

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO

***A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ATRAVÉS DOS GÊNEROS  
TEXTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM O JORNAL DE SALA DE  
AULA***

MARCOS ANTONIO ROCHA BALTAR

PORTO ALEGRE, MARÇO 2003

## **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho foi desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço

aos professores Marc Angenot e Suzanne Chartrand, pela acolhida em Montreal;  
à professora Ângela Kleiman, pela luz inicial;  
ao professor Paulo Guedes, pela serenidade na orientação do trabalho;  
aos alunos e professores pela cooperação e pelo entusiasmo transmitido na produção dos  
jornais;  
à Alexandra Finotti, pela sua companhia durante a caminhada.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
SUMÁRIO.....	iii
LISTA DE TABELAS.....	v
RESUMO.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 SOBRE A COMPETÊNCIA.....	13
2.1 Introdução.....	13
2.2 Saussure e Chomsky e Hymes.....	13
2.3 Chomsky e Dell Hymes: dois pontos de vista diferentes para a formulação de uma teoria lingüística.....	14
2.3.1 Hymes versus Chomsky: em busca de uma teoria.....	15
2.4 Competência, capacidade e comunicação.....	18
2.5 Competência social; comunidades sociolingüísticas e indivíduos.....	20
2.6 Competência, tipos de saber e fontes de saber.....	22
2.7 Competência social; competência de comunicação: competência sociolingüística.....	23
2.8 Voz e competências : comunicativa, social e discursiva.....	23
2.9 A noção de competência de Perrenoud.....	25
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	27
3.1 Introdução.....	27
3.2 Um novo tema nos estudos lingüísticos.....	27
3.3 Questões de nomenclatura e definições.....	29
3.4 Gêneros: classificação e tipologias.....	32
3.4.1 Contribuição da sociologia.....	33
3.4.2 Contribuição da Psicologia.....	35
3.4.3 A contribuição da Lingüística.....	36
3.4.3.1 As classificações homogêneas.....	37
3.4.3.2 As classificações intermediárias.....	40
3.4.3.3 . As classificações heterogêneas.....	49
3.5 Os gêneros a partir de Bronckart.....	51
3.5.1 As bases do Interacionismo sócio-discursivo e os gêneros.....	52
3.5.2 Gêneros textuais: infra-estrutura geral de um texto.....	57
3.5.2.1 O plano geral dos textos.....	57
3.5.2.2 . Mundos discursivos e tipos de discurso.....	58
3.5.2.3 Os tipos de discurso.....	61
3.5.2.4 Seqüências.....	64
3.5.2.5 Outras formas de planificação - Script.....	71
3.5.2.6 Outras formas de planificação - Esquematização.....	71
3.5.2.7 Os mecanismos de textualização.....	73
3.5.2.8 Os mecanismos de enunciação.....	78
4 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ESCRITA.....	82
4.1 Introdução.....	82
4.2 O lugar da escrita nas instituições sociais.....	82
4.3 Análise e crítica das pedagogias tradicionais.....	83

4.4	Um embasamento teórico-psicológico para a ação pedagógica .....	85
4.4.1	Uma visão interacionista .....	85
4.4.2	Competência e dimensão metacognitiva .....	86
4.4.3	Vygotsky: signo, gêneros, pensamento e linguagem.....	87
4.5	Competência discursiva escrita e competências gerais .....	87
4.5.1	Competências gerais .....	87
4.5.2	A competência discursiva escrita .....	88
4.5.2.1	As operações de competência escrita .....	88
4.6	Competência discursiva e gêneros: uma ação pedagógica .....	90
4.7	O papel do educador .....	91
4.8	A Pedagogia do projeto, a competência discursiva e o Jornal de Sala de Aula 92	
5	PROCESSO HISTÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	94
5.1	Introdução .....	94
5.2	A imprensa na escola: relato da experiência .....	94
5.2.1	A escola Emílio Massot e o Jornal de Sala de Aula .....	96
5.2.2	A escola Júlio Grau e o Jornal de Sala de Aula.....	100
6	OS GÊNEROS TEXTUAIS DO JORNAL DE SALA DE AULA.....	108
6.1	Introdução.....	108
6.2	Os gêneros textuais do jornal de sala de aula como atividade de linguagem	108
6.3	Descrição e análise dos gêneros textuais do jornal de sala de aula .....	109
6.3.1	Os gêneros textuais que compuseram os jornais produzidos nas duas escolas onde foi realizada a pesquisa são os seguintes:.....	109
6.3.2	Análise dos gêneros textuais jornalísticos trabalhados em nossos jornais de sala de aula.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
8	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	132
	ANEXO 1 .....	140

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Terminologia .....	32
Tabela.2. Formas de referência.....	47
Tabela.3. Planificação .....	72
Tabela 4 Seções dos jornais.....	109
Tabela 5. Estruturação interna das seções .....	110
Tabela 6. Estruturação interna das seções .....	111
Tabela 7 Estruturação interna das seções .....	112
Tabela 8 Estruturação interna das seções .....	113
Tabela 9. Quadro dos gêneros jornalísticos - a partir de entrevistas com a jornalista do Correio do Povo Liana Pithan .....	124

## RESUMO

O presente estudo busca entender a relação entre a competência discursiva escrita e o trabalho com os gêneros textuais -postulado por Bronckart-, com o seu interacionismo sócio-discursivo. Como ferramenta metodológica da pesquisa foi efetuada a atividade de linguagem da produção de um jornal de sala de aula com alunos do ensino médio de duas escolas públicas de Porto Alegre. Através desse suporte textual, os alunos-escritores das duas escolas puderam praticar a língua escrita, trabalhando com gêneros textuais diversificados, buscando interagir sócio-discursivamente com seus colegas-leitores e com toda a comunidade escolar. A pesquisa aponta para a emergência de novos gêneros híbridos que surgiram em função da produção dos gêneros textuais jornalísticos no ambiente discursivo escolar, além de mostrar a importância do trabalho com projetos dentro da escola, visando a uma ação pedagógica legítima, notadamente, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

## RÉSUMÉ

Cette étude analyse le rapport entre la compétence discursive écrite et le travail à propos des genres textuels postulés par Bronckart selon son interactionnisme socio-discursif. L'outil méthodologique de la recherche a été proposé à partir de la production d'un journal de classe composé par les élèves de niveau secondaire des deux écoles publiques de Porto Alegre, pratique considérée comme une action langagière en conformité avec la pédagogie des projets. À travers ce support textuel, les élèves-écrivains ont pu mettre en pratique la langue écrite en travaillant avec des genres textuels diversifiés, en cherchant toujours l'interaction socio-discursive avec leurs collègues-lecteurs et toute la communauté scolaire. La recherche montre aussi l'émergence de nouveaux genres hybrides qui sont apparus en raison de la production des genres textuels journalistiques dans le milieu social qu'est l'école, en cherchant une action pédagogique légitime en ce que concerne l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

## 1 INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é o de refletir sobre algumas questões que servirão de base para a elaboração de uma proposta de ensino de língua materna diferente do ensino vigente na maioria das escolas brasileiras. Tentaremos mostrar com esta pesquisa que o trabalho com produção de textos, associado à noção de gêneros textuais e de tipos de discursos, notadamente os gêneros que ocorrem no ambiente discursivo jornalístico escrito, pode contribuir para desenvolver em nossos alunos o que chamaremos de competência discursiva; ou seja, uma capacidade de interação verbal que demonstre o entendimento de que conceitos como os de Língua e Linguagem podem e devem ser trabalhados estreitamente ligados a conceitos como os de sociedade, de comunidades lingüísticas, de instituições sociais e de cidadania.

A produção dos gêneros textuais do ambiente discursivo jornalístico produzidos na instituição social da mídia impressa (jornal): reportagem, editorial, crônicas, etc, e dos gêneros textuais, produzidos a partir da sala de aula, ambiente discursivo escolar ou mídia escolar, isto é, no lugar social escola, serão tratadas como uma situação de escrita nova, com a possibilidade de surgimento de novos gêneros textuais a partir de modelos já existentes, mas com características particulares, de acordo com a capacidade de seus agentes e do ambiente onde estão inseridos. Embora consideremos necessário o desenvolvimento da competência discursiva, tanto no registro oral quanto no registro escrito, nesta pesquisa abordaremos principalmente o registro escrito, ou seja, trabalharemos os gêneros textuais a partir da produção de um jornal escrito em sala de aula.

