fernanda Lages 2



Fonte: Jornal Meio Norte (out/2011). Disponível em: (<http://portalmeyonorte.com>). Acesso em: 28.07.12)

Inicialmente ressaltamos que o referente “Caso Fernanda Lages” passa por uma nova recategorização, explícita na superfície textual por meio de um determinante visual, ou seja, a figura de um labirinto.

Esta charge é composta por vários elementos semióticos imagéticos: a representação do labirinto, a estudante ao centro do labirinto depois de morta, as figuras dos repórteres e câmeras com seus instrumentos de trabalho (câmera filmadora e microfone), as imagens dos policiais militares; as figuras de autoridades do Ministério Público e de investigadores, reconhecidas, respectivamente, por suas vestimentas e instrumentos de trabalho, tendo

ainda como suporte sinais de interrogação que contribuem para a composição do sentido. Além disso, as cores cinza, azul, vermelho, branco, preto e roxo ajudam a construir a imagem do labirinto e a identificar as personagens da charge.

Congrega-se a estes elementos visuais a expressão verbal “Caso Fernanda Lages”, escrita acima e ao centro da charge, sendo, portanto, determinante para evidenciar a situação que ocorreu com a garota, fazendo com que o interlocutor acione em sua memória a lembrança da morte da estudante.

O efeito cômico da charge é produzido pela imagem da garota ao centro do labirinto e as demais pessoas circulando ao seu redor, para noticiar a informação, inclusive com microfone voltado para o cadáver da estudante, ou outros personagens tentando encontrar pistas que levem à solução do caso.

Quanto à ironia, evidencia-se no texto através da imagem do labirinto, ajudando a compor uma crítica à investigação da morte da estudante para a qual a Polícia Federal apresentou dificuldades em encontrar uma solução convincente. Do mesmo modo, as figuras de pessoas de frente e de costas para o cadáver, como se não vissem o que está evidente, ajuda a compor o efeito irônico, residindo a crítica à incompetência das autoridades.

Nesse exemplo, a recategorização metafórica do referente “Caso Fernanda Lages” como “um labirinto” é fundamental para engatilhar os efeitos de sentido apresentados anteriormente. No licenciamento dessa recategorização podemos dizer da metáfora conceitual INVESTIGAÇÃO POLICIAL É UM LABIRINTO. Soma-se a essa primeira recategorização descrita, a recategorização das “pessoas que estão dentro do labirinto”, à exceção da estudante morta, como se fossem “pessoas perdidas”, o que configura a dificuldade de solução do caso, em que não se encontra uma saída para explicar a morte misteriosa do referente imagético “Fernanda Lages”, obviamente recategorizado na charge como “um cadáver”, conforme se observa pela sua posição imóvel e em decúbito dorsal, além da mancha de sangue próxima a sua cabeça. No licenciamento dessa recategorização, temos a metáfora conceitual MORTE É PARA BAIXO. É fato que as duas recategorizações licenciadas pela metáfora conceitual INVESTIGAÇÃO POLICIAL É UM LABIRINTO são mais decisivas para o engatilhamento dos efeitos de sentido do texto já descritos, o que não

significa uma menor importância da última recategorização apresentada no conjunto total da construção de sentidos da charge.

Estas recategorizações são permitidas pela imagem que se apresenta, como nas demais charges, como um todo complexo, na qual as pessoas (investigadores, policiais, Ministério Público) aparecem de costas para o cadáver, como se não tivessem querendo “enxergar” o evidente, como se tivessem fazendo “vista grossa” para o que de fato aconteceu com Fernanda Lages, o que poderia aludir a uma nova leitura, sugerindo um falso labirinto, do qual surgiria a recategorização MORTE DE FERNANDA LAGES É UM FALSO LABIRINTO. Ressaltamos que as únicas pessoas que aparecem de frente para o cadáver é a imprensa (repórter e câmera), os quais parecem ser os únicos que tentam enxergar o que realmente aconteceu no dia em que a estudante morreu.

Nessa ótica, as recategorizações nessa charge são estabelecidas sob duas vertentes que se aliam a dois tipos de leituras distintas: i) diretamente no plano da imagem, no que se refere ao labirinto e as pessoas ali perdidas, bem como ao cadáver da estudante; ii) a partir de uma segunda leitura, também no plano da imagem, mas de um falso labirinto, na qual reside a crítica à falta de solução do caso, em que as autoridades fazem questão de não enxergar o que está óbvio. Para esta segunda recategorização, é necessário um maior esforço cognitivo e conhecimento sobre o caso. Em todas as recategorizações que se realizam nessa charge, o componente verbal é decisivo para que estas ocorram.

Nesta charge, as recategorizações trazem como função essencial fazer uma crítica à falta de solução para a morte da estudante de Direito Fernanda Lages, como se as autoridades não a resolvesse por falta de vontade, ratificada pelas figuras das pessoas ao redor do cadáver da estudante dentro do labirinto.

A próxima charge faz uma crítica ao excesso de uso dos meios eletrônicos na sociedade atual, particularmente das redes sociais. Nela também podemos constatar uma estreita relação entre metáforas e metonímias conceituais no licenciamento das recategorizações que engatilham os seus efeitos de sentido.

Charge 2: O vício das redes sociais



Fonte: Disponível em: <http://portalaz.com.br>. Acesso em: 21.03.13.

A imagem da charge ora analisada é composta somente por elementos não verbais, já que a letra “f” que nela aparece é uma simbologia do Facebook¹, rede social de grande popularidade entre os internautas. Lembramos que, para efeito deste estudo, o texto multimodal é aquele formado por imagens aliadas ou não ao texto verbal, cujos elementos semióticos são compostos por figuras, cores, formatos, letras, dentre outros.

Além do símbolo do Facebook, compõem a charge as figuras de uma *tablet* e de um homem em posição de drogadição. As cores são outros elementos semióticos utilizados para compor o sentido que o chargista deseja produzir. Nesse caso, verificamos que somente a imagem do *tablet* é colorida, evidenciando a intenção do produtor da charge em deixar claro o entendimento em relação à figura do aparelho eletrônico, o que poderia comprometer a compreensão da charge.

A construção de sentidos dessa charge, apesar da ausência de elementos verbais, pode ser evocada a partir da figura do rapaz numa atitude próxima a de um usuário de drogas ilícitas, comportando-se como se estivesse cheirando uma droga, que é representada pela figura do *tablet*. Assim, o modo como ele se apresenta, de olhos fechados, como se estivesse

¹ Consultando dados de simbologias do facebook na internet, constatamos que o símbolo  representa este aplicativo e, por isso, não será tomado neste estudo como uma letra, mas como já dissemos, um símbolo representativo do programa.

“em outro mundo”, é semelhante ao comportamento dos usuários de drogas ilícitas, a exemplo da cocaína, o que nos leva a compreender melhor a intenção do chargista.

Assim, duas recategorizações são imprescindíveis para a construção de sentidos dessa charge: a de “redes sociais” como “uma droga” e a de “usuários de redes sociais” como “viciados”. Na base dessas recategorizações, podemos identificar a metáfora REDE SOCIAL É UM VÍCIO. Contudo, para esse entendimento, é preciso ver que o símbolo do Facebook integrante da charge é tomado pelas redes sociais como um todo, ou seja, numa relação metonímica PARTE PELO TODO.

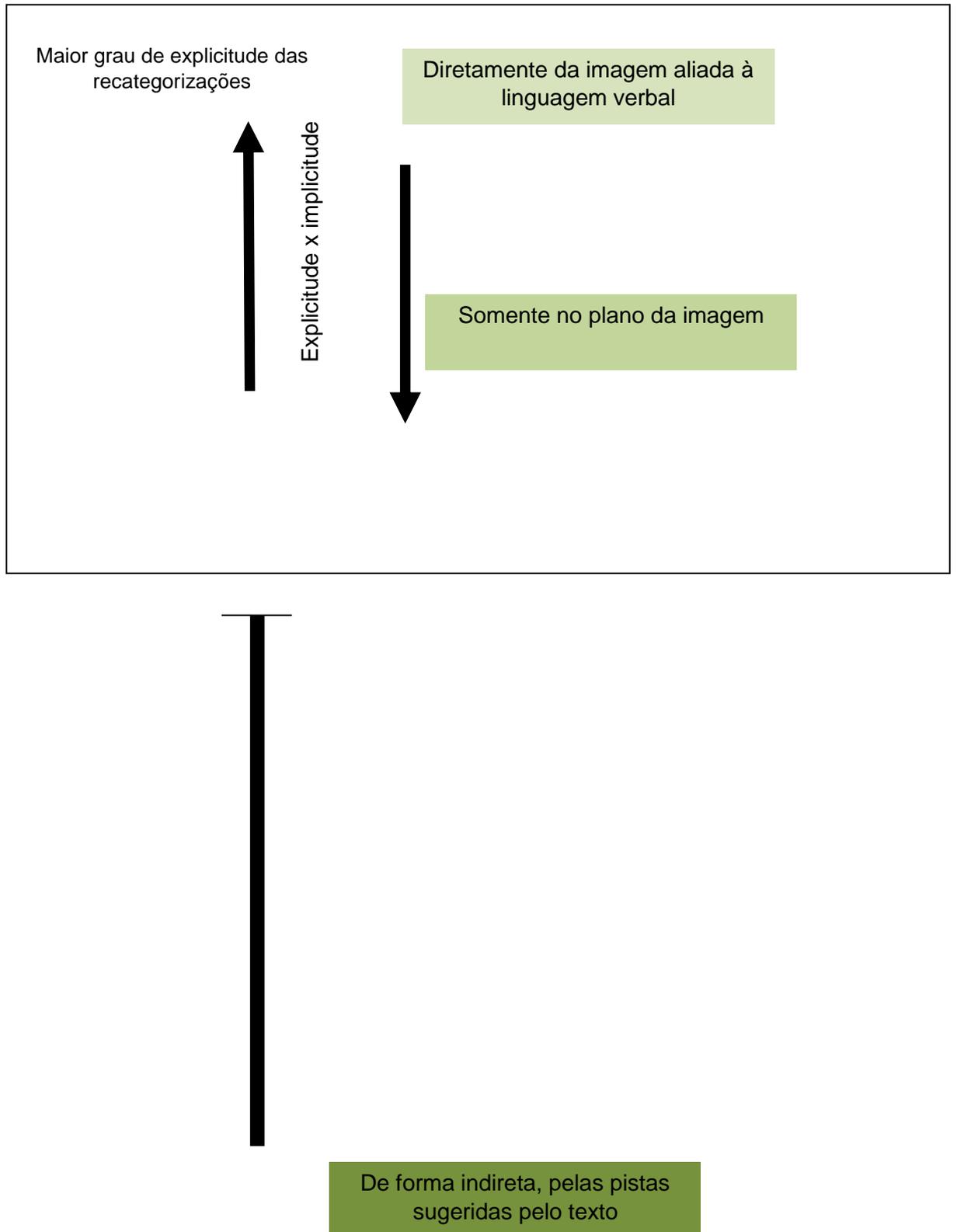
Compreendemos que sejam as recategorizações descritas as responsáveis pela construção dos efeitos cômico e irônico da charge, que repercute um tema inescapável à sociedade contemporânea, chamando à atenção para o uso sem controle das redes sociais, considerando o seu grande poder de atração pela diversidade de recursos que colocam à disposição de seus usuários nas interações virtuais. Assim, a figura do rapaz “cheirando” o Facebook num *tablet* não deixa de ser cômica, mas a ironia é muito maior quando a charge retrata a crítica que se volta ao cenário de o homem poder vir a se tornar um “refém” da própria tecnologia por ele criada, cujo domínio sobre este é semelhante ao domínio que as drogas exercem sobre quem as utiliza.

Ressaltamos que duas recategorizações metafóricas nesta charge ocorrem diretamente pela imagem, já que ao olhar a charge, prontamente realizamos as recategorizações do usuário do *face* como usuário de drogas, além da figura do *tablet* ser tomada pelas drogas em geral, revelando o poder que as imagens têm de congrega a recategorização num único plano. No entanto, a recategorização metonímica do *tablet* por outros componentes tecnológicos, como celular, por exemplo, exige maior esforço mental para sua realização. Sendo assim, a imagem desta charge traz como principal função recategorizadora criticar os usuários dos aparelhos tecnológicos que se comportam como viciados de drogas.

4.3 RESULTADOS OBTIDOS

A partir da análise dessas charges que compõem nosso *corpus* de investigação, cabe salientar por meio de um esquema o grau de explicitude de como as recategorizações

ocorrem em textos multimodais. Desse modo, o esquema, a seguir, sintetiza os três modos de processamento da recategorização nas charges, identificados neste estudo quando do *corpus* maior, ou seja, das onze charges que compõem o *corpus* completo e não apenas as duas apresentadas neste artigo.



Menor grau de explicitude das
recategorizações _____

Quadro 1: Esquema do grau de explicitude das recategorizações nas charges

Fonte: Esquema produzido pela autora. (Nov./2013).

Verificamos que o grau de explicitude da recategorização vai variar conforme as imagens se apresentam congregadas a elementos verbais, cujo grau é maior nestes casos. No entanto, quando a recategorização ocorre somente no plano da imagem, a explicitude embora se manifeste é menor na escala em relação à anterior. Mas, quando somente a imagem não é suficiente para a recategorização, o interlocutor faz uso das pistas sugeridas no texto para inferir as recategorizações e, assim, processá-las.

Reafirmamos, portanto, a importância do processo de recategorização na construção dos sentidos de todas as charges, bem como da metáfora e da metonímia conceituais no licenciamento desse processo, como vimos ao longo das análises.

Assim, as charges facilitam a recategorização, pois trazem imagens expostas de forma simultânea, que ativam mais rapidamente a leitura, tendo em vista que os signos não verbais, nos textos multimodais apresentam-se congregados, num mesmo plano visual, o que não acontece com os signos verbais, que por não possuírem imagens, apresentam o processo de recategorização de modo mais dificultoso. As metáforas servem de apoio para as recategorizações, que a partir delas podem ser efetuadas pelo interlocutor.

5 Considerações Finais

Encontramos indícios de que a constituição semiótica dos textos multimodais pode determinar a construção de imagens que exercem funções semelhantes às expressões referenciais, ou seja, as imagens podem substituir as expressões nominais na construção do processo de recategorização.

A recategorização apenas por metonímia, diferentemente daquela por metáfora, não apresentou nenhuma ocorrência, a nosso ver, por conta de esta se encontrar sempre acoplada ao processo metafórico, cuja possibilidade não descartamos em um *corpus* maior. Desse modo, neste estudo, todas as metonímias se apoiaram no processo metafórico.

Neste íterim, ressaltamos que a metáfora é mais facilmente interpretada do que a metonímia nos textos imagéticos, como se o primeiro processo se sobrepusesse em relação ao outro, servindo inclusive de apoio para o segundo.

A recategorização engatilha os efeitos cômico e irônico, quando estes existem, na construção de sentidos das charges, no entanto, verificamos que nos textos multimodais como as charges, a ironia se volta mais para a crítica do que a comicidade, que nem sempre acontece nestes textos.

A análise do *corpus* apontou para o fato de que a recategorização em textos multimodais pode ser efetuada sob três planos: i) diretamente da própria imagem, em ocorrências nas quais as figuras formam um todo complexo para provocar a recategorização; ii) de forma mais rara, a recategorização pode ser acionada pela materialidade textual que compõe o texto multimodal ancorando-se, no entanto, na imagem; iii) de forma indireta, quando a recategorização só pode ser ativada no plano das estruturas e do funcionamento cognitivo, pois, sendo de ordem cognitiva, exige mais esforço do interlocutor para a sua reconstrução.

Constatamos também que quando há elementos verbais, estes em geral não acionam diretamente o processo de recategorização, mas este ficaria comprometido sem a presença desses elementos.

Nos textos multimodais, como as charges, verificamos que as recategorizações são facilitadas pelas imagens, porque a nosso ver, o texto se apresenta de modo instantâneo, ativando uma leitura mais rápida, sendo diferente nos textos apenas verbais nos quais a recategorização se realiza em um processo mais trabalhoso.

Referências

APOTHÉLOZ D., REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER & REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (eds.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores**. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.

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

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis: A. Multimedia Toolkit and Coursebook**. London/Oakville, Equinox, 2006. 270 pp. Disponível em: <http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-41-2-baldry%26thibault.pdf>.

Acesso em: 13.05.13.

BENTES, A. C., RAMOS, P. e ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: UFC, 2011.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M., BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

CAVALCANTI, M. C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Recife: O Autor, 2008. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares: a questão da inadequação**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. London/New York: Routledge, 1996.

LIMA, S. M. C. de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MAGALHÃES, A. M. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo Lula: os domínios do interdiscurso**. Mestrado em Letras, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore G.; V.; MORATO, Edwiges; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. Bernadete, RODRIGUES, A.C.S. (orgs.). **Gramática do Português Falado**. v. VIII. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. p. 31-56.

MARCUSCHI, L. A.; MORATO, E. M.; KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a Linguística e as Ciências Cognitivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 85-87, 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE; RODRIGUES; CIULLA (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2012.

TEIXEIRA, L. G. S. **O traço como texto**: a história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930. **Cadernos Avulsos**, Fundação Casa Rui Barbosa, nº 38, 2001.

LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lília Brito da Silva (UEMA)¹
brito_lilia@hotmail.com

Valdulce Ribeiro Cruz Sousa (UFPI)²
valdulcesousa@hotmail.com

1 Introdução

Letramento é ainda uma palavra que possui pouco destaque durante o ensino de língua materna. Para Soares (2006, p. 17), letramento é “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” É a apropriação da escrita por um indivíduo e com a capacidade de utilizar a língua escrita de forma eficaz em diversas situações de comunicação.

Em uma sociedade na qual a escrita está presente na maior parte das ações dos sujeitos, o ser letrado, conforme as perspectivas contemporâneas acerca da escrita, é aquele que sabe utilizá-la em diversas situações cotidianas, adaptando o seu uso de acordo com as necessidades presentes em cada contexto em que a escrita surge como meio principal de comunicação entre os indivíduos de um grupo.

Um grupo social abriga várias situações em que os indivíduos necessitam fazer uso da escrita a partir de gêneros variados. O objetivo deste trabalho é analisar as práticas de letramento de um conjunto de alunos, envolvendo um trabalho centrado em gêneros textuais na sala de aula. Para a efetivação dessa análise, parte-se da observação dos usos reais da língua escrita que os alunos realizam na sua comunidade de fala, incluindo a escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em um bairro da cidade de Teresina-PI e na escola que atende aos membros do referido bairro, onde foram observados os gêneros escritos que os moradores utilizam no seu dia a dia.

¹ **Lília Brito da SILVA**, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Profa. Substituta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

² **Valdulce Ribeiro Cruz Sousa**, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Profa. Substituta da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Dessa forma, essa pesquisa possibilitou efetuar uma análise minuciosa da atuação da escola ao trabalhar com os gêneros textuais escritos em sala de aula, além da observação e reflexão a respeito da discrepância entre a ideia da escrita pelos moradores e a ideia de letramento pela escola.

2 Letramento e Gêneros Textuais: definição e conceito

Letramento refere-se aos usos reais que os membros de um grupo social realizam da língua escrita em diversas situações sociais de comunicação. É uma prática social que reflete as relações socioculturais que estabelecemos no meio em que vivemos por meio da modalidade escrita da língua.

Soares (2006) afirma que letramento tem origem da expressão inglesa *literacy*. O indivíduo que vive em uma sociedade que tem a escrita como marca da contemporaneidade, mesmo analfabeto, isto é, aquele que não domina o código escrito de sua língua, mas que tem contato com a escrita em diversas situações de comunicação, também é letrado. Isto porque mesmo analfabeto consegue lidar com a escrita.

Marcuschi (2003, p.16-17) considera que o domínio da escrita “se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” Portanto, o indivíduo que não a domina de modo que não consiga exercer determinados papéis sociais, torna-se marginalizado socialmente.

Segundo Soares (2003, p.7), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” A definição proposta por Soares (2003) demonstra que é impossível se referir a letramento sem mencionar sua natureza social.

Todos os usos que realizamos de nossa língua, na modalidade oral ou na modalidade escrita, concretizam-se por meio de um gênero textual. Marcuschi (2002, p.19) afirma que os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Isto porque os gêneros textuais estão relacionados a fatores sociais e históricos do grupo social que os utilizam.

As particularidades linguísticas de um grupo social se refletem nos usos reais que seus membros realizam de sua língua em situações de comunicação variadas. Para Costa, “[...] as manifestações de linguagem assumem formas variadas, cujo valor de cada uma é uma

atribuição do grupo que as desenvolve” (COSTA, 2011, p. 14). As características peculiares de um grupo social, em relação aos usos que realizam de sua língua, revelam sua história social e cultural, marcando assim nitidamente sua identidade enquanto interactante.

Os membros que fazem parte de uma sociedade utilizam um determinado número de gêneros. Para Marcuschi (2002) o número de gêneros textuais se multiplicou com a invenção da escrita no século VII A. C., pois, antes da escrita, os gêneros estavam relacionados à modalidade oral da língua.

Letramento refere-se aos usos que fazemos dos gêneros escritos. Marcuschi (2003) define letramento como “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2003, p. 21). Assim, em uma comunidade de fala é essencial entender o valor de cada prática de letramento a partir dos significados sociais que os usos da escrita possuem para o grupo.

Os gêneros moldam os usos que fazemos da modalidade escrita da língua. Os gêneros são definidos por Miller (2009) como tipificações. Isto porque, em uma situação de comunicação, fazemos uso de um determinado gênero textual que se adequa perfeitamente à situação vivenciada. Desse modo, em uma situação semelhante à vivenciada anteriormente, fazemos uso do mesmo gênero.

3 Letramento: uma prática social

Barton & Hamilton (1998), assim como Marcuschi (2003) e Soares (2003), destacam a natureza social do letramento. Para Barton & Hamilton (1998), letramento está relacionado aos usos diários que uma pessoa faz da escrita e da leitura no seu cotidiano. E por isso, concretiza-se como uma prática social.

Os autores definem práticas como: “processos sociais os quais conectam pessoas com outras, e elas incluem representações cognitivas compartilhadas em identidades ideológicas e sociais” (BARTON & HALMILTON, 1998, p. 7). Acrescentando ainda que as práticas de letramento são reguladas por normas sociais estabelecidas pelo grupo.

Ao referir-se a eventos de letramento, Barton e Hamilton (1998, p.7) afirmam que o evento de letramento “[...] acentua a situação natural do letramento, que é o de sempre existir em um contexto social.” Os autores definem os eventos de letramento como

“episódios observáveis os quais surgem de práticas e são modelados por elas” (Idem). Por meio do conhecimento das práticas de letramento de um grupo é possível compreender como os eventos de letramento se estruturam na rotina dos indivíduos do grupo.

O estudo do letramento dentro de uma comunidade social deve partir da ideia de que letramento se caracteriza como todos os usos que realizamos da língua escrita em diversas situações sociais que vivenciamos em nosso cotidiano. Nas sociedades contemporâneas, os indivíduos se apropriam da escrita, até mesmo os analfabetos, necessitando desenvolver habilidades para lidar com as situações nas quais ela se torna essencial para a comunicação.

Nesse caso, podemos afirmar que as práticas de letramento que os membros de um grupo social realizam diariamente contribuem na construção da identidade social do grupo. O domínio que cada indivíduo possui da escrita, e os usos que realiza dessa modalidade da língua nas funções sociais que desempenha no grupo, constroem a sua identidade social.

Um grupo constrói gradativamente a sua identidade cultural por meio das características que lhe são próprias e que os diferenciam de outros grupos. Estas características são percebidas também por meio dos usos que realizam de sua língua materna. Por isso, podemos afirmar que os usos e significados sociais e culturais das práticas de letramentos de um grupo social refletem a sua formação histórica, social e cultural. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1995, p.286). Seguindo o raciocínio do citado autor, a concretização do sujeito em sua totalidade sociocultural está relacionada aos usos reais que realiza de sua língua materna.

4 Aspectos metodológicos

A pesquisa que possibilitou a realização desse trabalho fundamentou-se no método etnográfico. A Etnografia da comunicação surge como modelo de estudo para os fenômenos linguísticos quando Dell Hymes, em 1962, publica o ensaio “The Ethnography of Speaking”. Inicialmente, este estudo limitava-se apenas à análise sociocultural da fala, a partir do “estudo da fala na sua relação com outros fatos sociais integrantes da cultura de uma sociedade” (LIMA, 1996, P.56). Posteriormente, Hymes (1962) aborda o comportamento comunicativo. Com isso, seu estudo passa a ser denominado de Etnografia da Comunicação.

A Etnografia da Comunicação concentra-se na “descrição e compreensão do comportamento comunicativo em situações específicas de uso” (SAVILLE-TROIKE, 1982). Desse modo, o estudo linguístico de um grupo social, tendo como base a etnografia da comunicação, ajuda a compreender a cultura dos membros do grupo.

Um estudo linguístico direcionado para a etnografia da comunicação tem como principal característica o foco nas rotinas comunicativas e nas regras de comportamento social que os membros de uma comunidade de fala utilizam com base nos padrões de uso da língua. Em uma situação de comunicação, sujeitos pertencentes a comunidades de fala diferentes apresentam comportamentos comunicativos diferentes. Isto porque cada um possui o conhecimento cultural, social e linguístico para se comunicar apropriadamente dentro da comunidade de fala a que pertence.

Para retratar o modo como o ensino de Língua Portuguesa trabalha o letramento a partir dos gêneros textuais, este trabalho analisa dados colhidos na escola, durante a aula de língua materna, bem como, os usos que os moradores da comunidade atendida pela escola fazem da escrita no cotidiano do grupo.

5 Ensino de Língua Portuguesa: Letramento e Gêneros Textuais

No nosso cotidiano, utilizamos um número variado de gêneros textuais relacionados à língua escrita. Infelizmente, os estudos e trabalhos realizados no âmbito do ensino de Língua Portuguesa demonstram que, na escola, a realidade é diferente.

Na escola, o professor privilegia o ensino da escrita, mas isto não garante que o aluno, ao término do ensino fundamental e médio, domine com competência a modalidade escrita de sua língua. Isto ocorre porque os gêneros escritos que são trabalhados ao longo de nove anos do ensino fundamental e três anos do ensino médio são os mesmos, além de trabalhados da mesma forma.

O professor não reinventa atividades relacionadas à escrita, não cria novas, nem tampouco incentiva, em sala de aula, a criatividade, o potencial, a dinamicidade e a interação dos alunos, proporcionando, assim, novos moldes de trabalho com a escrita. Geralmente, as atividades se limitam a cópias daquilo que o professor expõe no quadro - negro, ou daquilo que está presente no livro didático.

“Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade textual presente nessas obras” (MARCUSCHI, 2008, p. 207). Este fato nem sempre garante que o professor e a escola estejam preparados para desenvolver um ensino de língua materna que trabalhe a diversidade de gêneros de uma língua.

O ensino de língua deve ser pautado na ideia de gêneros como estabilizadores da comunicação humana. Uma vez que, “toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto” (CAVALCANTE, 2013, p.44). A autora classifica os gêneros como alternativas que utilizamos para nos comunicarmos.

Toda atividade humana visa atingir um determinado objetivo e os gêneros textuais estabilizam e organizam a comunicação humana. Ao se referir aos gêneros, Cavalcante (2013, p.47) afirma que eles são “criados, firmados e compartilhados entre os membros de uma esfera de comunicação humana – administrativa ou acadêmica...”. Por isso, a escola deve proporcionar ao aluno, durante o ensino de língua, o contato com o maior número possível de gêneros textuais.

Referindo-se ao trabalho com a escrita, Antunes (2003, p. 25) assinala que na escola há “a prática de uma escrita mecânica e periférica”. Este fato ocorre porque não há um trabalho com textos de variados gêneros textuais que diversifiquem o trabalho realizado com a escrita na sala de aula.

5.1. ESCOLA

Diante das observações realizadas na escola pesquisada e a partir da literatura que discute as questões abordadas nesse artigo, realizamos uma análise do ensino de Língua Portuguesa no país, observando o modo como às práticas de oralidade e letramento são trabalhadas em sala de aula. Para isso, foram observadas as aulas do nono ano do ensino fundamental, por ser a série final dessa etapa de grande importância na formação dos alunos que é o ensino médio.

Os alunos que frequentam a escola estudada pertencem a classes sociais de baixa renda. De acordo com a direção da escola, alguns desses adolescentes pertencem a gangues, o que compromete a segurança da instituição. Além disso, a instituição de ensino enfrenta

sérios problemas relacionados à estrutura física do prédio, o que é motivo de reclamação dos alunos, professores e funcionários da escola.

As atividades realizadas na aula de Língua Portuguesa são voltadas principalmente para atividades de escrita. Todas as atividades são escritas no quadro pela professora e os alunos fazem a cópia em seus cadernos. Em seguida, algum aluno dirige-se até o quadro-negro e escreve a resposta do exercício no quadro.

Normalmente, a professora dita a resposta para o aluno e este a escreve no quadro. Em todas as situações de correção de exercícios, podemos perceber a antecipação da professora em dar a resposta antes da manifestação dos alunos, conforme observamos a seguir:

EVENTO: Aula de Língua Portuguesa

PARTICIPANTES: Alunos e professora

FORMA DE MENSAGEM: Verbal

PROFESSORA: Vinícius você terminou?

ALUNO: hora se não!

PROFESSORA: pois vem aqui e responde no quadro.

PROFESSORA: pra que serve esse travessão aí, no meio do texto?

PROFESSORA: é pra destacar, né?

ALUNO: ah, é!

No evento descrito acima, a professora faz a pergunta e ela mesma apresenta a resposta correta para os alunos. Apesar de pedir ao aluno que este vá ao quadro e responda à questão, ela se antecipa respondendo e não discute a questão com os alunos. Todos os exercícios são realizados de modo mecânico na aula de Língua Portuguesa.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula não fazem referência à diversidade linguística e nem aos usos particulares que os alunos fazem de sua língua materna na comunidade de fala em que vivem. No trecho de uma aula descrita no evento seguinte, podemos perceber que a professora não discute variação linguística na sala de aula.

EVENTO: Aula de Língua Portuguesa

PARTICIPANTES: Alunos e professora

FORMA DE MENSAGEM: Verbal

PROFESSORA: vocês estão vendo o trecho dessa música?

ALUNOS: qual o trecho?

PROFESSORA: o primeiro é claro! Vocês perceberam que tá escrito de um jeito diferente? Ele colocou "inúteis, a gente somos inúteis." Isso tá errado não tá? Como seria a escrita correta?

ALUNO: o certo seria: "nós somos inúteis"

PROFESSORA: muito bem, "nós somos"!

Este evento de fala evidencia a característica mais marcante do modelo tradicional do ensino de língua portuguesa: a indiferença aos aspectos funcionais do texto, aos recursos linguísticos e a tudo que contribui para uma leitura crítica e interpretativa. Ao comentar o trecho dessa música, a professora não discute com os alunos as possíveis intenções do autor ao substituir "nós somos" por "a gente somos". A aula limita-se apenas em classificar o que é "certo" ou "errado" na Língua Portuguesa.

Os exercícios realizados na sala de aula destacam, principalmente, conteúdos relacionados a conceitos e frases. Os alunos decoram conceitos de algumas classes gramaticais, como observamos no seguinte exercício.

Exercício de Revisão

- 1) Circule nas frases abaixo os advérbios e sublinhe as preposições.
 - a) Certamente estará aqui de manhã, só depende de você, com certeza.
 - b) Não consigo viver sem você!
 - c) Hoje, amanhã e sempre quero está ao seu lado.
 - d) Antes de ir ao cinema, eu comprei o seu presente.
- 2) Dê o conceito de advérbio e suas respectivas classificações.

3) Dê o conceito de frase e de oração.

Nessa ocasião, a professora trabalha um exercício de revisão com os alunos para a avaliação, que nos permite perceber o quanto esse exercício é limitado e tradicional, resumindo-se a conceitos e a análise de frases soltas, fora de um contexto situacional. Além disso, atividades como essa limitam o ensino de Língua Portuguesa ao estudo da gramática normativa de nossa língua e deixam a desejar quanto aos aspectos funcionais da língua.

Durante o período de observação em sala de aula não presenciamos nenhum exercício que desenvolvesse a oralidade dos alunos e que valorizasse as particularidades linguísticas da comunidade de fala onde está localizada.

EVENTO: Aula de Língua Portuguesa

PARTICIPANTES: Alunos e professora

FORMA DE MENSAGEM: Verbal

PROFESSORA: Os meninos daqui falam: eu amo ela e vocês acham isso lindo!

ALUNOS: risos...

Infelizmente, com as observações em sala de aula percebemos que na aula de língua materna os exercícios trabalhados limitam-se apenas a exercícios de escrita. E estes se resumem apenas a cópias, deixando de explorar a capacidade criativa dos alunos que propiciam o desenvolvimento da oralidade. Dessa forma, a professora desvaloriza a modalidade da fala, a qual é fonte de inesgotáveis riquezas linguísticas.

Fora da sala de aula, em outros ambientes dentro da escola, percebemos que os alunos realizam usos espontâneos de sua língua materna. Eles interagem constantemente durante o intervalo das aulas. Nessa situação conversam sobre temas variados, como esportes, novelas ou sobre assuntos relacionados à vida dos membros da escola.

Nas conversas podemos perceber usos linguísticos que constantemente são criticados na aula de língua materna.

EVENTO: Aula de Língua Portuguesa

PARTICIPANTES: Alunos e professora

FORMA DE MENSAGEM: Verbal

ALUNOS I: olha o doidim véi, tá se achando!

ALUNO II: olha é doido!!!

Nesse diálogo entre dois alunos, percebemos o uso da expressão “doido” que se caracteriza como uma variante linguística comumente utilizada entre os jovens dessa faixa etária pesquisada para se referirem a outra pessoa. Observamos que nessas situações de uso espontâneo da língua, os alunos realizam diversos usos linguísticos como os analisados a seguir.

EVENTO: Aula de Língua Portuguesa

PARTICIPANTES: Alunos e professora

FORMA DE MENSAGEM: Verbal

ALUNO III: Tu trouxe a bola?

ALUNO IV: Rapaz, truxe não, a secretária não liberou não.

Apesar da realização de um ensino de Língua Portuguesa que se concentra somente em atividades mecânicas de escrita, relacionadas para o estudo da gramática normativa, percebemos constantemente nos exercícios conceitos relacionados aos elementos gramaticais. E os alunos fora da sala de aula não utilizam aquilo que é ensinado durante a aula de língua materna, uma vez que o trabalho realizado pela professora é meramente centrado nos aspectos gramaticais teóricos, desconsiderando os aspectos funcionais e relevantes da gramática, que têm o propósito de indicar pistas linguísticas e contribuir para a eficácia comunicativa. Fato que demonstra que uma língua se aprende por meio dos usos práticos que realizamos cotidianamente e não de usos mecânicos por meio de cópias das regras gramaticais.

5.2. COMUNIDADE

“Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação” (Alkmim, 2001, p. 32). Por isso, neste artigo também são analisados, além dos eventos de letramento, as práticas de letramento realizadas na comunidade, com o objetivo de caracterizar e compreender esses eventos.

Os moradores do bairro estudado fazem uso constante da escrita. O bairro é uma das principais áreas comerciais da cidade de Teresina-PI, em que é constante a presença da escrita na fachada dos comércios, a utilização de material escrito nas residências, igrejas, mercado e em outras situações comunicativas. Em todos os eventos observados no bairro, os moradores conseguem fazer uso espontâneo da fala e escrita em situações formais e informais de uso da língua.

Neste artigo são analisados alguns eventos de letramento, entre eles a compra e venda de jornais, o jogo de futebol, a produção de uma autobiografia escrita por um morador do bairro, etc.

EVENTO: Jogo de futebol

AMBIENTE: Quadra esportiva do bairro

PARTICIPANTES: Moradores do bairro e de bairros vizinhos do gênero masculino

Vale ressaltar que os jogadores e os espectadores do evento realizaram alguns usos da escrita, conforme veremos a seguir:

MORADOR DO BAIRRO: menina, deixa anotar o teu número aqui na mia agenda, porque assim, qualquer coisa eu te ligo e te informo sobre tudo do bairro.

PESQUISADORA: pois anote aí...

Essa interação ocorreu durante o jogo de futebol, e evidencia a importância que a escrita possui na vida dos moradores do bairro, como uma forma segura de se realizar um registro de algo considerado necessário. Mesmo durante um simples jogo de futebol foi possível observar usos da escrita.

O evento descrito contou com a presença apenas de moradores do gênero masculino, dentre eles, crianças, jovens, adultos e idosos. Todos os participantes conseguiram estabelecer uma comunicação eficiente entre si e a variação linguística utilizada por eles

nesse evento não é utilizada em eventos que exigem um grau de formalidade, como na missa, por exemplo. Evento ilustrado a seguir:

EVENTO: MISSA CATÓLICA

AMBIENTE: IGREJA CATÓLICA

PARTICIPANTES: FIÉIS E PADRE

Ao chegar à igreja, os fiéis recebem um folheto com toda a programação da missa, orientando-os sobre os cânticos e as leituras bíblicas que serão realizadas durante a cerimônia. Eles acompanham os cânticos por meio da leitura do folheto e os rituais da missa pelo jornal litúrgico. Além disso, a igreja ainda dispõe de um data-show, no qual é possível acompanhar as letras dos cânticos e as leituras bíblicas realizadas na cerimônia.

Durante a missa o padre realiza a sua tradicional homilia e cada cântico está relacionado com a leitura feita pelo padre, funcionando assim, como uma forma de enfatizar aquilo que foi dito por ele.

PADRE: Agora vamos acompanhar a leitura do Salmo 100:2

(O padre faz a leitura e os fiéis acompanham)

FIÉIS: Graças a Deus.

No ambiente da igreja é possível perceber a presença de dois murais, onde há vários cartazes informando sobre as festividades do meio católico de Teresina. Há também um grande painel contando toda a história da igreja, desde sua construção, até os dias atuais. Esse painel chama muito a atenção de quem chega à igreja e algumas pessoas depois da missa param para lê-lo e outras até mesmo para fazer um registro fotográfico.

Na igreja católica do bairro, em diversos contextos durante a missa, faz-se uso da escrita. As leituras realizadas durante a cerimônia estão de acordo com a Bíblia, e por isso são feitas conforme a norma culta, que é a utilizada neste livro. Percebemos que alguns dos membros da igreja ao realizarem a leitura das passagens bíblicas sentem dificuldade em realizá-las, uma vez que no seu cotidiano não fazem uso dessa variação.

A missa, por ser um evento formal, exige a utilização de uma variação linguística formal e que se difere completamente da linguagem utilizada pelos moradores no jogo de futebol. Principalmente porque na missa, a maioria das falas é orientada pelas leituras da Bíblia, quem fala tenta fazer uso constante da linguagem formal, o que pode ser percebido até mesmo na postura dos participantes desse evento.

No mercado, os comerciantes fazem o controle diário de suas mercadorias recebidas e vendidas por meio de anotações diárias que realizam em alguns cadernos. Esses cadernos registram o letramento praticado pelos moradores do bairro durante sua atividade de trabalho, dentro do ambiente do mercado, em um contexto informal, visto que a relação entre cliente e vendedor se baseia principalmente na amizade, como pode ser observado no conteúdo de um desses cadernos.

EVENTO: Registro familiar

AMBIENTE: Casa de um morador do bairro

PARTICIPANTE: morador e pesquisadora

No comércio também são realizadas práticas constantes da escrita e da oralidade. Os participantes desse evento não utilizam a norma culta da Língua Portuguesa, mas assim como no jogo de futebol a comunicação verbal e escrita realiza-se com êxito.

EVENTO: DIA DE FEIRA

AMBIENTE: MERCADO

PARTICIPANTE: VENDEDOR DE PEIXE DO MERCADO

(Foram coletadas as anotações que o vendedor fez em seu caderno)

1k de pexi- 2 real pra dona Tonia

2k tambaqui onti

Guardei dois

Os comerciantes que trabalham no mercado, durante a realização de seu trabalho, fazem uso constante da escrita. Nesse ambiente, eles utilizam um letramento ideológico,

diferente do letramento autônomo realizado na escola, mas que condiz com as necessidades de utilização de escrita durante o contexto social do trabalho.

O jornaleiro mais antigo do bairro, que possui uma banca de venda de jornais no mercado da comunidade, tem a sua vida relacionada com a escrita, embora não seja alfabetizado.

JORNALEIRO: Não estudei, nem sei ler nem escrever. Trabaiei desde cedo, num sabe?

O morador entrevistado convive com jornais de diversas empresas jornalísticas da cidade e, mesmo sendo analfabeto, consegue distinguir um jornal de outro sem nenhuma dificuldade. E isso ocorre devido às habilidades, isto é, formas que desenvolveu em relação à escrita.

JORNALEIRO: Eu trabaio vendeno jornal, mas eu não sei entender as letra. Sou analfabeto. Mas sempre vendi o meu jornal. Deixa eu vendê meu jornal.

JORNALEIRO: Você quer é o jornal Meio Norte? O coloridim, né?

CLIENTE: É sim, o de sempre.

Outro morador do bairro, seu Nildo, como é conhecido, possui uma história admirável na comunidade. Ele está escrevendo uma autobiografia e embora receba como provento apenas um salário mínimo, mantém um projeto social que ajuda várias crianças carentes da comunidade.

NILDO: Olha aqui, tá tudo registrado aqui. É a história da minha vida. Tenho tudo, tudo registrado. Olha, tô fazendo um livro! O título é: "Deus me criou para servir." Começo com os meus pais, "Obrigado meu Deus pelo meus pais, eu agradeço a deus por todos os dias da minha vida"

A habilidade deste morador em organizar a história de sua vida, desde os três anos de idade, quando teve o primeiro contato com o futebol, até hoje, com os seus 51 anos de idade,

demonstra que letramento “é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social” (ROJO, 2004, p.2).

“Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e com essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72). Todo o conhecimento que esses moradores possuem de sua língua escrita está relacionado com as experiências e os papéis sociais que desempenham na comunidade.

6 Considerações Finais

Letramento é considerado uma prática social porque se realiza a partir do modo como um grupo social se relaciona com a escrita. Alfabetizado ou analfabeto, todos os membros de uma sociedade em que predomina a escrita são influenciados por ela e desenvolvem habilidades relacionadas ao seu uso.

Nesse sentido, foram observadas as práticas de letramento do bairro pesquisado. A participação em diversas situações de comunicação dentro da comunidade nos permitiu observar o cotidiano linguístico desse grupo social, centrado nos eventos, situações e práticas de letramento.

Partindo da pesquisa, foi notória a constatação dos usos que os moradores do bairro realizam da escrita e estes usos estão relacionados às necessidades que surgem das relações sociais entre os moradores e do papel social que assumem em cada situação de comunicação. A interação durante um ano com essa comunidade apresentou nitidamente as características dessa rica prática social- o letramento.

Em relação à escola, como uma instituição formal responsável pela alfabetização, verificamos que ainda trabalha com uma visão ultrapassada sobre ensino de língua materna. Na sala de aula, os alunos não conseguem se identificar com aquilo que lhes é ensinado como Língua Portuguesa.

Neste artigo, foi observado o modo como, durante a aula de Língua Portuguesa, ocorre o estudo e a aprendizagem das práticas de letramento, partindo do trabalho realizado com os gêneros textuais. Percebemos que nesta instituição não são considerados os diversos

meios de produção e as diversas finalidades dos usos reais da língua escrita, desconsiderando assim, a funcionalidade dos aspectos gramaticais.

A postura assumida ao longo dos anos pela escola, diante da diversidade linguística que os alunos trazem do meio social em que vivem, é preocupante. Haja vista que a escola não compreende que é durante o processo de sociabilização, dentro de sua comunidade de fala, que os sujeitos aprendem a realizar determinados usos linguísticos. A escola como formadora de sujeitos críticos está sendo omissa e negligente, pois não abrange novas práticas de ensino e nem tampouco se preocupa em transformar, em reinventar, em recriar as velhas práticas e possibilitar que esses alunos reescrevam suas histórias de vida.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies** – Reading and writing in one community. New York: Routledge, London and New York, 1998.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum – 4º ed. – Campinas, SP: Pontes, 1995.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1º ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSTA, Catarina Sirqueira Mendes da. **Olhares Sociolinguísticos**: variação e interação. Teresina: EDUFPI, 2011.
- LIMA, Maria da Glória Soares B. **Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MILLER, C. R. (1994a) . **Genre as social action**. In: Freedman, A & Medway, P. (eds). Genre and the new rhetoric. Taylor & Francis.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ed. Cortez: São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2014.

SAVILLE – TROIKE (1982), **The Ethnography of Communication**. Introduction. Oxford Cambridge, MA: Blackwell, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11.Reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

TIRINHAS DO BODE GAIATO: UM GÊNERO HUMORÍSTICO OU UM DISSEMINADOR DE PRECONCEITO?

Margareth Valdivino Luz (UFPI)¹

Resumo: Vivemos numa sociedade cercada por diferentes formas discursivas que permitem uma representação real ou fictícia das manifestações de valores socioculturais, econômicos, familiares; associadas a essas diferentes manifestações surgem as mensagens virtuais criadas por pessoas reais com o intuito de diversão, entretanto a dimensão sócio discursiva faz com que uma mera forma de diversão se transforme num fenômeno de curtidas, compartilhamentos e comentários, tendo em vista que as pessoas cada vez mais se veem envolvidas no universo virtual. O objetivo deste trabalho é analisar a tirinha do “Bode Gaiato” enquanto gênero humorístico observando se, de fato, esse gênero é apenas mais um gênero emergente nas redes sociais com o intuito de diversão ou se é disfarçadamente uma forma de contribuir para a disseminação do preconceito com relação aos aspectos típicos da cultura nordestina, sobretudo com relação aos aspectos linguísticos. O corpus analisado compõe-se de quatro tirinhas para a observação das situações típicas recorrentes e que propósito comunicativo essas postagens alcançam no universo virtual. Nas análises, foi possível perceber que as tirinhas se apresentam como mais um fenômeno de acesso nas páginas do Facebook; a relação disseminação de preconceito inicialmente não se confirma do ponto de vista cultural, porque os comentários e curtidas desmistificam essa tese do preconceito.

PALAVRAS – CHAVE: Gênero. Tirinha. Cultura. Humor.

1 Introdução

Na história da humanidade, são muitas as formas de se fazer representar nas diferentes esferas comunicativas, para cada sociedade há uma gama infinita de os seus membros serem reconhecidos. A linguagem constitui um diferencial na construção da identidade de um povo numa determinada cultura.

O surgimento de gêneros virtuais tem sido uma constante no universo da informação efêmera. Depois de muitas observações acerca das diversas postagens no perfil Bode Gaiato, no *Facebook*, atentando à forma como é retratada a figura do nordestino e das situações vivenciadas, surgiu o objetivo dessa pesquisa: analisar a tirinha do Bode Gaiato enquanto gênero humorístico, observando se, de fato, esse gênero tem um propósito comunicativo pautado no humor ou é mais uma forma de disseminação do preconceito com relação aos nordestinos, especialmente no que se refere aos aspectos linguísticos.

¹ Mestranda em Letras- Estudo do Linguagem- na Universidade Federal do Piauí- UFPI.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos o aporte teórico deste trabalho, que está baseado nas concepções de gênero de autores como Bakhtin (2003), Swales (1990), Miller (1984) Biasi-Rodrigues (2007) e Alves Filho (2011). Para esses autores, o estudo dos gêneros e suas implicações no processo discursivo apresentam pontos similares, sobretudo na ideia de que o entendimento do gênero perpassa pelo conhecimento de seu contexto social.

Após a abordagem teórica, descreveremos os procedimentos metodológicos, utilizado para a análise do corpus. Na seção de análise, focalizamos os aspectos observados no gênero tirinha do Bode Gaiato, destacando a função social, o propósito comunicativo, os eventos deflagradores e sua importância como gênero circulante no universo virtual.

2 Gêneros Discursivos: Algumas Considerações

A releitura da noção aristotélica de gêneros realizada por Bakhtin resultou numa classificação de gêneros do discurso em primários e secundários, sendo que, os gêneros primários (ou simples), tais como o diálogo cotidiano, constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, já os gêneros do discurso secundários, mais complexos, desenvolvem-se a partir dos primários, os quais absorvem e transmutam, resultando em construtos como o romance, o drama, o discurso científico e o discurso ideológico.

Os gêneros do discurso enquanto práticas sociais se definem exatamente como a necessidade de o indivíduo realizar uma atividade específica por meio da língua em determinada esfera social. Assim como às demais práticas sociais, Bakhtin (1992) afirma que as formas de uso da linguagem estão intimamente ligadas às atividades humanas e, portanto, são tão variadas quanto estas. O teórico enfatiza ainda que a linguagem é realizada na forma de enunciados concretos por participantes das várias atividades dessas áreas. Estes enunciados refletem condições específicas e metas de cada uma dessas áreas.

Bakhtin (2003, p. 262) ressalta que “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” em relação às suas esferas sociais. Enfatiza ainda que é nas esferas sociais que os gêneros são

regularizados e postos em funcionamento atendendo às necessidades dessas, nas quais eles surgem e são ressignificados continuamente.

A forma como os gêneros do discurso são efetivados partem do princípio de que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete a condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua. (Bakhtin 2003 p.280)

Compreender a linguagem nas perspectivas dos gêneros, significa buscar o que representada ou como são representados os gêneros quanto aos seus elementos constitutivos: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático.

A língua é então entendida como um processo enunciativo – discursivo com características subjetivas construídas socialmente. Nesse sentido, entendemos que as pessoas se comunicam por meio de enunciados que só podem ser compreendidos dentro de um contexto sociodiscursivo passível de transformações sociais e culturais.

O estudo dos gêneros dos discursos tem suscitado inúmeras discussões e pesquisas várias áreas do conhecimento, pois os gêneros são ações sociais que se desenvolvem no seio de uma determinada comunidade (MILLER, 2009). Bakhtin (2003) enfatiza que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, ou seja, muitas formas de linguagem podem representar uma sociedade tanto nas formas como nas práticas sociais desenvolvidas no seu contexto.

Nessa perspectiva de discurso relativizado e da utilização da língua como inerente à realização desse discurso por meio de enunciados, podemos perceber que numa esfera discursiva interativa todos os elementos sociais, linguísticos e culturais são primordiais para que de fato, uma ação social se concretize norteada sobretudo pelos princípios de cooperação existente na constituição do sujeito em diferentes contextos sociais.

As bases que sustentam a teoria ou essa proposição apresentada pelo teórico russo representam na verdade, uma condição para que se compreenda os gêneros do discurso a partir de suas ações sociais e/ou de seus propósitos comunicativos no âmbito de determinada esfera social discursiva (re)construído sucessivamente como elemento da atividade humana por meio de enunciados.

De acordo com Bhatia (1993), os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos. Os grupos sociais são identificados a partir dos propósitos comunicativos estabelecidos entre esses grupos, sobretudo quando há uma preponderância, ou seja, os gêneros não operam sozinhos e nem fora de um espaço social.

O fenômeno da interação humana que se concretiza através de enunciados tem como base essencial a produção desses enunciados materializados nos gêneros discursivos, mas a grande questão centra-se no fato de que assim como tudo o que é social, os gêneros são maleáveis e passíveis de mudanças. Com tantas mudanças possíveis diversos gêneros surgem quase que simultaneamente.

O trabalho com os gêneros está intrinsecamente ligado a um processo comunicativo muito amplo e que envolve diferentes esferas da atividade humana. Embora seja um desenvolvimento relativamente recentemente no campo dos estudos aplicados do discurso, a análise de gêneros tem se tornado popular (Bhatia, 1997). Significa que num contexto mais imediato a análise do gênero incide sobre um processo de compreensão voltado para cada prática social, um gênero se faz presente, seja na forma oral seja na escrita para demonstrar que as situações não são estáticas e é pela e na linguagem que o homem faz-se presente na sociedade.

Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre em consonância com a utilização da língua tendo em vista o seu caráter variável, ou seja, a ligação entre as práticas discursivas e as situações recorrentes nessas práticas são variáveis à medida que as necessidades das ações sociais discursivas se modificam.

Os gêneros discursivos são constituídos a partir de enunciados contextualizado nas práticas sociais, por isso, diversos gêneros surgem quase que simultaneamente às novas formas de interação entre elas as virtuais, que possibilitam todas as transmutações de gêneros discursivos numa perspectiva não muito diferente das velhas formas. Bakhtin (2003) afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”, portanto podemos inferir que nessas esferas de atividades inesgotáveis surgem novos espaços para velhas bases em novas roupagens com os mesmos propósitos em ações diversificadas.

A tirinha enquanto gênero está ligada a uma “espécie” de humor efêmero diário com objetivos voltados para o entretenimento ou para retratar uma crítica a determinadas situações políticas, por isso só pode ser compreendida numa esfera discursiva que mantém uma recorrência de ações similares; não há fato isolado e o discurso retrata sempre algo que reflete ou refrata o comportamento social e/ou cultural.

2.1 PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

Os propósitos comunicativos têm a ver com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado (BATHIA, 1993, 1997). No conjunto dos propósitos comunicativos, segundo o mesmo autor, em um mesmo gênero pode haver propósitos específicos ou intenções particulares, o que determina uma possibilidade maior na mudança dos papéis sociais seja do produtor seja do consumidor desses gêneros.

A definição dos propósitos comunicativos dos gêneros discursivos que circulam na sociedade depende em grande parte da percepção e daquilo que é mais significativo para os componentes da comunidade onde os gêneros circulam, assim defende Swales (1990).

Identificar um gênero como uma classe de eventos comunicativos é para Swales (1990) uma situação onde a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável, a qual é constituída do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido. Biasi-Rodrigues (2007) enfatiza que a característica mais importante na concepção de Swales é o fato de que os gêneros (eventos comunicativos) partilham um ou mais propósitos comunicativos mesmo que estes não se manifestem explicitamente. Para Swales (1990), o propósito comunicativo é ponto crucial no (re)conhecimento do gênero, evidenciando a relevância dada ao propósito comunicativo deste nesse processo,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso, influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente ligado a uma determinada ação retórica

compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo (SWALES, 1990, p. 58, grifos meus).

Com base nessa afirmação, podemos perceber que esses eventos dizem respeito a um possível nível de compreensão de determinada comunidade onde esses gêneros circulam. O processo de escolha dos gêneros em determinadas esferas sociais. Conteúdo, estilo e estrutura dos gêneros são elementos, segundo o autor, influenciados pelo propósito comunicativo.

Biasi-Rodrigues(2007), ao analisar o conceito acima, destaca que o conceito de propósito comunicativo, em sua concepção original, é o critério privilegiado na definição de gênero, responsável por modelar o gênero, determinando não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. O gênero mantém-se, então, vinculado à determinada ação retórica em consonância com o propósito comunicativo.

A forma como os gêneros circulam e os contextos sociais onde são produzidos é fundamental para que compreendamos a relação entre ambos. A relação entre gêneros e os contextos sociais guiam até o conceito de comunidade discursiva de Swales (1990, p.204), teoricamente, a comunidade discursiva é um construto social robusto, uma categorização defensável de algum grupo específico e importante. Sendo portanto, fundamental que nos atentemos para a compreensão dos fenômenos subjacentes aos processos constitutivos da linguagem enquanto formas de interação.

Swales (1990) prioriza o contexto e os elementos que de alguma forma geram os textos pertencentes aos gêneros que circulam nas esferas sociais. O conceito de propósito comunicativo não pode ser dissociado do conhecimento sobre a situação de contexto.

Os gêneros mudam constantemente, porque as sociedades também mudam e com isso há a possibilidade do acréscimo ou mutação de gêneros discursivos. Swales (1990) considera que um gênero regula uma determinada atividade social e Biasi-Rodrigues (2007) afirma que a consequência disso é que "se as comunidades discursivas mudam os gêneros também mudam". Isso acarreta uma expansão nos quadros da atividade social.

A análise de gêneros discursivos parte do princípio de que todas as bases que sustentam o seu surgimento podem estar associadas aos contextos sociais onde os mesmos são produzidos. Swales (1990) acrescenta que os gêneros não são criados da noite para o dia,

são desenvolvidos por um período e se padronizam mediante o seu reconhecimento. Significa dizer que há uma forma ou uma categoria a ser definida quando se trata de reconhecer um gênero.

Um dos aspectos a se considerar nas categorias de gêneros, diz respeito ao evento deflagrador de sua constituição. Conforme Pare e Smart (1994) *apud* Alves Filho (2011, p.39-40), o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo é denominado evento deflagrador, ou seja, para considerarmos ou construirmos sentidos para a existência de um gênero, devemos compreender a situação social, o propósito, os elementos linguísticos, que o desencadeou. Sobre isso, Alves Filho (2011, p.40) sintetiza “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem”.

Para o autor, há uma relevância quando definimos um gênero, sobretudo no que diz respeito aos processos deflagradores de sua circulação nas esferas sociocomunicativa, tendo em vista o caráter social que os gêneros apresentam.

A partir de um conhecimento acerca dos gêneros, da forma como circulam nas esferas sociais e do quão é sua diversidade, sobretudo nas esferas digitais, apresentaremos o gênero Tirinhas do Bode Gaiato, objeto de nossas análises.

2.2 TIRINHAS DO BODE GAIATO: UM GÊNERO HUMORÍSTICO?

O Bode Gaiato é uma página do site de relacionamento *Facebook*, criada um estudante universitário recifense, em janeiro de 2013. Sucesso nas redes sociais, a página apresenta um número significativo de seguidores das mais variadas classes sociais com mais de 4 milhões curtidas. De acordo com o seu criador, não houve um planejamento. Para fugir da rotina, resolveu criar algo com um personagem nordestino, para ser diferente na temática nas piadas e em outros memes². O estudo dos memes está diretamente relacionado com o estudo da difusão da informação e de que tipo de ideia sobrevive e é passado de pessoa a pessoa e de que tipo de ideia desaparece no ostracismo (RECUERO, 2006). Trata-se de uma

² “O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins, em seu livro “O Gene Egoísta”, publicado em 1976. Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o “gene” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas.

forma básica de aprendizado social, através da imitação (BLACKMORE, 1999). Ou seja, podemos aprender com a disseminação dos memes nas redes sociais, tendo em vista o fato de os mesmos constituírem uma fonte inesgotável para o surgimento de novos gêneros.

Para explicar a preferência pelo personagem ser um bode, ele explica que “tudo fica mais engraçado quando é retratado por um animal”, e que utilizou adjetivo “gaiato”, pensando no regionalismo da expressão que significa “pessoa engraçada e brincalhona”.

Com uma montagem bem simples, expressões regionais retratando o universo do nordestino a Tirinha do Bode Gaiato tem alcançado índices surpreendentes de curtidas e compartilhamentos nas redes sociais.

3 Metodologia

A coleta do corpus foi realizada a partir de uma seleção das postagens mais curtidas e compartilhadas. Considerando que observaremos o propósito comunicativo, o evento deflagrador do gênero e sua função social, selecionaremos quatro tirinhas, tendo em vista a observação das recorrências presentes nas tiras que circulam no *Facebook*.

4 Análises

Para a análise a seguir, escolhemos quatro tirinhas considerando a possibilidade de muitas recorrências em comum. Procuraremos observar os diferentes elementos constituintes dos gêneros, especialmente o evento deflagrador e o propósito comunicativo porque concordamos com Alves Filho(2011) quando afirma que um evento deflagrador faz emergir diversos gêneros, e ao mesmo tempo um mesmo gênero pode ser deflagrado por diferentes eventos. Dito de outro modo, podemos encontrar nos mesmos gêneros os mesmos eventos deflagradores, cuja diferença incidirá sobre o propósito comunicativo.

Esperamos com esse estudo inicial, perceber se de fato as tirinhas do “Bode Gaiato” atendem a um propósito comunicativo de divertir ou disseminar preconceito sobre o comportamento e o regionalismo presente no falar dos nordestinos.

Passemos às análises:

TIRINHA 1



A respeito da estrutura composicional, a tirinha segue o mesmo modelo que as histórias de quadrinhos. Com a leitura dos quadros na ordem de leitura da esquerda para à direita, apresentando personagens que mantém diálogos representados em balões de fala. Quanto à parte imagética, as tirinhas são constituídas por montagens nas quais há corpos humanos com cabeça de bode.

A situação trazida pela tirinha 1 tenta representar uma sala de aula, com carteiras ao fundo, o personagem com livros nas mãos, possivelmente a professora, anuncia demais, os alunos, que deverá ser realizada uma atividade de produção de texto. Um dos alunos demonstra dúvida, perguntando sobre a quantidade de páginas; no último quadro, é focado apenas o rosto da professora demonstrando impaciência quanto à pergunta. Para os professores de redação, a pergunta feita pelo aluno é recorrente, tornando engraçado para os demais alunos, mas impaciência para alguns professores, gerando assim o humor. Portanto, a autor teve como evento deflagrador da tirinha situações típicas do ambiente escolar. Em relação ao estilo, percebemos que não houve intenção de mostrar as marcas variacionais do nordeste.

Miller (2009) afirma que o gênero é um artefato sociocultural e caracteriza-se como uma ação tipificada, ou seja, definir o que é um gênero ou que propósitos comunicativos e/ou

ações sociais são deflagrados constitui uma referência para a compreensão do que é apresentado em um texto cujo intuito maior é o entretenimento. Na tirinha acima, a construção do humor, pode ser percebida por um leitor comum escolarizado, sobretudo porque o evento deflagrador é algo muito comum no universo escolar.

TIRINHA 2



Observamos que nessa tirinha os personagens são: Junin, que está representado de forma bem infantilizada por usar uma chupeta, e sua mãe. A “criança” inicia o diálogo, falando a mãe que na tentativa de dar banho no gato, acabou matando-o. Percebemos que a situação parece ser algo comum entre crianças que, ainda com pouca maturidade, pode acabar maltratando algum animal. Assim, temos como evento deflagrador da tirinha as más sucedidas tentativas das crianças em cuidar dos animais que pode acabar sendo um sofrimento para estes.

Quanto à linguagem, percebemos forte regionalismo como as expressões “mainha”, “melô”, “mai” e “bâin”, que retratam a variedade linguística típica da região nordestina. Deste modo, percebemos, como o criador do gênero soube utilizar de um elemento comum comunidade discursiva.

TIRINHA 3



Na tirinha 3, temos os dois principais personagens da tirinha. No primeiro quadrinho a mãe se mostra incomodada pelo fato de Junin descansar enquanto ela trabalha; uma situação recorrente no cotidiano das famílias onde as crianças não podem trabalhar.

O propósito comunicativo no primeiro quadrinho é demonstrar a indignação da mãe pelo comportamento preguiçoso de Junin; o que é retratado pelo texto verbal "eu aqui me matâno de trabalhá e esse miséra só deitado! Preguiça é pecado sabia?". Apesar de ser uma situação recorrente, a maioria das mães não aceitam o fato de muitos filhos passarem o dia inteiro sem fazer nenhuma atividade. O fato gerador do humor está na forma como ela se dirige ao filho indiretamente e na forma como ele responde e implicitamente o castigo de ter respondido à mãe chamando-a de invejosa.

O evento deflagrador da tirinha está relacionado a situações típicas de ambiente familiar, mais precisamente de famílias de baixa renda. Com relação ao estilo, percebemos a

intenção clara do autor em demonstrar as variantes regionais como forma de retratar situações sérias com o tom de humor.

Bakhtin (2003) ressalta que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, ou seja, muitas formas de linguagem podem representar uma sociedade tanto nas formas como nas práticas sociais desenvolvidas no seu contexto. Nesse contexto da atividade humana e da representação da sociedade e de suas práticas sociais, observamos que na tirinha acima, o propósito comunicativo incide também sobre a atitude de respeito com os mais velhos, a mãe fala, mas quando o filho retoma a palavra de forma desrespeitosa é imediatamente castigada, “e assim fui dormir de couro quente”. A expressão “couro quente”, significa que Junin “apanhou”, levou uma surra”.

TIRINHA 4



A situação da tirinha 4 retrata uma situação recorrente numa sociedade onde a indústria da beleza prevalece. No primeiro quadrinho temos dois jovens, provavelmente se encontraram na rua e o jovem fez uma pergunta típica de quem deseja ridicularizar a garota, pelo fato de ela não representar o perfil de beleza da maioria das garotas.

A pergunta que ele faz não é para saber se ela realmente faz “natação”, mas para mostrar que ela não tem os atributos físicos atraentes. No primeiro quadrinho temos um questionamento, já no segundo, há uma resposta e uma pergunta; observemos que o propósito comunicativo está implícito na forma como o questionamento é feito. Interessante observarmos que a garota respondeu de forma espontânea não demonstrando que se tratava de uma pergunta normal.

Concordamos com Alves Filho (2011, p.36) quando afirma que “quando as pessoas usam um gênero, de algum modo elas aceitam os propósitos comunicativos que este culturalmente realiza”. Dessa forma, estabelecer parâmetros para a aceitação de um gênero, exige um maior conhecimento do que seja realmente um gênero e que papéis sociais eles desempenham em seus contextos sociais a partir da proposição acima.

Para o autor da tirinha nesse caso, a linguagem tem um diferencial a partir da relação que estabelece entre a pergunta e a resposta, na verdade ele queria mostrar que a menina não era bonita, porque tinha um tipo físico comum, “não fazia natação, portanto, não tinha peito, não tinha bunda, nem perna”. A regularidade temática é a mesma, o propósito comunicativo é de fato provocar humor, por isso, as relações de contradição na linguagem.

A pergunta feita pelo jovem é recorrente, devido a uma postura cômica dos jovens quando se deparam com alguém com um perfil que não atende ao que é comum, sobretudo com relação a atributos físicos.

O autor da tirinha teve como evento deflagrador situações típicas que ocorrem geralmente no meio da rua quando alguém quer ridicularizar o outro. O humor é gerado pela forma como ele mesmo responde ao questionamento sobre se ela pratica natação. Sobre o estilo, podemos perceber que não há intenção de marcar linguisticamente um falar regional nordestino, mas sim, enfatizar um comportamento típico de qualquer jovem.

5 Considerações Finais

Na construção de um estudo acerca da compreensão e da definição de gêneros nos contextos sociais, podemos observar que os vários conceitos que circulam e que são aceitos socialmente, pode significar uma possibilidade de classificação de textos que povoam os ambientes acadêmicos e de entretenimento.

As tirinhas do “Bode Gaiato” podem ser definidas como um gênero humorístico porque representam uma forma de representação diferenciada de personagens e diálogos da cultura nordestina. Do ponto de vista inicial, poderíamos afirmar que é mais um meio de ridicularizar o povo do nordeste, entretanto, o que observamos é o surgimento de mais um gênero com uma proposta cultural de integração, pois mesmo retratando situações do cotidiano de uma família do sertão com hábitos urbanos, quase todos os seguidores da página do perfil no *Facebook*, sentem-se como representados por alguma situação vivenciada.

Quanto às situações de preconceito, sobretudo “preconceito linguístico”, não há como não perceber a grande utilização de palavras e típicas da região nordestina, entretanto, isso não pode ser considerado um fato negativo, tendo em vista que o número de acessos e comentários passam longe de posturas preconceituosas.

Concluimos que as tirinhas do “Bode Gaiato” podem ser consideradas um gênero humorístico motivado por situações do cotidiano, tais como relação familiar ou rotina de famílias de baixa renda, ambiente escolar e interação entre amigos. A seleção linguística procura trazer elementos típicos do dialeto nordestino, criando maior fidelidade aos personagens, e a estrutura composicional assemelha-se às histórias de quadrinhos.

Esperamos ter contribuído na reflexão sobre o gênero em questão, além de ter incitado interesse em uma pesquisa mais profunda acerca do tema, pois consideramos que os gêneros midiáticos são importantes fontes da construção de saberes.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: __**Estética da criação verbal**. Trad. Do russo de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.260-306.

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

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental/Francisco Alves Filho, - São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção Trabalhando na escola.

MILLER, C.; DIONÍSIO, A; HOFFNAGEL, J. (Org.). **Gênero Textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes E Dinâmicas Sociais Em Weblogs: Informação, Capital Social E Interação Em Redes Sociais Na Internet. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006. Acessado em 17/11/2014.

http://www.academia.edu/483110/Memes_e_Din%C3%A2micas_Sociais_em_Weblogs_Informa%C3%A7%C3%A3o_capital_social_e_intera%C3%A7%C3%A3o_em_redes_sociais_na_internet

O GÊNERO CHARGE PROMOVEDO O CONHECIMENTO DE MUNDO

Maria de Jesus Santiago da Matta (UESPI)
jesusantiago@oi.com.br

Maria Betânea Luz Moura de Melo (UESPI)
betanealuzmoura@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como tema Leitura e Compreensão de Gênero Multimodal e tem como objetivo avaliar o nível de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do gênero multimodal charge. O objeto de investigação é o gênero multimodal charge. Para tanto, buscou-se analisar o resultado de uma atividade de leitura e compreensão de charge aplicada em duas turmas de escolas públicas da rede municipal de Teresina. Este texto mostra ainda todos os dados relevantes observados durante a aplicação da atividade nas duas turmas, bem como análises dos textos dos alunos e listagem de dificuldades encontradas no percurso. Apresentam-se também propostas de intervenção para resolução dessas dificuldades. O referencial teórico está fundamentado em Bakhtin (2003), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Costa, Foltran (2013), Santos, Riche, Teixeira (2012), entre outros. A metodologia adotada é de cunho qualitativo-descritivo, aliando-se à pesquisa bibliográfica. Finalmente, como consequência deste trabalho, almeja-se desenvolver no aluno a percepção da importância dos fatos político-sociais em suas vidas, porque não é possível isolar-se da realidade que nos cerca. Ademais, que aprendam a refletir sobre essa realidade e se sintam estimulados a observar as questões político-sociais de nosso país como algo que faz parte de suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero multimodal. Charge. Conhecimento de mundo.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de uma atividade de leitura e compreensão do gênero multimodal charge e avaliar o nível de leitura a partir das evidências que surgem nos textos produzidos pelos alunos de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, de duas escolas da rede pública municipal de Teresina. Essa discussão dar-se-á de acordo com a teoria do gênero de Bakhtin e propostas de Marcuschi. Apoiar-se-á nos estudos sobre o gênero multimodal de Dionísio (2005; 2006) e nos estudos de Silva; Wachowicz (2013) que abordam a leitura tanto como um fenômeno cognitivo quanto sócio-historicamente condicionado. Elegemos o gênero textual charge porque está muito presente nos livros com os quais os alunos têm contato e nas avaliações a que são submetidos, sem, no entanto, ser objeto efetivo do estudo em sala de aula, ou seja, exige-se que o aluno leia e compreenda charge, sem apresentá-la como objeto de estudo.

Dessa forma, apresentamos na próxima seção considerações teóricas sobre o estudo dos gêneros textuais e, mais especificamente, dos gêneros multimodais. Na seção seguinte, mostramos o contexto da intervenção, o percurso tomado no desenvolvimento da atividade e mostramos como ela foi recebida pelos alunos e, em seguida, partimos para a análise das produções dos discentes. E por fim, analisamos alguns problemas revelados pela escrita dos alunos e sugerimos atividades para solucionar esses problemas.

A análise dessas produções mostrou que para a leitura de charges não basta somente conhecer o gênero, faz-se necessário que o aluno ative conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo, historicamente construídos.

2 Referencial Teórico

2.1 GÊNERO TEXTUAL

A palavra *gêneros* era usada estritamente pela teoria literária para designar os gêneros clássicos (o lírico, o épico e o dramático) e os gêneros modernos (o romance, a novela, o conto, o drama, etc.). Mas no início do século XX, o filósofo russo Mikhail Bakhtin empregou a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos empregados em situações do dia a dia da comunicação entre os homens.

Segundo Bakhtin (2000), toda produção textual, seja falada ou escrita, apresenta características estáveis, tendo-se ou não consciência delas. Tais características compõem os diferentes *gêneros textuais*, que são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos por cada esfera de utilização da língua e apresentam três aspectos básicos: o tema (o que é), o modo de composição (estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Essas três dimensões, apesar de possuírem características específicas, são indissociáveis e não há prevalência de uma sobre a outra na composição do gênero.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 279), cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros. Para o autor, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são os três elementos que caracterizam os gêneros textuais; a escolha de um gênero se determina pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Assim, gêneros são os textos produzidos pelo indivíduo nas diversas situações de comunicação de que participa, conforme a finalidade e as condições específicas de cada situação.

Identificar o gênero textual é um dos primeiros passos para uma competente leitura de texto. Assim, é de suma importância para o leitor em formação que o professor trabalhe em sala de aula com uma variedade de gêneros, a fim de que os alunos possam se familiarizar com esses gêneros, fazer uso social deles e que possam, ainda, desenvolver a capacidade de construir um gênero a partir de outro.

Para Marcuschi (2008), os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e se constituem como “formas de ação incontroláveis” que têm a função de “ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”. É por essas razões que os gêneros têm sido considerados verdadeiras “ferramentas” de ensino, porque “são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar”.

Portanto, trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de lidar com a leitura e a escrita, como também com a língua nos diversos usos do cotidiano. Como a comunicação se realiza por meio dos textos, deve-se possibilitar aos alunos a oportunidade de ler, compreender e produzir textos de maneira adequada a cada situação de interação sociocomunicativa, dando-lhes oportunidade de tornarem-se leitores e produtores proficientes.

Os diversos gêneros textuais são utilizados nas diferentes circunstâncias sociocomunicativas cotidianas e dentro dessa diversidade há aqueles que chamam a atenção dos alunos por fazerem uso da linguagem verbal e não-verbal. São os gêneros multimodais.

Dependendo da função de cada texto e de diferentes situações de comunicação, podemos fazer uso de diversos gêneros textuais. Assim, para essa pesquisa optamos pelo gênero multimodal charge.

2.2 GÊNERO MULTIMODAL

O texto pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ou imagética, assim como por meio da articulação ou integração destas modalidades. Atualmente, vivemos rodeados por uma diversidade de textos e grande parte deles articulam as linguagens verbal

e não verbal. Vivemos uma época em que cada vez mais estamos ligados ao visual. De acordo com Dionísio (2006, p.141), as imagens ajudam na aprendizagem porque prendem a atenção dos alunos ou porque acrescentam informações ao texto verbal. O fato é que os chamados gêneros multimodais chegaram à escola e precisamos compreendê-los enquanto objeto de estudo, assim como precisamos compreender o que vem a ser a multimodalidade.

Segundo Dionísio (2005, p. 178), a multimodalidade se apresenta de várias maneiras, pois

ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Assim, podemos dizer que os sentidos do texto podem ser construídos a partir de um conjunto formado pela linguagem verbal e pela linguagem visual, caracterizando-se, assim, a multimodalidade do texto. Sendo assim, texto multimodal é aquele cujo significado é construído por meio de mais de uma modalidade, linguística ou não linguística.

A charge é um gênero textual multimodal visto que para atribuímos sentido a um texto desse gênero, envolvemos tanto elementos verbais quanto não verbais. Segundo Silva; Wachowicz (2013, p.47), trata-se de "texto constituído por elementos verbais e não verbais e que têm como tema questões de relevância social e como objetivo provocar discussão e crítica".

3 Procedimentos Metodológicos

O trabalho com a leitura e a escrita pode e deve contemplar os gêneros de circulação social para propiciar a interação da escola com o mundo social. Para isso, optamos pela leitura e compreensão da charge, já que esse é um gênero da atualidade e capaz de estabelecer a conexão entre o trabalho em sala de aula e o mundo que nos rodeia. Entretanto, a compreensão desse gênero multimodal, de acordo com Marcuschi (2008, p.230), 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.

De acordo com Garcez (2002, p. 6), escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura, pois é por meio da leitura que se assimila às estruturas da língua. Por meio da prática de leitura, o indivíduo desenvolve a análise e a reflexão, o que o torna mais crítico e resistente à dominação ideológica. Seria necessário que o aluno se posicionasse diante do texto e assumisse o seu papel de interlocutor. Seria necessário, desse modo, que ele fizesse uma leitura de mundo.

Desta forma, e de acordo com o proposto por Silva; Wachowicz (2013) sobre a avaliação do nível de leitura e compreensão dos discentes, elaboramos uma atividade para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de exercitar a leitura do gênero charge e avaliar o nível de leitura e compreensão dos alunos em relação a esse gênero.

Para o desenvolvimento da atividade (carga horária: 2 horas), seguimos os seguintes passos:

1. Selecionamos uma charge¹ cujo texto retratasse uma situação polêmica e estivesse ao alcance dos alunos, ou seja, que fizesse parte do seu repertório sociocultural para compor atividade de produção textual;
2. Preparamos uma aula com conteúdo didático-pedagógico sobre tal gênero;
3. Exibimos três charges em *datashow* (no primeiro momento da aula), acompanhada de explanação sobre o conteúdo;
4. Buscamos o envolvimento da turma, a fim de que comentassem o que compreenderam das charges expostas nos slides. No decorrer da aula, os alunos participaram e mostraram-se atentos ao conteúdo trabalhado;
5. Em seguida, no segundo momento da aula, entregamos a atividade preparada previamente para produção de texto de cinco a oito linhas, a partir da interpretação de uma charge, em que os alunos deveriam explicar como os elementos verbais e não verbais contribuíam para sua compreensão.

3.1 DA LEITURA E COMPREENSÃO À PRODUÇÃO DE SENTIDO

¹ <http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/05/roda-de-leitura-e-conversa-redes.html>. Acesso em 20/05/2014.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles conheciam o gênero textual charge. Quase a totalidade da turma desconhecia esse gênero e, conseqüentemente, não sabiam dizer em que suportes poderiam encontrá-lo.

Ao mostrarmos a primeira charge (charge 1), percebemos a imediata atração que os gêneros “visuais” parecem exercer sobre as pessoas. Perguntamos se poderíamos chamá-la de texto. A maioria respondeu que não, pois não apresentava palavras. Porém, alguns contestaram afirmando que se tratava de texto, visto que “dava para entender”.

Charge 1



Fonte: <http://izaniocharges.blogspot.com.br/>. Acessado em 20/05/2014

A partir daí, exploramos a charge, que era completamente não verbal, pedindo aos alunos que tentassem explicar cada um de seus elementos. Ao final, voltamos a perguntar se agora achavam se se tratava ou não de um texto. Dessa vez, todos concordaram, visto que podiam atribuir significado ao que viam.

Em seguida, buscamos mostrar a origem do nome charge e sua definição em alguns dicionários, bem como suas características e finalidade. A princípio os alunos pensaram na charge como uma história em quadrinhos (HQ), já que se utiliza da linguagem não verbal. Somente quando buscamos entender sua finalidade é que eles perceberam se tratar de gêneros diferentes, pois a HQ tem o entretenimento como principal finalidade, já a charge ocupa-se da crítica a um fato do momento. Surge, então, algo de grande relevância: a curiosidade de cada um em conhecer melhor o processo de construção de sentidos da charge, sua materialidade e o que pode contribuir para enriquecer o conhecimento do aluno.