A questão da competência discursiva escrita será central ao longo deste trabalho por acreditarmos que aí reside o grande objetivo de estudar-se a língua. Acreditamos que a prática da leitura e da produção escrita sob a ótica dos gêneros é essencial ao exercício e ao aprimoramento desta competência; e a escola, embora não seja o único, deve ser o principal lugar onde isso possa ocorrer. Além disso, o ensino de língua materna deve estar associado às necessidades reais do uso da linguagem pelos seus falantes reais em seu meio social. Esse uso requer certas capacidades que, em determinadas situações, os falantes devem atualizar para sentirem-se confortáveis na interação verbal. Pode-se dizer que a competência discursiva engloba uma série de capacidades e saberes. Engloba a competência lingüística ou gramatical; isto é, a

capacidade de usar os recursos gramaticais lingüísticos que a língua oferece nas diversas situações de comunicação: fonológicos, morfossintáticos e semânticos<sup>1</sup>. Engloba também a competência textual; isto é, a capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos, a capacidade de resumir um texto, de dar um título ou de produzir um texto a partir de um título dado, de discernir entre um artigo de jornal e um questionário<sup>2</sup>.

Em outras palavras, a competência discursiva é a capacidade que os usuários da língua (no caso da nossa pesquisa, alunos de ensino médio de uma escola pública) têm ou deverão ter para, ao criarem seus textos, escolherem o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros que existem no intertexto elaborado por gerações de escritores. Tais gêneros estão disponíveis nas formações sócio-discursivas contemporâneas para serem utilizados como modelos ou serem transformados em novos gêneros, através de sua atualização individual pelos usuários de uma língua natural.

A competência discursiva que postulamos, diferentemente das competências lingüística e textual de Chomsky e Van Dijk, que partem de um pressuposto cognitivista inatista, só pode ser adquirida nas atividades de linguagem, na interação verbal dos indivíduos através dos gêneros textuais, dentro das formações sócio-discursivas e dos ambientes discursivos que existem em sociedade. Seguimos, portanto, a tese de Bronckart com o seu interacionismo sócio-discursivo, a partir, principalmente da psicologia interacionista de Vygotsky, da teoria discursiva de Bakhtin e da tese de M. Foucault sobre as formações discursivas.

A partir destas considerações, propomos uma reflexão sobre a prática do ensino da escrita em sala de aula centrada na *redação escolar*. Consideramos textos escolares os textos monológicos escritos por alunos endereçados ao professor de português, com a finalidade única de ganhar uma nota; isto é, uma produção dissociada do uso real da linguagem e sem o propósito de dialogar com o outro, de interagir em uma instituição social dada. Portanto, é uma produção sem um ponto de vista exposto que demonstre a compreensão do mundo discursivo em que está contextualizada a prática escrita e sem uma posição assumida e defendida pelo aluno-sujeito-produtor, a partir de seu texto, neste mundo discursivo. A este propósito observemos o que diz Pécora (1992):

---

<sup>1</sup> V. Chomsky (1971), sobre a noção de competência lingüística

<sup>2</sup> V. Van Dijk (1972), sobre a noção de competência textual

*O que levou o aluno a encarar um pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor para um empenho pessoal. O que os problemas de redação apontam é que, atrás de cada um destes textos, ao invés de estar um sujeito de discurso, encontra-se um aluno e sua “carga escolar”. A atividade passa a ser algo semelhante a percorrer uma “via-crúcis” gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa e ao fim desta receberá uma recompensa, a nota. Essa é a imagem da escrita que é consagrada pela escola. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação.*

Diferentemente de um aluno que escreve uma *mera redação*, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir objetivos sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito- produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação - os textos e seus mecanismos de textualização - mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais.

Julgamos importante a reflexão sobre a competência discursiva escrita e os gêneros textuais para podermos analisar com maior critério os tipos de práticas de ensino de língua que estão sendo executadas em nossas salas de aula e, sobretudo, propormos alternativas.

Mesmo após um século do surgimento da Lingüística com estatuto de ciência da Linguagem, e, apesar de inúmeras publicações em Língua Portuguesa que versam sobre a impropriedade de trabalhar-se o ensino de uma língua ancorado nos preceitos da gramática tradicional prescritiva (POSSENTI, 1997, LUFT, 1994 e ILARI,1989), ainda é comum encontrarmos professores repetindo esta prática anacrônica.

A partir da metade do século que passou, surgiu na Europa uma corrente lingüística denominada de Lingüística Textual, que, diferentemente do Estruturalismo de Saussure (1916) e do Gerativismo de Chomsky (1971), concebe como objeto de estudo da língua não mais suas estruturas, tampouco sua propriedade geradora de frases, e começa a tratar da questão de sua unidade coesa e coerente denominada texto, o que, sem dúvida, representa um grande avanço no enfoque de ensino de língua. Um exemplo disso é que o ensino pode libertar-se da prática mnemônica da gramática tradicional,

que exige do aluno conhecimentos metalingüísticos. Prática essa que oferece dificuldade e confunde a maioria dos professores; confusão oriunda, às vezes, da divergência dos gramáticos, como é o caso da classificação de palavras e das funções sintáticas que elas exercem dentro da frase, conforme as obras citadas. Além disso, esta prática do ensino mnemônico das regras gramaticais, considerada por Faraco como *normativismo* e *gramatiquice*, gera o problema sério da insegurança no trato da Linguagem causado pelo medo de errar, ou seja, o medo de ir de encontro à norma. O autor denomina este pânico de *síndrome do erro*. O trabalho com o texto escapa desta prática, pois os professores não podem exigir que alunos memorizem todos os textos que existem na língua, assim como exigem a memorização das regras da gramática. O trabalho com o texto pressupõe o trabalho de pensar, de tomar decisões sobre os gêneros possíveis de expressar o que se quer dizer, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende em relação ao interlocutor; pressupõe o exercício de criar estratégias, de mobilizar conhecimentos prévios para poder materializar em linguagem o que se pretende dizer ou, então, entender o que está sendo dito. Ao contrário da prática de memorizar as regras da norma gramatical para fazer um teste de conhecimentos sobre a língua ou mesmo para escrever certo, a prática da produção textual possibilita mobilizar-se o aluno para antes de tudo expressar-se, soltar sua voz. A configuração estrutural de um texto, embora apresente leis, como é o caso da coesão, da progressão semântica e da coerência, para exemplificar, pode ser moldada de acordo com o fluxo do pensamento dos produtores dos textos, o que possibilita uma combinação infinita de textos coesos e coerentes possíveis, de acordo com os gêneros de textos, os tipos de discurso e o contexto imediato da produção verbal.

Mais recentemente, os contatos de alguns professores de língua materna com a lingüística do texto, através de cursos de Pós-graduação ou de aperfeiçoamento, proporcionaram uma outra visão de ensino de língua, que utiliza o texto como base de suas práticas pedagógicas. Porém, acreditamos que essa prática deve ser reavaliada pelo fato de que tem ocorrido de os professores utilizarem os textos em sala de aula como pretexto para desenvolver as unidades gramaticais que constam dos *currículos*<sup>2</sup> Como, em sua maioria, os currículos desenvolvidos hoje foram elaborados no tempo em que se trabalhava, como unidade maior da Língua, a frase e não o texto, há um paradoxo a ser resolvido. Para atuar seguindo a prática da produção de textos, utilizando-se dos postulados difundidos pela Lingüística Textual, é necessário reformular os currículos e

---

<sup>2</sup> Ver nos anexos a carta de Mário Prata ao Ministro da Educação Paulo Renato, sobre a utilização de sua crônica *Meninas Moça*, num concurso vestibular.

trabalhar com texto sim, mas de acordo com as reais necessidades de uso dos falantes da Língua. Esta prática, ao nosso modo de ver, equivocada, de trabalhar-se textos para cobrar prioritariamente o conhecimento das unidades gramaticais como ortografia, acentuação gráfica, noções de sujeito e predicado, em detrimento de uma visão da produção textual como possibilidade de o aluno dialogar, de dizer o que pensa sobre os temas abordados, no intuito de interagir socialmente através da linguagem, foi verificada por nossa equipe de pesquisa do Projeto Prolabore: Laboratório de Produção e Recepção de Textos. Tratava-se de um projeto de formação de professores do estado do Tocantins, financiado pela Secretaria de Educação (BALTAR, 1998). Assim, caso esta prática seja legitimada, correremos o risco de ouvir dos alunos, que antes diziam detestar português, afirmar, hoje, que detestam escrever e ou ler textos de sua língua materna, ou que não entendem nada do que está escrito nos textos que lêem.