Quando apresentamos a segunda charge (charge 2), os alunos já estavam um pouco mais familiarizados com o gênero. Perceberam logo que para a leitura desse outro texto

precisariam unir linguagem verbal e linguagem não verbal para atribuir significado a ele. No entanto, demonstraram dificuldades em entender a crítica expressa pela charge, revelando assim o quanto seu conhecimento de mundo é um tanto limitado.

Charge 2



Fonte: <http://www.dorinho.com.br/cartum.asp?cartum=1>. Acessado em 20/05/2014

Ao exibirmos a terceira charge (charge 3), perguntamos qual crítica o chargista procurou manifestar. Mais uma vez, percebemos a fragilidade por parte dos alunos em atribuir sentido a esse gênero multimodal, provavelmente por falta de contato com esse gênero e por falta de leitura e interação com o mundo que os cerca, o que resulta em conhecimento de mundo restrito. Percebemos que esses não se inteiram da realidade político-social em que vivem, pois não desenvolveram ainda maturidade e percepção da importância dos fatos político-sociais em suas vidas. Seu contato com o mundo só se dá nas redes sociais para interação com amigos, não havendo busca por sites de informação.

Charge 3



Fonte: <http://julinhoeseusdesenhos.blogspot.com.br>. Acessado em 20/05/2014

Para concluirmos a atividade com o gênero multimodal, entregamos fotocópias de uma charge (charge 4) para que cada aluno, em um texto de cinco a oito linhas, apresentasse sua interpretação, explicando como os elementos verbais e não verbais contribuíam para sua compreensão.

Charge 4



Fonte: <http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/05/roda-de-leitura-e-conversa-redes.html>. Acessado em 20/05/2014

A referida charge interpretada pelos alunos mostra dois momentos na vida de um rapaz, aparentemente viciado em internet e em redes sociais. No primeiro momento, ele aparece “vidrado” em um computador, contabilizando a quantidade de amigos em cada mídia social. No segundo momento, ele aparece andando com um saco de papel cobrindo-lhe o rosto e parte do corpo, demonstrando que na vida real ele é um anônimo solitário.

4 Análise dos Dados

4.1 DA LEITURA E COMPREENSÃO AO RESULTADO

Nesta etapa do trabalho com o texto multimodal em sala de aula, ocorrida após a explanação e reflexão sobre o conteúdo, consideramos as respostas dos alunos na atividade solicitada observando os critérios abaixo elencados:

Critérios de avaliação

1. Estabelecer a coerência na continuidade da união entre o conteúdo icônico e o conteúdo verbal;
2. Mostrar conhecimento do gênero reconhecendo os elementos do contexto de produção: interlocutor, suporte, finalidade, tema da conversa;
3. Mostrar conhecimento de mundo sobre as redes sociais (o aluno sabe o que é *Facebook, Twitter, Orkut?*);
4. Reconhecer o vocabulário relacionado à temática da charge;

A partir dos critérios de avaliação acima, analisamos as respostas dos alunos nas duas turmas selecionadas. Analisamos os resultados obtidos com todos os textos, porém expomos a análise de três textos de cada turma que servem para amostragem dos resultados encontrados.

TURMA 1

Em relação à turma 1, apenas 13 dos 16 alunos participaram da atividade; constatamos que 4 deles não apresentaram autonomia, pois não fizeram nenhuma referência ao texto original; 5 não estabeleceram a relação entre a imagem e o texto verbal; apenas 3 fazem alguma referência ao fato de o personagem usar uma sacola para esconder-se; 4 não fazem nenhuma referência aos elementos verbais e/ou visuais, porém refletem sobre a mensagem veiculada pela charge; 3 não conseguiram cumprir a proposta solicitada.

Texto 1

A charge é um gênero textual que nos ensina criar uma crítica político-social com o nosso cotidiano, porque as pessoas acham quem não tem facebook é diferente dos outros.

"A charge é um gênero textual que nos ensina criar uma crítica político-social com o nosso cotidiano, porque as pessoas acham quem não tem Facebook é diferente dos outros".

No texto acima, percebemos que o aluno fugiu à proposta solicitada. Foi pouco além da identificação do gênero e de seu objetivo, fazendo uma pequena interpretação que não foi condizente com o que foi solicitado.

Texto 2

No primeiro momento mostra uma pessoa que tem muitos amigos virtual. No segundo momento já mostra ele coberto por uma sacola que significa que ele se esconde das pessoas por ser diferente delas e por ser diferente não consegue ter amigos.

"No primeiro momento mostra uma pessoa que tem muitos amigos virtual. No segundo momento já mostra ele coberto por uma sacola que significa que ele se esconde das pessoas por ser diferente delas e por ser diferente não consegue ter amigos".

O texto não apresenta autonomia, pois não conseguiu situar-se em relação ao gênero, identificando a voz que fala no texto da charge. O aluno em seu texto demonstra perceber os momentos diferentes (vida virtual e vida real) do personagem, mas não estabelece uma relação entre esses dois momentos do mesmo personagem para dar sentido ao texto.

Detém-se a relatar os fatos ocorridos na charge sem perceber a mensagem veiculada pelo gênero.

Texto 3

A charge apresenta uma pessoa que virtualmente é cheia de amigas; porém, na realidade quase ou não possui amigo algum. Isso pode ser percebido nas palavras utilizadas no texto tais como na oração final, onde ele diz: "Mas nada como a vida real". Outra característica da charge é o fato de ele se sentir diferente perante as outras pessoas na realidade, o que o dificulta em fazer amigos nela, e o que apresenta isso é o fato do personagem, na imagem final, usar uma sacola cobrindo seu rosto.

"A charge apresenta uma pessoa que virtualmente é cheia de amigas, porém, na realidade quase ou não possui amigo algum. Isso pode ser percebido nas palavras utilizadas no texto, tais como na oração final, onde ele diz: "Mas nada como a vida real". Outra característica da charge é o fato de ele se sentir diferente perante as outras pessoas na realidade, o que o dificulta em fazer amigos nela, e o que apresenta isso é o fato do personagem, na imagem final, usar uma sacola cobrindo seu rosto".

No texto acima, percebemos autonomia, pois o aluno controla a voz do texto lido: "A charge apresenta uma pessoa que virtualmente é cheia de amigas...". Dando continuidade apresenta a oposição entre a vida virtual e a vida real, usando entre aspas palavras do texto original "Mas nada como a vida real". O aluno identifica o tema e a crítica social contida na charge. Percebe que a charge mostra a dificuldade que o personagem sente em se relacionar com as pessoas na vida real, usando um subterfúgio que é a sacola para esconder-se.

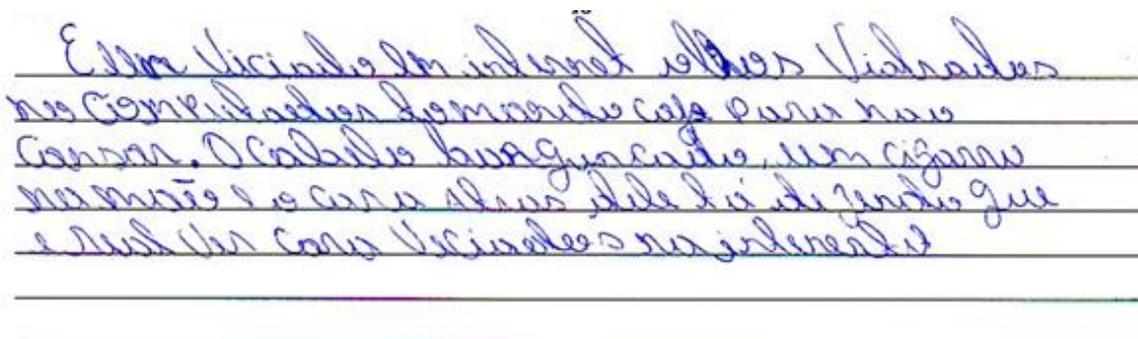
Considerando as respostas dos alunos da turma 1, observamos que a maioria consegue relacionar o texto visual ao verbal, ao mesmo tempo em que percebem a continuidade entre as partes do texto visual. Eles também descrevem o que foi observado nas imagens expondo a mensagem veiculada pela charge. Constatamos que a referida charge está inserida no universo simbólico do aluno, o que facilita a compreensão da mensagem

embutida no gênero. Entretanto, sabemos que os resultados seriam totalmente diferentes se a charge não estivesse relacionada ao seu universo.

TURMA 2

A turma 2 declarou durante a aula de apresentação do gênero não conhecer a charge. Essa turma teve dificuldade em atribuir sentido aos textos multimodais expostos em slides, até mesmo em identificá-los como tais. Dos trinta e um alunos que fizeram a atividade proposta, treze não conseguiram perceber que o texto tratava de dois momentos na vida de um mesmo personagem, chegando a tratá-los como personagens distintos, conforme exemplificado pelo texto abaixo:

Texto 1



"E um Viciado em internet olhos Vidrados no computador tomando cafe para não cansar. O Cabelo bagunçado, um cigarro na mão e o cara Atras dele tá dizendo que e real ver cara viciados na intenert".

No texto acima, o aluno não demonstra ter autonomia; está centrado mais na parte visual do texto, relatando exatamente o que vê. Além disso, não percebeu a continuidade que se dá por meio das imagens e do texto verbal que apresentam os dois momentos na vida de um mesmo personagem. Como também não fez a leitura crítica da situação retratada.

Texto 2

No personagem do lado esquerdo, expressa um sentido de que ele não está ligado na vida real e sim, na virtual; porque ele está com uma xícara na mão, o cabelo bagunçado e olhando atentamente para o computador, já o outro personagem, expressa uma fala que indica que as pessoas dão valor mais para a vida virtual do que a vida real.

"No personagem do lado esquerdo expressa um sentido de que ele não está ligado na vida real e sim, na virtual; porque ele está com uma xícara na mão, o cabelo bagunçado e olhando atentamente para o computador, já o outro personagem, expressa uma fala que indica que as pessoas dão valor mais para a vida virtual do que a vida real".

Nesse texto, o aluno descreve mais o que vê do que o que lê na charge. Ele não associa as informações verbais e não verbais para atribuir sentido ao texto; além disso, não percebe a continuidade entre os dois momentos da charge. No entanto, traz a expressão "virtual" como uma demonstração de suas experiências de mundo. Nesse caso, mostra algo que já faz parte de seu vocabulário e diz respeito ao assunto, mesmo não explícito na charge.

Apesar de grande parte dos alunos não conhecer o gênero textual e apresentar dificuldade em perceber a continuidade nos dois momentos do texto, a turma não demonstrou embaraço com o vocabulário, visto que o mesmo traz palavras como *Facebook*, *Orkut*, *Twitter*, que estão bastante presentes no universo juvenil. No entanto, ao produzir o texto proposto na atividade, cometeu vários erros ortográficos, como: *suportamente* (supostamente), *naverga* (navegar), *mais* (mas), *durmir* (dormir), *afirma* (afirmar), *na Quela* (naquela), além de erros de pontuação e acentuação.

Para ler e entender a charge é necessário lançar mão de informações contextuais e não se restringir apenas ao que se vê de concreto, mas àquilo que pode se perceber no contexto, como podemos perceber no texto abaixo:

Texto 3

Na charge acima, do lado esquerdo, mostra um homem sentado em frente ao computador, com os olhos arregalados, xícara; isso dá a entender que ele é viciado em internet, tudo que ele faz é em frente ao computador. Ele fala que tem muitos amigos nas redes sociais... mas no quadrinho do lado direito mostra ele andando na rua, vestido por um saco, isso dá a entender que na vida real mesmo, no cotidiano, não é a mesma coisa que nas redes sociais; ele passa despercebido, como se não existisse, sem amigos. Essa charge critica como está o mundo hoje em dia, as pessoas estão viciadas na internet, em tecnologia, e acabam se esquecendo que o mais importante que são os amigos da vida real, que convivem com a gente estão escassos.

“Na charge acima, do lado esquerdo, mostra um homem sentado em frente ao computador, com os olhos arregalados, xícara; isso dá a entender que ele é viciado em internet, tudo que ele faz é em frente ao computador. Ele fala que tem muitos amigos nas redes sociais... mas no quadrinho do lado direito mostra ele andando na rua, vestido por um saco, isso dá a entender que na vida real mesmo, no cotidiano, não é a mesma coisa que nas redes sociais; ele passa despercebido, como se não existisse, sem amigos. Essa charge critica como está o mundo hoje em dia, as pessoas estão viciadas na internet, em tecnologia, e acabam se esquecendo que o mais importante que são os amigos da vida real, que convivem com a gente estão escassos”.

Esse aluno apresenta algum conhecimento do gênero charge. Ele atribui sentido ao texto lançando mão tanto da linguagem verbal quanto da não verbal e, ainda, buscando no seu conhecimento de mundo elementos que o ajudem a dar mais significado à charge. Além disso, mostra perceber a finalidade do gênero.

5 Resultados Obtidos

5.1 DO COGNITIVO AO HISTÓRICO: ETAPAS PARA ALCANÇAR A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A amostra analisada nesta pesquisa é constituída das produções textuais dos alunos, em atividade proposta em sala de aula. Constitui-se de um número de 44 produções textuais realizadas por 13 alunos da turma 1 e 31 alunos da turma 2, do 9º ano. As produções são referentes ao trabalho realizado em sala de aula com o gênero multimodal: charge. Os alunos

foram convidados a escrever após o trabalho de reconhecimento das características do gênero.

A partir da análise das produções, notamos que alguns alunos apresentam problemas relativos à dificuldade de perceber a continuidade de sentido na parte visual; de relacionar as duas linguagens para perceber o posicionamento crítico do chargista, pois limitavam-se a relatar o que viam, e de fazer referência ao gênero, pelo fato de o desconhecerem. Porém o maior problema detectado na turma é a falta de conhecimento de mundo necessário à interpretação das ideias veiculadas pelo gênero em estudo. Como exposto anteriormente, os alunos sentiram muita dificuldade em dar sentido às charges, porque não possuíam conhecimento da realidade político-social que os circunda.

A partir desse fato, observa-se que a educação atual brasileira é muito conteudista, voltando-se especialmente para conteúdos distantes da vida social de seus alunos. Apesar do avanço em relação aos estudos do gênero textual, que leva para a sala de aula os textos jornalísticos proporcionando ao aluno o contato com a realidade social, ainda não estamos oferecendo a esses jovens conhecimentos capazes de relacioná-los com a realidade que os cercam. Seria interessante que a sala de aula estabelecesse um *link* com o mundo lá fora para que tenham conhecimento crítico desse mundo em que vivem, mostrando a eles a importância, para o desenvolvimento de sua aprendizagem, da conexão entre a sala de aula e a realidade socioeconômica e cultural em que vive a nossa sociedade. Isso ajudaria a entender melhor os gêneros textuais de circulação social.

O fato de os alunos terem acesso às redes sociais ou outros meios em que circule a informação não é evidência de que este acesso garanta a absorção da informação veiculada e menos ainda que façam uma reflexão crítica acerca do que absorvem. Além de que, ter acesso às informações e absorvê-las, não significa ter o conhecimento. Essa realidade já foi apontada pelos PCN (1998, p. 137), quando afirmam que “[...] Ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende da informação, por outro a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade”. Cabe, então, à escola acompanhar o processo de democratização da informação e de interação virtual entre os alunos e estabelecer uma interação entre o conhecimento veiculado pela escola e as informações veiculadas pela mídia e redes sociais. Como bem atestam os PCN (1998, p. 138), a educação pode contribuir para diminuir diferenças e

desigualdades, caso acompanhe os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 7-8) indicam como objetivo desse nível de ensino que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. cremos, então, que o gênero multimodal, por fazer uso de uma linguagem mista e bastante agradável, possibilite a prática de leitura entre os alunos e leve-os ao hábito de análise e reflexão sobre as temáticas político-sociais veiculadas por esse gênero.

Para tanto, acreditamos conveniente desempenhar as atividades abaixo relacionadas por acreditarmos serem conciliadoras do trabalho entre o gênero textual de circulação social e as informações que permeiam a nossa vida em sociedade.

ATIVIDADE	OBJETIVO	SUGESTÕES	OBSERVAÇÃO
1. Leitura de jornais em sala de aula.	1. Priorizar a aquisição da informação, ampliando a visão do educando sobre o mundo e também sobre a comunidade onde vive.	Deve-se levar o jornal na íntegra para a sala de aula, a fim de oportunizar o contato com o contexto de produção da edição, visto que traz informações importantes, que são ocultadas quando se destaca apenas um trecho ou uma seção do jornal.	Material: jornais
2. Leitura de charges.	1. Identificar o suporte do referido gênero; 2. Reconhecer a finalidade da charge; 3. Perceber o contexto de produção e a crítica inserida no gênero.	Solicitar aos alunos que verbalizem o que compreendem em charges encontradas em jornais e revistas levados para sala de aula e para que procurem matérias nesses jornais e revistas que abordem o assunto tratado nas referidas charges. Com base nas informações extraídas dessas matérias, juntamente com a leitura da charge, deve-se debater os valores sociais que as charges carregam, analisando a opinião nela expressa, e posicionando-se frente a essa opinião. A partir da discussão outras atividades podem ser geradas: confecção de painel de charges; produção de charges, notícias, etc.	Material: jornais e revistas

6 Considerações Finais

Observamos que a leitura e a escrita estão interligadas e que precisamos ensiná-las para que os nossos alunos pratiquem-nas com clareza. A leitura, logicamente, é o primeiro passo para uma boa escrita e quando as duas envolvem gêneros do cotidiano, especialmente os multimodais, torna-se mais fácil despertar o interesse dos alunos, que desenvolvem mais rapidamente suas competências e habilidades por se tratar de um gênero que os atrai pela linguagem visual.

Assim, para esta atividade constatamos não ser suficiente apenas o conhecimento cognitivo do gênero, mas, como bem citam Silva; Wachowicz (2013, p. 63), a leitura também requer controle das funções ideológicas que permeiam a crítica pressuposta em uma charge. O aluno, enquanto sujeito sócio-histórico constituído, “precisa chegar até essa dimensão”. Faz-se necessário, então, que a escola viabilize em suas salas de aula o contato do aluno com o mundo que o cerca.

Esperamos com este trabalho que os alunos possam – por meio do gênero charge – perceber a importância do conhecimento simbólico que permeia a nossa realidade. Nenhum indivíduo produz conhecimento de mundo do nada, por isso é importante que a escola esteja atenta a essa necessidade de oferecer condições ao aluno de se inteirar e participar criticamente da sua realidade como sujeito sócio-histórico que é. A charge, como texto multimodal, requer do seu leitor além de habilidade para lidar com as linguagens verbal e não verbal, conhecimento de mundo que possa ajudar os alunos a atribuírem significado ao texto. Acreditamos que este trabalho contribuirá para que eles percebam a importância dos fatos político-sociais em suas vidas, que não é possível isolar-se da realidade que nos cerca. Ademais, que aprendam a refletir sobre essa realidade e se sintam estimulados a observar as questões político-sociais de nosso país como algo que faz parte de suas vidas e não como fatos alheios à sua realidade.

Almejamos, ainda, que o contato dos alunos com a realidade político-social aconteça não só na sala de aula; mas também no lar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita**. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

_____. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos**. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. Técnica de Redação: o que é preciso saber para escrever bem. IN: **Os mitos que cercam o ato de escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, Luciana Pereira da. WACHOWICZ, Teresa Cristina. Leitura. In: COSTA, Iara Bemquerer e FOLTRAN, Maria José (orgs). **A Tessitura da leitura**. São Paulo: contexto, 2013.

APÊNDICE 1 – Atividade aplicada em sala

	E. M. _____
	ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO – 19AT
	TURNO: <u>tarde</u> DATA: ___/___/2014 PROFª _____ DISCIPLINA: <u>Língua Portuguesa</u>
	GÊNERO TEXTUAL: CHARGE

CHARGE é um gênero textual de ilustração que tem por finalidade satirizar (criticar), por meio de uma caricatura, algum acontecimento **atual** com uma ou mais personagens envolvidas.

Mais do que um simples desenho, a charge é uma crítica político-social em que o chargista expressa graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira. Para entender uma charge não precisa ser necessariamente uma pessoa culta, basta estar por dentro do que acontece ao seu redor. A charge tem um alcance maior do que um editorial, por exemplo, por isso a charge, como desenho crítico, é temida pelos poderosos. Não é à toa que quando se estabelece censura em algum país, a charge é o primeiro alvo dos censores. É um gênero textual que tem como suporte jornais e revistas impressos ou *on lines*.

Leia a charge abaixo:



Fonte: <http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/05/roda-de-leitura-e-conversas-redes.html>. Acessado em 20/05/2014

Em um texto de 5 a 8 linhas, apresente sua interpretação da charge, explicando como os elementos verbais e não verbais contribuem para a compreensão da mesma.

AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LINGUAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Maria Vieira Monte Filha¹ (UFC)
mariavmf@gmail.com

Resumo: O objetivo da presente pesquisa é analisar as propostas de atividades de linguagem dos gêneros textuais no livro didático de língua materna. Baseados nos estudos de Bakhtin (2003), Schneuwly; Dolz (2004), verificamos em que medida as propostas dos livros didáticos estão relacionadas com o ensino de gêneros textuais defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Analisamos três coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental. Esse material didático tem como foco principal o ensino de produção textual. Neste artigo, apresentamos a análise dos dados de uma dessas coleções. Os resultados indicam que é preciso reavaliar a metodologia dos livros didáticos, pois, embora tenham tido amplas mudanças em seus conteúdos, abordagens e concepções teóricas com o intuito de atender às demandas atuais em relação às práticas sociais vigentes, ainda não proporciona de forma plena o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A pesquisa não pretende encerrar esse assunto tão complexo, almeja suscitar uma reflexão acerca do papel do livro didático e de suas propostas no ensino de gêneros textuais na aula de língua materna.

Palavras-chave: Livro didático. Atividades de linguagem. Gêneros textuais.

1 Introdução

O conhecimento sobre as práticas discursivas e sociais torna-se um pré-requisito para que ingressemos na dinâmica da sociedade de forma consciente. É importante desenvolver a capacidade de prever, perceber, produzir e negociar sentidos por meio da linguagem. A comunicação é possível através da interação discursiva por meio dos mais variados gêneros textuais.

Portanto o domínio da linguagem se constitui como condição de possibilidade de plena inserção social. É por meio da linguagem que os indivíduos se comunicam, têm acesso às informações, expressam e defendem pontos de vista. Assim, ao ensinar Língua Portuguesa, a escola assume para si a responsabilidade de contribuir para assegurar aos seus alunos o acesso aos saberes necessários para atuarem como cidadãos.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, bolsista Capes.

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituíram-se como referência para proporcionar um ensino pautado a partir dos gêneros textuais. A presente pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. Inicialmente, em 2006, como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), foram analisadas três coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental. O foco da pesquisa foi investigar as propostas para a produção textual e sua consonância com os pressupostos defendidos pelos PCN. O segundo momento, em 2014, consistiu na retomada de uma das coleções citadas, com o intuito de ver se houve e quais foram as mudanças nas atividades de linguagem para o ensino de gêneros textuais.

2 Atividades de linguagem e ensino de gêneros textuais

O trabalho com gêneros na escola não é algo novo. Eles sempre foram abordados, porém, com um enfoque limitado. A preocupação restrita com os aspectos estruturais e formais dos textos perpetua uma visão distorcida do texto, fazendo com que este seja visto como uma espécie de formulário preenchido (para a leitura) ou a preencher (para a escrita).

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Para atingir esse objetivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) defendem um ensino de língua materna - oral ou escrita – pautado no texto. “Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. (...) A unidade básica do ensino só pode ser o texto”. (PCN, 1998, p.23).

Segundo os PCN, a linguagem deve ser concebida como um processo de interação. O falante, ao fazer uso da língua, está realizando atividades de linguagem. Quando um sujeito interage com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões, da relação de afinidade e da grande familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Todos esses fatores determinam as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.

Um dos referenciais teóricos que fundamentou os PCN foi o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), sobretudo os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) acerca do ensino a partir de gêneros textuais. (ROJO; BATISTA, 2003). O ISD tem como unidades de análise: a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente. Segundo Bronckart (1999), "a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano." (1999, p.338).

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros são entendidos a partir de sua natureza social, são vistos como fenômenos contextualmente situados e construídos na interação comunicativa. Com base nessa concepção, a língua é vista como interação, ação social, capaz de levar seu usuário a transformar o mundo em que vive.

Schneuwly e Dolz (2004), seguindo os aportes de Bakhtin (2003), defendem que o gênero deve ser compreendido como uma ferramenta com a qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. Nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto de produção: quem produz o texto, para quem, qual é o propósito, qual é o conteúdo temático e que gênero textual pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

O gênero é um instrumento semiótico que permite a um só momento a compreensão e a produção de textos, atua como um elemento mediador, servindo de suporte para aprendizagem e o uso da linguagem pelos indivíduos dentro de cada formação social específica. Portanto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é um megainstrumento, pois age como um organizador global que funda a possibilidade de comunicação devido ao seu caráter intermediário e integrador além de possibilitar a estabilização dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Os autores dos livros didáticos, cientes dos avanços no ensino de língua materna nas últimas décadas, desenvolveram novas perspectivas com base nos gêneros textuais. A primeira parte da pesquisa pautou-se exatamente em investigar em que medida as propostas dos livros didáticos estão relacionadas com o ensino de gêneros textuais defendido pelos PCN. O que efetivamente é proposto nas atividades de linguagem? Qual é o percurso entre o dizer teórico e o fazer?

3 Contexto da pesquisa e sua metodologia

Conforme exposto na introdução deste artigo, a primeira parte da pesquisa foi realizada em 2006. A metodologia utilizada é de base bibliográfica. A análise realizada é de cunho qualitativo. Partindo dos objetivos traçados, foi escolhido o percurso metodológico que pudesse dar melhor suporte para alcançá-los.

O *corpus* é composto por três coleções do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) cujo enfoque é no ensino de produção textual. As coleções foram: *Oficina de Redação*, *Aulas de Redação e Todos os textos*. O motivo desta escolha se deu por dois motivos, a saber, a boa receptividade desses livros no mercado escolar e a preocupação defendida pelos autores em propor um ensino de língua com base nos gêneros textuais.

Durante a pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos para a obtenção do *corpus*. Inicialmente foram selecionadas as coleções de Ensino Fundamental voltadas para o ensino de escrita, não levamos em consideração livros didáticos de Língua Portuguesa em geral, uma vez que a pesquisa tinha como foco as propostas para a produção textual.

Após a escolha dos livros didáticos, foram feitos alguns recortes. Primeiro, foram analisados os sumários e a distribuição dos conteúdos; segundo, selecionamos as propostas para a produção textual tanto as atividades de linguagem como o referencial teórico citado direta ou indiretamente para se explicar o conteúdo escolhido. Consideramos importante também analisar o guia do professor, pois, nesta parte do livro didático, os autores se posicionam quanto aos pressupostos teóricos que servem como base para a elaboração do material.

No presente artigo, apresentamos a discussão dos dados referentes à obra *Todos os textos*. Consideramos pertinente também relacionar as atividades da edição analisada em 2006 com a que está sendo usada atualmente nas escolas, edição de 2011, pois desta forma temos melhores condições de perceber até quanto já foi construído e ampliado o ensino de produção textual a partir da concepção de gêneros textuais.

4 Análise das atividades de linguagem e resultados

O ensino de produção textual pautado nos gêneros textuais é a prática mais recorrente nos livros didáticos, sobretudo aqueles que afirmam serem voltados especificamente para “as aulas de redação”. Tornou-se muito comum, na divulgação

do material didático, a presença dessa perspectiva para atrair os olhares das Escolas e dos profissionais envolvidos, visto que o corpo docente está cada vez mais ciente da importância do uso do texto nas aulas e, conseqüentemente, dos gêneros textuais.

Embora não seja o foco do nosso artigo, consideramos pertinente destacar que, em 2006, nas coleções *Oficina de Redação* e *Aulas de Redação*, ainda havia uma certa confusão entre tipos e gêneros textuais. As propostas se pautavam ora na elaboração de uma narração, de uma descrição ora em uma fábula, uma carta pessoal. Essa questão poderá ser ampliada em outra pesquisa.

Com relação à coleção *Todos os textos*, os autores afirmam que o livro traz ferramentas que ajudarão os alunos a lidar com as palavras e os textos. Eles explicam que, através dos textos, podemos interagir e estabelecer uma comunicação oral ou escrita. No guia do professor, há citações bem claras que o ensino de produção textual se dará a partir dos gêneros, inclusive fazem alusão ao ISD como referencial teórico que serviu como suporte para a construção do material didático.

A formatação da coleção permanece a mesma (edições 2003 e 2011). Cada livro é dividido em quatro unidades que são constituídas por três capítulos. No final de cada unidade, é desenvolvido um projeto com base nas produções textuais estudadas na etapa.

A unidade apresenta um tema e os capítulos têm como título um gênero textual, todos os textos da unidade possuem uma ligação com o tema. Isso significa que, em cada unidade, o aluno irá conhecer três gêneros. Há uma preocupação de se trabalhar tanto com textos orais como escritos. Em cada livro, há um interesse em explorar textos que possuam as sequências narrativas, descritivas e dissertativas. Diferentemente das outras coleções, didaticamente, há uma clara distinção entre as tipologias textuais e os gêneros, como podemos observar na figura 01.

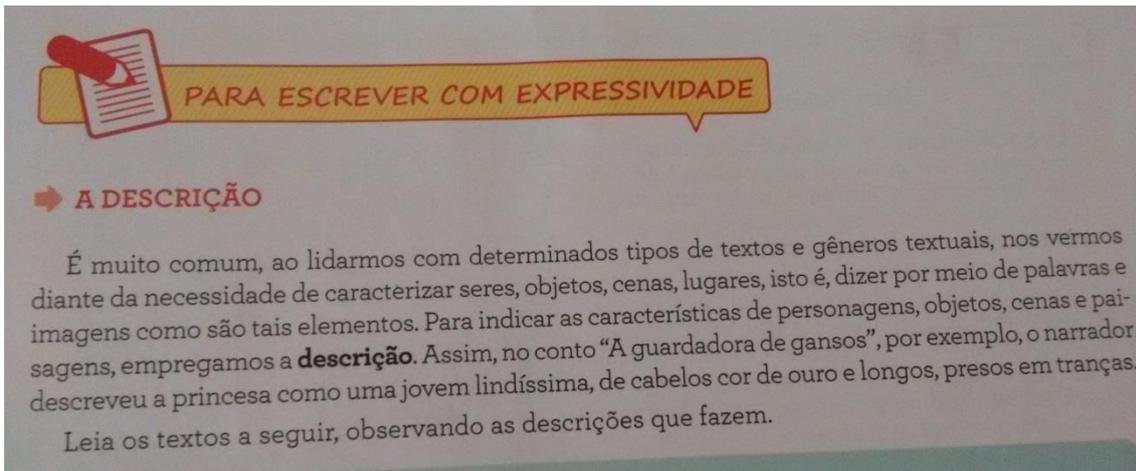


Figura 01– Atividade de linguagem – Descrição.

Verificamos uma redução de exemplos do gênero a ser estudado, pois em cada capítulo, só há um texto. Essa prática limita a visão do aluno sobre o gênero. Cabe ao professor trazer outros exemplares, caso contrário haverá uma concepção restrita. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, ou seja, podem existir alterações entre uma receita de bolo e uma receita de torta. É importante que o aluno tenha uma noção macro do gênero, porque, se isso não acontecer, ele pode tirar conclusões generalizadas, pensar que toda receita, por exemplo, tem que ter obrigatoriamente a mesma estrutura.

Para facilitar a explicação acerca da atividade de linguagem que propõe a produção textual. A seguir apresentamos um exemplo do livro didático. Nele há a sugestão da elaboração de um conto maravilhoso. O foco maior é no conteúdo temático. A única menção à função social é que eles escreverão para colocar no livro de contos do grupo, mas sem maiores explicações da natureza social e pragmática do conto maravilhoso.

PROPOSTA 3

Desta vez você vai escrever individualmente um conto maravilhoso do tipo tradicional, que também será depois publicado no livro de contos do seu grupo.

Siga estas instruções:

- Em cada lista de palavras a seguir, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. A palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
 - princesa – bola de ouro – príncipe-sapo – beijo
 - princesa – aia – cavalo falante – príncipe – cachorro
 - soldadinho de chumbo – bailarina – caixa de madeira – menina
 - Bela – Fera – castelo – bruxa – fada
 - Rapunzel – tranças – príncipe – feiticeira – moto
- Escolha uma lista para reinventar a história, incluindo nela o elemento novo representado pela palavra que destoa das demais. Pense em quem será herói e quem fará o papel de vilão.
- Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso e, logo no começo da história, faça o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê aos heróis (ou ao vilão) poderes mágicos e procure criar um final inesperado, se possível, engraçado. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de descrever o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos e de empregar uma variedade de acordo com a norma-padrão. Dê um título sugestivo ao seu conto.
- Faça um rascunho e só passe a história a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaça o texto, se necessário.

Figura 02– Atividade de linguagem (Conto maravilhoso)

No final de cada atividade de linguagem cujo foco é a produção textual, há um quadro intitulado “Avalie sua carta”, “Avalie seu cartão postal”, isto é, o gênero do capítulo. Esse box serve para avaliar se o gênero produzido contém as características básicas que o definem. Podemos ver a seguir dois desses quadros presentes no livro *Todos os textos* do 6º ano (2011).

Avalie seu cartão-postal

Observe se a linguagem empregada em seu texto está adequada ao grau de intimidade existente entre você e seu destinatário. Veja, no espaço reservado ao nome e ao endereço do destinatário, se os dados estão corretos.

Figura 03 – Quadro-resumo (Cartão Postal)

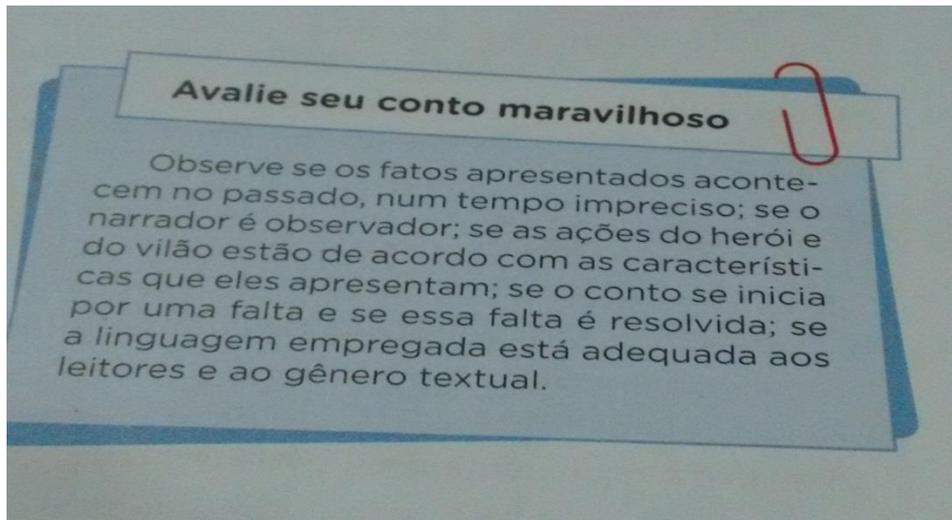


Figura 04 – Quadro-resumo (Conto Maravilhoso)

Esses quadros servem para verificar se o aluno produziu seu texto, utilizando essas características. Um fato a destacar é que, em nenhum quadro, encontramos explicações sobre a funcionalidade do gênero, aprende-se, por exemplo, a variedade usada, a estrutura formal, os tempos e os modos verbais empregados, a sequência ou sequências predominantes, contudo não se reforça a importância daquele gênero e sua relação com o cotidiano. O aluno pode até saber que produzir um conto maravilhoso, porém, muitas vezes, não reconhece o valor discursivo.

Na perspectiva do ISD, a atividade humana é tripolar. O primeiro polo é o sujeito que age sobre objetos através de um instrumento que determina seu comportamento, guia-o e diferencia sua percepção da situação na qual é levado a agir. Com base nesta visão, o gênero textual é compreendido como uma ferramenta com a qual é possível exercer uma ação de linguagem sobre a realidade. O terceiro polo é a situação comunicativa.

A coleção analisada *Todos os textos* tem como foco a produção de gêneros textuais. O objetivo dos autores é capacitar os alunos para que eles possam elaborar textos, compreendendo a sua composição e o que o diferencia dos demais gêneros. Embora sejam sugeridos a realização de projetos no final de cada unidade que visam à contextualização do trabalho; as situações comunicativas de produção e recepção de textos são criadas pelos autores, é apenas um modelo a seguir. Continua sendo muitas vezes uma atividade sem real funcionalidade.

Há uma grande preocupação em desenvolver uma atividade para que os outros interajam com os alunos, mas a criação de um projeto já pré-concebido acaba sendo uma estratégia limitante. Em vez de o aluno produzir um cartão-postal para seu amigo ou um conto para ser publicado no jornal do bairro, ele irá produzir textos para o professor avaliar e expor em uma situação extremamente artificial.

Um fato surpreendente de nossa análise é que praticamente não houve mudanças na proposta de atividades de linguagem de gêneros textuais no ensino. Nossa preocupação inicial era exatamente apresentar dados atualizados acerca da metodologia empregada nos livros didáticos. Na coleção analisada, contudo, entre a edição de 2003 e a de 2011, não houve nenhuma alteração. As mudanças observadas foram apenas de natureza temática. Apenas os exemplares dos textos foram atualizados, mas a perspectiva se manteve a mesma.

5 Considerações Finais

Nossa pesquisa aponta que ainda é preciso que os autores dos livros didáticos dialoguem de forma significativa com os professores e alunos. É preciso reavaliar a didática de ensino de língua materna, porque, embora tenham tido amplas mudanças nas últimas décadas partindo do ensino de gêneros, ainda percebemos que a competência comunicativa dos alunos não é completamente desenvolvida.

São propostas atividades com os gêneros, contudo são esquecidos os reais objetivos ao ensinar língua materna. Defendemos que somente quando se considerar os reais usos e funções dos gêneros textuais numa variedade de situações comunicativas, o ensino de produção textual ocorrerá efetivamente.

Dessa forma, a língua poderá ser avaliada segundo as mais variadas situações de uso, permitindo ao aluno uma ação de linguagem em que ele interaja com esse objeto de estudo, bem como um conhecimento dos fatores que organizam e dão sentido aos usos da linguagem em situações efetivas de interação social.

A pesquisa não pretende encerrar esse assunto tão complexo e inesgotável. Sua real intenção é diagnosticar a forma como estão sendo trabalhados os gêneros nas escolas após 16 anos de divulgação dos PCN. Pretendemos levar a uma reflexão sobre

o papel do livro didática na sala de aula, além de ressaltar a figura do professor e do aluno.

Há propostas como as sequências didáticas, existe um grande enfoque no letramento escolar. Mas efetivamente como ocorre essa ligação entre o que é proposta pelo livro didático, o que as pesquisas e teorias acadêmicas apontam e o agir do professor? Até que ponto o livro didático é amigo ou inimigo do corpo docente? Essas e outras questões provam que esse analisar o livro didático e suas atividades ainda não é ultrapassado

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. (5ª a 8ª): Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CEREJA, R; MAGALHÃES, T. **Todos os textos**, 5ª série. 2. Ed. Reform. São Paulo: Atial, 2003.
- CEREJA, R; MAGALHÃES, T. **Todos os textos**, 6 ano. 4. Ed. Reform. São Paulo: Atial, 2011.
- NEGRINHO, M.A. **Aulas de Redação**, 5ª série. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2003
- SARMENTO, L. **Oficina de Redação**, 5ª série. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- SCHNEULWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

O GÊNERO TEXTUAL LENDA: FANTASIANDO A IMAGINAÇÃO DE ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Naziozênio Antonio Lacerda (UFPI)
nlacerda@ufpi.edu.br

Resumo: Vários gêneros textuais podem ser trabalhados nas séries iniciais em atividades de alfabetização e letramento para superar dificuldades de leitura e escrita. As lendas fazem parte do nosso folclore e são narrativas orais ou escritas, nas quais, geralmente, o personagem central é assustador, perigoso, guerreiro, santo ou um ser sobrenatural, que encanta ou amedronta a todos. São histórias populares de autores desconhecidos, contadas ao longo do tempo e passam de geração em geração. Por isso, constituem um gênero propício às atividades de alfabetização e letramento de crianças porque fazem parte do imaginário do universo infantil. O objetivo desta pesquisa é trabalhar o gênero textual lenda na formação de professores do curso de Pedagogia, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFPI), para que possam realizar atividades de intervenção pedagógica para superar dificuldades de alfabetização e letramento diagnosticadas em alunos das séries iniciais. A pesquisa se fundamenta na perspectiva teórica do sociointeracionismo, com base em autores como Almeida (2008), Cavalcanti (2007), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2014). Para realização das atividades de intervenção, 20 (vinte) professores participantes desenvolveram uma sequência didática com as seguintes etapas: leitura da lenda selecionada; compreensão da lenda; interpretação da lenda; produção escrita da lenda; dramatização da lenda pelos alunos; e avaliação dos alunos pelos professores, em escolas da rede pública dos estados do Piauí e Maranhão, na região meio-norte do Brasil, no primeiro semestre de 2012. Os resultados constatados pelos professores mostram que o gênero textual lenda contribuiu para desenvolver habilidades de interpretar (50%), falar (30%), ler (15%) e ouvir (5%). As atividades desenvolvidas com o gênero textual lenda com estudantes das séries iniciais ainda possibilitaram desenvolver a imaginação dos alunos, resgatar as lendas das comunidades, diferenciar a fantasia da realidade e perceber o caráter fantasioso das histórias que são contadas.

Palavras-chave: Gênero textual. Lenda. Alfabetização e letramento.

1 Introdução

Diferentes gêneros textuais podem ser apresentados e trabalhados nas séries iniciais em sala de aula de alfabetização e letramento para superar dificuldades de leitura e escrita diagnosticadas pelo professor, principalmente relacionadas à necessidade da turma ler, compreender e interpretar textos, reconhecer diversos aspectos da linguagem escrita e explorar regras gramaticais e questões ortográficas.

As lendas são histórias populares de autores desconhecidos, contadas ao longo do tempo e passam de geração em geração. Por isso, constituem um gênero propício às atividades de alfabetização e letramento de crianças porque fazem parte do imaginário do universo infantil. Geralmente, os alunos em processo de alfabetização sentem dificuldades na interpretação de lendas, no sentido de diferenciar fantasia e realidade.

Então, em uma disciplina de Linguística e Alfabetização, no curso de Pedagogia-1ª licenciatura, do PARFOR/UFPI, desenvolver projeto sobre as lendas é uma grande oportunidade para se trabalhar a alfabetização com textos, trabalhando a realização de atividades que possam contribuir para superar as dificuldades dos alunos em processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, trabalhar com projeto de intervenção pedagógica sobre lendas em salas de aula das séries iniciais, com alunos em processo de alfabetização e letramento, é importante porque esse gênero textual contribui para o desenvolvimento da imaginação dos alunos, da capacidade de associar ou diferenciar fantasia e realidade, e das habilidades de compreensão e interpretação de textos.

O objetivo desta pesquisa é trabalhar o gênero textual lenda na formação de professores do curso de Pedagogia, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFPI), para que possam realizar atividades de intervenção pedagógica, utilizando esse gênero como objeto de ensino, no sentido de superar dificuldades de alfabetização e letramento, relativas ao uso das práticas de linguagem, diagnosticadas em alunos das séries iniciais.

No trabalho de intervenção pedagógica em sala de aula, os objetivos da pesquisa são: desenvolver a imaginação dos alunos; resgatar as lendas da comunidade que fazem parte do imaginário das crianças; diferenciar a fantasia da realidade; e perceber o caráter fantasioso das histórias que são contadas.

Para trabalharmos com o gênero lenda nesta pesquisa, adotamos a perspectiva teórica do sociointeracionismo, fundamentando-nos em autores como Almeida (2008), Cavalcanti (2007), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2014).

Em nosso percurso metodológico, orientamos a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica com diversas etapas, que foi executado em sala de aula pelos professores em formação, utilizando o gênero lenda como objeto de

ensino/aprendizagem, seguindo uma sequência didática composta de: leitura da lenda selecionada; compreensão da lenda; interpretação da lenda; produção escrita da lenda; dramatização da lenda pelos alunos; e avaliação dos alunos pelos professores.

2 O Gênero Textual Lenda em Alfabetização e Letramento

2.1 O GÊNERO LENDA COMO OBJETO DE ENSINO

De acordo com Almeida (2008, p. 79), “os gêneros são formas de interação entre os sujeitos falantes de uma mesma língua ou utilizadores de um mesmo código de linguagem e, como tal, precisam ser compreendidos, desenvolvidos, definidos e dado a conhecer em detalhe”.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que no ambiente escolar corre um “desdobramento” do gênero textual, tornando-se simultaneamente uma prática de linguagem e um objeto de ensino. Para tanto, argumentam que ao pôr em prática a sua missão de ensinar o aluno a escrever, a ler e a falar, “a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (p.65).

Por isso, a adoção do gênero lenda como objeto de ensino/aprendizagem no processo de alfabetização e letramento constitui uma possibilidade e uma ferramenta importante para o sucesso das práticas de linguagem na escola.

Para Oliveira (2014, p. 14), no contexto escolar, a lenda “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real”.

Dessa forma, precisamos saber mais a respeito das lendas, fazendo uma breve discussão sobre as suas origens, conceito e características e principais tipos.

2.2 ORIGEM DAS LENDAS

Na visão de Almeida (2014), primitivamente a palavra lenda serviu para denominar as narrativas das vidas de santos. O autor cita como exemplo o livro de

Jacques Voragine (Bispo de Gênova, século XIII), cuja obra tem o título de *A lenda dourada*. No entanto, argumenta que, mesmo nesses relatos, ainda que a existência dos santos seja real, podem ser observados traços lendários vindos do calor da imaginação e do ímpeto emocional com que foram compostos.

Magaton e Marques (2001, p. 13) afirmam que “historicamente a lenda foi uma narrativa utilizada para reunir histórias e depoimentos sobre a vida dos santos”. Ainda acrescentam que as lendas eram consideradas como documentos valiosos nas celebrações e comemorações santas, apresentando, assim, um caráter religioso.

No nosso ponto de vista, é bastante difícil se chegar à origem das lendas porque essas eram inventadas e depois transmitidas de uma geração a outra por meio da linguagem oral.

As lendas enfocam problemas humanos universais, em que o homem tenta compreender e explicar os mistérios do universo tecendo narrativas. Dessa forma, podemos deduzir que as lendas foram criadas por homens de diferentes tempos e lugares como uma maneira de explicar o que não conheciam, como o surgimento da Terra, o dia, a noite e outros fenômenos da natureza.

Tomando como referência o aspecto histórico, as lendas se desenvolveram mais nos primeiros tempos do Cristianismo, uma vez que os cristãos se utilizavam de explicações divinas sobre os fenômenos do mundo, e alcançaram um crescimento notável na Idade Média, quando surgiram muitas histórias de dragões, magos, bruxas, santos e heróis.

Com o tempo, as lendas sofrem alterações à medida que vão sendo contadas, passam a fazer parte da cultura de um país e permanecem vivas na memória do povo.

2.3 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DAS LENDAS

De acordo com Van Gennep, citado por Ribeiro (2014), a palavra lenda é originária do latim *legenda*, que significa “coisas para serem lidas”. No entanto, as lendas começaram oralmente e só depois foram escritas.

As lendas fazem parte do nosso folclore e são narrativas breves, orais ou escritas, que contam fatos fantasiosos, nos quais, geralmente, o personagem central é assustador, perigoso, guerreiro, santo ou ser sobrenatural que encanta ou amedronta.

Na visão de Rocco (1996), as lendas são narrativas transmitidas anonimamente pela tradição oral, que lançam mão do sobrenatural, do mágico, para criar representações simbólicas. Ao dar respostas, explicações lúdicas para o inexplicável, liberam a capacidade imaginativa dos indivíduos, permitindo que a dimensão do sonho dialogue com a da razão.

A citada autora acrescenta que:

As grandes perguntas sobre questões ligadas à origem do universo, ao aparecimento do homem, aos fenômenos da natureza, à existência de outros planos espirituais, são indagações que continuam a ser feitas e refeitas pelo ser humano na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio (ROCCO, 1996, p. 45).

As lendas geralmente fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para fatos que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais que despertam o interesse das pessoas.

No gênero lendas, o bem e o mal se confundem, assim como o humano e o fantástico. Daí o aparecimento de monstros, deuses e vários seres imaginários.

Em resumo, as lendas são narrativas fantasiosas sobre fatos reais. Ou de um modo mais completo, podemos afirmar que as lendas têm um caráter fantástico e misturam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produtos da imaginação aventureira humana.

2.4 TIPOS DE LENDAS

Existem vários tipos de lendas. Todavia, não há uma classificação consensual. Neste trabalho, seguimos a posição de Machado (1994), que classifica as lendas em quatro grupos: religiosas, sobrenaturais, históricas e naturalistas.

a) Lendas religiosas – contam a história sobre a vida dos santos, deuses e outros seres sagrados, valorizando as suas ações, destacando o seu comportamento e enaltecendo as suas virtudes.

Essas lendas são contadas com a finalidade de explicar as maravilhas das obras divinas para que as histórias e depoimentos sobre vida dos santos e deuses sirvam de exemplo para os ouvintes.

Para exemplificar esse tipo, podemos citar as lendas de São Jorge, que são bastante conhecidas nos meios religiosos.

b) Lendas sobrenaturais – narram acontecimentos fantásticos, não necessariamente maravilhosos, que fazem parte dos mistérios do universo. Geralmente são lendas sobre seres com poderes excepcionais que realizam ações extraordinárias para promover o bem-estar do grupo social em que fazem parte, transformando-se em heróis.

A esse tipo de lendas, tomamos a iniciativa de acrescentar as que se referem a algo mítico, sobrenatural ou espiritual atuando no plano da realidade humana. Como exemplo, podemos citar a lenda do Boitatá.

c) Lendas históricas – apresentam a origem lendária de cidades, países e civilizações.

Um exemplo clássico é a lenda dos irmãos gêmeos Rômulo e Remo que, jogados em um rio, teriam sido amamentados por uma loba. Conta a lenda que Rômulo fundou a cidade de Roma e foi o seu primeiro imperador.

c) Lendas naturalistas – tentam explicar o que são ou a origem dos fenômenos da natureza, como os astros, o tempo e muitos aspectos geográficos: a vegetação, a montanha, o vulcão, entre outros.

No Brasil, existem muitas lendas que podem ser classificadas como naturalistas. Um exemplo disso é a lenda indígena da região amazônica sobre o surgimento da Vitória-régia.

Após essa discussão teórica sobre as lendas, passamos a detalhar a metodologia que adotamos para a execução deste trabalho.

3 Procedimentos Metodológicos

Para realização das atividades de intervenção, 20 (vinte) professores em formação desenvolveram um projeto de intervenção em sala de aula de turmas em processo de alfabetização e letramento, por meio do gênero lenda, em escolas da rede pública dos estados do Piauí e Maranhão, na região meio-norte do Brasil, no primeiro semestre de 2012.

O projeto de intervenção pedagógica sobre lendas foi realizado individualmente ou pequenos grupos, conforme a realidade de cada município onde os professores em formação desenvolvem as suas práticas educativas.

Na condição de professor formador, Lacerda (2012) adaptou o projeto de intervenção para que fosse realizado em seis etapas, descritas a seguir.

Primeira etapa – Orientações para elaboração do projeto didático para intervenção pedagógica

Os professores em formação do PARFOR/UFPI receberam orientação do professor da disciplina Linguística e Alfabetização sobre a elaboração de projetos didáticos para intervenção pedagógica, partindo do Plano de Trabalho elaborado, apresentado e discutido em sala de aula.

Segunda etapa – Diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita

Após o período intensivo de aulas, os professores em formação retomaram as suas atividades docentes nas escolas onde atuam e realizaram o diagnóstico para identificar as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita dos alunos das séries iniciais em processo de alfabetização e letramento.

Terceira etapa – Seleção de uma lenda

Nesta etapa, os professores em formação selecionaram uma lenda oral (neste caso, transcrita pelo professor) ou escrita que, preferencialmente, seja contada na comunidade e que faça parte do universo das crianças.

Quarta etapa – Elaboração do projeto didático para intervenção pedagógica

Após o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização e letramento (segunda etapa) e a seleção da lenda (terceira etapa), os professores em formação elaboraram o projeto didático para intervenção pedagógica, seguindo as orientações recebidas do professor formador (primeira etapa).

Quinta etapa – Execução do projeto didático para intervenção pedagógica

Os professores em formação do PARFOR/UFPI executaram o projeto didático para intervenção pedagógica em escolas públicas municipais ou estaduais nos respectivos municípios de atuação profissional, com o objetivo de trabalhar as dificuldades de leitura e escrita diagnosticadas na aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização e letramento (segunda etapa).

A aplicação do projeto de intervenção constou da seguinte sequência didática:

a) **Leitura da lenda selecionada** para/com os alunos em sala de aula, com o uso de recursos didáticos/tecnológicos (exibição de “filminho” sobre a lenda, projeção de slides, apresentação de figuras, etc.).

b) **Compreensão da lenda** – os professores desenvolveram atividades para verificar se os alunos compreenderam a narrativa, perguntando “quem era fulano?”, “o que ele disse?”, “onde mora?”, e assim por diante. Discutiram o significado de palavras usadas na lenda que forneceram pistas para compreensão e enriqueceram o vocabulário dos alunos.

c) **Interpretação da lenda** – os alunos mostraram o que entenderam, vivenciaram e imaginaram durante a leitura. Estabeleceram ligações entre suas experiências e o conteúdo do texto.

d) **Produção escrita da lenda** – os professores em formação orientaram e acompanharam a recontação da lenda por escrito, com o objetivo de praticar a produção textual e trabalhar a grafia de palavras consideradas difíceis.

e) **Dramatização da lenda pelos alunos** – em um momento de culminância do projeto de intervenção, os alunos usaram trajes ou materiais confeccionados pelos professores e dramatizaram a lenda na sala de aula ou no pátio da escola.

f) **Avaliação dos alunos pelos professores** – os professores em formação avaliaram os alunos por meio de observações e vivências na escola, bem como levaram em consideração a participação dos alunos nas atividades de leitura, compreensão e interpretação das lendas.

Sexta etapa – Socialização do projeto de intervenção pedagógica

Após a aplicação do projeto de intervenção pedagógica em suas escolas, os professores em formação apresentaram os resultados em um painel, realizado em sala de aula do PARFOR/UFPI, na data prevista para o complemento das aulas, a fim de socializar as experiências com os colegas.

Como instrumento de coleta de dados, após a socialização dos projetos de intervenção, aplicamos um questionário junto aos professores em formação sobre a execução do projeto de intervenção com o gênero lenda em salas de aula de alfabetização e letramento, cujos dados são apresentados e discutidos na seção seguinte.

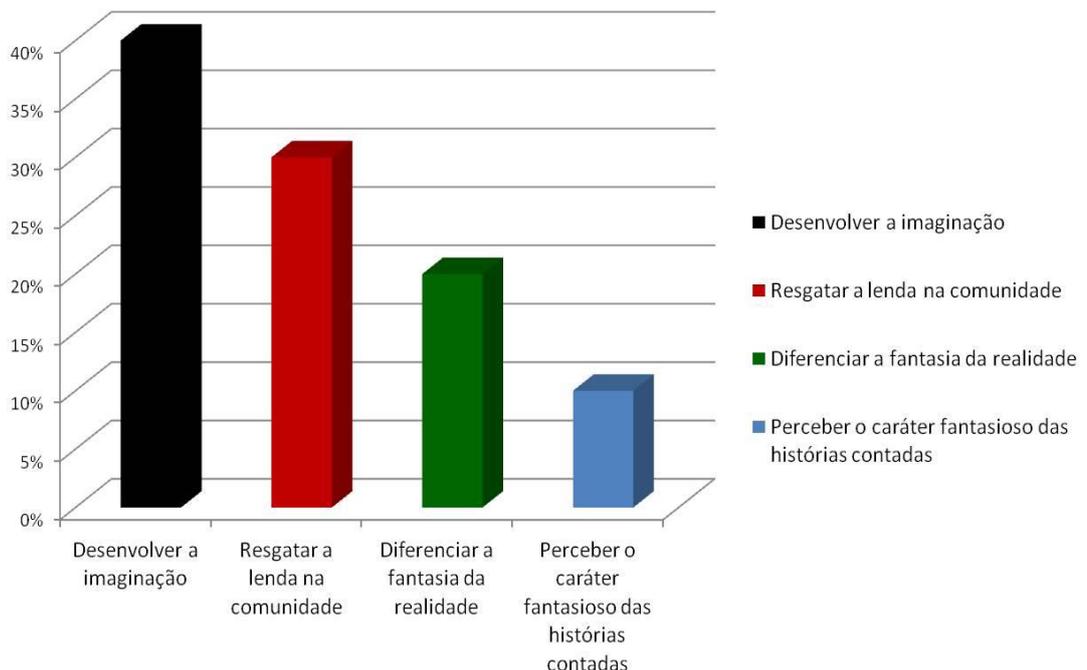
4 Análise de Dados e Resultados Obtidos

Um ponto positivo verificado na execução do projeto de intervenção foi que os alunos das séries iniciais em processo de alfabetização e letramento demonstraram muito interesse e participaram ativamente da sequência didática com o gênero lenda, principalmente na dramatização, quando queriam usar “trajes” ou “fantasias” dos personagens das lendas e “soltar” a imaginação.

Em um questionário dirigido aos professores em formação, elaboramos a seguinte pergunta: O que o trabalho com o gênero lenda proporcionou aos alunos?

As respostas dadas pelos professores foram as seguintes: desenvolver a imaginação: 40%; resgatar as lendas da comunidade: 30%; diferenciar a fantasia da realidade: 20%; e perceber o caráter fantasioso das lendas: 10%, cujos dados são apresentados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - O QUE O TRABALHO COM O GÊNERO LENDA PROPORCIONOU AOS ALUNOS



A análise dos resultados nos revela que a maior contribuição das lendas foi desenvolver a imaginação dos alunos, atingindo o percentual de 40% das respostas dadas pelos professores. Acreditamos que a própria composição do gênero lenda favorece o desenvolvimento da imaginação dos alunos. Ao realizar um trabalho sobre

o gênero textual lenda no contexto escolar, Oliveira (2014, p. 14) observa que esse gênero “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade”.

Em seguida, com 30% das respostas, os professores afirmaram que a aplicação do projeto contribuiu para resgatar as lendas das comunidades. As lendas são transmitidas de geração em geração ao longo do tempo, fazem parte do folclore e estão inseridas na cultura do povo. Entendemos que um trabalho com o gênero lenda contribui para resgatar as lendas que são próprias da comunidade ou que pelo menos são do conhecimento dos alunos, contadas por seus familiares (pais, avós, bisavós) ou lidas nos livros didáticos ou paradidáticos adotados pela escola.

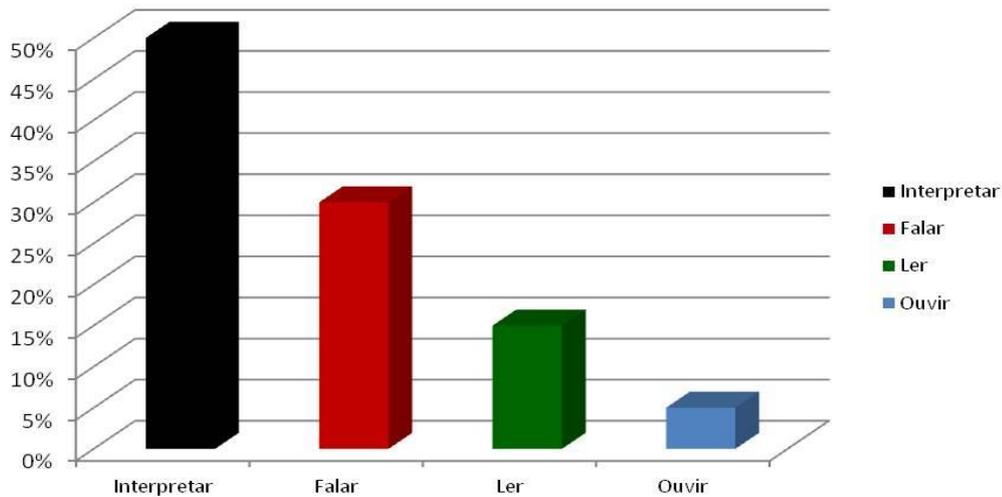
De certa forma, surpreendeu-nos o percentual de 20% dos professores informarem que as lendas trabalhadas contribuíram para que os alunos pudessem diferenciar a fantasia da realidade. Oliveira (2014) observou que, com a imaginação aguçada pela leitura da lenda, os alunos querem saber mais sobre o fato relatado, de forma que o imaginário se enche de fantasias e supera o real. De acordo com o nosso entendimento, ao fazer a leitura da lenda, os alunos em fase de alfabetização e letramento associam a fantasia provocada pela imaginação com a realidade, sem a preocupação de fazer uma diferenciação entre ambas. Aliás, mesclar a fantasia com a realidade já faz parte do caráter das lendas.

E, por último, 10% dos professores em formação disseram que no trabalho com o gênero lenda os alunos perceberam o caráter fantasioso das lendas. No entanto, acreditamos que essa percepção da natureza fantasiosa ocorre de maneira associada ao real, como já dissemos.

Ainda no questionário dirigido aos professores em formação, formulamos outra pergunta: Quais as habilidades que o gênero lenda mais desenvolveu nos alunos?

Os resultados constatados pelos professores mostram que o gênero textual lenda contribuiu para desenvolver as seguintes habilidades dos alunos relacionadas às práticas de uso da linguagem: interpretar (50%), falar (30%), ler (15%) e ouvir (5%), conforme dados apresentados no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - HABILIDADES MAIS DESENVOLVIDAS PELO GÊNERO LENDA



Das habilidades relacionadas ao uso da linguagem, o trabalho com o gênero lenda conseguiu desenvolver a habilidade de interpretar com mais intensidade, obtendo 50% das respostas dos professores em formação. Para Cavalcanti (2007, p. 85), “o educador deve permitir diversas interpretações para os textos lidos. Compreender as interpretações dos alunos é apoiar-se nelas para ajudá-los a avançar em sua competência leitora”.

Em seguida, 30% dos professores afirmaram que o gênero lenda contribuiu para desenvolver a habilidade de falar dos alunos. Em nossa análise, a habilidade de falar está muito relacionada com a habilidade de interpretar. Oliveira (2014) observa que há um grande envolvimento dos alunos no momento da interpretação e todos querem falar ao mesmo tempo, dizer o que entenderam ou recontar a história, havendo necessidade de várias intervenções do professor.

Sabemos que o ensino com gêneros textuais pode contribuir para a formação de leitores mais dinâmicos. No entanto, apenas 15% dos professores pesquisados informaram que o gênero lenda contribuiu para desenvolver a habilidade de ler. Entendemos que essa habilidade se desenvolveu pouco porque foi pouco praticada, havendo necessidade de ser trabalhada com maior tempo. Precisamos reconhecer que, na maioria dos casos, a leitura da lenda foi realizada pelos professores.

Em relação à habilidade de ouvir, apenas 5% dos professores disseram que houve desenvolvimento dessa habilidade com o trabalho do gênero lenda.

Consideramos que a habilidade de ouvir está bastante relacionada à habilidade de ler. Em se considerando que a habilidade de ler foi pouco trabalhada, conseqüentemente o desenvolvimento da habilidade de ouvir foi prejudicado.

Ainda registramos que a habilidade de escrever não foi apontada pelos professores como tendo sido desenvolvida com a utilização do gênero lenda. Acreditamos que para o desenvolvimento de aspectos relacionados à habilidade de escrever, há necessidade de práticas direcionadas e com maior duração.

5 Considerações Finais

Constatamos que o trabalho com o gênero textual lenda contribuiu mais para desenvolver a imaginação dos alunos e a habilidade de interpretar do que superar as dificuldades específicas relacionadas à leitura e à escrita.

Verificamos que o trabalho com o gênero lenda por meio de sequências didáticas pode funcionar como uma metodologia dinâmica e eficaz para alfabetização e letramento das crianças. No entanto, ainda se constitui em uma prática incipiente que deve ser adotada com maior frequência.

Por último, ressaltamos que esta pesquisa, voltada mais diretamente para a utilização do gênero lenda para superar dificuldades das práticas de linguagem em crianças das séries iniciais, não é conclusiva, podendo ser complementada em outros momentos.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo as competências da escrita**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ALMEIDA, Renato. **As lendas**. Disponível em: <http://jangedabrasil.com.br/revista/dezembro73/im73o12c.asp>. Acesso em: 16 nov. 2014.

CAVALCANTI, Maria Del Pilar Espí. **Alfabetização e letramento**. Roda de textos. Belo Horizonte: Dimensão, 2007 (Prazer em ensinar Prazer em aprender, 3).

LACERDA, Naziozênio A. **Plano de Trabalho do Professor-Formador do PARFOR/UFPI**. Projeto de intervenção: trabalhando o gênero lenda em sala de aula de alfabetização e letramento. Teresina: PARFOR/UFPI, 2012.

MACHADO, Irene. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGATON, Jaqueline de Cássia; MARQUES, Lorena Melo. **O trabalho com o gênero lenda**. Curitiba, 2001. 116 f. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná.

OLIVEIRA, Zulmira Beranise de. **Seqüência didática para o trabalho com o gênero textual: o mundo fantástico das lendas**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zulmira_beranise_oliveira_goncalves.pdf. Acesso em: 16 nov. 2014.

RIBEIRO, Paula Simom. Lendas e mitos. Disponível em: http://www.projetopedagogicosdinamicos.com/lendas_e_mitos.html. Acesso em: 16 nov. 2014.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Viagens de Leitura. **Cadernos da TV Escola**. Brasília, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.) e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

A POESIA EM SALA DE AULA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nelson de Jesus Barros Silva (UFPI)
nelsondjbs@hotmail.com

Antônia Aparecida Barros Silva (IESM)
nelsondjbsilva@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa investigar o uso da poesia em sala de aula no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Pensando em se trabalhar a poesia em sala de aula percebe-se que é necessário para o aluno habilidades de leitura, entendimentos dos acontecimentos da realidade. O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica com abordagens explicativas, tendo como problemática: como os docentes utilizam a poesia no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? Observamos nas leituras que é necessário debatermos mais sobre a poesia nas escolas, e sobre que estratégias podemos traçar para desenvolvermos habilidades nos educandos para adquirir as mesmas. Esta pesquisa teve como suporte teórico autores como: Araujo (2004), Coelho (2000), Bastos (2012), Bosi (2013), Cunha (1997), Caleffe e Moreira (2006), Campos (2011), Cademartori (2009), Gonalves (2007), Marconi e Lakatos (2008), Reis (2012), Teixeira (2008).

Palavras-chave: Poesia. Estratégia de ensino. Poesia na escola.

1 Introdução

A poesia tende a despertar o interesse dos alunos pela leitura atrativa, onde eles podem se envolverem nos textos que rimam, entre si, como também através do ritmo e sonoridade, entrando na brincadeira que a poesia propõe. O texto poético é importante porque possui uma leitura teoricamente acessível, com uma interação que induz os alunos a estimularem suas aprendizagens.

Os textos poéticos podem impor ao aluno expressar um sentido real do significado da palavra falada, sendo então possível sugerir novas ideias. A possibilidade de trabalhar a poesia em sala é a estimulação da reflexão crítico compreensiva do aluno, a oralidade e a imaginação sobre os fatos de sua realidade cotidiana. Nesse caso, o professor durante o trabalho prático da poesia e no processo das aulas cria alternativas para que os alunos reflitam, estimulem suas capacidades interpretar e escrever poeticamente.

Para tanto, o debate relacionado à poesia pretende despertar o interesse dos professores e de todo o grupo escolar sobre a importância da poesia no desenvolvimento cultural e intelectual do aluno.

Teve-se como questão central, como os docentes utilizam a poesia do 1º ao 5º ano do ensino fundamental? Seguido de indagações como: de que forma os professores desenvolvem estratégia para trabalhar a poesia na sala de aula? Como os textos literários baseados em poesias estimulam os alunos?

Desenvolveu-se, como objetivo geral, investigar o uso da poesia pelos professores na sala de aula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Mediado pelos objetivos específicos: Discorrer sobre os benefícios e desafios do trabalho com poesias na sala de aula. Identificar as estratégias adotadas pelo professor para o ensino da poesia na sala de aula.

Ao buscar entender como se encontra a inserção de poesias no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), tem-se a possibilidade de refletir sobre a realidade teórica e prática de como acontece o ensino dentro do ambiente escolar, por se está relatando um assunto que pouco se tem visto ser abordado.

A partir de uma discussão voltada à poesia e sua inserção em livros didáticos do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), o objetivo desse estudo é possibilitar a ampliação de trabalhos que dizem respeito ao ensino de poesias nas escolas públicas. Com isso será possível que haja a valorização de desenvolvimento de uma abordagem relevante por parte dos professores acerca das discussões em sala de aula de poesias.

O estudo está estruturado em cinco tópicos, o primeiro aborda a introdução, que faz explanação do trabalho de modo geral, abordando a temática e seus objetivos. No segundo tópico fez-se um breve percurso histórico da poesia no Brasil discorrendo sobre sua origem, passando pela poesia moderna, uma vez que a mesma passa a valorizar a subjetividade do aluno. No terceiro tópico debateu-se sobre a poesia como recurso metodológico no trabalho docente, quando se fala dos textos poéticos, dos versos livres e das diversidades de gêneros literários.

No tópico quarto, discutiu-se as estratégias de ensino para desenvolver habilidades nos alunos através da poesia, para tanto se observou nesse subtema a poesia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No quinto e último tópico tratou-se dos benefícios e desafios do ensino da poesia na escola, abordou-se a indiscutível importância do uso da poesia na aprendizagem dos alunos e os recursos didáticos que possibilitam inúmeras habilidades nos educandos. O estudo conclui-se com a abordagem metodológica, e considerações finais as

mesmas utilizadas por métodos bibliográficos que possibilitaram fazer relações de temas debatidos por outros autores que serviu para analisar-se a atual revisão literária.

2 Percurso Histórico da Poesia no Brasil

A poesia infantil brasileira até pouco tempo apresentava produção pequena, esta produção não incluía poesia popular, era mais produção poética culta que tinha como base o romantismo.

Os versos, além de forma sublime da escrita, facilitam a memorização: nas obras do passado, a escrita era prescindível. E o foi até o século XVIII, quando explodiu finalmente com o surgimento dos romances ingleses.

Vinculada à escrita por sua extensão, a prosa só se tornou hegemônica com o surgimento e a consolidação do jornalismo. No Brasil a introdução da tipografia se deu em 1808, com a chegada da família real. Entre 1843 e 1844, devido à sua proliferação e à difusão dos jornais, surgiu no Brasil o romance.

Certamente o desenvolvimento literário no Brasil está relacionado às contingências econômicas, políticas e sociais do país. Com os três séculos de subordinação colonial e a escravidão, nos interrogamos acerca de quando se iniciou uma literatura realmente nacional, que requereria a presença do povo não apenas como personagem, mas também como autor e público, fazendo e consumindo a arte que produz (BOSI, 2013, p.5).

O Brasil deixou de ser colônia em 1822 e o período colonial da nossa literatura abrangeu o Quinhentismo, o Barroco e o Arcadismo, assim disseminando-se no início do século XX de forma sistemática, a poesia infantil com objetivo educativo no intuito de auxiliar na formação cidadã do aluno como explica Coelho (2000, p. 224):

A poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos "recitativos" nas festividades patrióticas ou familiares.

Pode-se perceber que o ensino da poesia na escola não tinha a tarefa de contribuir para a formação crítica do aluno ou aguçar a percepção, despertar a sensibilidade e a capacidade de pensamento, pois o ensino da mesma era baseado na memorização de

poemas, nas aulas de leituras. No entanto sobre este fato Reis (2012, p.2) afirma “o aluno era obrigado a memorizar poemas de caráter conservador de forma que incentivassem a conservação de valores”.

Essa memorização para recitação de poemas fazia parte do contexto escolar até os fins dos anos 30 e 40, tais práticas em sala de aula levaram os alunos a perder o interesse pela mesma, devido seu caráter obrigatório.

Por compreender a criança como um adulto em miniatura, o ensino da poesia na escola era racional e imposto, o que não gerava nenhum tipo de prazer para a criança no ato da leitura.

A poesia moderna passa a valorizar o subjetivo do aluno, levando o mesmo a pensar; assim, a poesia torna-se mais lúdica, prazerosa, como comenta Coelho (2000, p. 224) “entende-se hoje, que o dizer poesia é algo muito subjetivo e pessoal que não deve ser imposto à criança, pois só será gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo ou alegria”.

Nesse sentido a poesia infantil deixa de ser uma atividade imposta para dar lugar a um momento de prazer aliado ao mundo mágico da imaginação. Essa nova forma de perceber a poesia infantil gerou bons resultados para o trabalho com a mesma em sala de aula.

3 A Poesia como Recurso Metodológico no Trabalho Docente

Muitos debates têm pautado as discussões a respeito da necessidade do uso de textos literários no trabalho com alunos das séries iniciais do ensino fundamental por compreender sua importância para o desenvolvimento da linguagem, entre outras funções, o que irá contribuir para sua formação como cidadão crítico.

É possível observar o quanto a poesia é pouco utilizada na escola, alguns alunos dizem que não gostam de ler poema, sendo assim dificultará ainda mais o incentivo à leitura da mesma. O texto poético em verso caracteriza-se por uma especial elaboração da linguagem, em que as repetições são usadas para efeito de ênfase e ritmo, os sons das palavras servem a musicalidade do verso.

No tocante ao significado, observamos à pluralidade dos sentidos e uso de imagens para as expressões das ideias. A poesia antes obedecia a normas bastante rígidas de

composição, sendo o soneto um de seus exemplos mais cultivados com obrigatoriamente dois quartetos e dois tercetos. As normas que os poetas deviam respeitar centravam-se basicamente em três aspectos da composição a métrica, o ritmo e a rima que seguiam o padrão da época. Atualmente observamos as mudanças na criação de poesia, quando os poetas podem livremente expressar suas opiniões / ideias.

Segundo Cunha (1997, p. 120) “os versos curtos e os poemas curtos são os mais aconselháveis na infância, facilitam a sintonia com a criança, a observação e o sentimento do ritmo”.

Para a autora, levar os poemas à criança seria ideal se os professores tivessem em mão os recursos adequados a cada um: músicas sugestivas, boa ilustração, *slides* e leituras de textos. A leitura adequada dos textos, por si só, pode ser suficiente para criar o gosto pelo poema.

Sabe-se que os textos literários são importantes aliados do professor, no fazer pedagógico, pois além de aguçar o imaginário da criança contribuem para desenvolver o gosto pela leitura.

A diversidade de gêneros literários possibilita, ao professor, trabalhar de maneira criativa, contextualizando com outras disciplinas. A poesia permite ao educador inovar sua prática de sala de aula, fazendo com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura, através da leitura infantil como argumenta. Campos *et al* (2011, p. 1) “Sabe-se que a escola é um espaço ideal para se desenvolver o gosto pela leitura infantil, visto que, a leitura instiga o imaginário infantil, transmitindo para as crianças por meio de lendas, poesias, fábulas etc.”.

Apesar de a escola ser considerada a responsável por desenvolver as habilidades de leituras, o professor tem papel imprescindível na prática de uma leitura prazerosa, além da família, onde a criança tem seus primeiros contatos com as histórias lidas por seus pais, como afirma Frantz, (2001, p. 80 apud CAMPOS *et al*, 2011, p. 2).

A iniciação poética infantil começa em casa com a mãe cantando cantigas de ninar para o bebê dormir. Depois vêm as parlendas, as quadrilhas, as cantigas de roda, as adivinhas, os travas-línguas que são passados oralmente de geração a geração. É por isso que se diz que a poesia é linguagem materna da humanidade.

Podemos perceber através do enunciado do autor que o contato da criança com a poesia se dá bem antes da sua vida escolar, e essa aproximação é importante para que a mesma vá tomando gosto pela linguagem poética.

O trabalho docente deve instigar o imaginário do aluno através de poemas que desenvolvam a sua criatividade, sem didatismo moralizante.

Para Bastos (2012, p. 12) "o professor deve perceber a poesia como uma brincadeira que une as palavras ao sentido da vida, pois se identifica à própria arte, o que tem razão de ser, já que qualquer arte surge dos sentidos do ser humano".

Para a autora é no pensamento que se inicia a poesia. É a atividade de imaginar que concede, ao indivíduo, grandes "asas" para desbravar o mundo e "raízes" para manter-se próximo a realidade. A proposta de poesia é trabalhar por meio da sensibilização que possa proporcionar ao emissor e receptor da mensagem um mergulho prático, por ser interativo e reflexivo, no trabalho de produzir. É um gênero simples e essencial para a criança.

Além do mais, é importante que os professores das séries iniciais do ensino fundamental trabalhem diariamente com a leitura de poesias, pois esta é considerada instrumento indispensável, de modo que aflora a criatividade infantil e desperta as veias artísticas da criança. (BASTOS, 2012, 13).

4 Estratégias de ensino para desenvolver habilidades nos alunos através da poesia

A poesia no ensino básico, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental é importante para avaliarmos o quanto é fundamental trabalhá-la em sala de aula. Baseando-se na importância das palavras poéticas e na linguagem que é empregada na mesma, diante disso, buscaremos aprofundar essa discussão com base em Cademartori (2009, p. 103), a autora discorre que:

Quando empregadas poeticamente, as palavras evocam tal abundância de ideias e de sentimentos que, se comparadas a função que cumprem em outras formas de linguagem, podem ser consideradas imagísticas. Na poesia, a palavra está sempre orientada para algo não explícito. Como resultado, criam-se novas expectativas, não apenas linguísticas, mas também no plano de ideias.

No entanto, surgem novas possibilidades de aprendizagem na sala de aula, o saber poético expresso possibilita ao aluno ouvinte o surgimento de novas ideias que podem perceber-se de modo explícito e também implicitamente.

Acredita-se que uma criança que tem contato com o texto poético desde pequena se torna um adulto mais comunicativo, capaz de enxergar o outro sob uma perspectiva diferenciada, reconhecendo e respeitando as vivências alheias, pois a literatura ajuda a assimilar as dificuldades do mundo real e contribui para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Bastos (2012, p. 9) "A poesia é uma ótima ferramenta para professores que buscam trabalhar textos significativos, uma vez que é permitido usar de várias formas para alcançar o interesse das crianças, estimulando todos os sentidos, mas sem perder de vista o conteúdo".