Contrária a essa perspectiva, nossa proposta é a de estender a prática do trabalho com o texto para a prática do trabalho com o gênero textual e sua relação *cotextual*, de composição interna: os tipos de discurso, as seqüências, além de suas relações *contextuais*, atividades de ação de linguagem, e situação de enunciação. Pois, assim como o rio corre para o mar, um texto que não se integra constitutivamente em um ambiente discursivo com gêneros bem definidos, estruturas estáveis pertencentes a um mundo discursivo, com determinados tipos de discurso, não passará de unidade imanentemente lingüística. Portanto, não creditamos valor ao trabalho com o texto em si mesmo, mas ao trabalho com o texto a serviço da interação social e discursiva como sugere Bronckart (1999). Além disso, nossos alunos precisam estar cientes de que a língua que falam e que precisam saber escrever para interagir em sua sociedade letrada lhes oferece um repertório infinito de possibilidades textuais; mas, sobretudo, precisam entender que a escolha desse repertório deve ser feita de acordo com o espaço discursivo onde usarão esses textos para interagir socialmente .

Esta capacidade de escolha das possibilidades de textualização constitutiva dos gêneros e a apropriação desses gêneros que existem nas instituições sociais, além da possibilidade da criação de gêneros textuais novos, é que precisamos despertar em nossos alunos, para com isso oferecer-lhes a chance de integrarem-se na vida social de suas comunidades através do contato com o mundo da linguagem verbal escrita. É nesse sentido que nos propusemos inicialmente a pensar práticas de ensino de língua voltadas para o desenvolvimento da competência discursiva.

Assim, procuraremos apresentar e defender a tese de que *ensinar* uma língua é dar condições a seus falantes de desenvolverem suas competências discursivas para, com isso, dialogarem com seus interlocutores. Além disso, admitindo que a sociedade está dividida em classes distintas, representadas por instituições definidas, e que cada instituição social é o lugar onde diferentes discursos<sup>3</sup> são forjados, é interessante que, ao trabalharmos a competência discursiva de nossos alunos, tenhamos em vista que precisamos colocá-los em contato com o maior número possível de gêneros que existem na sociedade para incluí-los nos processos de compreensão e de transformação desta sociedade. Com a possibilidade de transitar pelos diversos espaços discursivos que compõem uma sociedade letrada, um falante/ouvinte de uma língua poderá participar da constituição e da transformação desses espaços de discursos como um usuário/cidadão.

A propósito de um ideal de sociedade democrática, que possibilite a cidadania, Foucambert (1994) declara que a *escola nova* tem o grande desafio de promover o encontro dos alunos com o que chama de *leiturização*, ou seja o contato com textos autênticos que estão circulando em nossa sociedade na condição de leitor e de produtor. Em outras palavras, o autor francês quer dizer que cabe à escola, mas naturalmente não só a ela, executar políticas pedagógicas que sejam capazes de inserir indivíduos no mundo da escrita. A escrita é concebida como ferramenta que permite desencadear os processos cognitivos, permitindo o distanciamento em relação ao conjuntural, imediato e, propiciando a construção de um modelo teórico estrutural do mundo, uma forma privilegiada de viabilizar e de visibilizar pensamentos. Foucambert apresenta a tese de que a escola, que já cumpriu o papel de alfabetizar grandes massas populacionais, agora deve dar um passo adiante e promover a leiturização dos indivíduos ou o pleno acesso ao mundo da escrita. Só assim, defende o autor, *um indivíduo pode deixar de ser um mero consumidor e passar a ser um cidadão*.

Este estudo procurará mostrar, também, que uma possibilidade de desenvolver em nossos alunos o exercício de sua cidadania é estimular-lhes suas competências discursivas, através da produção de gêneros de textos inseridos em um ambiente discursivo dentro de uma instituição social, com a possibilidade de diálogo real com interlocutores reais, dispostos a *atitudes responsivas ativas* (BAKHTIN, 1997).

Ao propomos a confecção de jornais em sala de aula, com diferentes seções, e a partir do trabalho de análise de leituras e de produção de jornais em sala de aula,

---

<sup>3</sup> Discurso aqui está sendo usado no sentido das formações discursivas de M. Foucault (1969).

esperamos propiciar aos alunos o contato com este que é um importante suporte do mundo letrado, o jornal; além do contato com o ambiente discursivo jornalístico escrito institucionalizado, que, aliás, goza de muito prestígio junto à nossa sociedade. Acreditamos que o fato de escrever um texto empírico de um determinado gênero textual em uma seção de jornal, que têm uma estrutura estável definida, uma espécie de subgênero dentro de um gênero maior que é o jornalístico, com um tipo de leitor específico, dará à atividade de escrever o estatuto dialógico e contribuirá para o desenvolvimento da competência discursiva escrita do aluno produtor de um gênero textual, provocando a atitude responsiva ativa de que nos fala Bakhtin.

Um aspecto que julgamos muito relevante é o de que os gêneros textuais do ambiente discursivo jornalístico, ou *o discurso da mídia*, por gozar de um estatuto privilegiado, tem um poder grande de persuasão e é determinante em muitos casos das transformações sociais que ocorrem em nossa sociedade. Além disso, o que se escreve e se lê nos jornais, mesmo que subliminarmente, está pautado pelos interesses das classes sociais que ali se fazem representar. Nesse sentido, oferecer aos nossos alunos a participação na produção de um jornal, mesmo que no âmbito de sua escola, é dar-lhe chance de, segundo seus interesses de pauta, dialogar com seus leitores sobre o que julgarem importante, de forma autônoma, participativa e independente. Na nossa concepção, aqui pode-se falar em aliar competência discursiva ao exercício de cidadania, entendendo cidadania como *a participação ativa do indivíduo no tecido social* (MACHADO, 1997). Portanto, o conceito de cidadania não se restringe apenas à noção de direitos e de deveres virtuais, garantidos em leis. Para que de fato se atue na sociedade como um cidadão, é fundamental a participação dos indivíduos de forma *motivada e competente*. Segundo o autor: *múltiplos são os instrumentos para a realização plena da cidadania ativa. Além da participação do processo político de sua sociedade, o indivíduo deve ser alfabetizado nos dois sistemas básicos de representação da realidade, a saber: a língua materna e a matemática*. No que diz respeito à língua materna, pensamos que o processo de alfabetização de um indivíduo deve ser completado ao longo de sua vida com o processo de leiturização e o aprimoramento de sua competência discursiva, para assim poder participar do jogo das relações sociais, dialogando e contribuindo na realização de projetos coletivos sem abrir mão da conquista de seus projetos pessoais. Lembremos de Foucambert: *apenas alfabetizar a população, dar-lhe acesso ao código sem dar-lhe acesso ao mundo da escrita está longe de representar uma possibilidade de fazer de um indivíduo um cidadão*.

Entretanto, o ensino de língua materna não está dando conta desta leiturização. Ao contrário, a escola, com seus currículos defasados e suas pedagogias tradicionais, vem entravando o acesso da população ao mundo letrado e com isso ratificando as discrepâncias sociais promovidas pela sociedade brasileira que existem desde o nosso descobrimento.

Aproprio-me circunstancialmente de uma frase lida na apresentação do livro *Discurso da escrita e ensino*, de Solange Gallo, que considero pertinente para propor uma reflexão sobre o que vem sendo o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: *o que significa um brasileiro ensinar Português para outros brasileiros?* A autora do livro chama a atenção para a relação histórica de dominação que existe entre língua do colonizador e língua do colonizado. Ocorreu-me que, na época de Marquês do Pombal, o governo português chegou a baixar decretos, *cartas régias*, para sustentar o domínio da Língua Portuguesa sobre a língua falada pela maioria da população luso-brasileira. Bandeirantes, padres, índios, comerciantes portugueses e mestiços haviam instituído uma língua franca ou de contato: o *Nhengatu*, que era uma simplificação, uma espécie híbrida de língua Tupinambá com Latim que intermediava as relações sociais (RODRIGUES, 1986).