A autora ainda ressalta que, ilustrações, cantigas de roda, encenações, flanelógrafos são recursos interessantes para promover o prazer da leitura, tendo em vista que o livro infantil precisa ser envolvente e encantador. Qualquer técnica capaz de aguçar a sensibilidade e a imaginação do aluno será de bom agrado ao trabalho do professor. Cabe ao educador despertar nos educandos a arte da poesia, uma vez que a mesma é a "chave que abre as portas" para o conhecimento e para a imaginação.

Para Cademartori (2009, p. 104):

A percepção poética é capaz de captar sentidos além daqueles da realidade mental, efeito de um modo peculiar de se relacionar com a linguagem e com o mundo. Tal modo de perceber manifesta-se no poema, texto com abundância de sentidos e imprevisíveis efeitos de linguagem. Uma palavra liga-se a outra e sentidos brotam entre elas, sem que dependam de nenhuma em particular e dependam de todas, afinal. Um poema é um pequeno mundo, às vezes coerente, outras, nem tanto. Mesmo assim, deixa a impressão de ser completo, mundo fragmentado, mas suficiente.

Como foi explicitado acima, o efeito da poesia pode ir além da realidade do mundo que vivenciamos. As palavras poéticas se transformam em significações relevantes e pertencentes à realidade social, o viver poético é necessário à aprendizagem humana, pois, as ideias expressas nos versos de poemas tendem a influenciar na expressão do "ser". Desse modo:

O poema nos desafia a buscar, na gama de sentidos que sugere, relações insuspeitadas que estabelecem sentidos possíveis, mais imprevisíveis, embora coerentes com a composição. Há na expressão poética novidade, renovação do uso das palavras, redirecionamento do olhar. A poesia desarma a maneira convencional de perceber o mundo fazendo o leitor ou o ouvinte descobrir outros possíveis aspectos dele. (CADEMARTORI, 2009, p.105).

Analisando o que foi citado acima, pode-se estabelecer que o sentido de ensinar a poesia na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental envolverá os alunos em uma análise das palavras poéticas além do que vem explicitado nos textos de poesia, pois a pessoa vai além de sua realidade, possibilitando ao ser entender as várias circunstâncias que permeia o seu cotidiano.

Portanto, a poesia atua como fator determinante no processo cognitivo dos indivíduos, pois abrange várias vertentes no âmbito psicossocial. É possível trabalhá-la com a leitura, a contação de histórias, a música, a encenação teatral, que contribuem para o desenvolvimento da autoexpressão e para a interação com o mundo que a cerca, estabelecendo a comunicação com áreas até então desconhecidas.

Cunha (1997, p. 141) afirma que “o teatro continua à margem da cultura de massa, continua dando seu recado único a cada vez, diretamente ao espectador presente” o teatro sempre teve importante papel na literatura brasileira, chamando atenção à comunidade. Para a autora a comunidade tem a obrigação de participar ativamente da transmissão desse legado a nossos filhos e alunos.

5 Benefícios e Desafios do Ensino da Poesia na Escola

É indiscutível a relevância do uso da poesia para aprendizagem do aluno, seu uso possibilita desenvolver inúmeras habilidades nos educandos, como sensibilidade, gosto pela leitura, fantasia, como argumenta Teixeira (2008, p. 2), “ensinar poesia na escola [...] é importante e interessante, pois além de incentivar a leitura, leva o mesmo a mergulhar nesse mundo maravilhoso do poema, como forma de expressar, reivindicar, falar ao mundo do mundo ou do seu próprio mundo”.

O trabalho com poesia na sala de aula, além de tornar os momentos de aprendizagem mais agradáveis tanto para o educando como para o educador, também torna possível, a

partir de atividades desse tipo, aos alunos, mostrarem seu potencial, e o professor, neste caso, torna-se mediador do conhecimento, despertando o interesse dos seus alunos, de forma dinâmica e criativa.

Nesse sentido, Reis (2012, p. 4) afirma:

Cabe a nós, educadores, nos preocuparmos em saber como trabalhar de forma dinâmica com o poema nas aulas, apreciando e valorizando as poesias para que haja um bom aproveitamento do contato com esse gênero em sala de aula.

A prática docente com esse tipo de gênero textual exige que o professor saiba inovar, pedagogicamente sem perder o foco que é a aprendizagem dos educandos. A poesia na sala de aula deve ser “um instrumento capaz de despertar o encantamento e desenvolver a sensibilidade poética da criança” (REIS, 2012, p. 3).

Apesar de todos esses benefícios da poesia na escola, ainda há muitos desafios a serem enfrentados com relação ao uso do recurso como ferramenta de ensino, pois muitos educadores ainda apresentam grandes resistências, como aponta Reis (2012, p. 3) “percebemos que ainda existe, certa resistência, por parte de muitos educadores, para se trabalhar com esse gênero em sala de aula, inicialmente a poesia é considerada um gênero menor e de difícil entendimento”.

Essa forma de pensamento faz com que o professor não utilize esse tipo de literatura como recurso didático e quando usa o faz de forma mecânica sem despertar o interesse do aluno.

Segundo Pinheiro (2000 *apud* Reis 2012, p. 3):

Aspectos que ainda contribuem para não utilização da poesia como ferramenta didática a má distribuição de livros em nosso país, outro seria a enorme carência de leituras sobre a poesia infantil e o desconhecimento de muitas obras importantes. Outro agravante é imaginarmos que criança não gosta de poesia e que esse estilo de texto é complexo para determinada faixa etária devido ao seu caráter subjetivo.

Porém esse tipo de pensamento são percepções errôneas a respeito desse tipo de texto, pois o mesmo é possível de ser usado na sala de aula, como qualquer outro gênero textual, dependendo da criatividade e do empenho do professor; como mostra Teixeira

(2008, p. 1) “[...] só é necessário que o professor se interesse e queira trabalhar o novo com o empenho e dedicação em prol do aluno; assumir esse desafio para melhorar sua prática pedagógica”.

Como percebemos o ensino da poesia não é algo inatingível que não possa ser feito com os alunos, é sim trabalhoso, mas perfeitamente possível de realizar. No entanto o ensino com textos poéticos além de proporcionar prazer na aprendizagem do aluno melhora a qualidade do ensino.

Bastos (2012, p. 23) afirma que:

A escola é um lugar de ler poesia. Entretanto, nota-se que a poesia cada vez menos encontra lugar na escola, em parte pelos objetivos em formar sujeitos e pela propagação do livro em geral, responsabilizando em parte o distanciamento do professor do universo da poesia.

Para a autora, a poesia na escola é uma forma atraente de aprendizagem e que gera conhecimento significativo. Isso leva os docentes a refletirem que um dos papéis da escola é entrar em contato com a vida cotidiana, visando o futuro, mas fazendo um mapeamento do passado, e é essa visão que garante o espaço da atividade literária no âmbito escolar. A poesia é uma maneira agradável de trabalhar aspectos relevantes nas disciplinas propedêuticas nas séries iniciais do ensino fundamental. Porém, algumas instituições têm colocado esta ferramenta em segundo plano, priorizando outras atividades, como se a prática poética não pudesse influir em nada no comportamento humano.

A escola é frequentemente o ambiente em que se entra em contato pela primeira vez com a literatura infanto-juvenil, especificamente a poesia. Percebe-se que, dependendo de como foi construído o ambiente de leitura, o aluno se aproxima ou se distancia dos livros de poesias. Em virtude disso, se torna necessário que o trabalho com poemas nas aulas de Língua Portuguesa seja realizado de forma tal, que a criança ou o adolescente desperte para o hábito de leitura e se transforme em um leitor capaz de perceber os signos (palavras, sons, etc.) e expressões sociais criados pelo poeta para designar os objetos da realidade. Assim, o estudante poderá produzir sua própria escrita, expor seus dizeres e manifestar seu pensamento crítico.

Araújo (2004, p.2) afirma que:

Na instituição escolar, comumente, não se proporciona ao aluno a liberdade de escolha de leitura, distanciando-o desse mundo mágico, crítico e reflexivo proporcionado pelos textos literários. O discente é “obrigado” a ler algo que lhe foi imposto pelo professor (muitas vezes fragmentos do texto poético) apenas como pretexto para identificar certos aspectos gramaticais da linguagem, não se trabalhando, dessa forma, o texto em si e o processo de construção do mesmo.

Dessa forma, os estudantes se detêm na leitura superficial do texto poético e não realizam o mais importante do processo de leitura – a atribuição de significado ao texto que é lido, bem como relação com outros textos, pretendo reconhecer os objetivos do escritor. Os alunos não levam a prática de leitura para fora da sala de aula, pois não se aborda a leitura como prazer.

6 Metodologia

O desenvolvimento desse estudo foi fundamentado em um caráter bibliográfico e explicativo, com pesquisas voltadas no ensino fundamental do (1º ao 5º ano), Para Caleffe e Moreira (2006, p. 70) “a pesquisa explicativa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos,” isto é, este tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

O procedimento metodológico nessa pesquisa foi baseado em um caráter qualitativo. De acordo com Gonsalves (2007, p. 62) enfatiza que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão à sua prática, que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 183) pesquisa bibliográfica é aquela que “coloca o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito confirmado sobre determinado assunto”. O que significa que o pesquisador participa diretamente das fontes pesquisadas.

Portanto, para esse tipo de pesquisa foi necessário um apoio a consultas em livros onde se selecionou determinadas questões relatadas nos objetivos deste estudo em torno da aplicação didática e o ensino de poesias em sala de aula no nível fundamental menor.

Para o desenvolvimento deste estudo selecionamos obras já publicadas, relatos e pontos de vista de como está acontecendo a inserção de poesias no ensino fundamental.

7 Considerações Finais

Observou-se que a poesia nas séries do 1º ao 5º ano desperta a curiosidade nos alunos, visando a aprendizagem vindo a gerar conhecimento significativo, pois leva ao educando a refletir cada leitura feita, fazendo com que crie mediante os temas debatidos nas aulas.

Pode-se notar que o ensino da poesia na escola tende a contribuir para a formação crítica do aluno ou aguçar a percepção, despertar a sensibilidade e a capacidade de pensamento. Sabe-se que os textos literários são importantes aliados do professor, no fazer pedagógico, pois além de melhorar a percepção da criança contribuem para desenvolver o hábito pela leitura.

Pode-se afirmar que criança que tem contato com o texto poético desde as séries iniciais torna-se um sujeito mais comunicativo, capaz de perceber o outro sob uma perspectiva diferenciada, reconhecendo e respeitando as vivências, pois a literatura contribui na assimilação dando uma total relevância no desenvolvimento cognitivo.

Notou-se que trabalho com poesia na sala de aula, além de tornar os momentos de aprendizagem mais agradáveis tanto para o aluno como para o professor, também torna possível, o conhecimento sistematizado, despertando o interesse pela leitura de forma dinâmica e criativa.

Percebeu-se que o ensino da poesia não é algo impossível que não possa ser feito com os alunos, mas perfeitamente possível de realizar. A relevância do uso da poesia para a aprendizagem dos discentes, seu uso como ferramenta possibilita desenvolver inúmeras habilidades, trazendo para o fazer educativo através das palavras uma forma diferenciada de se perceber o mundo.

Portanto, apesar de todos os benefícios, da poesia ainda há muitos desafios a serem enfrentados com relação ao uso do recurso como ferramenta de ensino, podemos dizer que a poesia pode torna-se uma maneira irreverente de se desenvolver aspectos relevantes de leituras nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Referências

ARAÚJO, Luiza Victor de. **A inserção do aluno no campo da leitura e da produção textual através da poesia**. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

BASTOS, Bruna Virgínia Campos. **A poesia ministrada para crianças do 1º ao 5º ano: a carência da poesia na primeira parte do ensino fundamental**. Brasília: Faculdade Projeção, 2012.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 2013.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAMPOS, Arisnir Maria de. et al. **A poesia como recurso metodológico para as séries iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/>. Acesso em. 23 de janeiro de 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Alinea, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: São Paulo: Atlas, 2008.

REIS, Lidiane da Silva. **Poesia na sala de aula: lendo e brincando com poemas de Cecília Meireles**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br>. Acesso em 30 janeiro de 2014.

TEIXEIRA, Emiliana Maria de Sousa. **A importância do ensino da poesia na escola**. Disponível em <http://www.recanto das letras.com.br>. Acesso em 25 de Janeiro de 2014

A SUBJETIVIDADE EM DISCURSOS DE PROFESSORES FORMADORES DO NEAD/UESPI: UM ESTUDO NO GÊNERO ENTREVISTA

Raimundo Isídio de Sousa (UESPI)
risidios@yahoo.com.br

Marcos Paulo de Sousa Araujo (UESPI)
mpauloaraujo@hotmail.com

RESUMO: Neste trabalho, analisa-se o sujeito discursivo na perspectiva da Análise de Discurso pecheutiana tendo como suporte o gênero entrevista; para tanto, pesquisar-se-á como a subjetividade está manifestada no discurso, mostrando o engajamento ou não do sujeito com o que diz. O *corpus* utilizado é oriundo da pesquisa PIBIC/UESPI, realizada no período agosto/2013 a agosto/2014, em que foram entrevistados três professores formadores do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí. Parte-se do pressuposto de que os gêneros são práticas de manifestações discursivas que materializam atos languageiros realizados pelos sujeitos segundo as condições de produção do discurso. Essas práticas interpelam os sujeitos social, histórica e ideologicamente. Os teóricos que fundamentam o estudo são Benveniste (2005), tratando da natureza subjetiva da linguagem; Pêcheux (2009) e Pêcheux e Fuchs (2010), apresentando a forma-sujeito, a formação discursiva e a formação ideológica; Authier-Revuz (2004), tecendo as heterogeneidades enunciativas e Bakhtin (1997), abordando as formas primárias e secundárias, bem como a estrutura do gênero do discurso. Em análises, constatamos que os sujeitos-professores falam com um domínio evidencial ancorados nas suas práticas pedagógicas, bem como utilizam os pronomes *eu*, *você*, *a gente* e *nós* para marcar não somente a subjetividade, mas a alteridade, a presença do outro, do não-eu.

Palavras-chave: subjetividade, discurso, educação a distância.

1 Introdução

Falar de subjetividade é fazer uma análise de como o sujeito se presentifica em determinadas situações sociais e discursivas. É por meio da linguagem que o indivíduo se torna sujeito e é a instância que dá ao sujeito a ilusão de que seus posicionamentos partem de uma carga e efeito psicológicos, como se ele fosse fonte do seu dizer. Dessa forma, o “autodomínio” do sujeito não é matéria da análise do discurso de tradição pecheutiana.

Existem várias áreas do conhecimento científico que discutem acerca da questão do sujeito, como a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia, aqui, porém, faremos alguns entrelaçamentos acerca de duas vertentes de uma dessas áreas, que é a Linguística. As

vertentes são a Análise do Discurso, doravante AD, e a Enunciação, na perspectiva de Benveniste.

O principal objetivo deste trabalho é analisar como a subjetividade está manifestada em discursos de professores formadores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí, mostrando o engajamento ou não do sujeito com o que diz. A análise tem a perspectiva pecheutiana e inicialmente faremos uma abordagem da subjetividade em Benveniste (2005) e depois em Pêcheux (2009), Pêcheux e Fuchs (2010) e em Authier-Revuz (2004).

Os gêneros são práticas discursivas que materializam a linguagem sob determinadas condições de produção e é, a partir dessa ideia, que mostraremos como o sujeito se mostra presente, engajado em sua enunciação ou se desidentificando com aquilo que diz.

As análises serão feitas no *corpus* extraído da pesquisa PIBIC/UESPI, cujo título é “As representações sociais em discursos de professores formadores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí sobre ensino e modalidade de Educação a Distância”, realizada entre agosto de 2013 e agosto de 2014.

2 A subjetividade na linguagem

A linguagem é inerente à natureza humana, e o homem, ao utilizar a linguagem, o faz por meio de gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” e classifica-os em formas primárias e formas secundárias. A primeira pode ser caracterizada como um discurso simples, que é necessário à sociedade e que existe informalmente entre os interlocutores; por exemplo, um diálogo entre os cônjuges ao amanhecer do dia. Já a segunda trata de tipos mais elaborados, complexos que ocorrem em uma esfera de comunicação mais formal, como por exemplo, um “romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico” (BAKHTIN, 1997, p. 282), a entrevista etc.

Os gêneros discursivos são, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 251), “gêneros situacionais”, cuja noção considera ora “de modo preferencial, a ancoragem social do discurso, ora sua natureza comunicacional, ora as regularidades composicionais dos textos, ora as características formais dos textos produzidos”. Nesse caso, a entrevista é um gênero situacional caracterizado pela sua natureza de comunicação, adequado à discussão

sobre a subjetividade dos professores a que nos propomos, por possibilitar ao sujeito maneiras de dizer diante das condições sociodiscursivas da interação verbal.

Na interação verbal, os sujeitos discursivos deixam marcas de sua subjetividade, que é constituída numa relação enunciativo-discursiva entre o Eu e o outro, pois não podemos referir-nos a um sem considerar o outro. Partimos do pressuposto de que o sujeito está em todo enunciado, discurso, até nos enunciados, ditos objetivos, modalizados ou não.

Para tornar-se sujeito, o indivíduo passa pela (para) instância do discurso, por meio da ideologia, lugar onde são instauradas múltiplas formas de subjetividade, seja na relação do Eu com o Tu, seja na relação do eu consigo próprio.

Benveniste é um dos primeiros teóricos a trabalhar a subjetividade. Segundo o autor,

é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'. A 'subjetividade' de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como 'sujeito' (BENVENISTE, 2005, p. 286). (destaques do autor).

Benveniste, numa perspectiva linguístico-estrutural, traz uma discussão que instaura a subjetividade relacionada à noção de pessoa do discurso na cadeia enunciativa, pois "Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*" (idem, p. 286). Acrescenta ainda que "A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso (idem, p. 286) e o sujeito se manifesta na enunciação, que é "este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (idem, p. 83).

E afirma que:

[...] Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 2005, p. 84).

A enunciação é instância que possibilita a concretização do discurso pelo sujeito, por meio da língua. Fazem parte da enunciação, segundo Benveniste, os dispositivos da pessoa, do tempo e do espaço. A pessoa é o Eu, que se alocuciona com um Tu; o tempo é o presente, o agora, e o espaço, o aqui. As pessoas são somente o Eu e o Tu, pois estas podem enunciar-se; o *tu* (o alocutário), quando enuncia passa de segunda para primeira pessoa (o locutor).

Para Benveniste, *ele* (terceira pessoa na gramática normativa) é uma não-pessoa, pois não pode enunciar e se encontra fora da locução.

Na Análise do Discurso (AD), temos um sujeito que é afetado pela ideologia e, mesmo que o sujeito enuncie Eu, não necessariamente significa que ele é o sujeito de seu discurso, pois o sujeito em AD é assujeitado, clivado, heterogêneo e incompleto. Nesse contexto, há uma diferença entre a noção de subjetividade em Benveniste e nos teóricos da AD, de tradição francesa, especialmente Pêcheux. Para Benveniste, a subjetividade remete-se à individualidade, à pessoalidade; já, para Pêcheux,

[...] o sujeito se constitui pelo 'esquecimento' daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 150).

A constituição e o reconhecimento do sujeito se dão na Formação Discursiva (FD), que é a instância na qual os sentidos são produzidos, mediante certo controle do que o sujeito deve dizer, ou seja, busca estabelecer regras de formação dos discursos, embora não seja a FD uma camisa de força que marca a homogeneidade discursiva, pois uma FD é heterogênea nela e por ela mesma, tanto estabelecendo relações de conflito quanto de aliança.

Pêcheux concebe a FD como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. (PÊCHEUX, 2009, p. 147) (grifos do autor).

A FD materializa a Formação Ideológica (FI), que governa a FD. Segundo Pêcheux e Fuchs,

[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem 'individuais', nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163) (grifos do autor).

No funcionamento do discurso, Pêcheux e Fuchs asseveram que o sujeito é afetado por dois esquecimentos: o de número 1, em que o sujeito pensa em ser a origem do dizer, apagando inconscientemente o que pode deslocá-lo do centro do dito, sendo afetado pela

ideologia; já o de número 2, em que o sujeito pensa que tem o controle do significado ou dos efeitos de sentido das formas ou falas selecionadas no/para seu discurso, ao priorizar umas e não outras, de maneira mais ou menos consciente.

Para Pêcheux e Fuchs,

O sujeito pode penetrar conscientemente na zona do nº 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 176).

O sujeito pensa que todos os coenunciadores compreenderão o sentido das palavras de forma una. A área do esquecimento nº 2 mostra o sujeito numa posição enunciativa: “eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo”, configurando-se, conforme Pêcheux e Fuchs (2010, p. 175), “a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito”.

Para contribuir com a discussão sobre a subjetividade, trazemos Authier-Revuz (2004), que trata sobre as heterogeneidades enunciativas, formas de como o sujeito se relaciona com o outro, ou melhor, de como o sujeito evoca o outro na constituição de Eu. Nesse sentido, destacamos que a subjetividade pode ser manifestada com o chamamento do outro pelo sujeito, marcando ou não aquele na rede do discurso.

Ela subdivide as heterogeneidades em constitutiva e mostrada. Na constitutiva, o sujeito outro não é explicitamente visibilizado, marcado; enquanto, na mostrada, o enunciador dá pistas ou marcas linguísticas da presença do outro no fio do discurso. Ambas as heterogeneidades parecem estar em concorrência, pois, na primeira, o sujeito tem a ilusão de ser uno, o centro do dizer, apagando ou obscurecendo o outro; enquanto, na segunda, ele o materializa, citando-o ou marcando-o linguisticamente.

Esse modo de funcionamento da heterogeneidade permite ao sujeito ter a ilusão de ter o controle e os efeitos do dizer, mas é ambígua essa relação, porque ele não é a fonte do discurso e sim é afetado pelas condições de produção, é determinado ou interpelado pelo meio social, pela ideologia, condição necessária para que o indivíduo se torne sujeito do/no discurso. Enfatizamos ainda que a incompletude do sujeito é manifestamente condição de sua existência. E é nessa relação que o sujeito se institui ou é instituído e provoca os efeitos de sentido. Para Pêcheux, o discurso é efeito de sentido.

A seguir, faremos as análises das sequências discursivas, destacando inicialmente as considerações sobre a construção do *corpus*.

3 Nas trilhas da subjetividade

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS*

O *corpus* foi extraído de três entrevistas que foram, inicialmente, gravadas e depois transcritas, e os sujeitos entrevistados tinham experiência como professores formadores (aqueles que ministram as disciplinas na plataforma *Moodle*) do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí. Na interação com os sujeitos-professores, foi mister informar-lhes acerca do objeto discursivo – concepção de educação a distância no âmbito da Universidade Estadual do Piauí – nas mais específicas formas de operacionalização dessa modalidade de educação.

Para evitar a identificação dos sujeitos, utilizamos a seguinte codificação: AR, BM e CN, sendo que a primeira letra é do alfabeto, e a segunda é a primeira do prenome do entrevistado. O primeiro professor é licenciado e doutor em Pedagogia, tem 35 anos de serviço na área de educação e dois anos de experiência na modalidade de Educação a Distância (EaD); o segundo é licenciado e especialista em Matemática, tem seis meses de experiência em EaD e não respondeu à questão que tratava do tempo de tempo de serviço que possuía na área de educação, e o terceiro é licenciado e especialista em Língua Inglesa, tem quatro anos de experiência em EaD e 23 anos de serviço na área educacional.

3.2 DESCORTINANDO O SUJEITO: FUNCIONAMENTO E EFEITOS DA SUBJETIVIDADE

A subjetividade foi manifestada de várias formas. Os sujeitos-professores enunciaram numa posição que os colocava, muitas vezes, como tendo o controle do dito, por estarem pautados em suas práticas pedagógicas. Entretanto, nem sempre as formas de personalidade empregadas: os pronomes *eu*, *a gente*, *nós* e *você* mostraram a subjetividade ancorada no próprio sujeito, mas em outros.

Observamos que o discurso dos professores movimenta-se em duas formações discursivas: uma favorável e a outra não favorável à Educação a Distância. Vejamos as sequências discursivas extraídas da questão sobre as concepções que os professores tinham acerca do que é a EaD.

(1) Bem, **nós** sabemos que a educação é das ciências. Tem pessoas, tem autores que chamam ciências, outros chamam teorias, mas é uma, **digamos** que, seja uma área do conhecimento de grande importância, porque à medida que **nós**. todos **nós** passamos por educação ou formal ou informal. A educação formal é aquela que **nós** recebemos nas, nas, nas, nas escolas, na universidade, ou seja, essa formação em que tá sistematizada uma formação sistematizada daí nome de Educação formal. E a educação informal é aquela que recebemos das nossas casas, da igreja, dos nossos amigos e é essa educação também informal que **nós** temos por objetivo maior procurar ver uma educação de maior qualidade, de melhor qualidade, que forme para vida. (AR) (grifos nossos).

O sujeito-professor se manifesta numa relação de alteridade, referindo-se inicialmente a “nós” (eu + tu + ele) e depois a “pessoas”, “autores”, para, depois, apresentar uma concepção sobre educação. Utiliza “nós” e os verbos na primeira pessoa do plural como forma de envolver-se com o que diz ou mostra, bem como estabelecer uma proximidade com o entrevistador.

A forma *digamos* revela certa reformulação pelo sujeito-professor para os conceitos anteriores sobre educação (“ciências”, “teorias”). Nesse sentido, o sujeito aciona o esquecimento nº 2, pois, de acordo com Pêcheux e Fuchs,

na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que essa zona nº 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 176).

Noutro aspecto, o sujeito-professor movimenta, em seu discurso, informações acerca do que é educação formal e informal sem reportar-se a autores que classificam ou que conceituam as formas de educação. Sabemos que o sujeito-professor não é o primeiro autor que aborda esse assunto. Com efeito, postulamos que há, no *modus operandi* do discurso, um esquecimento do sujeito, apagamento do outro na rede de discurso ou uma consideração em relação à desnecessidade de explicitar o outro propriamente dito, uma vez que o sujeito-professor pode considerar esse tópico simples e ser do conhecimento geral das pessoas, principalmente pelos sujeitos entrevistadores. Essa forma de instituir-se sujeito é parte constitutiva da subjetividade, relacionando-se com a alteridade. De acordo com Authier-Revuz,

Assim, não há centro, para o sujeito, fora da ilusão e do fantasma. Todo sujeito está sujeito ao fantasma, e a ilusão do centro é sua 'tendência'. [...] O que exprimem a clivagem do eu e o descentramento do sujeito, a barra que se imprime sobre seu ser, é o impossível do centro fora do lugar do fantasma. Mas essa ilusão é *necessária* e normal para o sujeito: é o que Freud designava como a '*função de desconhecimento*' do eu (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 66).

Assim, o sujeito do discurso é tido como um fantasma, uma ilusão de ser o dono do dizer. O fantasma não tem corporificação enquanto o sujeito é construído e manifestado na e pela linguagem, no discurso. Nessa relação sujeito/fantasma, apresentamos um trecho da fala do sujeito-professor em que cria ou cita a fala de aluno. Vejamos:

(2) Que à medida que o professor dá o... ministra o conteúdo e o aluno por sua vez diz: '*Ó, professor, esse conteúdo que você está falando agora, na prática eu fui vê se isso, isso, isso...*' Aí você faz uma ponte entre o conteúdo ministrado e o contexto sociocultural do seu aluno. Então você ver o quanto o seu aluno...o professor: '*Ah..*' O professor também está aprendendo, né? O professor também está aprendendo. O professor é um aprendente, o aluno é aprendiz, o professor também, não é? (AR) (grifos nossos)

O sujeito-professor instaura a presença do outro no seu discurso, construindo citações ou manifestações do potencial aluno da modalidade regular de ensino. Esse mecanismo revela que a alteridade não é exterior ao discurso do professor, mas é constitutiva do discurso dele, mostrando, por conseguinte, que é um sujeito heterogêneo que ora fala como sujeito enunciador ora se posiciona como coenunciador, ao retomar ou criar a fala do aluno. Nesse processo de discursividade, temos: o Eu enunciador - aluno instaurado na fala do professor - e um Tu - representado pelo enunciador-professor - e um outro Tu - representado pelo entrevistador -.

A citação a trechos de fala do aluno do ensino regular mostra a familiaridade do sujeito-professor com a situação vivenciada em sala de aula, o que lhe evoca a condição de autoridade para trazer o outro em seu discurso. O professor tem legitimidade para falar sobre educação, e a inserção do discurso do aluno, mesmo que potencializado, no discurso do professor evidencia que este enuncia a partir de um lugar estabelecido na sociedade, pois ele tem *status* e se manifesta numa instância que tem voz social.

A forma-sujeito professor define como seu parceiro de interlocução no discurso o aluno, para quem estabelece o lugar do não-eu, o que lhe dá a ilusão de ser o centro e senhor da produção do discurso.

(2) A desvantagem que **eu** acho não existe, não existe, mas, assim, se tiver essa, que essa distância, mas se houver momentos presenciais acho que completa, né?, porque acho que não tem como ter desvantagem se **você** está oportunizando a pessoa que não tem tempo de estar numa sala de aula por “n” motivos, você levar a uma formação. (AR) (grifos nossos).

Nesta sequência discursiva, o sujeito-professor nega inicialmente haver desvantagem na modalidade de EaD; entretanto, logo após, reformula seu dizer, utilizando o conector discursivo “mas” + “assim” para contrapor o que disse, o que provoca um desejo de o sujeito tentar controlar o dito, os efeitos de sentido no discurso. O encadeamento do “mas” traz uma nova perspectiva ao sentido anterior (então, é outro sentido) e carrega uma desarticulação com o efeito de sentido inicialmente provocado. Na realidade, o sujeito-professor quer informar que a desvantagem é a falta de encontros presenciais, mas reformula essa noção e tenta apagar o que pode caracterizar como desvantajoso para a modalidade.

Em seguida, introduz, no seu discurso, o modalizador “acho” para denegar a ideia da desvantagem, alinhando-se a uma crença de que “não tem como ter desvantagem se você está oportunizando a pessoa que não tem tempo de estar numa sala de aula por ‘n’ motivos, você levar a uma formação”. Dessa forma, o sujeito-professor traz a forma “você” como um elemento genérico da alteridade, podendo, numa perspectiva estrutural, até ser substituído por “alguém”, mas, na perspectiva da AD, não falamos em substituição, mas na inserção do outro no discurso do eu, o que evidencia o caráter heterogêneo da subjetividade.

Destacamos ainda que o sujeito-professor se posiciona num lugar de uma forma-sujeito que remete a um sujeito institucional, pois desfaz a ideia da desvantagem e constrói uma justificativa pautada na ascensão social: a oportunidade de formação é superior à falta de encontros presenciais.

Esse *ir e vir* no discurso mostra um deslizamento do sujeito e, ao mesmo tempo, revela uma necessidade de dominar o dito, considerando a ilusão que tem como unidade do sujeito. Também percebemos que o sujeito-professor movimenta o Esquecimento nº 2, que é da zona do semiconscente, da enunciação propriamente dita.

Um dos lugares de onde o sujeito-professor enuncia é vitimando-se e colocando determinadas responsabilidades no outro (o aluno), ao mesmo tempo em que se mostra na ilusão do controle do dizer.

(4) um monte de tutores pra cada núcleo, agora **eu** não sei se eles ficam direto lá, não é, porque têm uns daqui que vão pra lá, pra aplicar essas provas

e tirar as dúvidas, e na on-line os fóruns, é pra **eu** também entrar nesses fóruns, pra **eu** sempre tá abrindo, mas eles não, **eu** percebi, que eles só dão mais entrada pro tutor, **acho** que eles se sentem mais à vontade, porque eles têm um contato direto, né, então **a gente** ele não tem um contato direto (BM) (grifos nossos).

O sujeito-professor mostra desconhecer parcialmente a metodologia da EaD, ao dizer “eu não sei se eles ficam lá, não é, porque têm uns daqui que vão pra lá [...]”, ao tempo em que se distancia da certeza do que diz para colocar em polos distintos os papéis dos tutores e de professor.

Traz a responsabilidade para ela entrar nos fóruns: “[...] é pra eu também entrar nesses fóruns, pra eu sempre tá abrindo, mas eles não [...]”, mas justifica o não acesso (mesmo que fosse para entrar, abrir, o que significa que não faz) pelo não direcionamento dos alunos ao professor e sim somente ao tutor, pois a este “eles têm um contato direto”.

A subjetividade, no discurso deste sujeito-professor, está instaurada no distanciamento e na falta de reconhecimento do outro, que é aluno, mesmo empregando o “eu”. O aluno é categorizado por “eles” e “ele” como formas de estabelecer o afastamento e a responsabilização do não acesso do sujeito-professor aos fóruns. Nesse sentido, consideramos o que diz Orlandi (1988, p. 15) acerca do mostrar-se no discurso, conforme vejamos: “se pode falar dos outros para falar de si, pode-se falar de si para falar de outros e pode-se falar de si para falar de si”.

O sujeito-professor também utiliza o pronome *a gente*, que geralmente indica uma pluralidade de pessoas e, neste caso, seriam outros professores formadores, mas, no contexto de fala, representa o próprio sujeito: o eu, mostrando que os alunos não mantêm contato com o professor, mesmo tendo a obrigação de acessar, participar dos fóruns.

(5) Agora o material didático é isso, o material didático é bem elaborado, quando o professor conteudista elabora o material, ele entrega, aí passa pra gráfica aqui da UESPI, pra gráfica imprimir, e às vezes já aconteceu de o aluno não receber material, aí a coordenadora, a gente ia lançando aos pouco as unidades pra eles irem começando a fazer pra poder não perder tempo e eles desesperados, **eu** disse: **calma gente, calma que a coordenadora tá colocando pra enviar** (BM) (grifos nossos).

Na sequência discursiva, o sujeito-professor constrói um dito na narrativa, utilizando um discurso direto para familiarizar o interlocutor sobre a situação vivenciada. O estatuto do discurso direto é uma forma da heterogeneidade mostrada e carrega a ilusão de que a fala

representa um ato linguageiro real, o que, nessa instância discursiva, não é uma construção do real. É uma alteridade fictícia?

Trata-se de um Eu evocando outro Eu (o do discurso direto), com a intenção de tornar-se o centro da cena enunciativa e, desse modo, ter o controle do que é enunciado. Esse efeito é necessário para que o professor se torne sujeito de seu discurso, buscando uma homogeneidade, mesmo que utópica, para pensar que é um sujeito uno e centrado, conforme o funcionamento discursivo: sujeito – centro – sentido.

Para dar dispersão ao seu discurso, o sujeito-professor utiliza repetidamente o pronome “você” nesse excerto.

(6) **Você** tem que obedecer os prazos, seguir os prazos, se **você** não tiver, não obedecer aqueles prazos, aí fica uma disciplina atrás da outra, se **você** não tiver todo dia ali, fazendo suas atividades ali direto, **você** tirar uma tarde, uma noite, todo dia pra **você** se dedicar a isso aí, ou até se tiver mais tempo, aí é muito bom, agora se não tiver, se **você** não tiver pouco tempo pra fazer isso, aí fica complicado (BM) (grifos nossos).

O pronome “você” retrata a segunda pessoa com quem o sujeito-professor está dialogando? Necessariamente, não, pois o entrevistador é um aluno, que não tem experiência na modalidade EaD, mas também pode representar qualquer sujeito que esteja na condição/posição de professor formador do NEAD e é uma referência ao próprio sujeito-professor. É o EU instaurando Outro-EU, ou seja, revela um funcionamento da alteridade do EU na segunda pessoa, por outro (*você*), que é parte constitutiva do EU. É um EU falando para si próprio num outro nível de pessoalidade. *Você* funciona e representa o EU.

O efeito da ilusão do distanciamento, ao utilizar a forma de segunda pessoa em vez da primeira, a liberdade de escolher uma pessoa em detrimento da outra, movimenta uma desidentificação de saberes com as obrigações estabelecidas no contrato com o NEAD, ou seja, uma desidentificação do sujeito universal, institucional (o NEAD, a UESPI), que estabelecem regras de funcionamento da modalidade EaD, com o sujeito enunciador (professor).

Nesse sentido, esse posicionamento deôntico do sujeito-professor aciona a memória discursiva, os pré-construídos, elementos já citados e reinterpretados por quem gerencia a EaD na UESPI. Sem o cumprimento dos prazos e sem dedicação ao trabalho, as atividades são interrompidas, ficam acumuladas e atrapalham a rotina de ações do NEAD. Essa voz do

sujeito-professor faz coro ao corpo docente e discente do Núcleo, portanto, é uma voz institucional. Daí o efeito deôntico do dito.

Nas sequências discursivas abaixo, o sujeito-professor reúne, em seu discurso, as marcas da subjetividade: *nós*, *eu* e *a gente*. Essa mesclagem de formas mostra que o sujeito transita na primeira pessoa, ora tendo a ilusão da individualidade enunciativa - pelo uso do *eu* e *a gente* -, ora pela inclusão de outros *eus* no discurso - linguisticamente representados por *nós* -.

(7) Na verdade, é uma concepção muito louvável, muito proveitosa, **nós** já temos vários exemplos aqui na UESPI de alunos de ensino a distância que já se encontram hoje fazendo mestrado e dando continuidade a um outro curso e como também, servindo ao próprio Estado [...] **Eu** pessoalmente, é, desenvolvi esse material, elaborei um material, livro, para Cálculo Aplicado as Ciências Biológicas, é, para o ensino a distância e foi muito bem aceito, muito bem proveitoso, e na verdade **a gente** teve um sucesso muito bom com relação com a aprendizagem, é, desses alunos, e **a gente** procura elaborar um material com fácil acesso, explicar, muito exercícios, e com a interatividade que **a gente** teve entre aluno e professor (CN) (grifos nossos).

(8) Essa ferramenta é muito proveitosa, ela é irreversível, agora, é, no meu caso, **a gente** teve uma parceria muito boa através dessa parceria de, através da plataforma de interatividade, **a gente** sempre resolveu exercício, **tiramos** dúvida e os alunos tiveram acesso à apostila ao livro que **a gente** elaborou e todas as dúvidas elas foram tiradas, foram, os exercícios que **a gente** não conseguiu resolver via plataforma **a gente** foi presencialmente nos polos (CN) (grifos nossos).

Em (7), *nós* instaura o sentido de sujeito plural, remetendo aos profissionais que constituem a UESPI: professores, alunos, servidores, e que as informações dadas são compartilhadas e asseguradas por esses profissionais. Já, em (8), o *nós*, implícito na forma verbal *tiramos*, se refere à primeira pessoa do singular, considerando que foi o sujeito-professor que tirou as dúvidas dos alunos e resolveu exercício. Nesse caso, a gramática normativa concebe que se trata de um plural de modéstia; da mesma forma acontece com a forma *a gente*, que também se remete à primeira pessoa em todas as ocorrências de (7) e (8).

O discurso desse sujeito-professor se dá em primeira pessoa com a forma predominantemente de segunda pessoa. É uma maneira de tentar evocar o outro no seu discurso, parecendo ainda compartilhar as ações realizadas pelo EU com o outro. A repetição de *a gente* pode expressar um sujeito que tende a agregar-se às pessoas, no caso, ao

entrevistador. Dessa forma, temos um sujeito que enunciativamente dialoga com o outro e incorpora, no seu discurso, formas da alteridade.