Hoje, seria um absurdo admitir um decreto proibindo o Português Falado e ou Escrito no Brasil em favor do Português de Portugal. Existem, inclusive, trabalhos de lingüistas que apresentam gramáticas de cunho funcionalista do Português falado, como é o caso do trabalho coordenado pelo professor Ataliba Castilho, da USP, que deve em breve publicar uma *Gramática do Português Falado*, não normativa, mas descritiva; ou o trabalho da professora Maria Helena de Moura Neves, que a partir de dados da língua escrita, publicou recentemente uma *Gramática de usos do Português*. Mas, apesar dessas publicações, e, por mais paradoxal e anacrônico que pareça, o Português que se tenta ensinar como língua materna na maioria das escolas brasileiras, reconhecido como norma culta da língua nas gramáticas de Língua Portuguesa, é ainda muito próximo àquela língua do colonizador. Baseado no ensino descontextualizado de um conceito único de gramática normativa como um livro de certo e errado, deve-se aprender as classes e as categorias gramaticais e todas as regras da língua de forma mnemônica, para depois aplicar estes conhecimentos em exercícios estruturais, verdadeiros testes de memória sobre a nomenclatura da gramática da língua, e proceder a análises lógicas de frases isoladas de qualquer situação sócio-comunicativa para descobrir as funções dos termos das orações. Como se os falantes de uma língua se comunicassem através de

orações e não de gêneros de textos, conforme nos fala Bakhtin (1997). Em se tratando da prática da língua escrita, ou cobram este inatingível conhecimento gramatical nas redações dos alunos como forma de acerto de contas (ILARI, 1989), ou baseiam-se, como modelo, nos textos clássicos dos “bons autores”, o que acarreta um profundo desinteresse da maioria dos alunos pela nossa língua, dado o anacronismo dos temas. Citando Faraco (2001):

*[...] o que antes fora efeito de um trabalho empírico de registro dos clássicos na escrita e da fala da elite erudita latina, depois lusitana, hoje é um código arbitrário de leis que foram criadas cerca de dois mil anos atrás[...].*

Por outro lado, a sociedade brasileira letrada, através de suas instituições organizadas, exige que nossos alunos saibam ler e escrever. Estão aí as redações dos vestibulares, o “provão” do ensino médio (ENEM), o *provão* dos cursos de graduação exigindo de nossos alunos a competência discursiva escrita. O mercado de trabalho está também a exigir um profissional qualificado, que tenha acesso à língua escrita, conhecimento da linguagem da informática, que esteja informado das questões políticas, econômicas e culturais; enfim, que possa dialogar com seus concorrentes de igual para igual e que tenha acesso aos espaços discursivos, não apenas da instituição em que está inserido, mas de todas com as quais necessita relacionar-se.

Por isso, acreditamos que não há mais espaço para práticas pedagógicas excludentes, que não deixem bem claro o poder do uso da linguagem nos contextos discursivos definidos pelas instituições que compõem a sociedade, onde nossos alunos vivem e pretendem atuar como cidadãos dispostos a desenvolver seus projetos pessoais em confronto ou em sintonia com projetos coletivos.

Ao propor-se a produção de jornais e de seções de jornal em sala como prática de língua escrita, pretende-se proporcionar aos alunos a possibilidade do contato com textos legítimos de circulação na escola e, como escritor, dialogar com seu leitor, do mesmo modo que ele faz quando lê sua seção preferida de jornal. Partiremos do pressuposto de que nesta situação de atividade linguagem, ele não estará preocupado apenas em acertar ou errar a gramática da língua, mas sim em falar o que pensa, através do suporte do jornal, dentro daquela estrutura estável que é o gênero textual a que pertence a seção escolhida. Este diálogo, quando se trata da produção de um texto para o professor de Português, é inexistente, pois o aluno preocupa-se primeiro com a opinião que o professor, como autoridade da língua, irá emitir sobre seu texto, que pouca chance tem de chegar a ser dialógico. Entendemos que é preciso reavaliar a

prática da redação escolar monológica sem destino determinado, sem a presença de uma voz que fala e de uma que ouve. Em outras palavras, é preciso reavaliar a produção de texto que quase sempre é escrito de forma a atender um comando de um professor que vai avaliá-lo e lhe dará uma nota quantificando seus erros gramaticais (PÉCORA, 1992; GUEDES, 1998). Por essa razão, escolhemos estudar a competência discursiva através da prática da escrita de gêneros textuais de um jornal de sala de aula, no intuito de descrever uma nova prática do ensino da língua escrita; além de contribuir para a análise de novos gêneros textuais, a saber: os gêneros pertencentes ao ambiente discursivo jornalístico de sala de aula.

Enfim, o acesso ao registro escrito da língua deve passar pela compreensão de que a sociedade letrada está organizada em instituições definidas: os lugares sociais ou ambientes discursivos, conforme Bronckart, que são representados por gêneros textuais definidos, organizados em estruturas estáveis. Apesar de não ser a única, a escola é uma das instituições sociais onde a sociedade letrada está presente; portanto, é necessário que os professores de língua materna auxiliem seus alunos a desenvolver suas competências discursivas para conquistar espaços discursivos em outras instituições sociais, através do conhecimento dos seus diversos gêneros textuais. Os alunos, falantes e ouvintes da nossa língua, devem ser competentes para dialogar nos mais variados ambientes discursivos que existem na sociedade em que vivem. Nesse sentido, acreditamos que a experiência de escrever um jornal em sala de aula, visando como interlocutora toda a comunidade escolar, dará aos alunos a oportunidade de produzir gêneros textuais - que dialoguem com o discurso jornalístico abalizado pela sociedade letrada, produzido na instituição jornal, de onde provêm os modelos dos gêneros com suas estruturas estáveis -, ao mesmo tempo que lhes permitirá, paulatinamente, desvencilhar-se da produção escrita estéril e monológica da redação escolar - gênero textual oriundo do lugar social escola ou ainda do ambiente discursivo escolar-pedagógico .

O escopo teórico será conduzido pelo trabalho de Dell Hymes (1984) e de Perrenoud (1999) sobre o conceito de competência, pela Teoria do Discurso de Bakhtin, (1990, 1997), notadamente, no que concerne às suas noções de dialogismo e de gêneros do discurso (enunciados/textos); e pela teoria do Funcionamento dos Discursos de Bronckart *et al*, (1985), e do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), pelas idéias de Adam (1990, 1992), no que diz respeito à organização das seqüências textuais, quando tratarmos a questão da textualização de um texto empírico, pertencente a um

determinado gênero. Para refletir sobre uma prática pedagógica eficiente do ensino da escrita, prática libertadora, que permita integrar nossos alunos nos diversos espaços discursivos constituídos em nossa sociedade, e para com isso consolidar sua cidadania, recorreremos às obras de Machado (1997), Foucambert (1994) e de Paulo Freire, notadamente, (Freire, 1997, 1996).

A segunda parte deste trabalho estará centrada na explicitação do que se tem chamado Competência. Para tanto, analisaremos posições adversas como a de Competência e Performance de Chomsky (1971) e a de Competência de Comunicação de Hymes (1984), bem como a noção de Competência de Perrenoud (1999), para melhor abalizarmos nossa proposição inicial de trabalhar para o desenvolvimento da competência discursiva escrita de nossos alunos, (Cap. 2).

O terceiro capítulo tratará da questão dos gêneros. Comentaremos de forma tangencial a problemática da classificação. Analisaremos os problemas de nomenclatura e de denominação entre tipos, gênero, discurso e texto, de acordo com Bakhtin (1997), Petitjean (1989), Bronckart (1985, 1999) e outros autores que escreveram sobre o assunto, e buscaremos apresentar uma padronização dos termos utilizados por esses autores. Além disso, apresentaremos sucintamente a teoria do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart, que nos parece mais adequada para a análise dos gêneros, (Cap. 3).

A seguir procuraremos associar a noção de competência discursiva à noção de gêneros, e à ação pedagógica. Ancorados principalmente nas teses de Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Reuter (1998), tentaremos mostrar a importância de se reverem as práticas tradicionais de ensino de língua materna, destacando a importância de uma pedagogia de projetos e do trabalho com os gêneros textuais, (Cap. 4).

O quinto capítulo tratará sobre como foi desenvolvida a pesquisa, a partir do trabalho da confecção do jornal de sala de aula, ferramenta metodológica a serviço da nossa proposta de desenvolver a competência discursiva escrita através dos gêneros textuais em alunos do ensino médio. Abordará a tarefa de fabricação do jornal de sala de aula como uma atividade de linguagem específica visando à intervenção concreta na rotina pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, em duas escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre: escola Emílio Massot, no ano de 2000, e escola Júlio Grau, no ano de 2002. Além disso, mostrará a relevância do tema no cenário acadêmico atual,

através de um breve relato histórico das experiências com a mídia escolar no Brasil e na França, (Cap.5).

O sexto capítulo analisará a contribuição do trabalho da fabricação do jornal de sala de aula como uma atividade de linguagem, através da produção de gêneros textuais próprios deste suporte de textos, para o desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva escrita dos alunos envolvidos no projeto, além de descrever e analisar a ocorrência e as características dos gêneros textuais que compõem o jornal, (Cap.6).

O sétimo capítulo trará algumas considerações finais sobre a experiência realizada, mostrará alguns resultados e apontará alguns caminhos para o maior aprofundamento do tema da pesquisa, (Cap.7).