(9) E o ensino a distância, ele, os alunos têm muita dificuldade pra ter acesso a essa coisas, esses itens, quer dizer o ensino a distância ele tem essas vantagens, o professor de **você** aí conhece, o Isídio trabalha, ele é coordenador adjunto aí há muitos anos e ele sabe muito bem que na verdade o ensino a distância tem essa série de vantagens que o aluno do ensino regular não tem (CN) (grifo nosso)

Em (9), a forma da alteridade *você* refere-se ao aluno entrevistador, com quem o sujeito-professor se encontra enunciando, diferentemente das ocorrências (7) e (8). Nesse sentido, o aluno, no espaço de enunciação, compartilha do ato discursivo. Com a inserção de um coenunciador (no caso, Isídio), o sujeito-professor tende a fazer crer no aluno que o que o sujeito-professor está enunciando pode ser confirmado pelo outro (o coenunciador). Nesse caso, temos uma heterogeneidade mostrada marcada, o que evidencia que o sujeito se descentra e desloca a responsabilidade do dizer ao Eu e ao outro.

Em outro aspecto, o sujeito-professor CN se encontra assujeitado, pois ele tem a sensação e o desejo da verdade, mas precisa do outro para referendar o seu dizer, ou seja, o Eu se encontra na incompletude que *lhe* é condição necessária para ser sujeito discursivo.

O sujeito-professor enuncia diante de determinadas condições: o outro conhece a EaD (o coenunciador), o entrevistador é aluno do professor coenunciador, o sujeito-professor movimenta a memória discursiva construída na experiência com o trabalho na EaD, bem como há o acionamento aos elementos imaginários que tanto o sujeito-professor, entrevistador quanto o coenunciador fazem do objeto discursivo: a modalidade EaD. Tudo isso inscreve o sujeito-professor a conclamar para si uma posição tendente à formação discursiva a que pertence o coenunciador, pois esta se constitui como uma matriz de sentido que estabelece mais ou menos regras do saber e dever dizer pelo sujeito discursivo, estando imbricados os discursos do coenunciador e do sujeito-professor. Não se trata de uma dependência do Eu em relação ao outro, mas de um processo de incompletude do Eu.

4 Considerações Finais

Estudar a subjetividade em discursos de professores formadores proporcionou-nos descortinar a noção que é feita sobre o funcionamento das formas de personalidade

consagradas pela gramática normativa, que define o papel de cada uma. Entretanto, constatamos que, quando se trata de uma análise consubstanciada na construção do discurso, o sujeito tem a “liberdade” de usar formas diferentes para marcá-lo.

Então, nem sempre o *a gente* designa um sujeito coletivo; o *você*, a pessoa com quem o sujeito alocuciona; o *nós*, um sujeito plural. O valor subjetivo desses elementos se constitui no discurso e em determinadas condições de formação discursiva, ideológica e social.

Os sujeitos-professores se subjetivaram utilizando os pronomes *eu*, *nós*, *a gente* e *você*, buscando certa homogeneidade no discurso, embora saibamos que ela é ilusória, pois o outro é parte constitutiva do eu. O efeito de sentido acerca da unidade do sujeito é condição necessária para que este tenha a impressão de ter controle do discurso e de ser o centro a partir do qual são produzidos os discursos e os sentidos.

Constatamos ainda a construção do discurso de potenciais coenunciadores no próprio discurso do sujeito-professor, configurando assim a marca da alteridade instaurada pela heterogeneidade discursiva, o que causa o efeito do desejo de completude do sujeito e revela a inexistência de um discurso livre sem haver contaminação do discurso do outro. Nesse aspecto, o *eu* e o *não-eu* integraram o fio do discurso, tendo o primeiro a ilusão de ser o centro do dizer.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido (tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores). Porro Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhilovitch. **Estética da criação verbal** (tradução a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988, 2008
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso** (coord. de tradução Fabiana Komesu). São Paulo: Contexto, 2004

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (orgs. Françoise Gadet; Tony Hak; tradução de Bethania S. Mariani et AL. 4. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2010.

A DEMOCRACIA E A MEMÓRIA DISCURSIVA EM EDITORIAIS DO JORNAL O GLOBO: UMA QUESTÃO DE ANTECIPAÇÃO

Safira Ravenne da Cunha Rêgo (UFPI)
saffirao1@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo a compreensão da memória discursiva que o sujeito brasileiro possui acerca da noção de democracia, utilizando como arquivo recortes dos textos publicados pelo Jornal *O Globo* sobre as revoluções da Ditadura, em 1964, e as ocorridas, hoje, no Brasil, em face da insatisfação dos brasileiros com relação às tarifas do transporte público e à realização da Copa do Mundo, enfatizando-se, para tanto, do poder da argumentação. Trata-se de uma associação da Análise do Discurso, em sua perspectiva francesa, com a História e as intenções discursivas presentes em importantes momentos do país, em se tratando de língua, sujeito e História e o poder da argumentação para a compreensão da realidade. De acordo com os conceitos de “Memória Discursiva”, “ilusão política” e “circulações discursivas” propostos por Pêcheux e difundidos por Orlandi; de “textualização do político” em Courtine (1982); de Análise Argumentativa do Discurso proposta por Aristóteles e, posteriormente, por Amossy (2006) e a Argumentação na Análise do Discurso sob a acepção de Orlandi, pretende-se trabalhar o poder de fixação de valores e assujeitamento que as organizações Globo exercem sobre a mente dos leitores e telespectadores, o que corresponde à formação da sua subjetividade, baseada em discursos já ditos.

Palavras-chave: Memória Discursiva. Democracia. Argumentação. Assujeitamento. Compreensão.

1 Introdução

É relevante a importância da Análise do Discurso no tocante à definição das posições dos sujeitos e de suas ideologias, bem como o uso da antecipação para atingir esses fins. E, nesse âmbito, é oportuno se fazer um intercâmbio com aquilo que já foi dito, para que se convença e se produza sujeitos, com mais prioridade.

Sabe-se que o uso da argumentação incide no fato de tentativa de convencimento de um auditório, e que os meios utilizados para isso são os mais diversos, no compromisso com a persuasão e a verdade. Para essa realização, entretanto, é relevante se abordar determinados pontos relacionados à Análise do Discurso.

Argumentar é uma tarefa contínua, presente em todas as situações diárias, indispensável ao exercício da formação e propagação de valores, e isso se torna ainda mais notável ao se trabalhar com o campo político, e a associação desses valores com a própria ideologia, e com a noção de antecipação, para Pêcheux, propiciada pelo bom uso da

linguagem. Courtine (1982) fala que a Análise do Discurso trabalha com a textualização do político.

Nesse sentido, convém compreender a postura do Jornal Globo, ao praticar um ideal de apoio e aceitação em face da “revolta” do período ditatorial, e hoje, uma postura de recusa às manifestações populares, consideradas violentas e sem ordem. Chamavam o golpe de revolução, haja vista que, para eles, era essa a única maneira de manter uma democracia, no Brasil; e, hoje, tacham como injustificados os diversos atos de vandalismo e violência praticados principalmente por jovens brasileiros, grupos que devem ser contidos e punidos.

2 Referencial Teórico

Argumentar é um fato de linguagem presente em estudos desde a Antiguidade. Ela encontra sustentação na retórica que, para Aristóteles, seria a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de convencer. Uma instituição, ou organização, pode, perfeitamente, conquistar as mentalidades de um público se utilizando, para isso, de estratégias argumentativas.

É preciso, inobstante, mostrar os fatos discursivos e estar atento ao público ao qual se destina, usando, para isso, de estratégias que visem fazer com que o ouvinte-leitor-receptor se identifique. Este, não necessariamente passa a aceitar os dados como fatos, como verdade absoluta, mas se torna capaz de atentar às intenções discursivas em meio a um contexto definido, o que vai além da mera decodificação textual.

Assim, Perelman (1977), apesar de reconhecer a relevante necessidade de se dirigir ao público e de se adaptar a ele, não postula com primazia o poder da verdade na argumentação, visto que, segundo a autora, o objetivo da argumentação, não é, como na demonstração, provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas, mas é o de transferir para a conclusão a adesão acordada pelo seu auditório às premissas. Da mesma forma, Pêcheux, ao tratar das “circulações discursivas”, entende uma compreensão dos discursos baseadas em outros, em uma “materialidade específica”.

Ao leitor do Jornal *O Globo*, membro de um grupo universal, dirigem-se argumentos e conclusões, correspondentes a essa própria estratégia argumentativa do orador, em que se

pretende uma certa imparcialidade, racionalidade, mas que contraditoriamente, marca a subjetividade e as ideologias da empresa.

Essa acepção argumentativa é, pois, adotada por Pêcheux sob o ponto de vista do funcionamento das formações imaginárias do sujeito. Nesse sentido, Orlandi (1995) ressalta que “argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. Que se trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se a ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos tal como acabamos de enunciar”.

Havendo uma ligação entre as Ciências Sociais e a ideologia fundada e disseminada em diferentes contextos em que se inserem os sujeitos, é possibilitada a produção dos discursos e sua correlata análise, considerando-se, logo, as esferas detentoras do poder e os processos argumentativos utilizados. Pêcheux (1975) apud Orlandi (2007) entende que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, sendo estes elementos, portanto, decisórios para a produção de sentidos.

A produção de sentidos, por sua vez, não se efetiva através de uma troca linear de mensagem de um locutor para um receptor, mas segundo Orlandi (2007), em “um processo de constituição do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” Pêcheux (1969) entende que o discurso mais do que transmissão de informação, é efeito de sentidos entre locutores, não existindo requisitos e exigências clássicas para que se construa e se transmita uma mensagem, uma informação, e se efetive o discurso.

3 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítica que procura encontrar, nos recortes do jornal, estratégias discursivas para a formação do conceito de democracia, pelo sujeito brasileiro.

Utilizando-se de leitura, análise, compreensão e interpretação, pretende-se recorrer à História e a acontecimentos da atualidade, para a formação desses conceitos.

4 Análise dos Dados

Ao se trabalhar a História e a Memória Discursiva, estabelece-se a formação do estabelecimento de posições-sujeito. Falar de produção de discursos é ainda mais interessante, uma vez que o sócio-histórico necessita ser considerado, interligando, assim, história e sociedade. Nesse sentido,

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade.” (Orlandi, 2007, p. 16)

Inobstante, para o questionamento da memória discursiva de um determinado componente social, é necessário considerar uma formação discursiva, uma vez que o enunciado se inscreve na história, aponta para uma posição-sujeito, e se relaciona com outros enunciados que o antecedem e o sucedem. A produção de um discurso, que revele uma determinada postura ou posição em face desse momento histórico ou político ou social, parte das condições de produção e salienta a ideologia como força decisória.

O reflexo daquilo que já foi dito, já foi construído, constitui a “memória discursiva”, termo de Pêcheux in Orlandi (2007), como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído.” Se a História não se constituísse daquilo que já foi dito, mesmo ideias falhas ou duvidosas, provavelmente não haveria tantas posições e tantas possibilidades de interpretação e análise, principalmente em se tratando de temas tão discutíveis e atuais, como é o caso da democracia.

As posições e os conceitos formados a respeito de manifestações ou movimentos em defesa de certos ideais têm estrita relação com o que já foi dito a respeito disso, com o contexto já construído; portanto, com a *memória discursiva*. Lopes (2009), afirma que os sentidos se dão a partir da inscrição dos discursos na língua e na história. O discurso só significa dentro de uma dada *formação discursiva* historicamente constituída. Assim, podemos dizer que a incompletude é condição da linguagem. Os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estão acabados.

Pêcheux apud Orlandi (2005), trata da “circulação discursiva” como uma sucessão de acontecimentos e produção de discursos baseadas em outros discursos e inseridos em

diversos' contextos, e o sujeito como "um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma 'posição'.

Um acontecimento, enquanto determinante e significativo aos rumos de um povo, só pode ser analisado levando-se em consideração os efeitos que ele provoca na sociedade e os pontos de vista assumidos pelas diversas camadas ao seu respeito, é nesse sentido que se constitui a importância da argumentação para produzir efeitos de sentido; e, nessa produção, é relevante o estudo da memória como fixação de valores e formação de posições-sujeito.

Em sua edição de 07 de outubro de 1984, em artigo de opinião de Roberto Marinho, intitulada "Julgamento da Revolução", *O Globo* apoia a ditadura, a qual chama de "revolução", utilizando-se do argumento de agir em defesa da democracia: "*O Globo*, desde a Aliança Liberal, quando lutou contra os vícios políticos da Primeira República, vem pugnando por uma autêntica democracia e progresso econômico e social do País".

Percebe-se, logo, uma memória discursiva pertinente a um modelo de democracia, que se relaciona a revoltas, inculcadas na mente dos brasileiros como se certos objetivos se alcançassem, prioritariamente, com base na coerção, na luta; no entanto, o objetivo, aqui, é a ordem.

Conforme Pêcheux (2002) apud Lopes (2009), um *acontecimento* convoca um espaço da *memória* e o reorganiza. Assim, o contexto de democracia suscita questões pertinentes à guerra e à mobilização social, uma vez que a produção de sentidos geradas por esse conceito encaminha a esse ideário.

Michel Foucault, em seu *A ordem do discurso*, apud Fernandes (2013), afirma que "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta". No caso, esse acontecimento é a própria história, os pontos ligados a ela e por ela formados dentro das práticas discursivas e logo propensos ao questionamento da memória. Esta, para Pêcheux (1983) está no fato de que "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro (...) se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro".

O GLOBO

Fundador: IRINEU MARINHO

ANO LX - Rio de Janeiro, Domingo, 7 de outubro de 1984 - nº 18.596

Diretor-Redator-Chefe: ROBERTO MARINHO

Julgamento da Revolução

ROBERTO MARINHO

PARTICIPAMOS da Revolução de 1964, identificados com os anseios nacionais, de preservação das instituições democráticas, ameaçados pela radicalização ideológica, greves, desordem social e corrupção generalizada. Quando a nossa redação foi invadida por tropas anti-revolucionárias, mantivemo-nos firmes em nossa posição. Prosseguimos apoiando o movimento vitorioso desde os primeiros momentos de correção de rumos até o atual processo de abertura que deverá consolidar-se com a posse do futuro presidente.

TEMOS permanecido fiéis aos seus objetivos, embora conflitante em várias oportunidades com aqueles que pretendiam assumir a autoria do processo revolucionário, esquecendo-se de que os acontecimentos se iniciaram, como reconheceu o Marechal Costa e Silva, "Por exigência inelutável do povo brasileiro". Sem povo, não haveria revolução, mas apenas um "pronunciamento" ou "golpe" com o qual não estaríamos solidários.

O GLOBO, desde a Aliança Liberal, quando lutou contra os vícios políticos da Primeira República, vem pugando por uma autêntica democracia e progresso econômico e social do País. Em 1964 teria de unir-se aos companheiros de jornadas anteriores, aos "tenentes e bacharéis" que se mantinham coerentes com as tradições e os ideais de 1930, aos expedicionários da FEB que ocupavam a Chefia das Forças Armadas, os quais congregavam sob pressão das grandes marchas populares mudando o curso da nossa história.

ACOMPANHAMOS esse esforço de renovação em todas as suas fases. No período de ordenação da economia que se encerrou em 1967. Nos meses dramáticos de 1968 em que a intensificação dos atos de terrorismo provocou a implantação do AI-5. Na expansão econômica de 1969 a 1972, quando o produto nacional cresceu a taxa média anual de 10%, assinala-se que, naquele primeiro decênio revolucionário, a inflação decrescera de 96% para 12,6% ao ano, elevando-se as exportações anuais de 1 bilhão e 300 mil dólares para mais de 12 bilhões de dólares.

NA ERA do impacto da crise mundial do petróleo desencadeada em 1973 e repetida em 1979, a que se seguiram aumentos vertiginosos nas taxas de juros, impondo-nos uma sucessão de sacrifícios para superar a nossa dependência externa de energia, a deterioração dos preços dos nossos produtos de exportação e a desorganização do sistema financeiro internacional. Essa conjugação de fatores que violentaram a administração de nossas contas externas obrigou-nos a desvalorizações cambiais de emergência que teriam fatalmente de resultar na exarcebada do processo inflacionário.

NAS RESPOSTAS que a sociedade e o governo brasileiro deram a esses desafios, conseguindo no segundo decênio revolucionário que agora se completa, apesar de todas as dificuldades, reduzir de 80% para menos de 40% a dependência externa na importação de energia, elevando a produção de petróleo de 175 mil para 500 mil barris diários e a de álcool, de 680 milhões para 8 bilhões de litros; simultaneamente aumentar a fabricação industrial em 85%, expandir a área plantada para produção de alimentos de 20 milhões de hectares a mais, criar 13 milhões de novos empregos, assegurar a presença de mais de 10 milhões de estudantes nos bancos escolares, ampliar a população economicamente ativa de 29 milhões e 500 mil para 45 milhões e 797 mil, elevando as exportações anuais de 12 bilhões para 22 bilhões de dólares.

VOLVENDO os olhos para as realizações nacionais dos últimos vinte anos, há que se reconhecer impressionante: em 1964, éramos a quadragésima nona economia mundial, com uma população de 80 milhões de pessoas e uma renda per capita de 900 dólares; somos a oitava, com uma população de 130 milhões de pessoas, a renda média per capita de 2.500 dólares.

* * *

O PRESIDENTE Castello Branco, em seu discurso de posse, anunciou que a revolução visava "a arrancação para o desenvolvimento econômico, pela elevação moral e política". Dessa maneira, acima do progresso material, delineava-se o objetivo supremo da preservação dos princípios éticos e do restabelecimento do estado de direito. Em 24 de junho de 1978, o Presidente Geisel anunciou o fim dos atos de exceção, abrangendo o AI-5, o Decreto-Lei 477 e demais Atos Institucionais. Com isso, restauravam-se as garantias da magistratura e o instituto do habeas-corpus. Cessava a competência do Presidente para decretar o fechamento do Congresso e a Intervenção nos Estados, fora das determinações constitucionais.

PERDIA o Executivo as atribuições de suspender direitos políticos, cassar mandatos, demitir funcionários civis e reformar militares. Extinguiam-se as atividades da C.G.I. e o confisco sumário de bens. Desapareciam da legislação o banimento, a pena de morte, a prisão perpétua e a inelegibilidade perene dos cassados. Findava-se o período discricionário, significando que os anseios de liberalização que Castello Branco e Costa e Silva manifestaram em diversas ocasiões o que Médici vislumbrou em seu primeiro pronunciamento finalmente se concretizavam.

ENQUANTO vários líderes opositores pretendiam considerar aquelas medidas fundamentais como "meros paliativos". O então Deputado Tancredo Neves, Líder do MDB na Câmara Federal, reconheceu que a determinação governamental "foi além do esperado".

AO ASSUMIR o Governo, o Presidente Figueredo jurou dar continuidade ao processo de redemocratização. A concessão da anistia ampla e irrestrita. As eleições diretas para os Governos dos Estados, a posse dos eleitos, a colaboração federal com os novos Governos opositores na defesa dos interesses maiores da coletividade são demonstrações de que o Presidente não falou em vão.

NÃO HÁ memória que haja ocorrido aqui, ou em qualquer outro país, que um regime de força, consolidado há mais de dez anos, se tenha utilizado do seu próprio arbítrio para se autolimitar, extinguindo os poderes de exceção anistando adversários, ensejando novos quadros partidários, em plena liberdade de imprensa. É esse, indubitavelmente, o maior feito da revolução de 1964.

* * *

NESTE momento em que se desenvolve o processo da sucessão presidencial, exige-se coerência de todos os que têm a missão de preservar as conquistas econômicas e políticas dos últimos decênios.

O CAMINHO para o aperfeiçoamento das instituições é reto. Não admite desvios aéticos, nem o afastamento do povo.

ADOTAR outros rumos ou retroceder para atender a meras conveniências de facções ou assegurar a manutenção de privilégios seria trair a Revolução ou seu ato final.

Nesse sentido, ao se utilizar do conceito de "democracia", na edição de 1984, *O Globo* intenta evidenciar a necessidade de preservar o patrimônio, de torná-lo livre dos propósitos de destruição e retrocesso, além de conferir demasiada importância à participação do povo no destino de um país, bem como realça que é esse o único meio para que haja, de fato, evolução.

Ao partir do pressuposto de que a mídia se responsabiliza pela formação de subjetividade e construção de verdades, verifica-se uma posição argumentativa adotada pelo Jornal *O Globo* no tocante ao posicionamento de sujeitos e ao conseqüente assujeitamento.

Na Análise do Discurso, ele é um “sujeito social”, conforme Pêcheux (1993, p. 82), que não o concebe empiricamente, mas como um lugar determinado na estrutura de uma formação social. Nessa linha argumentativa, não funcionam na situação de interlocução “os traços sociológicos empíricos – classe social, idade, sexo, profissão – mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso”.

A questão da ditadura no Brasil provocou o surgimento de várias questões relacionadas à censura e à liberdade de imprensa, o que levou, inclusive, a composições de diversos discursos, como músicas e poemas, carregados de mensagens tácitas revelando a insatisfação dos brasileiros.

Esse descontentamento é, logo, propagado e difundido até hoje como um aspecto negativo e repressor. Pode-se falar, assim, na construção de uma identidade dos sujeitos relacionada com a sua memória discursiva; nesse caso, concretizada em práticas sociais diretamente associadas à ação, à resistência popular. O Jornal *O Globo*, de 07/10/1984, mantém a posição dos revolucionários como algo sagrado, em defesa da preservação da ordem, da democracia e do progresso do país.

Já, em edição de 05/05/2014, em editorial denominado “Cresce a violência nascida da intolerância”, *O Globo* se manifesta sobre a eclosão das diversas manifestações populares por reivindicação à tarifa aos transportes públicos e à Copa do Mundo, no Brasil, enunciando a partir de uma formação discursiva contrária aos atos de violência, considerados como injustificáveis e causadores de diversos males. “O modelo é o de sempre: ocupação, resistência e passeatas, com desfecho violento — depredações, barricadas erguidas com rapidez e logo incendiadas, para dificultar o avanço dos batalhões de choque”...

Qui – 22 de maio de 2014-05-22

Geral

Cresce a violência nascida da intolerância (Editorial)

Enviado por Ricardo Noblat -

7.5.2014

12h01m

O Globo

Falar em violência no Brasil, nos últimos 30 anos, chega a ser redundância. Há, é certo, políticas públicas que, em algumas regiões metropolitanas, como as de Rio e São Paulo, conseguiram reduzir bastante a taxa de

homicídios, termômetro usual para mensurar-se o nível de segurança pública. Mas há um outro tipo de violência em ascensão, algo diferente, tão ou até mais grave, a qual esses indicadores clássicos não conseguem captar na sua totalidade.

O noticiário tem trazido uma mistura indigesta de atos de pura selvageria em linchamentos espalhados pelo país. Destacou o caso não menos bárbaro do torcedor assassinado ao ser atingido por um vaso sanitário jogado de cima do estádio do Arruda, em Recife, e tem acompanhado a sucessão sem-fim de embates violentos nas ruas de grandes cidades, principalmente São Paulo e Rio.

Tudo junto compõe o clima de mau humor e exasperação que toma conta do país. Parece haver no ar uma eletricidade capaz de produzir faíscas a partir de qualquer situação banal. Rixa no trânsito, fila no banco, e assim por diante.

Pode-se fixar em junho do ano passado, na explosão de manifestações de ruas, inicialmente espontâneas, o marco zero do atual processo de degradação da convivência social. Mais precisamente quando aquelas manifestações foram sufocadas pelo oportunismo de grupos radicais, aproveitando-se daquela mobilização contra precariedades na infraestrutura e nos serviços públicos, para estabelecer um padrão de atos cada vez mais violentos, com depredações de bens públicos, privados e agressões. Entre os alvos, policiais e imprensa profissional. A intolerância também ganhou as ruas.

O ápice da escalada foi o assassinato do cinegrafista Santiago Andrade, da TV Bandeirantes, em fevereiro, na Central do Brasil, pelo disparo criminoso de um rojão por Fábio Raposo e Caio Barbosa, dois integrantes dos grupos de vândalos que atuam nesses ataques. A devida reação das instituições de Estado, Polícia e Justiça fez arrefecer a ação de black blocs e aparentados. Mas eles estão de volta.

O motivo inicial foi a tarifa dos transportes públicos. Logo, a Copa entrou na agenda dessas organizações e, nas últimas semanas, em São Paulo e Rio, cresce nesta agenda a questão da moradia, com a atuação orquestrada, nas duas cidades, de invasores de imóveis e terrenos.

O modelo é o de sempre: ocupação, resistência e passeatas, com desfecho violento — depredações, barricadas erguidas com rapidez e logo incendiadas, para dificultar o avanço dos batalhões de choque. Qualquer grupo de poucas dezenas de pessoas tem conseguido paralisar áreas vitais de São Paulo e Rio.

O Código Penal e a própria Constituição, no sentido mais amplo, têm sido revogados na prática, diante de um poder público inerte. Ou quase. É correto o cuidado das autoridades em não produzir um cadáver que possa ser manipulado a fim de turbinar os protestos. Mas a paralisia catatônica também não é a melhor postura.

Está evidente que há algo em curso, planejado, na linha da radicalização e da intolerância anárquicas. Até mesmo o atual momento de tensão em algumas favelas cariocas, em que o tráfico tenta retomar espaços perdidos para UPPs, tem sido aproveitado para se espalhar a violência em bairros da cidade, numa aliança espúria, tácita ou não, com criminosos.

Militantes desses movimentos chegam a perseguir pessoas em locais públicos, no estilo dos grupos nazifascistas nas décadas de 30 e 40, na Alemanha, na Itália e na Áustria. Há dias, o próprio ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência, Gilberto Carvalho, conhecido pelo trânsito fácil com organizações sociais, foi afrontado por um desses militantes, no Rio.

A questão vai, portanto, além de divergências partidárias —, embora se saiba que esquemas políticos têm aproveitado a radicalização com objetivos eleitorais. Esta infiltração é detectada há algum tempo no Rio de Janeiro.

Diante desse quadro de desordem social, há uma anulação dos princípios que regem a ordem no Brasil, bem como uma necessidade de mobilização dos órgãos públicos para contê-lo. “O Código Penal e a própria Constituição, no sentido mais amplo, têm sido revogados na prática, diante de um poder público inerte. Ou quase. É correto o cuidado das autoridades em não produzir um cadáver que possa ser manipulado a fim de turbinar os protestos. Mas a paralisia catatônica também não é a melhor postura.”

É oportuno salientar que a violência no Brasil, hoje, para O Globo, vai além de questões partidárias; ao mesmo tempo, é comparada a grupos nazifascistas nas décadas de 30 e 40, na Alemanha, na Itália e na Áustria, dado o caráter de “radicalização e intolerância anárquicas” que conduzem ao retrocesso e ao atraso.

Ademais, é perceptível uma vulgarização dos atos de violência que, de tão comuns, passam a fazer parte da vida dos brasileiros em situações corriqueiras: “Tudo junto compõe o clima de mau humor e exasperação que toma conta do país. Parece haver no ar uma eletricidade capaz de produzir faíscas a partir de qualquer situação banal. Rixa no trânsito, fila no banco, e assim por diante.”

Não se menciona, em nenhum momento, a força do povo e do governo brasileiros, nem tampouco o seu papel no desenvolvimento da nação, como fora feito no editorial anterior. Pelo contrário, insegurança pública, insatisfação, ataques, divergências, formação de “organizações semiclandestinas radicais”, “selvageria”, “incivilidade”, dentre outros, são efeitos dessa guerra moderna.

5 Resultados Obtidos

A memória discursiva de democracia outrora fundada com base na ordem, agora se manifesta como inflexibilidade e anarquia. Trata-se de “materialidades textuais” diferentes, conforme Pêcheux, uma vez que os sentidos produzidos se afastam. A posição do Jornal, hoje, é de tentar convencer o público a construir uma identidade de recusa aos movimentos que crescem a cada dia no país. Utiliza-se, para isso, do poder da antecipação, embora não se

convenha falar, aqui, apenas em argumentação conforme afirma Koch (2002) em sua obra *Argumentação e Linguagem*:

A linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo, é dotada de intencionalidade e veicula ideologia. Dessa forma, inverte-se a noção de que a função comunicativa é a mais importante função da linguagem. O ato de argumentar torna-se, assim, o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma intenção – avaliar, julgar, criticar, etc. (Koch, 2002, p 17-19).

Em vista disso, o poder da linguagem no que se refere à antecipação se sobrepõe à função apenas de transmitir uma informação, o que se evidencia é o entendimento de fatos discursivos presentes em textos, materialidades discursivas, do conhecimento prévio dos sujeitos, o que só se possibilita através da ação, da marcação de ideologias e da própria busca da compreensão.

6 Considerações Finais

O Jornal o Globo, averso aos anseios populares, adota estratégias discursivas pertinentes no sentido de ganhar aceitação do público, convencer. Considerar a antecipação sob o prisma da Análise do Discurso é refletir sobre os sujeitos, o político, a ideologia, a História, uma vez que não se pode entender os acontecimentos e fatos discursivos sem um olhar político, sem uma compreensão do discurso além da materialidade do texto, sem uma investigação sobre a corporalidade do sentido. Eis porque vê-la como antecipação.

É imprescindível evidenciar o papel do analista do discurso no sentido de argumentar dentro do processo sócio-histórico, uma vez que a argumentação, como fato discursivo, só é possível graças aos sentidos e aos sujeitos eu os produzem. Os argumentos, em si, têm relação direta com aquilo que já foi dito. É, pois, a antecipação, em que se trata de ir além do estabelecido, do visível, do limitado. Deve-se, pois, afirmar (e reafirmar) posições, produzir efeitos de sentidos diversos e construir sujeitos, para a própria compreensão da realidade e dos fenômenos em que nela estão inseridos.

Referências

COURTINE, J.J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse de discours**. *Langages*, Paris: Larousse, 1982 in Orlandi, Eni. *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso*. Campinas, 2005.

GADET, F. e Hak, T. **Por uma análise automática do discurso – introdução ao pensamento de M. Pêcheux**. Campinas. Editora da Unicamp, 1990.

Investigações linguísticas interinstitucionais: léxico, texto e discurso: EDUFPI, 2013. 184 p. *Jornal O Globo*. **Julgamento da revolução**. Editorial publicado em 07.10.1984. Disponível em www.jornaloglobo.com.br.

Jornal O Globo. **Cresce a violência nascida da intolerância**. Editorial publicado em 22.05.2014. Disponível em www.jornaloglobo.com.br.

LOPES, Maraísa. **Folha de S. Paulo: da produção de sentidos acerca da Guerra do Iraque**. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida e FERNANDES, Cleudemar. **Michel Foucault e o Discurso: aportes teóricos e metodológicos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Introdução às Ciências da Linguagem - Discurso e Textualidade**. Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

_____. *Estudos da linguagem. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. Disponível em <http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>.

_____. **Discurso e Argumentação: um observatório do político**. Universidade de Campinas, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Edição original, 1983.

_____. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi* – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Traduzido por Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Unicamp, 1993.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Susi & ORLANDI, Eni P. (orgs). *Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade.* , 2 ed . Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p 177-210.

O GÊNERO TEXTUAL “RESUMO” EM TCCS DE ALUNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Thiago de Sousa Amorim (UESPI)¹
tyagoamorim25@hotmail.com

Telde Soares Leal Melo Lima (UESPI)²

Resumo: Gêneros textuais são realizações linguísticas que possuem características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição que os textos podem apresentar e como tal o leitor não ingênuo reconhece. Já resumo é uma apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento, em livros, artigos científicos, monografias ou outros gêneros textuais, com a finalidade de auxiliar o estudante-leitor em estudos teóricos. Dessa forma, os resumos de TCCs são do tipo informativo, que informam ao leitor as finalidades, metodologias, fundamentação, problematização, resultados e conclusões do documento, de modo que possa dispensar a leitura do original. Esse trabalho tem como objetivo: analisar e avaliar os devidos procedimentos textuais que se devem utilizar para a elaboração de um resumo. A pesquisa apresentada tem cunho bibliográfico exploratório e qualitativo. Para cumprir tais desideratos, tornou-se obrigatória a leitura dos estudiosos do assunto: Bonini (2002); Dionisio, Machado, Bezerra (2002); Karwoski, Gaydeczka, Brito (2008) para analisar os resumos de seis TCCs de alunos dos cursos de Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Letras/Espanhol e Licenciatura Plena em Letras/Português, todos da Universidade Estadual do Piauí, quanto às características textuais do gênero analisado e às normas que regem a ABNT. Pelo observado até o momento, a maioria dos resumos analisados não seguem as características do gênero textual resumo e nem as normas da ABNT.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Resumos. ABNT.

1 Introdução

Esse artigo trata de um estudo relacionado ao Gênero Textual Resumo, tendo em vista que esse é, dentre todos os gêneros, um dos mais utilizados no ambiente acadêmico.

O presente trabalho partiu do seguinte questionamento: Será que os formandos da Universidade Estadual do Piauí – *Campus* Poeta Torquato Neto, de cursos variados, estão seguindo corretamente as normas expressas pela ABNT ao redigirem o seu resumo de trabalho de conclusão de curso? Esse estudo tem uma grande relevância no meio acadêmico por tratar-se do Gênero Textual Resumo, que é sumamente importante para a produção de um TCC.

¹ Graduando do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Piauí – UESPI em Teresina-PI.

² Orientadora e Professora M.Sc. do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí – UESPI em Teresina-PI.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de resumos de TCCs de alunos da Universidade Estadual do Piauí, objetivando analisar e avaliar os devidos procedimentos textuais que se devem utilizar para a sua elaboração.

A grande relevância do gênero resumo encontra-se quando se faz necessário produzir um artigo científico, um TCC, uma dissertação de mestrado ou até mesmo uma tese de doutorado, tornando-se indispensável um certo cuidado com a sua produção, pois através do resumo de quaisquer um desses trabalhos científicos, torna-se possível o conhecimento do estudo em questão, da temática, das metas que se deseja alcançar com a pesquisa, do embasamento teórico que se utilizou para chegar a um resultado, das metodologias usadas e, por fim, dos resultados obtidos, portanto, vê-se, dessa forma, que o contato com o resumo de um trabalho científico pode substituir a leitura do original.

Essa pesquisa procura, primeiramente, tratar de noções teóricas de gênero textual. Neste sentido, Bronckart (1999, p. 103) define assim: “os gêneros são meios sócio historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos, a apropriação dos gêneros torna-se um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Em seguida, abordam-se alguns conceitos sobre o gênero textual resumo, especificamente, visando a sua importância na produção de trabalhos científicos.

E por último, traçam-se os conceitos teóricos com o contexto produtivo dos resumos analisados, abordando os equívocos mais frequentes encontrados na análise do *corpus* coletado.

2 Noções Teóricas de Gêneros Textuais

Gênero textual é classificado como sendo um construto linguístico variável, pois compreende um leque extenso, que envolve a carta, a entrevista, o anúncio, o artigo, o diário, a resenha, o resumo, dentre outros. É sobretudo considerado um meio comunicativo, pois Marcuschi (apud DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 21) afirma que, embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que se esteja desprezando a forma.

Os gêneros textuais estão presentes e possuem um grande valor no meio social das

peessoas, levando em consideração que pode haver mudanças entre eles, como há sempre. A esse respeito Marcuschi afirma que:

(...) os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p.20)

Então, com essa definição, entende-se que os gêneros textuais têm em sua dinamicidade a função de circular por entre o ambiente social, e que um gênero acaba desenvolvendo outro gênero, em outras palavras, implica as afinidades da linguagem do ser humano.

Já Bonini conceitua gênero da seguinte forma:

O conceito de gênero, por sua vez, diz respeito à forma e ao conteúdo característicos de um texto, aos propósitos comunicativos que encerra e ao seu percurso social. Apresenta cinco características, quais sejam: 1) representar eventos comunicativos; 2) servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) apresentar variação de prototipicidade entre seus exemplares; 4) ter seu conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; 5) apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva. (BONINI 2002, p. 62)

Com essas definições e características, compreende-se muito bem o que é um gênero textual e quais peculiaridades que o compõem dentro de seus usos num contexto social comunicativo. Os gêneros textuais são considerados como objetos de estudo de muitos pesquisadores, sobretudo, na área da linguística. Saber conceituar e caracterizar um gênero textual é mostrar-se como sendo um leitor moderno.

3 O Gênero “Resumo”

Sabe-se que, para a produção de qualquer trabalho científico, é necessário o desenvolvimento de um resumo e que a sua importância é reconhecida atualmente pela comunidade acadêmica e científica, visando aos diversos objetivos expressos pelo gênero em relação ao estudo que está sendo buscado e levado a cabo pelos pesquisadores.

Em conformidade com a norma NBR 6028:2003, expressa pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), “um resumo consiste na apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. Com relação às finalidades, a ABNT classifica o gênero textual resumo em três classes:

a) *resumo crítico*, também chamado de resenha, é redigido por especialistas como análise crítica de um documento; b) *resumo indicativo* que indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos, etc. De modo geral não dispensa a leitura do original; c) *resumo informativo* que informa ao leitor finalidades, metodologias, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta do original. (ABNT, 2012, p. 2)

Para esse estudo, deve-se considerar o resumo informativo, que é precisamente o tipo que se utiliza na elaboração de um trabalho científico, ou seja, é utilizado no preparo de um TCC, fornecendo uma visão clara, rápida e concisa do conteúdo e dos resultados do próprio.

Ainda em consonância com a NBR 6028:2003, para a produção de um resumo de TCC, recomenda-se o uso de parágrafo único; a voz ativa e a terceira pessoa do singular; além de uma extensão entre 150 e 500 palavras.

Um bom resumo deve conter algumas questões proeminentes de uma pesquisa, a saber: o objetivo, a metodologia, os resultados e as conclusões. Há casos, em que o autor dispõe no resumo de outros pontos relevantes do trabalho, como a problematização, levando em conta as suas inquietações, assim como também, as relevâncias, as atribuições e o aporte teórico que serve como apoio à pesquisa.

4 Processo Metodológico

O *corpus* da pesquisa consiste de 6 (seis) resumos escritos em português, produzidos por graduandos que estão na reta final dos cursos de Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Letras/Espanhol e Licenciatura Plena em Letras/Português, oriundos da Universidade Estadual do Piauí – *Campus* Poeta Torquato Neto. São, deste modo, 2 (dois) resumos de cada curso.

Todos os TCCs já foram finalizados e defendidos e foram, portanto, adquiridos na biblioteca da mesma universidade e os pesquisadores não tiveram acesso à identificação dos autores, somente ao curso a que pertenciam.

5 Análise do Corpus

Observam-se abaixo os seis resumos escolhidos para serem analisados aqui:

Resumo do Curso de *Licenciatura Plena em História*.

RESUMO

O presente trabalho visa mostrar o histórico da emancipação de Parnarama através da memória de sujeitos que vivenciaram este processo, demonstrando também os reais motivos da transferência de sede de São José dos Matões para o povoado Terra Nova que com a emancipação passaria a se chamar Parnarama.

Palavras-chaves: Emancipação. Transferência. Memória.

Fonte: Pesquisa Direta.

De acordo com as normas da ABNT, um resumo de trabalho acadêmico deve conter entre 150 e 500 palavras, nota-se que neste resumo houve o uso insuficiente de palavras (48 apenas) e que apresenta, unicamente, os objetivos da pesquisa, deixando de lado, os demais pontos relevantes como a metodologia, o referencial teórico, os resultados e as conclusões do documento.

Resumo do Curso de *Licenciatura Plena em História*.

RESUMO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, seja no grau leve, moderado ou grave. Na zona rural, este número pode chegar aos 18% estando aí concluída as sequelas de acidentes de trânsito e doméstico, as doenças infecciosas, a violência urbana, as que comprometem o aparelho locomotor e o sistema cardiorrespiratório, passando pela má distribuição de renda, que gera um enorme contingente populacional sem as condições mínimas de sobrevivência condigna.