## 2 SOBRE A COMPETÊNCIA

### 2.1 Introdução

Para discutir a competência discursiva, questão central desta tese, julgamos necessário uma discussão prévia do que é competência, de como esse conceito apareceu na cena lingüística moderna, e de como foi tratado desde Saussure, Chomsky, Hymes e, mais recentemente, Perrenoud.

### 2.2 Saussure e Chomsky e Hymes

Apesar de não serem equivalentes, pode-se dizer que os conceitos de competência e de performance derivam dos conceitos Saussureanos de *langue e parole*. Chomsky utilizou o conceito de competência como o conhecimento da língua, e o de performance como o uso da língua. Mais precisamente como conhecimento da gramática da língua e a aplicação deste conhecimento, Chomsky (1971) diz:

*A teoria lingüística diz respeito primeiramente a um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de falantes completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e não está afetada por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, falta de atenção e de interesse, erros fortuitos, etc., ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance atualizada.*

Entretanto, as noções de falante ideal, de competência como conhecimento gramatical e de comunidade lingüística homogênea, questões centrais na teoria Chomskyana, apresentam alguns problemas. Primeiro, a palavra competência, expressando conhecimento internalizado sugere que a competência, entenda-se gramática, seja um modelo lingüístico-psicológico. Nesta questão Chomsky não logrou êxito, pois, a pesquisa em psicolingüística, baseada na premissa de que a gramática transformacional representa a estrutura e a aplicação do conhecimento lingüístico, não resistiu às limitações do modelo, que estava ancorado na sintaxe da língua e apresentou inúmeros problemas quando teve que tratar do nível semântico. Segundo, como veremos a seguir, em vez de terem uma competência internalizada, a gramática, os falantes de uma língua, ao interagirem com outros falantes, utilizam-se de várias competências, e não apenas uma, estritamente psicolingüística.

Dell Hymes, outro lingüista norte-americano, desafiou as formulações de Chomsky baseado no pressuposto de que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua. Este ponto de vista o fez cunhar o termo *Competência Comunicativa*, que parece apresentar um sentido mais inclusivo, visto que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: lingüísticos, psicolingüístico, sociolingüísticos e pragmáticos, além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se através da língua. Um exemplo é a habilidade para falar apropriadamente em diferentes contextos, para reconhecer diferentes tipos de textos e lê-los adequadamente.

### **2.3 Chomsky e Dell Hymes: dois pontos de vista diferentes para a formulação de uma teoria lingüística**

O primeiro tem como objetivo descobrir na língua suas propriedades universais relacionando-as com a natureza da linguagem e com o patrimônio inato da humanidade enquanto espécie. Entretanto, para estabelecer as formalizações necessárias para essa teoria lingüística foi necessário abstrair-se de muitas características das comunidades lingüísticas e da vida real de seus membros.

O segundo tem como objetivo descobrir as capacidades dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade lingüística, estudar a organização dos recursos de fala que os falantes utilizam e determinar a relação deste domínio dos meios da fala com a história das comunidades, com o presente e com o futuro da humanidade. Para isso se faz necessário muito estudo empírico e uma constante análise comparativa destes estudos. Assim, teremos uma teoria suficientemente diversa e mais precisa para se conhecer os fatores que determinam a atualização de uma competência.

Na verdade, a formalização necessária para se propor uma teoria lingüística ainda está restrita ao nível sistêmico material e estrutural, que provoca uma abstração necessária mas não suficiente para explicar a língua e as relações sociais que se estabelecem através dela entre os seus usuários. Por isso, Hymes considera mais pertinente estender a análise dos fenômenos de linguagem ao estudo da organização e da utilização dos recursos de fala dos membros das comunidades lingüísticas, seus repertórios verbais, seus modos de fala nas situações mais diversas da interação humana através da palavra, aproximando os estudos lingüísticos de uma perspectiva social e concreta das relações humanas.

### 2.3.1 Hymes versus Chomsky: em busca de uma teoria

O trabalho de Hymes tem como objetivo principal fazer uma crítica à lingüística hegemônica proposta por Chomsky, que teve a adesão da maioria dos lingüistas na década de 60. O ponto positivo, talvez, de Chomsky seria o de ampliar a visão anterior do Estruturalismo; ampliar a visão de uma lingüística imanente para a questão da relação entre os estudos da linguagem e o comportamento humano, ou da psicologia cognitivista. Ao contrário disto, a proposta de Hymes indica outra direção. Trata-se da ampliação do quadro teórico da lingüística em direção à linguagem como fruto da experiência social das comunidades de falantes, colocando a pesquisa além da lingüística imanente e da psicologia mentalista ou cognitivista. Hymes analisa a questão da competência e da performance de Chomsky como uso criativo da linguagem, refutando esta idéia e afirmando que onde Chomsky diz competência deve-se ler gramática; onde diz Performance, deve-se ler realização psicológica, e onde diz criatividade, deve-se ler produtividade sintática. Ainda acrescenta que onde diz apropriação - adequação -, há um problema, pois a apropriação – adequação - da linguagem implica, na sua visão, analisar o contexto social, o que Chomsky não faz.

Esta mudança de visão vai desembocar em outras propostas metodológicas, o que vai proporcionar o desenvolvimento da Sociolingüística; notadamente porque começam a surgir conceitos como o de comunidade lingüística e, também, porque se dá uma maior ênfase para os falantes individuais dessas comunidades. Nesta proposta, a gramática passa a ser um modo de organização entre outros e não mais o único e fundamental modo de organização de uma língua. É vista como produto de uma herança cultural e tem cunho especificamente normativo.

A idéia de Hymes é a de que nós vivemos num mundo do mesmo modo que nos relacionamos com as questões lingüísticas deste mundo. Sua tentativa de desenvolver uma lingüística útil é ancorada no fato de que, em matéria de linguagem, os problemas teóricos e práticos parecem convergir. Isto quer dizer que todo trabalho motivado por necessidades práticas pode contribuir para construir uma teoria que se faz necessária.

Até então, a lingüística moderna, de acordo com os preceitos Chomskianos tinha um locutor-ouvinte-ideal, pertencente a uma comunidade lingüística homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e que, quando aplica este conhecimento numa performance efetiva, não é afetado pelas condições gramaticais não pertinentes, como

distrações, falta de memória, erros fortuitos, deslocamentos de intenções ou de atenção. Trata-se de uma competência inata da língua, de uma capacidade infinita de produzir e de compreender toda a frase gramaticalmente bem feita na sua língua. Todavia, esta perspectiva teórica nos leva a crer que todos os falantes de uma comunidade lingüística são iguais.

Desse modo, parece muito limitada, principalmente quando defrontamos este falante homogêneo e ideal com nossos alunos, nas escolas. Neste caso esta perspectiva teórica tem que ser revista, e, em seu lugar, deve-se pensar uma teoria que permita a análise dos falantes de uma língua e de suas produções lingüísticas – linguajeiras -<sup>4</sup>, na qual os fatores sócio-culturais tenham papel constitutivo.

Para exemplificar, podemos observar as comunidades indígenas e suas competências. Umhas comunidades conservam, através da tradição e da memória de alguns falantes mais velhos, o Discurso Narrativo dos Mitos. Outras, por questões sócio-culturais – aculturação- perdem esta competência ou alguns membros (quase sempre os muito velhos) a mantêm e outros a perdem. Porém, há uma grande diferença entre o que não é dito porque não há ocasião de dizer e o que não é dito porque não se tem meios de dizê-lo. Além do mais, o processo de integração às comunidades nacionais com organização social mais complexa cria uma divergência de competência importante numa comunidade lingüística. Há também o exemplo dos índios peruanos que abandonaram o Quéchuha em detrimento do Espanhol; ou das diversas etnias de índios brasileiros que paulatinamente abandonam suas línguas em favor do Português. Por outro lado, há índios brasileiros, como os do tronco Aruak (BALTAR, 1995), que falam muitas línguas em virtude de seu sistema de casamento ser exogâmico e, deste modo, aprendem a língua do cônjuge e dos pais do cônjuge, além das línguas da comunidade branca com a qual estão em contato, como o Português e o Espanhol; e, freqüentemente, de acordo com a região onde vivem, as duas.

As comunidades se distinguem umas das outras por seus sistemas de valores e de crenças que são manifestos pela linguagem e têm papel fundamental em suas vidas. Elas se distinguem também quanto aos modos de desenvolvimento do potencial de produtividade inerente aos sistemas lingüísticos. Isto nos faz admitir que, para o falante, bem como para a comunidade à qual ele pertence, a língua é o que aqueles que a falam

---

<sup>4</sup> Cf. Bronckart (1985), atividade linguajeira: uma superatividade motivada pelas necessidades de comunicação, representação, articulada com outras formas de comunicação não verbal que ocorre em zonas de cooperação social, os lugares sociais.

podem fazer de seu uso, de acordo com as ocasiões e os objetivos de usá-la. E, certamente, é possível perceber, entre os falantes de uma comunidade lingüística dada, diferenças marcantes no que diz respeito à fluência, ao domínio e à adequação aos discursos que não são acidentais, mas fazem parte da atividade linguageira e da língua em questão, pois ela existe para que seus falantes interajam entre si.

É preciso fazer uma distinção entre o potencial infinito e a equivalência funcional das línguas, enquanto sistemas formais, e o caráter finito e a não equivalência, que podem caracterizá-las enquanto meios (instrumentos) de utilização diante de uma realidade. Uma teoria como a de Chomsky, que postula um sujeito falante ideal, com um conhecimento perfeito da língua e supõe uma comunidade lingüística homogênea, não pode perceber esta distinção, haja vista que torna invariantes e supérfluas as relações entre os falantes.

Além disso, uma comunidade lingüística formada por falantes idênticos parece muito mais com abstração a serviço de uma teoria qualquer do que com a realidade. É inerente a cada comunidade a assunção de papéis diferentes definidos pelo convívio social, de acordo com as instituições sociais vigentes; e a competência dos falantes está intrinsecamente associada a esses papéis. Citando Wallace (1961): "*uma comunidade não é uma reprodução da uniformidade, mas a organização do diverso*". Na verdade, o que garante a existência de uma comunidade lingüística não é uma língua comum: isto já foi mostrado por Labov (1966) em suas pesquisas sobre o Inglês falado em Nova Iorque. Para os falantes se comunicarem em uma determinada língua é necessário mais que simplesmente conhecerem as mesmas regras gramaticais: é preciso partilharem as mesmas regras de conversação, ou ainda, conhecer os gêneros textuais apropriados às interações verbais.

Isto mostra que toda comunidade lingüística tem uma base social por natureza, que pode ou não determinar a competência discursiva de seus falantes. Hymes (1984) fala que "*os membros de uma comunidade lingüística partilham, ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego*". Para Bronckart (1985), os sujeitos que interagem dentro dos lugares sociais, ou ambientes discursivos, devem ter condições de saber escolher o gênero textual apropriado para aquela ação de linguagem e conhecer os mecanismos de textualização,

de enunciação e de planificação dos textos empíricos através dos quais poderão interagir numa atividade de linguagem.

Um falante normal de uma comunidade lingüística possui um saber tocante a todos os aspectos do sistema de comunicação de que ele dispõe. Ele manifesta este saber quando interpreta e avalia a conduta de seu interlocutor e de si próprio. Neste sentido pode-se admitir a equação saber=competência; mas, normalmente, competência vai além do saber. Poderia ser um termo genérico para designar as capacidades dos indivíduos. Se a competência inclui o saber, ela inclui também uma capacidade de utilizar este saber, de mobilizar e colocar em prática este saber. Segundo Bronckart, este conjunto de capacidades pode ser denominado de *domínio da língua* ou *manejo da língua*.

Segundo Goffman (1967), para se falar de domínio da língua deve-se levar em consideração alguns fatores como a coragem, segurança em cena, presença de espírito, etc. Outra questão importante é a da identidade individual e a identificação de si através dos outros como fatores decisivos na aquisição de diversos tipos de competências. Isto permite refutar a tese simplista de que a aquisição da competência é apenas um fato de maturação e de desenvolvimento; ou ainda: é a quantidade de exposição à linguagem que determina a fala. Neste sentido, a noção de domínio e de utilização da língua como parte da competência nos ajuda a entender melhor o processo de desenvolvimento sócio-discursivo através da linguagem.

#### **2.4 Competência, capacidade e comunicação**

O termo capacidade reforça o conceito de competência à medida que diz respeito ao que os indivíduos podem fazer com os recursos lingüísticos; o que não é a mesma coisa que o que o sistema que eles possuem em comum torna possível. Uma vez admitido que é necessário levar em conta uma gama de capacidades e não apenas a capacidade concernente ao saber gramatical, muitos lingüistas decidiram acrescentar ao termo competência o complemento *de comunicação*. Em Campbell e Walles (1970), temos um caso; eles utilizam esta expressão no contexto da aquisição da linguagem. Este termo também foi utilizado no contexto de aprendizado e ensino de língua estrangeira, e, neste domínio, significa uma capacidade de entrar em interação espontânea numa situação de comunicação em uma língua dada (Savignom, 1979). Entretanto ela admite que há outro tipo de uso para o termo competência de comunicação no trecho a seguir: *os que trabalham em Inglês segunda língua, têm*

*tendência a utilizar CC no sentido de Hymes. E aqui eles incluem não somente as formas lingüísticas da língua, mas, também, as regras sociais, o saber quando, como e com quem é apropriado utilizar estas formas... E tudo isso faz parte da língua ensinada.*

É interessante que a difusão do termo tenha sido feita por vários autores ao mesmo tempo, e muitos deles citam o livro de Hymes de 1971 como texto base. De fato, o que houve foi uma espécie de consenso entre alguns lingüistas que se recusavam a aceitar a definição de competência de Chomsky, que gozava de muito prestígio no momento. Autores como Katz e Fodor (1962) falavam em capacidades *savoir-faire* com o propósito de descobrir *a natureza do controle de sua língua que possui o locutor falando fluentemente*. Outros lingüistas introduziram o termo *maîtrise d'une langue* Sinclair (1971) e Teeter (1970). Este último, falando sobre o trabalho de Bloomfield acrescenta: *...nós podemos distinguir o conhecimento que tem um locutor de uma língua, do seu domínio –maîtrise- sobre esta língua.*

Há, também, o termo proficiência, relacionado a questões de bilingüismo e de ensino de língua segunda. Gorman (1971) diz: *...um locutor proficiente de uma língua dada é um locutor que possui nesta língua um repertório verbal, cuja complexidade está em correlação aproximativa com a gama funcional, ampla ou reduzida, desta língua nos diferentes grupos em que ele é membro.*

Van Dijk (1981) fala sobre a equivalência entre as expressões *savoir-faire* e *competência*: *em outros termos, o aprendiz deveria adquirir uma gama completa de “savoir-faire” comunicacionais, mas, até o momento existem poucos manuais permitindo colocar em prática de forma sistemática este gênero de competência de comunicação*

Quando alguns autores falam sobre a necessidade de ampliar o sentido do termo competência, empregado por Chomsky para além do nível estritamente gramatical, eles falam freqüentemente de um tipo de adição à competência. Hymes, percebendo isto, indica três tendências para esta ampliação do termo competência: há os que se interessam pela literatura e utilizam termos como *competência poética*, como o alemão M. Bieewisch -apud Hymes (1984). Conforme Fowler (1981), um teórico americano introduziu o conceito de *competência literária* para uma discussão crítica e uma interpretação positiva. No campo da antropologia e do folclore, McLendon (1977) falou

em *competência narrativa* para descrever a capacidade de reconhecer diversas versões de narrativas como resumos de uma mesma história.

A segunda tendência diz respeito ao uso interpessoal da língua. Daí vêm os termos *competência da conversação de crianças* de Keenam (1974). Outros termos aparecem como *competência de interação*, Erickson e Shultz (1981), e *competência de situação*, Borman (1979). Os autores que vêm das ciências sociais empregam *competência social*, como Edmonson (1981), e Canale e Swain (1981), falam de *competência sociolingüística*.

A terceira tendência está centrada nas diferenças entre os indivíduos e seus papéis individuais exercidos na sociedade. Troike (1977) citou a dificuldade de examinar a *competência receptiva* diferentemente da *competência produtiva* e as relações de ambas as *competências* no ensino de aprendizes de origens diferentes.

Em resumo, pode-se perceber que há uma gama muito grande de competências arroladas acima, e parece tácito que não se pode mais aceitar a visão restrita de uma competência única, meramente gramatical, já que o domínio do conhecimento é bem maior quando se fala de capacidades de um indivíduo falante de uma dada língua. Carrol (1979) diz que construir uma teoria das competências e das performances bem mais elaborada das que são oferecidas hoje pela Lingüística e pela Psicolingüística se faz necessário se quisermos dar conta de maneira adequada das capacidades lingüísticas, e deve-se acrescentar aqui: capacidades de linguagem dos indivíduos. Neste sentido é que Hymes assevera que o termo *competência de comunicação* é um termo indispensável para efeito de generalização. Competência de comunicação deveria, então, ser entendido como competência NA comunicação e competência PARA comunicação. A comunicação não é apenas um objetivo da linguagem, mas um atributo. Toda utilização da linguagem coloca em jogo esse atributo.