Historicamente discriminadas ou excluídas as pessoas portadoras de deficiência – PPD. Começaram a ter seus direitos reconhecidos há, relativamente, pouco tempo. Suas dificuldades para levar uma vida semelhante à das demais pessoas ficaram mais evidentes depois das duas grandes guerras mundiais, que deixaram um grande número de mutilados em diversos países.

A Organização das Nações Unidas – ONU considera que as pessoas portadoras de deficiência enfrentam, diariamente, um duplo obstáculo: o arquitetônico e o das atitudes. Para se buscar uma mudança realmente significativa nas atitudes da sociedade com relação às Pessoas Portadoras de Deficiências – PPD, sem encorajar preconceitos, existem regras.

Sabendo que na sociedade todos são iguais, deve-se acelerar e facilitar o processo de aceitação e adaptação da pessoa portadora de deficiência, começando em tornar familiar o desconhecido,

desmitificando a deficiência. Mostrar os PPD em uma variedade de situações sociais, como, por exemplo, em casa, no trabalho, na escola, reduzindo a distância entre as pessoas portadores de deficiência e os que não possuem deficiência, acabando com a curiosidade e o incômodo que ocorre normalmente nesta interação.

Faz-se necessário a “criação” de uma Sociedade Inclusiva, ou seja, uma sociedade aberta a todos, que estimule a participação de cada um e aprecie as diferentes experiências humanas, e que reconheça o potencial de todo cidadão. A Sociedade Inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada.

Os direitos humanos são os direitos de todos e devem ser protegidos em todos os estados e nações. Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas.

Fonte: pesquisa direta.

Este resumo apresenta alguns problemas ao serem analisados conforme à ABNT, que são: divisão do texto em parágrafos, para a ABNT o resumo deve ser escrito em parágrafo único; faltam as palavras-chaves, que são utilizadas para localizar o trabalho através dos sistemas de pesquisas; faltam os pontos relevantes da pesquisa, pois este resumo confunde-se com uma introdução ao tema.

Resumo Curso de Licenciatura Plena em Letras/Português.

RESUMO

Este trabalho monográfico é voltado para o estudo da literatura e da linguagem. Tem por finalidade mostrar como a contação de histórias contribui no processo de desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. **Foi baseado** na observação exploratória e participante de escuta e relato oral de histórias por alunos da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino, o Colégio São Francisco de Sales – Diocesano Infantil – em Teresina – Piauí. Trata-se de um estudo de caso, dos momentos da narração de histórias, pela professora contadora de histórias, com uso de multimeios e Estrela do Cirquinho, recontos dessas histórias pelos alunos, que acontecem dentro do projeto Hora da História, desenvolvido na biblioteca infantil Cirquinho do Livro. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar com as crianças aprendem a contar histórias, ouvindo-as narradas pelo contador de histórias e como desenvolvem a linguagem a partir dos recontos orais. Esta análise **foi feita** com base em métodos e teorias de alguns estudiosos, como: Vygotsky, Bakhtin, Bruner e Gardner, dentre outros que destacam a relevância da dimensão social no desenvolvimento da linguagem na criança, e que serviram de embasamento e suporte nas análises aqui apresentados e comprovadas.

Palavras-chave: Literatura. Linguagem. Educação Infantil. Contação de histórias.

Fonte: pesquisa direta.

Usou-se um bom número de palavras neste resumo (205), porém há o emprego da voz passiva, apresentou as palavras-chaves e os pontos relevantes do estudo, faltou apenas organizar os objetivos e colocar o ano dos livros dos teóricos de base, dentre outras questões peculiares de um resumo.

Resumo do Curso de *Licenciatura Plena em Letras/Português*.

RESUMO

Este trabalho aborda a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como base importante para desenvolver a aprendizagem do aluno surdo, por se tratar de uma língua, que como as demais línguas humanas apresenta propriedades universais e todos os componentes da linguagem oral, como, elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, preenchendo assim os requisitos científicos e sendo reconhecida como indispensável para a comunicação e educação do surdo. **Foi analisado** como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem humana, refletindo a relação que tem a linguagem para o progresso do surdo, e como **se dá** o processo de aprendizagem e ensino bem como as diferentes concepções de Piaget e Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo e ainda as relações que **se estabelecem** entre surdez e linguagem, considerando a língua de sinais e as interações comunicativas vivenciadas pelos surdos indispensáveis para seu desenvolvimento. Esse tema **foi escolhido** para desenvolver um trabalho de pesquisa e investigação, para avaliar que papel a LIBRAS está desempenhando dentro de uma escola inclusiva, constatando-se a prevalência da comunicação oral e escrita. Este trabalho **está dividido** em três capítulos, no primeiro, buscou-se caracterizar a LIBRAS e avaliar seu processo de reconhecimento enquanto língua. No segundo capítulo, **avaliou-se** o processo de desenvolvimento humano, e ainda o processo de aprendizagem e ensino nas diferentes concepções de Piaget e Vygotsky, bem como, as relações entre surdez e linguagem. No terceiro capítulo **descreveu-se** a metodologia adotada na pesquisa e a análise dos resultados. Teóricos como: Quadro (2004), Felipe (2001), Huffman (2003), Skliar (2004), Bock (1999), Zanela (2002), Santana (2007) e outros **foram citados**.

Fonte: pesquisa direta.

Nota-se que neste resumo há um bom número de palavras, entretanto, há o emprego da voz passiva, que aparece grifada pelos pesquisadores e ao invés de destacar os pontos relevantes do trabalho, foi feita basicamente, uma introdução. A ABNT recomenda, que um resumo deve ser escrito, usando-se a voz ativa, porém isso não quer dizer que no corpo do artigo não se possa usar a voz passiva, contudo deve-se observar que de acordo com Porto; Silva (2002, p. 3) "(...) o resumo não é uma introdução, mas sim uma síntese da sua totalidade, na qual se procura realçar os aspectos mencionados".

Resumo do Curso de *Licenciatura Plena em Letras/Espanhol*.

RESUMO

Este trabalho monográfico **foi elaborado** como requisito para conclusão do curso de Língua espanhola no campo da investigação científica. O tema: a herança ibérica em *Auto da Compadecida* (1955) de Ariano Suassuna, como o enfoque característico da cultura ibérica que influenciou o escritor a escrever o seguinte trabalho, destacando as principais características de cada movimento artístico que inspirou o autor a criar uma das obras mais representativas da arte e da literatura no nordeste. De seu trabalho, com os Auto Sacramentais e a novela picaresca do século XVI, buscaremos uma ponte entre a cultura ibérica e seus movimentos culturais que influenciara na obra. Este trabalho tem como objetivo geral comprovar e compreender a influência da cultura ibérica nas tradições da cultura popular brasileira na obra literária. Este trabalho pretende mostrar a presença da cultura ibérica na obra em diferentes contextos. Apontaremos

como a obra **se faz** eco de tradições peninsulares, privilegiando os Autos Sacramentais e a novela picaresca do século XVI. Como resultado, o projeto tem como questão problema: qual o impacto das ações da novela picaresca espanhola do século XVI e os Auto Sacramentais sobre a cultura popular brasileira baseado na obra Auto da Compadecida escrita por Ariano Suassuna? Para delinear a pesquisa destacamos a necessidade de eleger o procedimento bibliográfico que corresponde a um processo sistemático de busca de conhecimentos sobre um determinado objeto, assunto e/ou fenômenos em fontes secundárias como livros de autores de base que estão subsidiando o processo de construção do projeto como: Severino (2009), Santos (2009), Carvalhal (1999).

Palavras-chaves: Ariano Suassuna; La vida de Lazarillo de Tormes; Cultura Ibérica; Novela picaresca; Auto Sacramentais; Auto da Compadecida; Sociedade; Relato; Literatura comparada.

Fonte: pesquisa direta.

Como se pode observar, neste resumo encontram-se os pontos relevantes do estudo, a saber: a delimitação do tema, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados, contudo houve o emprego da voz passiva e de 9 (nove) palavras-chaves, visto que, geralmente, as normas para trabalhos científicos estipulam entre três e cinco palavras-chaves, porém a ABNT não apresenta o número máximo que se possa utilizar.

Resumo do Curso de Licenciatura *Plena em Letras/Espanhol*.

RESUMO

As palavras homófonas são aquelas que **são escritos** igualmente, eles têm a mesma pronúncia, mas têm significados diferentes, sendo deste modo capazes de modificar o senso e significação de uma oração. Baseado nisso, se apresenta a problematização: é possível **se comunicar** na Argentina e Espanha fazendo uso correto das palavras homófonas? E tendo como hipótese provável que a grande maioria dos estudantes de um L2 as ignora e por isto eles não sabem usa-las corretamente. Conforme o estudo e questionários aplicados com os estudantes dos 4º e do 8º bloco da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, **conclui-se** que a grande maioria destes estudantes que tratam o Espanhol como idioma estrangeiro realmente não conhece as palavras homófonas e, conseqüentemente sua utilização. O que influencia o uso do idioma espanhol com competência na comunicação.

Palavras-chaves: Língua espanhola – Palavras homófonas – Dificuldades.

Fonte: pesquisa direta.

Da mesma forma, neste resumo há o emprego da voz passiva, número insuficiente de palavras (132 apenas) sendo que o autor ainda deixou de lado um ponto de extrema relevância que se faz necessário para a produção de um texto acadêmico, como os objetivos da pesquisa.

6 Resultados Obtidos

Como se pôde observar dos resumos analisados, 100% apresentaram falhas de acordo com as normas da ABNT, principalmente quanto ao uso da voz passiva; número de palavras insuficientes; 2 (dois) apresentaram ausência de descritores; 1 (um) apresentou número excessivo de descritores; 1 (um) também apresentou-se dividido em parágrafos e 3 (três) não trouxeram todos os pontos relevantes da pesquisa, como: metodologia, resultados e conclusão.

Do ponto de vista das características sociocomunicativas que marcam o gênero textual resumo, bem ou mal, o leitor entende estar diante de um resumo de texto científico.

7 Considerações Finais

O *corpus* dessa pesquisa permitiu analisar e avaliar os devidos procedimentos textuais que se devem utilizar para a elaboração de um resumo de texto acadêmico, conforme as normas da NBR 6028:2003 regidas pelas ABNT.

Os resultados mostraram que há uma divergência muito grande, quanto às características do gênero textual resumo e às normas da ABNT. Percebe-se, pelo *corpus* analisado que há falta de conhecimento, por parte dos graduandos, do uso correto das recomendações da ABNT, relativamente ao gênero resumo.

Pensa-se, portanto, que este artigo obteve a posição de objetividade que se pretendia alcançar e acredita-se que o mesmo possa contribuir, positivamente, ao estudante-leitor que pretenda superar suas dificuldades de elaborar o gênero textual resumo.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Coletânea de normas técnicas** – Elaboração de TCC, Dissertação e Teses. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. SP: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PORTO, Cristiane de Magalhães; SILVA, Cristiano Lôbo da. Artigo científico: das partes para o todo. Diálogos e Ciência. **Revista Eletrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana**. Ano I, n. 1, dez. 2002.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO FRASE

Valnecy Oliveira Corrêa Santos (UESPI)¹
valnecycorreia@hotmail.com

Sandra Maria Lemos Campelo (UESPI)²
campelolemos@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta um trabalho com a leitura, com base na perspectiva interacional (dialógica) da língua, na qual o texto é concebido como o lugar da interação autor e leitor. A leitura é, nessa perspectiva, um ato dialógico de construção de sentido, no qual o leitor é um ser ativo, que assume a posição de sujeito do discurso, em uma situação concreta de interação. Como fundamentos teóricos, são assumidos os estudos realizados por Bakhtin (1997), Kleiman (2013), Marcuschi (2008), Leffa (1996) e Koch e Elias (2013). Pretende-se, assim, relatar uma experiência com o gênero frase, na qual a função do professor é mediar a leitura, cuja construção de sentidos requer a ativação de um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas. A sequência didática utilizada segue a proposta desenvolvida por Silva (1992), segundo a qual as atividades de leitura são divididas em três momentos: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Assim, as principais constatações feitas durante a realização da sequência de trabalho são elencadas no texto, bem como se explicita a defesa de que a atuação do professor como mediador do processo de leitura, escrita e reescrita de textos é fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora do aluno.

Palavras-chave: Leitura. Cognição. Mediação Pedagógica.

1 Introdução

As discussões teóricas sobre leitura e escrita propostas por estudiosos, como Kleiman (2013), Solé (1998), Marcuschi (2008), Leffa (2012), Kato (2007), Koch (2005) e muitos outros têm favorecido grandemente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as informações e descobertas estão postas e, amparadas pelas tecnologias de comunicação e informação, circulam muito rapidamente. Além disso, as políticas públicas voltadas para a formação docente – tais como Pró-letramento, Gestar II, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – as publicações financiadas pelo Ministério da Educação –

¹ Mestranda em Letras – Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora de Língua Portuguesa – Nível fundamental e médio – Secretaria de Estado da Educação Maranhão.

² Mestranda em Letras – Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Professora da rede pública de ensino do Estado do Piauí e da rede pública municipal de Altos – Piauí.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Coleção explorando o ensino, volume 19 – e as muitas obras distribuídas às escolas através do ³PNBE-Professor trazem em seu embasamento teórico a concepção de que ler e escrever não são atos monológicos, são processos interativos que ocorrem em situações concretas de uso da linguagem.

Diante desses aportes teóricos, é impossível não se questionar: o que é realmente importante na condução do ensino quando o assunto é leitura? Quais atividades desenvolver para que os alunos obtenham êxito nas práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola? Esses questionamentos coadunam em uma constatação: é necessário dar uma guinada no ensino de leitura e de escrita, buscando efetivar o diálogo teoria e prática.

A inquietação por respostas, embora ainda se esteja em busca delas, culminou na experiência aqui descrita, através da qual, com base na teoria dialógica interacional, se buscou ver o texto (e mediar essa visão na sala de aula) como o lugar da interação, quando tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos no processo.

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero frase visa a abordar a leitura como um processo de construção de sentidos no qual é necessário acionar os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional para que se compreenda o sentido presente tanto na estrutura linear quanto na subjacência textual.

Na primeira parte do texto, descreve-se o ato de ler como processo de interação, buscando exemplificar os conhecimentos ativados durante o processo de leitura e apresenta-se o gênero frase com base na concepção de gênero textual presente em Bakhtin (2003). Em seguida, a experiência em sala de aula é relatada e por fim fica a constatação de que o professor, ao agir como ⁴mediador do processo de leitura, contribui de forma decisiva para que o aluno consiga desenvolver as habilidades previstas no processo de escolarização, sendo capaz de adaptá-las na vida cotidiana.

2 A leitura e a construção de sentido(s)

A leitura, enquanto construção de sentido, apresenta-se como um fenômeno muito singular por ser um acontecimento somente concretizado quando há a reconstrução significativa de um dizer, situado em uma interação social. Nessa perspectiva, o ato de ler

³ Programa Nacional de Biblioteca na Escola

⁴ Adota-se conceito de mediação tendo como base a linha de pensamento de Vygotsky, na qual o sujeito mais experiente faz a mediação para que o outro possa se apropriar dos conhecimentos partilhados na interação.

envolve muito mais do que a capacidade de transformar códigos em sons ou a simples atribuição de significados às palavras. Como bem enfatizam Marcuschi (2008, p. 228), Koch e Elias (2013, p. 11), Solé (1998, p. 22), ler é construir sentidos.

Bakhtin, teórico russo, precursor da teoria dialógica da linguagem, no livro *Marxismo de Filosofia da Linguagem*, defende que a construção de significados depende da inserção da palavra em uma situação enunciativa, na qual um indivíduo assume a posição de enunciador. Isso significa que os signos que compõem um dado enunciado não significam por si só e nem a língua pode ser concebida apenas como um sistema de signos, mas como o lugar de constituição da subjetividade, lugar da interação.

Ler, segundo a concepção bakhtiniana, é assumir a posição de sujeito do discurso, em uma situação concreta de interação, atualizando e/ou reconstruindo o ato de escrita. Brandão (2005, p. 273), ao estudar a concepção dialógica, conceitua leitura como a “atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto [...] atividade de atribuição de sentido promovido pelo leitor no ato da leitura”.

Observa-se, assim, um jogo discursivo presente na enunciação, na qual, como propõe Bakhtin, é dialógico por natureza. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p.112-113). Na interação, existe, pois, um EU que prevê a existência de um outro EU em uma dada situação e, a partir disso, cria uma imagem do seu interlocutor, projetando o efeito que o texto produzirá sobre ele. Toma-se assim a leitura o ato de atualização da escrita, de reconstrução de sentido.

Para Kleiman (2013, p.71), a leitura representa a “interação à distância entre leitor e autor via texto.” Antunes (2009, p. 192) compartilha do mesmo pensamento quando diz que “a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém.” Koch e Elias (2009, p. 34), citando Beaugrande (1997) assim também reafirmam essa ideia, ao dizer que:

na concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são**

construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais⁵.

Todos esses aportes teóricos apontam o texto como o lugar da interação e como tal sua compreensão só ocorre quando tomado em sua totalidade. O texto, assim considerado, requer do ato de ler, do leitor, a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas que, de acordo com Koch e Elias (2013), envolvem um sistema de ⁶conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

2.1 O GÊNERO FRASE

A Frase, enquanto gênero textual, ainda é pouco conhecida, embora já seja veiculada em revistas há bastante tempo. A Revista *Veja*, por exemplo, possui a sessão *Veja Essa* há mais de duas décadas. Isso significa que não se pode conceituar a frase como um gênero emergente, todavia, ao buscar referencial para fundamentar esta abordagem, encontrou-se apenas o estudo realizado por Pedrosa (2005), segundo a qual a denominação do gênero foi motivada, “tendo em vista a maioria das revistas utilizarem esse termo por ocasião da identificação do gênero na seção” (p. 151).

Ao analisar a estrutura da Frase, observa-se que ela é composta basicamente por duas partes: a frase e a contextualização. A primeira é formada por um enunciado curto e conciso. Normalmente apresentado com destaque em negrito ou itálico e com fonte maior que a utilizada na segunda parte. A contextualização apresenta o contexto de fala recuperado pelo editor:

identificação do locutor, um aposto que faz referência a sua profissão ou cargo que ocupa; um aposto sobreposto (facultativo), quando o locutor não for tão bem conhecido, ou quando necessitar de informação complementar; uma explicação sobre o assunto ou tópico da ‘fala’, podendo ser opinativo ou informativo. Essas partes nem sempre aparecem integralmente (PEDROSA, 2005, p. 156).

Sem desconsiderar a importância do todo para a compreensão do texto, considera-se a contextualização como a parte fundamental, uma vez que, conforme defende Bakhtin

⁵ Grifos nosso.

⁶ O que Maingueneau (2005, p. 41) denomina de competência.

(2003) é a situação concreta, a enunciação, que conduz uma unidade da língua, como é o caso da oração, para a condição de enunciado concreto – texto. Em outras palavras, conhecer o contexto é condição fundamental para a interação, “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. [...] todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Outra particularidade deste gênero, observada em quatro revistas de circulação nacional – Veja, Caras, Isto É e Época – e dois sites de notícias – UOL e Terra, é o destaque dado ao nome do enunciador – escrito normalmente em caixa alta, em cor diferente do restante do texto, negrito ou sublinhado. Em alguns textos a imagem do enunciador é posta em evidência, sob a forma de fotografia ou de caricatura. É um gênero cuja produção depende muito da intencionalidade de quem o produz.

No plano discursivo, o gênero frase evidencia a polifonia, um dos conceitos propostos por Bakhtin, uma vez que é composto a partir da condensação de um discurso: há, em sua produção, um eu que profere um dizer em uma dada situação; e um eu que condensa e reproduz intencionalmente esse dizer. Nesse jogo discursivo, a fronteira entre as palavras desses dois eus fica praticamente imperceptível.

2.2 A LEITURA COMO ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Diante da visão panorâmica do gênero, volta-se para o enfoque central deste trabalho: a leitura enquanto construção de sentido. Na perspectiva dialógica, o sentido se constrói na interação. Um dizer, um enunciado só tem sentido na presença do outro. “O texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor. Leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura” (LEFFA, 2012, p. 255).

A compreensão somente ocorre quando o texto é inserido num universo semiótico, no qual estão envolvidos sujeitos sociais dotados de ideias e linguagens. Para Koch e Elias (2013), a construção de sentido durante a relação texto e leitor é resultado da ativação de conhecimentos, conforme se tentará exemplificar na análise do texto.

“Fui crucificada por algo que eu nem sabia que tinha: beleza.”

FERNANDA COLOMBO ULIANA, bandeirinha, no site F5. No jogo em que o Atlético venceu o Cruzeiro por 2 x 1, a auxiliar marcou um impedimento inexistente contra o time derrotado e, por isso, um diretor do clube, Alexandre Mattos, sugeriu que ela deixasse o futebol e posasse para a PLAYBOY



Fonte: Revista Veja, edição 2374 – ano 47 – nº 21, 21 de maio de 2014 de 2014

Diante do texto publicado pela Revista Veja, na seção *Panorama Veja Essa*, destinada a publicação do gênero frase, um sujeito alfabetizado ativa, automaticamente, seus conhecimentos sobre o sistema linguístico, buscando decodificar cada uma das palavras, relacionando-as em uma cadeia linear de significação. De forma muito natural, o leitor consegue diferenciar os vocábulos gramaticais dos vocábulos lexicais, dando a estes maior ênfase, bem como perceber a função que eles desempenham no enunciado. Ao realizar tal atividade o leitor está ativando seus conhecimentos linguísticos.

Todavia, decodificar o que está posto na superfície textual não é suficiente para compreender um texto. É necessário, pois, ativar outro tipo de conhecimento: “o conhecimento enciclopédico⁷ ou conhecimento de mundo – aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominado semântica ou social” (KOCK, 2002, p. 48).

É através dos conhecimentos enciclopédicos, por exemplo, que o leitor consegue relacionar o sentido do termo “*Fui crucificada*” à situação discursiva. Por meio da memória discursiva⁸, percebe a alusão à crucificação de Jesus Cristo que, embora não explicitada, serve de contexto para o entendimento do sentido do texto. Explicita-se e percebe-se a intencionalidade presente na metáfora: é como se a enunciativa dissesse, assim como Jesus Cristo, eu também fui condenada injustamente.

Ainda no âmbito do conhecimento enciclopédico, estaria a percepção do que é um bandeirinha, bem como a função que ele exerce no jogo de futebol; do contexto de um jogo

⁷ Denominado por Marcuschi (2008, p. 238), conhecimentos factuais.

⁸ Segundo Guimarães (2013), a memória discursiva – interdiscurso – torna possível a apreensão do discurso, pois propicia a percepção das relações dialógicas presentes no texto.

de futebol; do que vem a ser a PLAYBOY, do que é o site F5 e, principalmente, da aceitação da mulher como integrante de uma equipe de arbitragem. Assim, “devido às lacunas que se abrem no texto, e precisam ser completadas, a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico específico abordado pelo texto: o tema” (LEFFA, 2012, p. 258).

Já terceiro tipo de conhecimento, o interacional “refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 45).

O conhecimento ilocucional, embora não esteja tão explícito no texto em análise, pode ser apreendido quando o leitor o insere num contexto mais amplo: a seção da revista, um espaço destinado para o gênero frase: um gênero que nasce de outro gênero, de uma situação concreta de interação social. Ao produzir o texto frase, evidencia-se uma intencionalidade: enfatizar determinada situação de fala, seja para divertir, ironizar, confirmar pressupostos ou sobrepor imagens sociais. O conhecimento ilocucional permite, ao leitor, inferir ou perceber os propósitos pretendidos pelo produtor do texto.

O conhecimento comunicacional, por sua vez, está relacionado à quantidade de informação necessária para que a compreensão do texto se efetive. Ao ler uma frase, o leitor encontra na segunda parte as informações ativadas pelo conhecimento comunicacional. A ênfase dada a esta parte do texto pode ser compreendida como apoio textual, recurso que vai ao encontro do conhecimento metacomunicativo

aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais. (KOCH & ELIAS, 2013, p. 52).

Pode-se citar ainda como estratégia para a compreensão do texto o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. O leitor, ao ler um texto, observa e identifica particularidades do gênero e, a partir disso, define seus objetivos de leitura. Ao ter contato com o gênero frase, normalmente, lê-se a primeira parte – a frase propriamente dita – e só se atenta para o restante do texto caso esta chame a atenção. Trata-se de um gênero de leitura rápida, do tipo seletiva – *com o propósito [...] de extrair uma vaga ideia global* – (SILVA; WACHOWICZ, 2013, p. 49).

É importante reafirmar que da produção do gênero à recepção do leitor observa-se um jogo de intencionalidades que podem ser ou não aceitas pelo interlocutor. As estratégias cognitivas e metacognitivas aqui mencionadas na forma de ativação de conhecimentos agem como definidoras da leitura, favorecendo o processo de compreensão do texto, de construção dos sentidos.

Reafirma-se, outrossim, que a ativação desses conhecimentos não ocorre de forma linear. Do reconhecimento do texto – decodificação - à percepção do gênero traça-se um percurso muito rápido, somente perceptível para o estudioso da linguagem.

2.3 A LEITURA DO GÊNERO FRASE: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Esta experiência de leitura com o gênero frase pauta-se no princípio de que o trabalho com a leitura em sala de aula é uma atividade de mediação, na qual, com a ajuda do professor, o aluno exercita sua capacidade de compreensão: ação que contribui de forma decisiva para que decodifique com mais rapidez, torne-se mais seguro para o exercício da leitura e consiga realizar as etapas propostas no processo de compreensão: a formulação de hipóteses, a verificação e a interpretação.

Assim, realizar previsões, questionar e dar respostas às lacunas existentes no texto, identificar as ideias centrais, bem como os implícitos e pressupostos, estabelecer relação entre o que está posto e o seu conhecimento de mundo e buscar pistas para compreender o texto são etapas que somente ocorrem quando há interação texto e leitor. A atividade proposta com o gênero frase foi planejada com base nessa concepção.

Conhecer e caracterizar o gênero frase, ler textos do gênero, utilizando-se das estratégias cognitivas (uso de conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional) durante o processamento textual, identificar as partes que compõem a estrutura do gênero e a importância de cada uma delas para a compreensão do texto, compreender o que é contexto e sua importância para a compreensão do sentido do texto e produzir o gênero frase, a partir da leitura de outros textos, foram os objetivos que nortearam o desenvolvimento dessa sequência, aplicada em duas salas de 8º ano do ensino fundamental – em escolas públicas.

Para a elaboração da sequência tomou-se como base a proposta apresentada por Silva (1992), citada por Santos, Riche e Teixeira (2012), segundo a qual, no processo de ensino e aprendizagem de leitura, é necessário

pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. Por isso, Silva (1992) defende que devem ser propostas aos alunos atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais,

conforme detalhado na sequência que segue:

1º Aula = 3h/aula

Aplicação de atividade pré-textuais

1. Apresentar aos alunos a primeira parte do texto – apenas a frase – e a partir dela, questionar:
 - I. Levando em consideração essa frase, qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador.
 - II. Quem, na sua concepção, disse essa frase? () Dilma Rousseff () Luiz Felipe Scolari () Papa Francisco () Daniel Alves?
 - III. Onde essa frase pode ter sido veiculada/publicada?

Aplicação de atividades textuais

1. Apresentar aos alunos o texto completo e solicitar que façam a leitura.
2. Após a leitura da segunda parte do texto, responda: Qual a importância desta parte para a compreensão do texto?
3. Releia a segunda parte do texto e identifique o tipo de informação nela existente.

(Espera-se que o aluno identifique: autor, local em que a frase foi dita ou publicada, situação de fala, informações sobre o autor.)

Ler com os alunos o texto de origem.

4. Após a leitura, questionar: Levante hipóteses, por que a Revista Veja escolheu este trecho? Qual possivelmente foi a intenção da Revista? (Relacionar com os fatores pragmáticos)
5. Qual outra frase poderíamos destacar, neste texto, para a construção de um texto frase, mantendo a imagem de Felipão construída no texto anterior, pela Revista Veja?
6. Sistematizar com a turma a estrutura do gênero.

2ª Aula = 2h/aula

Atividade pós-textuais

1. Selecionar quatro textos (reportagem, texto de opinião e entrevista). Agrupar os alunos em duplas e pedir que façam a leitura integral do texto. (cada dupla recebe apenas um texto).
2. Solicitar que cada dupla produza um texto do gênero frase a partir dos textos lidos.
3. Sortear duas duplas para submeter o texto para análise e refacção coletiva.

4. Após análise coletiva, solicitar que cada dupla reorganize seu texto, redigindo-o em duas cópias: uma para o professor e outra para dupla expor no mural da sala.

O texto escolhido para o desenvolvimento da atividade proposta foi publicado na Revista Veja, em 16 de fevereiro de 2014.



Ao seguir os passos previstos na sequência, observou-se que a interação ocorreu de forma gradativa. O trabalho iniciou de forma apática, porque os alunos tiveram dificuldade para responder a questão inicial: *Levando em consideração essa frase, qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador?* A primeira palavra que chamou a atenção da turma foi a palavra Deus, o que levou um aluno a dizer que o assunto da frase seria religião. Somente após a intervenção docente, no sentido de orientar a turma a buscar pistas linguísticas no texto, foi possível chegar ao objetivo pretendido. Com a ajuda das professoras, a turma conseguiu justificar o uso de aspas, perceber que há na frase dois enunciados (uma pergunta e uma resposta), porém, o ponto decisivo para a compreensão foram as pistas lexicais.

Ao serem questionados sobre o que significa a palavra *titular* e em que contexto ela costuma ser usada, a turma, principalmente os meninos, respondeu de imediato *–jogador principal, aquele que inicia no jogo de futebol*⁹. Este foi o estopim para a compreensão do texto o que dispensou o levantamento de hipóteses sobre quem era o enunciador, pois a resposta fluiu naturalmente, em função da memória discursiva dos alunos ter sido acionada.

⁹ Transcrição fiel da fala do aluno.

Após a confirmação de que as hipóteses por eles levantadas foram comprovadas, a turma tornou-se mais confiante, todos queriam falar algo sobre o enunciador – no caso Luiz Felipe Scolari – tornando bem mais fácil a reconstrução do contexto da frase. Ao perguntar onde ele pode ter dito essa frase, muitas hipóteses foram levantadas: *entrevista sobre escalação da seleção; divulgação dos jogadores escalados; falando sobre a copa*. Todas as respostas foram coerentes. A compreensão passou a ter a imagem do enunciador como elemento central, contribuindo para a construção de premissas e, conseqüentemente, da coerência nas respostas: Felipão é o técnico da Seleção Brasileira; o técnico tem poder de decisão sobre o time; a palavra titular remete a escalação, a jogo, a decisão do técnico. Segundo Kleiman (2013, p. 54), esse fenômeno é explicado pelo princípio da parcimônia, “segundo o qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto”.

A segunda parte do texto, só confirmou as suposições. Por isso, o foco se voltou mais para estrutura, ou seja, para as informações contidas e em que elas contribuem para o sentido do texto. Assim, foi possível relacionar a leitura à estrutura do gênero, situando a frase como um texto que nasce de outro texto, numa relação de intertextualidade carregada de intencionalidade.

O convite para ler o texto¹⁰ de origem veio acompanhado do exercício coletivo de produção do gênero. Neste caso, apresenta-se para os alunos um objetivo para a leitura. Após a leitura de reconhecimento, os alunos foram questionados a retirar outra frase que apontasse o poder de decisão conferido ao técnico. Nessa ação, envolve-se o despertar de habilidades para diferenciar a fala do repórter da fala do entrevistado; condensar uma informação precisa, capaz de transpor uma ideia.

Primeiro se fez presente o silêncio. Foi necessário intervir e questionar se uma leitura seria suficiente para concretizar a atividade. A resposta foi a solicitação de uma nova leitura. Na terceira, os alunos conseguiram elencar uma série de enunciados do texto, em seguida, reler e definir o melhor. Cumpriram a atividade e isso proporcionou tematizar com eles que os objetivos do leitor é que definem o tipo de leitura, os passos para a leitura de compreensão, bem como a necessidade de procurar e ter em mente, no momento de escrever, o leitor, a leitura como processo de interação. Assim nasceu a frase:

¹⁰ Encontrado no site <http://globoesporte.globo.com/futebol/selecao-brasileira/noticia/2014/02>

Eu garanti o Júlio César na Copa do Mundo porque vocês não queriam. E quando vocês não querem, eu quero.

Ao questionar sobre a contextualização – segunda parte do gênero – os alunos chegaram à conclusão de que poderiam manter a mesma do texto anterior, já que o texto de origem é o mesmo.

Após sistematizar a estrutura do gênero, os alunos foram convidados a produzir. Em dupla, receberam os textos selecionados¹¹ e foram desafiados a compor o gênero frase. Sessenta e cinco alunos participaram desta atividade. Após análise das produções, obtivemos os seguintes resultados: apenas 08 duplas conseguiram produzir adequadamente o gênero; sete selecionaram bem a frase, mas não conseguiram contextualizar; quatro fizeram o processo inverso – contextualizaram bem, mas não conseguiram diferenciar a fala do narrador da fala do noticiado; catorze não conseguiram, demonstraram muita dificuldade de leitura.

Conforme estava previsto na sequência, creditamos na refacção a possibilidade de esclarecer as dúvidas, mediando o processo de reescrita. Para isso, dois textos foram utilizados – um de uma das duplas e outro pensado pelas professoras, com o intuito de problematizar as produções sem utilizar textos de alunos a fim de evitar constrangimentos. Foram destinadas duas horas aula a essa atividade, incluindo tempo para conversa com as duplas, com orientações de como poderiam melhorar o texto. É interessante salientar que os alunos relataram que, durante a atividade, leram o texto rapidamente e isso contribuiu para que não tivessem conseguido realizar a produção com êxito. Esta fala possibilitou trazer os conceitos sobre ler e escrever posto na aula anterior. Combinamos, então, que a reescrita seria atividade extraclasse, para que destinassem mais atenção à leitura, com entrega para a próxima aula. Após a observação dos textos reescritos passamos a ter o seguinte resultado: vinte e quatro duplas conseguiram produzir com êxito; apenas três continuaram com

¹¹ Textos selecionados: Entrevista com Jim Davis, criador do Garfield, retirado do site <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/14/06/2013>; Notícia sobre futebol – Arena Sportv – <http://sportv.globo.com/site/programas/arena-sportv/noticia/2014/05>; Notícia sobre o cantor Erasmo Carlos - <http://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/23>; Notícia sobre educação publicada em <http://noticias.terra.com.br/educacao/25.05.2014>.

dificuldade para contextualizar, três novamente não conseguiram e uma dupla não entregou na data prevista.

Observamos uma melhora significativa, pois o fato de os alunos terem conseguido produzir o gênero denota que várias habilidades de leitura foram desenvolvidas: capacidade de análise e de síntese; localização do discurso direto; uso de aspas e de travessão; o conceito de apostro trabalhado em sintaxe passou a ter funcionalidade para eles; os recursos próprios do gênero como o destaque dado ao nome do enunciador. Destaca-se, porém, que o ato de ler foi colocado em evidência como uma ação na qual leitor e autor interagem, dando dinamicidade ao texto. Nessa perspectiva, concordamos com Suassuna (2013, p. 120) quando enfatiza que:

os resultados de aprendizagem são melhores quando, nos procedimentos de refacção, alunos e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com texto, o que permite uma análise mais adequada dos processos por meio dos quais se dá a apropriação das estratégias e procedimentos discursivos. Nessa perspectiva, a correção de textos escolares não é uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos. [...] Avaliar, portanto, pode auxiliar o aluno a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita, levando sempre em conta a dimensão interativa do texto.

A leitura tornou-se, assim, uma atividade bem mais dinâmica e interessante aos alunos, pois eles foram desafiados a produzir. A circulação desses textos ocorreu no próprio contexto de sala de aula. Os alunos interagiram, queriam ver e comparar sua frase a dos outros. Essa ação reafirma ser imprescindível, ao solicitar uma produção textual aos alunos, pensar em seu contexto de circulação social, pois o ato de escrever pressupõe o ato de ler e um provável leitor.

3 Considerações Finais

Após desenvolver esta sequência de ações tendo a leitura como foco central, foi possível vivenciar e constatar que as aulas de linguagem, pautadas no princípio dialógico, em que o aluno é motivado a interagir com o texto e com seus pares e ganha a confiança para se

expressar naturalmente, proporcionam o que se costuma chamar de aprendizagem significativa.

Os textos escolhidos para a sequência favoreceram essa interação porque tratavam de temas presentes no universo dos alunos. O trabalho com texto na sala de aula precisa considerar esse fator, uma vez que todo conhecimento novo parte de um conhecimento já posto.

Outra constatação bem interessante foi a de que a percepção da funcionalidade favorece a compreensão dos fenômenos gramaticais. Ao trabalhar com o gênero frase e a partir dele trazer à memória dos alunos conceitos já postos como o de frase, aposto, discurso direto, observa-se maior atenção pelo conteúdo, pois eles atuam como pistas tanto para o ato de ler como para o ato de escrever, ações que a turma está sendo desafiada a realizar.

Assim reitera-se a necessidade de um planejamento sólido e consistente de ações que visem desenvolver as habilidades dos educandos para ler e produzir textos, interagindo nas mais variadas situações sociais. Somente quando a escola conseguir propiciar esse desenvolvimento estará atuando como agente de letramento.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Escrita, Leitura, Dialogicidade**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção de sentido. – 2. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. – São Paulo: Contexto, 2013.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. – São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto**. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **“Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica**. In: Angela Paiva Dionisio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2012.

SILVA, Luciana Pereira da; WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Leitura**. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *A tessitura da escrita*. – São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. – São Paulo: Contexto, 2013.

O PERFIL PESSOAL COMO GÊNERO TEXTUAL EMERGENTE EM SITES DE RELACIONAMENTO: DEFINIÇÕES E FUNCIONALIDADES¹

Wellington Carvalho de Arêa Leão² (IESM)
weleao@hotmail.com

Ediane Silva Lima³ (IESM)
limaedianeblues@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo se propõe a analisar o gênero textual emergente perfil pessoal, divulgado em *sites* de relacionamento, de acordo com a perspectiva cultural, sociorretórica/sócio-histórica de análise de gênero. Baseia-se também nas teorias pertencentes ao campo científico da Linguística Textual. Em consonância com as concepções de estudo dos gêneros do discurso em Bakhtin [1979] (1997), gêneros textuais emergentes em Marcuschi (2009), análise de gênero em Bazerman (2009) e base cultural dos gêneros em Miller (2012) é que este trabalho proporcionará ao leitor uma percepção das peculiaridades formais e funcionais dessa nova estrutura textual já materializada nos ambientes virtuais, além de buscar os efeitos que o “relacionar-se virtualmente” pode causar na sociedade, criando, assim, um novo comportamento digno de uma análise detalhada. O relacionamento virtual é uma nova modalidade de encontro que vem atraindo um número cada vez maior de usuários por todo o mundo, mediante atos comunicativos gerados na *internet* que, sem dúvida, suporta uma variedade de gêneros digitais emergentes. Assim, formas discursivas em textos de sites de relacionamento merecem uma investigação detalhada, devido à criatividade de suas manifestações linguísticas. A opção por investigar essa temática se dá a partir da observação primária como usuário de alguns *sites* dessa natureza, posteriormente pela inquietação em ver as estruturas linguísticas presentes nos perfis pessoais se modificarem ao longo dos anos, trazendo assim, novas formas de linguagem virtual. Os resultados deste estudo apontam para a existência do gênero textual emergente perfil pessoal, com finalidade própria e presente em suporte específico, o *site* de relacionamento.