## 2.5 Competência social; comunidades sociolingüísticas e indivíduos

Milroy (1981) escreve:

*Se nós queremos estudar a competência devemos estudar dados concernentes aos indivíduos e não a grupos...estudar não somente o que os indivíduos conhecem de sua língua, mas como eles a utilizam, o que eles sabem das diferentes situações sociais, que significam simbolicamente a identidade social e como manifestam suas atitudes com relação a esta identidade social.*

Fowler e Krees (1979) em favor da competência de comunicação dizem:

*É certo que esta competência de comunicação enriquecida variará segundo os indivíduos, ao invés de ser a mesma para todos os membros de uma população lingüística. Assim, devemos falar do indivíduo como ser socializado e não como pessoa única.*

Filmore (1977) fala que a dicotomia competência- performance perde seu valor numa situação em que a utilização da língua tem papel essencial para a intervenção do locutor numa matriz de ações humanas. Esta distinção só teria valor num mundo onde a linguagem é apenas produto para produzir linguagem, ou seja, o mundo ideal da gramática inata interiorizada de Chomsky. Ele argumenta dando como exemplo a importância do conhecimento de *fórmulas já prontas* no julgamento do domínio da língua. Estas expressões são memorizadas e não geradas pela gramática, ou seja, estão associadas às suas situações de emprego. O manejo destas fórmulas já prontas pode ser comparado, de uma maneira mais abrangente, com o que Bakhtin nomeia de estruturas estáveis da língua. Assim, o domínio do uso de determinados enunciados ou gêneros discursivos, de acordo com a situação de uso, vai determinar o nível da competência de um indivíduo em uma determinada língua. Esta associação entre fórmulas já prontas, enunciados ou discursos nos permite utilizar o termo *competência discursiva* para falarmos desse domínio de um indivíduo sobre sua língua. Trata-se da competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade lingüística manejando os diversos gêneros textuais ou as estruturas estáveis de Bakhtin, de acordo com a necessidade de interação social.

Edmonson (1981) distingue competência de comunicação de competência social:

*A competência de comunicação pode ser representada por uma série de regras relativas à codificação e decodificação controladas por atos de comunicação maiores. Na conversação efetiva, os membros utilizam ou manipulam essas regras a fim de atingir alguns objetivos comunicativos e de manter ou restabelecer a harmonia social. A utilização feita da competência da comunicação manifesta a competência social de um indivíduo. Alguns entre nós são mais fortes do que outros neste domínio.*

Ele diz ainda: *a variedade das qualidades de interação não reflete minha competência de comunicação como membro da comunidade lingüística considerada, ou de um subgrupo desta comunidade, mas reflete minha competência social enquanto que membro social indivíduo.*

Berstein (1981) fala de contexto de comunicação e associa de certo modo competência à noção de código. Ele postula que, se todos os falantes elegem um código,

em princípio, pressupõe-se que não haja incompetência de comunicação. Na verdade ele preocupa-se mais em desenvolver as idéias de classificação e codificação das línguas, e neste caso, a individualidade não lhe diz muito respeito. Entretanto, para Hymes, o que Berstein define como código é muito semelhante à idéia de diversos tipos de competência de comunicação ligados a grupos socialmente diferenciados. A organização de categorias e de atividades (classificação e codificação), que ele considera como fundamental na reprodução das diferenças de classe, pode ser aproximada da dimensão que sustenta e informa os *modos de falar*, onde falar deve ser entendido como *comunicar*.

## 2.6 Competência, tipos de saber e fontes de saber

Muitos lingüistas adotam a posição de que manejar uma língua revela uma capacidade e consideram que essa capacidade é um tipo de saber. Estabeleceu-se uma distinção entre saber *que* e saber *como* e colocou-se em evidência o saber *como*. Outros colocaram esses dois tipos de saber dentro da competência de comunicação. Hudson (1981) sugere que a capacidade é um termo mais adequado para designar a utilização apropriada das formas lingüísticas. Hymes chamou a atenção para o que é intuitivo e inferível e o que é observável. Ele afirma que mesmo os trabalhos que seguem orientação observacional lançam mão de uma capacidade intuitiva e, acrescenta, por outro lado, que a intuição jamais conseguirá apreender as realidades da linguagem no espaço e no tempo. Então as divisões maiores são entre o saber *que* e o saber *como*, e o saber intuitivo *inferível* e o saber observável *dedutivo*. Entretanto, na sua concepção, o objetivo é o de compreender as capacidades dos membros de uma comunidade lingüística.

Do ponto de vista da competência da comunicação, deve-se levar em conta as idéias dos usuários quanto ao que é considerado saber. Não se pode ficar dentro de um ponto de vista estreito de lingüística, segundo o qual o que não está de acordo com a gramática deva ser descartado. Com as contribuições dos usuários podemos perceber como as mudanças lingüísticas ocorrem e como as capacidades de manejo da língua evoluem; em suma, como uma comunidade e seus indivíduos se modificam ao longo do tempo. O que se tem feito, notadamente, no campo educacional é colocar-se como mediador entre o que as pessoas sabem e o que se pensa que elas deveriam saber. Hymes propõe uma reflexão entre as idéias de um lingüista e as idéias dos membros de uma comunidade para que se possa entender o que é competência comunicativa no interior desta comunidade, e com isso perceber em que essa comunidade se parece ou se distingue com outras. Não se deve aceitar a noção de um saber prévio, estanque, que é

como colocar em prática algumas regras. Deve-se incluir o saber numa perspectiva dialética de sua relação com a experiência e com a vida social.

## **2.7 Competência social; competência de comunicação: competência sociolingüística**

Cicourel (1981) estabelece uma relação entre *competência social* e *competência de comunicação* e define a primeira como um saber relativo aos valores, normas e práticas institucionais. Com relação aos valores e crenças de uma sociedade, há de se levar em conta que eles podem mudar independentemente dos recursos de fala e de sua utilização. As representações podem manter-se as mesmas enquanto que os recursos lingüísticos mudam. Schmidt (1973) incorpora competência lingüística como fazendo parte da competência de comunicação. Na verdade, para se falar em competência de comunicação, na perspectiva de Hymes, ao mesmo tempo que é necessário direcionar o olhar para a comunidade lingüística como um sistema heterogêneo organizado, portador de valores, crenças, hábitos e atitudes, é necessário também jogar luz sobre os indivíduos que dela fazem parte. É necessário perceber como eles lançam mão das capacidades de manejo dos recursos lingüísticos, como a presença do interlocutor e do meio é determinante para a prática destes saberes e como estes saberes são desenvolvidos à medida que este indivíduo se relaciona com sua comunidade e consigo mesmo, entendendo-se como um membro pertencente à comunidade, e, portanto, com identidade em relação aos outros membros.

## **2.8 Voz e competências : comunicativa, social e discursiva**

Um conceito importante desenvolvido por Bernstein é o de *voz*. No sentido de vozes dominantes e dominadas. Hymes considera que este conceito não deveria ficar preso somente às hierarquias sociais (dominante - com voz / dominado - sem voz), mas pensar no tipo de *voz* a que as comunidades lingüísticas dão vida. Ele liga a noção de *voz* às identidades e aos papéis sociais desempenhados pelos falantes. Essa análise exigiria a representação de uma gama de identidades e a concepção de sociedade como uma cena de teatro na qual os papéis são representados, e uns são bem-vindos e outros não. O conceito de *voz* coloca em relevo a relação *competência social* e *competência individual* e indica as mudanças não apenas das línguas, mas sobretudo das sociedades. Em 1979, Hymes escreveu em um compêndio organizado por Filmore, Kempler e Wang: *a questão crítica para um tratamento das diferenças individuais como problemas de competência e de significação social é a seguinte: qual é a relação entre a distribuição atual da competência individual na nossa sociedade e a distribuição e a organização*

*que nós gostaríamos de ver? E como poderíamos passar de uma para outra?* A diferença de voz é um dado natural, mas não a realização desta voz. Uma das maneiras de pensar uma sociedade consiste em interrogar-se sobre as vozes que ela possui e sobre quais ela poderia possuir. Aqui se pode fazer de novo analogia com a noção de Bakhtin e de Bronckart de discursos sociais e ambientes discursivos ligados às instituições sociais. Cada instituição social de uma comunidade dada faz valer sua voz. As comunidades elegem vozes segundo suas necessidades, objetivos em comum. Cada voz fala por si e freqüentemente uma sobrepõe-se a outra ou a outras. Enxergar essa divisão tênue das vozes sociais, das instituições que as sustentam é uma forma de competência que queremos nomear de *competência discursiva*. Falar em competência discursiva nos parece mais apropriado do que falar da competência comunicativa de Hymes ou da competência social de Milroy, Edmonson e Cicourel, visto que sempre que há interação verbal, esta interação se faz num mundo discursivo dado, conforme as formações sócio-discursivas de Bronckart<sup>5</sup>. Esse mundo que está ligado a uma instituição social dada, com seus gêneros textuais e tipos de discursos específicos. Os falantes de uma língua devem buscar aprimorar sua competência discursiva para agir através da linguagem em diferentes domínios discursivos e perceber a interdiscursividade que está presente nas relações sociais.