Palavras-chave: Perfil pessoal. *Sites* de relacionamento. Análise de gênero.

1 Introdução

O tema gênero textual está bastante em voga, principalmente pelo fato de os estudos a respeito dos gêneros textuais emergentes serem hoje campo fértil para análises, tendo em

¹ Trabalho de Conclusão de Curso produzido na disciplina de TCC II, ministrada no Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM-Timon/MA, em 2014.1, pela professora Dr^a. Lucirene da Silva Carvalho, como requisito para finalização do curso de Letras: Português e Inglês.

² Graduado em Letras: Português e Inglês (IESM-Timon/MA), cursando Pós-Graduação *Lato Sensu* em Português Jurídico pela AVM – Faculdade Integrada.

³ Cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras pela UFPI, é professora do IESM e orientadora deste trabalho.

vista que falar acerca do surgimento desses, é comprovar que a vida em sociedade é permeada de constantes mudanças comunicativas.

No caso do gênero em tela, o **perfil pessoal em sites de relacionamento**⁴, as mudanças de hábitos das pessoas que buscam um (a) parceiro (a) a fim de um contato amigavelmente, ou não, vêm causando fuga aos modelos comportamentais já tipificados na sociedade, surgindo assim novas estruturas textuais, materializadas virtualmente na *internet*, com finalidades próprias e de circulação específica em determinado suporte textual.

A *internet* é um banco mundial de dados interligados em rede e capaz de proliferar textos em tempo real. Qualquer pessoa, em princípio, tem acesso a esses textos e pode compartilhá-los sobre estruturas fixas e aceitáveis socialmente, embora novas. Isso torna a *internet* um espaço de divulgação de novas formas de comportamento comunicativo.

Dessa forma, o suporte *internet*⁵ funciona como uma fonte para a criação de novos gêneros do discurso, de um novo tipo de linguagem, modificando assim o comportamento da sociedade e a sua forma de pensar.

Serão analisados alguns perfis pessoais que fazem parte da rede de contatos dos pesquisadores, que tiveram a preocupação de criar perfis falsos (algumas vezes os autores assumiram o papel de sujeitos do sexo masculino, outras vezes do sexo feminino) para possibilitar as reais intenções da investigação, cujo objetivo é identificar a definição, estrutura e funcionalidade desse gênero a de um gênero textual (gênero emergente).

O *corpus* que subsidiará as análises desta pesquisa é composto por perfis do badoo.com.br, bez.com.br e ashleymadison.com, pois, embora sejam *sites* que possuem características e finalidades distintas de tipos de relacionamento, são classificados em uma mesma tipificação (perfis pessoais).

Desse modo, serão analisados cinco perfis de usuários do sexo masculino e cinco do feminino, de cada *site*, totalizando 30 perfis. Os usuários serão escolhidos de forma aleatória. Entretanto, para que compoñham esta análise, devem possuir seus perfis completamente preenchidos, de acordo com a exigência de cada *site*.

2 Aspectos teóricos a respeito dos gêneros textuais

⁴É bom lembrar que esse termo não é novo, mas ainda não se conhece um estudo aprofundado capaz de nomeá-lo como sendo, de fato, um gênero textual, mas um subgênero promocional.

⁵Essa concepção de tratar a *internet* como um suporte está em conformidade com o teórico Marcuschi (2008, p. 186).

2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE BAKHTIN

O ponto de partida para o entendimento da funcionalidade e da base teórica para uma conceituação dos gêneros textuais está fundamentado nos estudos tradicionais dos gêneros do discurso realizados por Bakhtin [1979] (1997).

Para Bakhtin [1979] (1997), toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, ou seja, faz referência a algum gênero do discurso. Esses gêneros discursivos se revelam na vida, concretamente, mediante os enunciados, por estruturas textuais que nascem e comportam um número infinito de formas textuais.

Dois fatores são indispensáveis para que haja superação da noção simplista de comunicação: o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso, ou seja, os estudos do contexto situacional de produção dos gêneros e sua constituição textual.

Quando um falante escolhe um ou outro modo de transmissão de sua mensagem, faz isso optando por uma ou outra estrutura já existente no sistema da língua (os gêneros do discurso), criando vínculo sociocultural entre os outros usuários, destacando que, isto se dá não só na oralidade, mas também na escrita.

Para explicitar esses pensamentos, Bakhtin afirma que os gêneros do discurso constituem-se de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 279).

Desse modo, esse teórico contraria o significado vago da palavra “discurso”, quando referente “à língua, ao processo da fala, ao enunciado, a uma sequência (de comprimento variável) de enunciados, a um gênero preciso do discurso, etc. [...]” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 293). Assim, o discurso não existe sem o sujeito que se molda à forma do enunciado, no qual faz parte.

É por conta da diversidade de gêneros existentes e da capacidade humana de adequar as estruturas formais ao contexto social, que Bakhtin [1979] (1997) faz uma distinção entre os gêneros primários e secundários. Para ele, esta distinção tem grande importância teórica, visto que os fatos linguísticos são indispensáveis para qualquer estudo de gênero, “[...] sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros (**os primários e os secundários**)”, como assegura Bakhtin ([1979] 1997, p. 281-282, grifo nosso).

Nesse mesmo pensamento, Koch (2011) argumenta:

Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários. (KOCH, 2011, p. 54).

Conforme Matêncio (2006), para identificar qualquer gênero não é necessária uma delimitação da sua forma e nem da natureza, mas sim considerar algumas características já discutidas por Bakhtin [1979] (1997), como o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Em “Os Gêneros do Discurso”, Bakhtin [1979] (1997) menciona também três fatores indissociavelmente ligados ao enunciado, a saber: o tratamento exaustivo do sujeito do sentido, o intuito discursivo e as formas estáveis do gênero do enunciado.

Dessa forma, compreende-se que é na troca de enunciados que o sujeito é capaz de escolher a forma discursiva, como esses enunciados serão estruturados, mesmo de forma automatizada. Fazendo referência aos propósitos de pesquisa do presente artigo, em comparação com o processo de interação entre os usuários dos *sites* de relacionamento que usam as estruturas fixas dos perfis pessoais no ato da comunicação entre parceiros, fazem isso de forma responsiva, com um intuito discursivo.

Nessa mesma perspectiva, afirma Bakhtin ([1979] 1997, p. 300-301) que: “[...] os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo [...]”.

Sabe-se que os gêneros são regulados e constituídos por parâmetros sócio-históricos no contato social. Contudo, o homem apenas os utiliza como instrumento de seus objetivos. As tipologias inseridas em cada gênero recebem uma expressividade própria da natureza do discurso, isso se dá porque cada gênero possui um destinatário ideal e está imerso em um arcabouço histórico-social específico.

Neste trabalho, a importância da análise bakhtiniana sobre os gêneros do discurso é extremamente necessária, especialmente, em se tratando de pensar na *internet* como um espaço que adquiriu, especialmente com o surgimento dos gêneros textuais emergentes,

uma linguagem própria e adaptável às necessidades e aspectos comunicativos de seus usuários, meio capaz de modificar o convívio do homem em sociedade.

2.2 A CIBERCULTURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES SEGUNDO MARCUSCHI

Têm-se discutido, com bastante frequência, sobre as práticas discursivas mediadas pelo computador, em especial pelo suporte *internet*. Esse suporte é capaz de possibilitar novas maneiras de produção e circulação dos discursos, além de diferentes formas de aprender, ensinar e comunicar-se, ou seja, novas formas de ver o mundo.

Com o surgimento dessa nova rede de comunicação, presenciou-se também o surgimento de uma nova cultura: a cultura eletrônica ou *cibercultura*⁶. Com esse avanço tecnológico, as práticas sociais de oralidade e escrita se modificaram, originando, assim, novos ambientes (virtuais) que possibilitam novas formas de comunicação, nos quais requer de seus usuários uma maior capacidade de articulação cognitiva do letramento digital.

Xavier (2007) conceitua letramento digital da seguinte forma:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2007, p. 135).

De posse da leitura na tela, o letrado digital é capaz de ultrapassar as barreiras materiais, o que dificilmente ocorreria caso usasse outro suporte que não fosse o digital, visto que, à medida que o leitor se apossa das leituras eletrônicas e as decodifica, é inserido diretamente pelo contato virtual a uma infinidade de gêneros textuais/digitais ou emergentes.

É importante associar o surgimento dos gêneros textuais aos valores sociais e históricos da humanidade. Cada gênero surge com o propósito funcional de utilização prática, capaz de relacionar indivíduos conhecedores do letramento digital. Esses indivíduos

⁶ Para Lévy (1999), o neologismo *cibercultura* quer dizer o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores desenvolvidos em conformidade com o crescimento do novo meio de comunicação que se originou na interconexão mundial de computadores: o *ciberespaço*.

são reportados às condições parecidas com a realidade, pois os gêneros digitais têm a capacidade de relacionar cognitivamente às “formas bastantes características de contextualização” (MARCUSCHI, 2009, p. 21).

Não há que se falar nos novos gêneros emergentes como sendo absolutamente “novos”. A assimilação e transmutação dos gêneros foram previamente mencionadas por Bakhtin [1979] (1997). Como exemplo disso é fácil reportarmos ao surgimento do *e-mail*, gênero emergente que evoluiu da carta. O que hoje se chama de gêneros emergentes é nada menos que uma adaptação de alguns gêneros e suas velhas bases.

Uma característica preponderante desses gêneros é claramente descrita por Marcuschi (2009, p. 15), ao afirmar que “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”.

Outro fator de mudança presente nos gêneros emergentes são os relacionados ao uso da linguagem. Observa-se que há mais recursos utilizados nos gêneros digitais que nos gêneros não transmutados, porque não é somente a linguagem verbal que faz parte da sua forma, entretanto há “[...] vários tipos de semiotes: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Em Marcuschi (2009, p. 33-34), há pelo menos doze gêneros textuais emergentes na mídia virtual, contudo, os perfis pessoais em *sites* de relacionamento não constam nessa lista, mas não há dúvida que, com a disseminação de textos autodescritivos em *sites* de relacionamento, tais formatos textuais devem ser estudados não somente como uma variante do subgênero promocional disseminado no formato digital, mas como um gênero textual emergente com características próprias.

2.3 A PERSPECTIVA SOCIORRETÓRICA SEGUNDO MILLER

Nas diversas perspectivas dos estudos de gêneros enumeradas na obra de Marcuschi (2008), o teórico procurou fazer um paralelo entre os estudos divulgados no Brasil com aqueles difundidos internacionalmente. Por isso, esta linha de estudo desenvolvida por estes autores está recebendo influência de Mikhail M. Bakhtin e dos norte-americanos Charles Bazerman e Carolyn R. Miller; além de serem disseminados a nível nacional pelas

universidades federais de Pernambuco e da Paraíba, cuja ação é voltada para a compreensão do funcionamento social e histórico dos gêneros.

Os estudos sociorretóricos/sócio-históricos e cultural de Miller (2012) comprovam que os gêneros são constituídos a partir das ações sociais, e isso faz com que as análises desses estudos funcionais sejam consideradas, embora haja diversos teóricos afirmando que a validação de um gênero só é dada quando há uma observação dos aspectos formais.

Nessa perspectiva, Miller (2012, p. 21) considera errônea a crítica de um gênero quando há um distanciamento entre o texto e o leitor, porque é “[...] um convite ao reducionismo, a regras, ao formalismo”.

A norte-americana foi enfática ao afirmar que os gêneros não são formas verbais de ações sociais estabilizadas, mas propriedades dos textos e guias para os interlocutores. (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 159). Nesse mesmo grau de compreensão estão os estudos linguísticos contemporâneos, ao lançar o desafio de análise cognitiva de gênero, deixando de lado as análises dicotômicas que contemplam ou a forma, ou a função simplesmente (MARCUSCHI, 2008).

A adoção de um gênero foi teorizada por Koch (2011) e consiste em:

[...] uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físicos e socio subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os **objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes** (KOCH, 2011, p. 55, grifo nosso).

No entendimento de Miller (2012), o que é chamado de “situação retórica tipificada” é o uso de um gênero em situações recorrentes de uso, ou seja, a diferenciação de um gênero para outro se dá pela fusão entre substância e forma.

A substância consiste no valor semântico do discurso, os aspectos comuns simbolizados. Já a forma é a maneira como a substância é simbolizada (BURKE, 1968 apud MILLER, 2012).

Assim, Castro (2012), usando dos empréstimos teóricos de Bakhtin [1979] (1997), descreve que o gênero também possui duas partes:

O gênero possui uma **parte tipificada**, construída através do conhecimento compartilhado de determinada comunidade, e uma **parte material**, o texto

materializado. A parte tipificada decorre do seu caráter social, porque grande parte de suas características vêm da prática social compartilhada dos indivíduos. Isso acarreta uma imagem social desse gênero, de como ele pode ser configurado e de como ele pode ser utilizado. A parte material é o texto produzido pelos usuários dentro de uma prática social, ou seja, o gênero materializado, enquanto a parte não material seriam as características do gênero compartilhadas por um grupo de pessoas (CASTRO, 2012, p. 13, grifo nosso).

O que Miller (2012) considera como substância, é nada menos que a funcionalidade dos gêneros, a essência que cada forma textual carrega em si. Já em Castro (2012), as partes nomeadas de tipificada e material, é de fato a função e a forma, respectivamente.

Dentre as cinco características particulares para a compreensão de gêneros, nomeadas por Miller (2012), duas delas são voltadas para a fusão entre forma/substância, a saber:

3. O gênero é distinto de forma: a forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural (MILLER, 2012, p. 39).

A particularidade do gênero quanto a esses aspectos de forma/substância faz dele um artefato linguístico usado não somente para ser apreciado quanto aos seus aspectos, mas em níveis hierárquicos: dos mais particulares para os mais altos níveis de uso linguístico em sociedade.

3 O que são *sites* de relacionamento?

Nesta seção, busca-se o conceito de ***sites de relacionamento***⁵, conhecidos também como *sites* de redes sociais ou comunidades virtuais, de acordo com diversas concepções, este objetiva-se um esclarecimento do assunto, para posteriormente relacionar-se a utilidade e os efeitos desse suporte ao gênero perfil pessoal.

⁵ Tratar-se-á neste artigo o termo *sites*, conforme Marcuschi (2008, p. 186), como um suporte textual e não um gênero textual.

Dentre as cinco características que definem a noção de comunidade, Erickson (1997) menciona o relacionamento; essa característica consiste em os membros de uma comunidade constituir laços de intimidades entre si, cuja finalidade vai desde relacionamentos casuais a amizades estáveis (ERICKSON, 1997 apud MARCUSCHI, 2009, p.25-26).

Para que haja entendimento dos conceitos de Lévy (1999) sobre comunidades virtuais, é necessário associar a um princípio característico do *ciberespaço*: o da interconexão. Para a *cibercultura*, a conexão corresponde ao isolamento, é um bem em si, ou seja, "é a comunicação universal: cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, deve possuir endereço na *Internet*" (LÉVY, 1999. p. 127).

Esse autor afirma que a comunidade virtual (segundo o princípio da *cibecultura*) tem seu alicerce na interconexão, visto que ela é formada sobre afinidades e interesses, de conhecimentos, em processo de trocas mútuas, independentes de estar geograficamente próximos ou não (LÉVY, 1999).

Para Boyd e Ellison (2007):

Os *sites* de redes sociais são **serviços** baseados na *web*, que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem compartilham uma ligação, e (3) ver e percorrer as ligações feitas por outras pessoas dentro do sistema (BOYD e ELLISON, 2007 apud FERRARI, 2010, p. 48, grifo nosso).

Diante do exposto, o conceito de *sites* de redes sociais na concepção de Boyd e Ellison (2007) cumpre com o objetivo de buscar um conceito para o tema em destaque, desde que não se admita a concepção de que esses *sites* sejam serviços, pois, como afirmado anteriormente, os *sites* de relacionamento consistem de um suporte textual infiltrado em outro suporte, o da *internet*. Entretanto, é aceitável considerar que Boyd e Ellison (2007), por serem desconhecedores dos estudos linguísticos, usaram essa nomenclatura unicamente para chegar a uma definição temática.

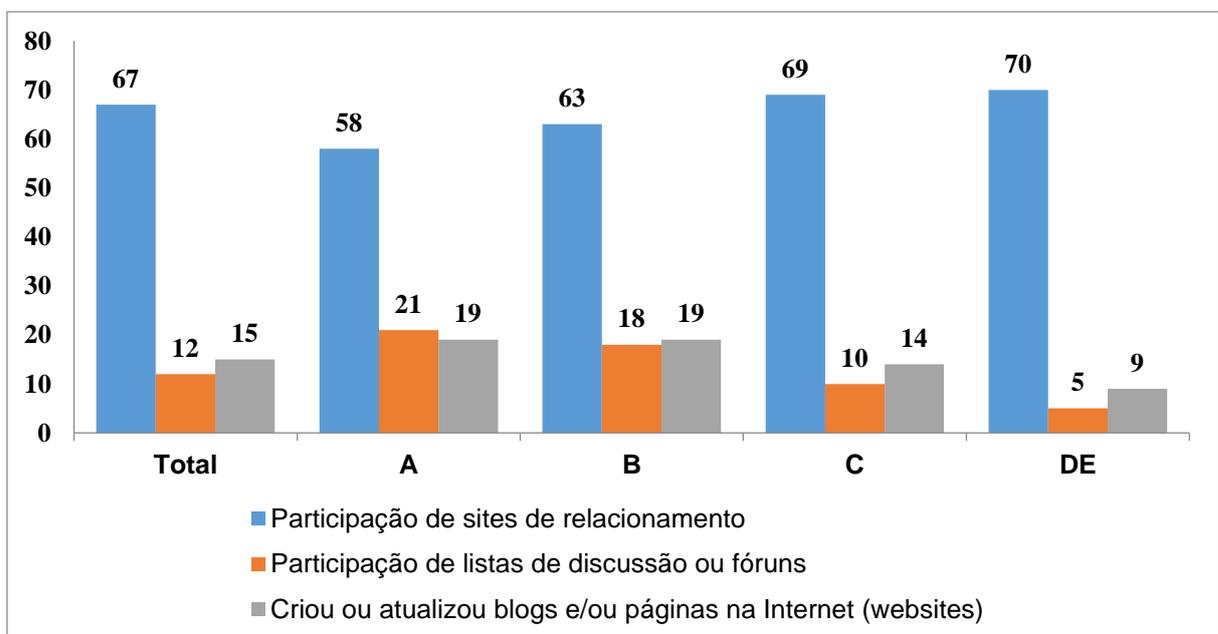
Outro conceito bastante relevante sobre redes sociais é o de Barbosa, Cappi e Tavares (2010), quando dizem que:

As redes sociais constituem um espaço, no qual a interação entre as pessoas permite a construção coletiva, a mútua colaboração, a transformação e o compartilhamento de ideias em torno de interesses mútuos dos atores sociais que as compõem. A *Internet* potencializa o poder dessas redes, devido à velocidade e à capilaridade com as quais a divulgação e a absorção de ideias acontecem (BARBOSA; CAPPI; TAVARES, 2010, p. 52).

À medida que os teóricos categorizam os indivíduos atuantes das redes sociais com atores sociais no seu contexto de atuação, estão afirmando que é na rede de comunicação que a linguagem simbólica envolve os participantes da relação, além de darem total liberdade para expressarem suas ideias e compartilharem seus valores ideológicos, sejam eles verdadeiros ou não.

Pesquisas recentes apontam para um crescimento significativo dos perfis de usuários de redes sociais. E, dentre as três atividades desenvolvidas na *web*, a participação em *sites* de relacionamento é a atividade mais difundida, ganhando da participação em fóruns e listas de discussão e da criação e atualizações de *blogs*, segundo Barbosa, Cappi e Tavares, (2010):

Gráfico 01: *Sites de relacionamento, blogs e listas de discussão.*
Percentual sobre os usuários de *internet*



Fonte: (BARBOSA; CAPPI; TAVARES, 2010, p. 56).

No gráfico acima, pode-se constatar que, conforme as classes sociais A, B, C e DE o maior percentual de participantes de *sites* de relacionamento está entre aqueles com menor

poder aquisitivo, que registra 70%, enquanto que a participação em listas de discussão ou fóruns tem maior percentual entre aqueles de maior poder aquisitivo (classe A), mantendo um percentual de 21%.

4 O que é o gênero perfil?

O gênero perfil pode está presente nas várias situações de convívio social. São identidades sociais, profissionais e pessoais, cujo objetivo é situar o indivíduo às diversas modalidades de interação social. Esses textos são capazes de informar os sujeitos interessados na divulgação ou absorção de informação desconhecidas de outrem, desde gostos pessoais por algum tipo de comida, *hobbies*, características psicológicas e físicas, a habilidades profissionais.

Para Vilhena (2011, p. 23-24), os perfis presentes no *site Orkut* podem ser divididos em três tipos:

Social – perfil em que o usuário escreve um pouco de si mesmo, de suas características, como: gostos, livros preferidos, músicas, programas de TV, filmes, comida, opção política ou sexual;

Profissional – o usuário pode, se lhe for conveniente, fazer uma seleção da atividade profissional que exerce ou exerceu, do grau de escolaridade que possui e da carreira que segue ou pretende seguir;

Pessoal – o perfil pessoal facilita nas relações interpessoais. Há informações físicas e sobre o tipo de pessoa com quem gostaria de se relacionar, ou, até mesmo, informações do tipo de pessoa com quem gostaria de namorar, casar, ou apenas ter alguma amizade.

Adotar-se-á, neste trabalho, a classificação de Vilhena (2011) para categorizar as três espécies de perfis existentes na sociedade, quando se trata de pessoas e não instituições, a saber: o perfil social, o perfil profissional e o perfil pessoal.

É bom lembrar que, na *cibercultura* esses gêneros podem aparecer imbricados, à medida que em um determinado *site* seja exigido tanto que o usuário mencione dados de sua vida social, profissional e/ou pessoal. Isso se dá pela plasticidade e elasticidade do *ciberespaço*, o que permite misturar, articular e incorporar textos verbais e não verbais, imagéticos e sonoros, tudo associado por negociações intersemióticas (FERRARI, 2007 apud FERRARI, 2010, p. 48).

4.1 PERFIL PESSOAL

Nesta subseção buscar-se-á o conceito do gênero textual perfil pessoal, em suporte específico: os *sites* de relacionamento; os propósitos comunicativos e a noção compreensiva da fusão forma/substância.

Embora no gênero emergente em análise haja pouquíssimos aspectos estáveis, o propósito deste estudo é levar a uma compreensão mais parecida com a realidade, observando-se os aspectos da relação entre texto e sociedade.

O conceito mais próximo do objetivo deste estudo foi encontrado na Wikipédia, a enciclopédia livre⁷:

Perfil, em [redes sociais](#), [sites de relacionamento](#), [blogs pessoais](#), ou [comunidades virtuais](#), se refere a um cadastro de dados pessoais, de contato, e preferências de um determinado usuário. Parte destes dados podem ser públicos, sendo compartilhados com os demais usuários, ou privados, dependendo do tipo de perfil, tipo de comunidade ou configurações de privacidade definidas pelo usuário. Existem diversos tipos de perfis nas diversas redes sociais e *sites* de relacionamento, a maior parte deles contém dados comuns como: nome, sobrenome, *e-mail*, [nickname](#), data de aniversário, endereço, etc. Em alguns casos um perfil pode conter dados específicos de um usuário necessários para a prestação de determinado serviço, por exemplo, alguns *sites* de [micro-blog](#) oferecem a opção de enviar as mensagens recebidas para o [aparelho móvel](#) do usuário, neste caso, é necessário que o mesmo tenha informado o número e seu celular no cadastro (WIKIPÉDIA).

Pela definição apresentada, observa-se a semelhança dos perfis pessoais com as fichas de dados cadastrais, comumente utilizadas para registro de informações particulares. Entretanto, o gênero perfil pessoal é mais que isso, porque há expressões com a finalidade de seduzir os interlocutores, mas essas estruturas não estão presentes nas fichas de dados cadastrais.

Segundo Bhatia (1993), essas expressões são chamadas de chamariz, que é o uso de estratégias de chamamento, frases pessoais de impacto, engraçadas, sedutoras,

⁷ Não se busca nesta definição um conceito fechado e teórico, mas uma definição que gere uma discussão entre os teóricos apresentados neste artigo.

inesperadas, utilizadas pelos usuários para atrair o interlocutor (BHATIA, 1993 apud GAMA e SILVA, 2006).

As expressões de sedução são utilizadas pelo uso da função apelativa da linguagem, geralmente apresentadas no início dos perfis, cuja finalidade é atrair a atenção de outros usuários. Veja algumas dessas expressões:

Quadro 01: Chamarizes encontrados nos sites em análise

SITES	CHAMARIZES
badoo.com.br	<p>(1) "Ame a vida, que a Deus..."</p> <p>(2) "Não sou de demonstrar sentimentos, porém sou cheio deles, sofro em silêncio, amo com o olhar, e falo por sorrisos."</p> <p>(3) "Gosto de tudo que me surpreenda."</p> <p>(4) "Uma revolução começa quando o desejo de vários são dirigidos às ações de um."</p>
be2.com.br	<p>(1) "Porque viver a dois é melhor."</p> <p>(2) "Entender-me não é questão de inteligência e sim de sentir."</p> <p>(3) "Oi, responderei com maior prazer todas as mensagens que não forem automáticas ou prontas da mesma forma que não envio mensagens prontas, quando eu me interessar eu aviso. Bjs"</p> <p>(4) "Espero ter a oportunidade de te conhecer! Será fantástico!!!"</p>
ashleymadison.com	<p>(1) "Desiludida com tudo... ou quase tudo!!!"</p> <p>(2) "Procurando novos momentos, novos lugares, novos olhares..."</p> <p>(3) "Não quero menino no meu pé... tem q ser maduro."</p> <p>(4) "Olá meus querido passivo não afeminados quero encontrar uma amor."</p>

Fonte: Quadro elaborado pelos autores da pesquisa. Dados dos sites em análise.

É necessária a retomada do item deste trabalho que versa sobre os gêneros discursivos em Bakhtin [1979] (1997), no qual menciona, dentre os três fatores indissociáveis ao enunciado, o intuito discursivo. A associação deste fator no discurso dos perfis pessoais dos sites de relacionamento é expressa, *a priori*, pelas estratégias de chamamento (chamarizes), geralmente situadas na introdução dos perfis, cuja função é atrair e/ou impressionar o outro, dentro de um objetivo discursivo, para que os demais usuários sejam atraídos para visitar ou não seus perfis.

Na atualidade, a vida social tem passado pelo mundo digital, isso porque há uma dependência entre as duas realidades, a *factual* e a virtual. Para a compreensão das mudanças de comportamento social em relação ao uso de tecnologias, é preciso ter uma visão dos “fenômenos de conhecimento psicossocial”, mencionado por Bazerman (2009, p. 31).

Os valores sociais e históricos da humanidade têm mudado diante do surgimento das diversas tecnologias da informação, e isso inclui o surgimento dos gêneros textuais emergentes. Com isso, os indivíduos participantes da *cibercultura* são levados às situações parecidas com a realidade, como foi mencionado por Marcuschi (2009, p. 21). Como exemplo disso tem-se o sexo praticado à distância, teorizado por Lévy (1999), que recebe o nome de *cibersexo*⁸.

Nesse mesmo grau de compreensão, Ferrari (2010) lança esta reflexão:

Nas cidades, surgiram outros pontos de referência, como os *shopping-centers*, a TV e o computador. Os cidadãos não se encontram mais na praça após a saída da missa, por exemplo. A troca do espaço físico pelo espaço ideal, que muitas vezes pode ser apenas o espaço virtual, tornou a circulação da informação um processo hexadecimal (01010101...), que infinitamente gera novos e novos ruídos. A informação não segue mais um caminho linear. Essas redes sociais, entrelaçadas em verdadeiros rizomas hipertextuais, tem ajudado a transformação urbana – verticalização de moradias, diminuição do espaço físico das residências, insegurança, **solidão** e menor gasto de energia (FERRARI, 2010, p. 49, grifo nosso).

É devido ao aspecto solidão que os usuários constroem seus perfis pessoais nos *sites* de relacionamento, iniciando assim a busca incessante por pessoas interessantes para uma troca virtual de interatividade mútua.

No objetivo de associar a realidade virtual à realidade *factual*, os *sites* de relacionamento criam mecanismos para reportar seus usuários a uma ideia de contextualização. Essa troca de informações entre usuários dos perfis pessoais é feita pela interação. A interação virtual foi teorizada por Lévy (1999) e consiste, também, no diálogo existente entre as pessoas no mundo virtual.

⁸ Conforme esse teórico, o *cibersexo* é uma relação sexual à distância por intermédio da rede e de combinações de realidade virtual.

A interação nesse gênero vai desde os recursos imagéticos, como o uso de imagens fotográficas, até a decodificação dos dados do perfil por outros usuários também participantes da comunidade virtual.

Sabe-se que, à medida que o uso dos textos torna-se regular na sociedade, as pessoas são capazes de criar novas realidades de significação. Para Bazerman (2009), a partir do momento que os textos executam tarefas similares e de controle social, eles são motivos de investigação sociocultural.

5 Dos classificados ao gênero perfil pessoal: uma proposta de transmutação

Desde que haja comprovação teórica contrária, todo e qualquer gênero textual emergente apresenta características comuns de interatividade comunicativa de outro gênero não digital, é o que se chama de transmutação.

Nesta seção, será apresentada uma proposta de verificação de um gênero não digital capaz de ter dado origem ao gênero textual emergente em análise, o perfil pessoal em *site* de relacionamento.

Para tal, os pesquisadores, em busca de um gênero preexistente que tenha a mesma função e funcionalidade do gênero emergente em análise, identificaram os anúncios pessoais dispostos em classificados de jornais impressos como cumpridores desse papel. Observe os exemplos:

Figura 01: Anúncio pessoal em classificados



Fonte: Recorte de jornal impresso (Jornal Meionorte⁹).

Nota-se que a pessoa deste anúncio está interessada em conhecer homens para uma relação de namoro, além do que, a pessoa procurada deve compartilhar das mesmas opções sexuais do anunciante.

Dentre os *sites* analisados, o que cumpre com fidelidade esse papel de comportar perfis que buscam relacionamentos em níveis maior de seriedade está o bez.com.br. Isso se dá pelo nível de perguntas geradas pelo sistema do *site*; alguns *sites* preservam o lado afetivo-emocional, outros as características físicas e as opções sexuais.

Veja um recorte do perfil do *site* em análise:

Figura 02: Perfil pessoal do bez.com.br

“ Sejam bem-vindos ao meu perfil! ” [Editar](#)

Dados básicos [Editar](#)

Idade	31
Profissão	Professor
Instrução	Graduação - Licenciatura
Cidade	Teresina
Região	Piauí
País	Brasil
Altura	175cm

[Editar foto](#)

Fatos Estilo de vida **Ponto de vista** Análise da sua personalidade

Responda a todas as perguntas para completar esta seção. Veja o perfil de seus candidatos para comparar seus pontos de vista.

1. Pontos de vista sobre relacionamentos e preferências [Editar](#)

Em um relacionamento sério, a fidelidade é *importante*

Necessidade de abertura em um relacionamento *forte*

O melhor na criação dos filhos é *relativamente liberal*

Quando uma tarefa desagradável precisa ser feita, minha tendência é... *esperar até o último minuto*

2. Quão importante são essas coisas para você? [Editar](#)

um estilo de vida luxuoso *não é importante*

Fonte: www.bez.com.br.

Fazendo relação com um dos objetivos aqui propostos, tem-se que: é notória a transmutação entre esses gêneros, porque, mesmo que no gênero não transmutado não traga muitas informações como no gênero emergente, os sujeitos envolvidos nos gêneros têm objetivos em comum, o de encontrar alguém para um futuro relacionamento. Observe outras características nesta exposição:

Figura 03: Anúncio pessoal em classificados

⁹ JORNAL MEIONORTE, Teresina, 21 fev. 2014. Classificados, Caderno E, p.12.

ADRIANA. - belíssima u-
niversitária, educada,
discreta p/ homens que
gostam de ser beijado e
carinhos. 8141-3571.
(490311/9)

Fonte: Recorte de jornal impresso (Jornal Meionorte¹⁰).

Nessa exposição, a pessoa já se utiliza de um nome, mesmo que seja fictício, e usa excessivas adjetivações, na proporção em que expõe sua personalidade, trazendo ao leitor uma concepção positiva da imagem de si.

Em comparação com o gênero emergente transmutado, atente-se para a figura e veja essas características:

Figura 04: Perfil pessoal do badoo.com.br

https://badoo.com/01202641539/

Michelle, 26 ← Nome

Conversar Favoritos ou

Quer fazer amizades

Sobre mim

Eu sou uma pessoa calma, romântica, tranquila e na minha! "Não gosto de nada ESCANDALOSO". Sou carinhosa, amiga sou uma garota muito simples e amo ter pessoas humildes ao meu redor. Gosto que saibam o q querem. Meu defeito: Amar intensamente em quanto durar! Eu gosto de tudo q me surpreende. Adoro a simplicidade, e os pequenos gestos de carinho. Gosto de pessoas que me abraçam quando estou ...

Interessado em

Add no whatsapp (086) 8740

Mais informações

Eu estou:	Solteira
Aparência:	167 cm (5' 6"), 51 Kg (112 lbs), em forma e olhos castanhos
Moro:	Com meus pais
Filhos:	Um dia
Fumador::	Não-fumadora
Álcool:	Não
Educação:	Universidade
Idiomas:	Português
Profissão:	Estudante.

Adjetivação

Fonte: www.badoo.com.br.

¹⁰ JORNAL MEIONORTE, Teresina, 21 fev. 2014. Classificados, Caderno E, p.12.

É importante enfatizar que, em cada anúncio de classificado, há sequências tipológicas semelhantes às aquelas encontradas nos perfis pessoais. Como exemplo disso, no quadro abaixo há um comparativo entre as sequências tipológicas existentes em um dos anúncios exemplificados e um perfil pessoal.

Quadro 02: Sequências tipológicas

Sequências Tipológicas	Anúncio de classificados (Jornal Meionorte ¹¹)	Sequências Tipológicas	Perfil pessoal em <i>site de relacionamento</i> (ashleymadison.com)
Exposição	CRISMEL	Exposição	Travessinho7
Narrativa	8861-5753/9942-2622	Injuntiva	"Vamos fazer algo de bom hoje!!!"
Descritiva	22 anos	Descritiva	Idade: 24(touro)
Descritiva	1,60 m	Descritiva	Altura: 1,56m
Argumentativa	Loira	Descritiva	Peso: 83 Kg
Argumentativa	Safadinha	Argumentativa	Status: Mulher solteira procura homens

Fonte: Quadro elaborado pelos autores da pesquisa, conforme Marcuschi (2008, p. 156-157).

É notável nessa análise comparativa, em ambos os gêneros, a predominância da sequência tipológica descritiva, e isso acontece porque a natureza dos gêneros exige, e suas construções são feitas mediante o descrever as características pessoais de cada anunciante/usuário.

A transmutação foi teorizada por Bakhtin [1979] (1997). Na obra citada o teórico menciona duas classificações dos discursos: o discurso primário (simples) e o secundário (complexo), este durante o processo de sua formação tem capacidade de absorver e transmutar os discursos daquele. Já Marcuschi (2010, p. 21) afirma que "[...] os novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes".

Diante dessa temática, Miller (2012) também menciona da constituição dos gêneros contemporâneos mediante a existência de outro gênero original. E, finalmente, Bazerman (2009), afirma que as formas textuais padronizadas consistem na realização dos atos de fala (os gêneros), que se relacionam a outros textos e gêneros em circunstâncias comuns.

¹¹ JORNAL MEIONORTE, Teresina, 21 fev. 2014. Classificados, Caderno D, p.13.

6 Considerações Finais

Este artigo teve por finalidade o estudo da função e da formação dos textos dos perfis pessoais em *sites* de relacionamento, observando-se os aspectos sociais e históricos de construção discursiva das informações fornecidas pelos usuários dos *sites* dessa natureza, não se esquecendo da proposta de categorizar esses perfis como gêneros emergentes *de facto*, com características próprias e presentes em suporte específico.

Usando do empréstimo das reflexões de Miller (2012), quando menciona sobre o surgimento das mídias como radicalmente novas, em que é preciso encontrar alguma maneira de tornar os meios tecnológicos visíveis à análise, não se procurou, neste estudo, trazer taxonomia a respeito do assunto – até porque os gêneros são dinâmicos e se deterioram com facilidade – mas o objetivo foi dar o pontapé inicial para que outras pessoas se debruem em futuras análises.

Conclui-se que, com o advento da *internet* o comportamento da sociedade mudou bruscamente - e ainda vem mudando - afetando as formas de relacionamento. A perspectiva sociorretórica supriu, em partes, os objetivos desta pesquisa, entretanto ainda se sabe muito pouco dos novos tipos de relacionamento emergidos do emaranhado convívio virtual. Seria importante conhecer a fundo os usuários idealizadores dos perfis pessoais, não se esquecendo de analisar como os *sites* de relacionamento criam estratégias para manter os participantes das redes de relacionamento *on-line*, manipulando seu agir e monitorando suas intimidades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1997.

BARBOSA, Alexandre; CAPPI, Juliano; TAVARES, Robson. Redes sociais: revolução cultural na *internet*. In: CGI. br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2005-2009**. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet*, 2010, p. 51-57.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.19-46.

CASTRO, Bruno Diego de Resende. **Apropriações institucionais do *twitter***: uma análise sociorretórica dos perfis institucionais de IES piauienses. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/oB-roQVeogMnGeHBqS3RfQWZ1VDO/edit>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERRARI, Pollyana. Redes sociais ditam a nova taxonomia da *web*. In: CGI. br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2005-2009**. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet*, 2010, p. 47-50.

FURLANETTO, Maria Marta. **Argumentação e subjetividade no gênero**: o papel dos *topoi*. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 3, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/348>. Acesso em 29 maio 2014.

GAMA e SILVA, Beatriz Orlandini. **Um novo subgênero promocional**: seduzindo na *internet*. Cadernos de Letras da UFF – Letras & Infovias, n. 32, p. 83-95, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/32/artigo4.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

JORNAL MEIONORTE, Teresina, 21 fev. 2014. Classificados, Caderno D, p.13.

JORNAL MEIONORTE, Teresina, 21 fev. 2014. Classificados, Caderno E, p.12.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCURSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCURSCHI, L. A.; XAVIER, A. Carlos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-80.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Os estudos dos gêneros do discurso: leitura e efeitos da abordagem bakhtiniana. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida L.; MENEZES, William (orgs.). **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2006, p. 215-226.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERFIL comunidade. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Perfil_%28comunidade%29>. Acesso em: 05 maio 2014.

VILHENA, Kelly Chistine L. D. Leite de. **Quem sou eu? A construção de imagem pública: o gênero perfil no Orkut**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5009_Disserta%E7%E3o%20-%20Kelly%20Christine%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.

IV COGITE

Colóquio sobre Gêneros & Textos

19, 20 e 21 de novembro de 2014
CCHL – UFPI – Teresina (PI)

REALIZAÇÃO:

Cataphora

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso

PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI



APOIO:



Ministério da
Educação



www.cataphora.com.br

ISBN 978-85-7463-830-0