Em suma, a concepção de competência desenvolvida por Hymes, associada à comunicação e à ação, deve ser estudada com muito zelo, pois contribuiu muito na compreensão do que é linguagem e seu uso por falantes individuais dentro de comunidades lingüísticas heterogêneas. Além disso, restabeleceu a relação entre linguagem e vida social, que Chomsky havia refutado, com o propósito de desenvolver sua gramática gerativa transformacional, ancorada em abstrações que, a serviço de suas formulações teóricas, afastava a lingüística das contribuições sobre o funcionamento da linguagem em sociedade. Acreditamos que, ancorados nos pressupostos de Hymes, podemos seguir adiante com nossa idéia de associar competência a discurso e a instituições sociais, aproximando-nos, assim, de autores como Bakhtin, quando se trata de gêneros discursivos, e de Bronckart, quando fala nos gêneros textuais oriundos das diversas formações sócio-discursivas que existem em uma sociedade, nos seus interdiscursos e intertextos e na assunção dos falantes dos seus papéis sociais.

Parece que esta concepção de *competência discursiva* nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre os falantes de uma língua dentro

---

<sup>5</sup> Noção que Bronckart (1999) empresta de M. Foucault e suas formações discursivas.

de uma comunidade lingüística dada. E, de um certo modo, remete-nos às idéias de Wittgenstein da instrumentalidade e do uso da língua, como que se a comunicação entre os falantes de uma língua se assemelhasse a um jogo de sobreposições de idéias e de intenções. Falar de competência discursiva, a partir de Hymes e sua competência comunicativa, passando pela noção de competência social, também nos permite aproximar-nos do que diz Bronckart, com o seu o interacionismo sócio-discursivo. Entender essa competência discursiva para melhor explicar aos aprendizes como funcionam as relações sociais de uma comunidade lingüística, entre os ambientes discursivos, parece que deve ser uma tarefa que os educadores devam empreender, em lugar de estipularem como horizonte de aprendizado escolar de língua materna o conhecimento estanque de uma gramática. Este, como foi visto, é apenas mais um elemento a ser levado em consideração, no quadro das competências que se atualizam quando os falantes entram em interação através da linguagem.

## **2.9 A noção de competência de Perrenoud**

Com uma abordagem um pouco diferente da abordagem de um lingüista, o sociólogo Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2002) propõe que os alunos deverão ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora da escola, em situações diversas, complexas, imprevisíveis. Para tanto, os educadores precisam propiciar momentos em sala de aula, ou até mesmo fora dela, durante a formação escolar dos alunos, para que estes possam desenvolver suas competências. Ele diz: *Competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações.*

No livro *Construir as Competências desde a Escola*, Perrenoud defende como uma prática de ensino adequada a competência que se constrói com a prática da língua estrangeira, que lança mão das mais variadas situações de interação, em detrimento de um ensino voltado para as regras gramaticais e ou listas de vocabulários. Ele diz: *situações reais de conversação e estágios em países onde se fala a língua estudada são mais proveitosos do que oito anos de aulas de memorização de estruturas.* Portanto, são as situações reais de comunicação; ou ainda, são as atividades legítimas de linguagem que permitem que os usuários de uma língua, na oralidade ou na escrita, desenvolvam determinados esquemas de uso, de acordo com o registro formal ou informal, com o conteúdo temático, associando-os aos ambientes discursivos, de acordo com o nível de expectativa de seu interlocutor em relação a sua produção textual. Em síntese: *só há*

*competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. Tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria.* Perrenoud explica que mobilizar esquemas não é o mesmo que competência. A competência vai além da mobilização de esquemas. A competência se verifica quando alguém dispõe de algum esquema em uma situação de interação dada, em uma situação concreta de uso da língua. Isto pode implicar uma adaptação (acomodações menores) de um esquema constituído através da repetição ou do hábito. Por exemplo, o esquema elementar de beber num copo ajusta-se a copos das mais variadas formas, como taças, canecos, etc. Na verdade, os esquemas para Perrenoud são ferramentas flexíveis que se podem utilizar de acordo com as situações. Quanto maior o manejo, maior a competência

Enfim, este capítulo procurou esclarecer qual a noção de competência que utilizaremos e escolhemos para propor aos nossos alunos, o trabalho com os gêneros textuais, através do jornal de sala de aula. A partir desta síntese das diversas visões de competência, chegamos ao que estamos chamando de competência discursiva escrita. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente. Esses recursos implicam o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros, o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação, a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e o nível de conhecimento do seu interlocutor.

No próximo capítulo abordaremos os gêneros textuais, questão fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva escrita de nossos alunos.

### 3 OS GÊNEROS TEXTUAIS

#### 3.1 Introdução

Esse capítulo buscará explicitar as noções de gênero a partir das contribuições de Swales, Petitjean, Bakhtin, Bronckart e outros, além de demonstrar a importância desta explicitação para o ensino-aprendizagem da língua escrita. Conhecer os gêneros textuais, presentes no intertexto da sociedade letrada contemporânea, com suas configurações contextuais e cotextuais, na nossa visão, é condição necessária para desenvolver a competência discursiva dos usuários de uma língua materna.

#### 3.2 Um novo tema nos estudos lingüísticos

A lingüística textual, na década de 80, aprofundou-se nas discussões sobre textualidade, intertextualidade, noções de coesão e de coerência textuais e abordou noções de estruturação (micro, macro e superestruturas). No início da década de 90, outro tema veio à baila: a questão da tipologia e dos gêneros. O lingüista americano John Swales escreveu em 1990:

*Os gêneros não são apenas fenômenos lingüísticos e sim fenômenos lingüisticamente situados, ou seja, são **eventos discursivos**. Trata-se de um conjunto de eventos codificados e chaveados no interior de processos sociais comunicativos. Reconhecer estes códigos e chaves pode tornar-se um facilitador poderoso, tanto para a compreensão quanto para a produção.*

Concordamos com Swales quando ele diz que os gêneros não são apenas fenômenos lingüísticos, mas sim fenômenos lingüisticamente situados. Entretanto sua afirmação de que gêneros podem ser considerados como eventos discursivos merece uma avaliação mais afinada. Podemos considerar como um evento discursivo uma aula, por exemplo. Seria talvez considerada como um macro ato de linguagem; todavia, é possível falar-se de aulas do tipo expositiva, aula inaugural, com ocorrências macroestruturais diferenciadas, que vão se consubstanciar em gêneros textuais constituídos por tipos de discursos; ou, como prefere Adam, tipos de seqüências

diferenciadas, tais como seqüências injuntivas, explicativas, dialogais, etc. Embora a definição de evento discursivo não tenha sido aprofundada por Swales, acreditamos que ela estaria num ponto equidistante entre a definição de gêneros textuais e a definição de ambientes discursivos. Na nossa opinião, um evento discursivo é uma ocorrência num tempo e num espaço exclusivo e específico, que envolve enunciadores com objetivos comunicacionais específicos. Outro exemplo seria uma audiência num tribunal. Aqui, nos parece bem configurado um evento discursivo, no qual ocorrerão alguns gêneros textuais, escritos e orais, constituídos de tipos de discursos e de seqüências, num ambiente discursivo determinado, o jurídico ou judiciário, envolvendo enunciadores em situação real de comunicação, com objetivos a atingir. Pode acontecer de, em determinadas situações, haver um entrelace entre um evento discursivo e um gênero textual. Quando ocorre, por exemplo, o evento discursivo entrevista, simultaneamente estará sendo aplicado o gênero textual entrevista, com os interlocutores desempenhando cada um o seu papel de enunciadores no ato de linguagem, dentro de um ambiente discursivo.

As contribuições da lingüística para o desenvolvimento dos estudos sobre gênero residem, a princípio, na ênfase dada a dois processos de análise:

- a) análise de gêneros como ocorrências em eventos discursivos e em ambientes discursivos específicos, voltados para uma finalidade (relações entre língua e sociedade, suportes textuais, instituições sociais e seus enunciadores); e
- b) análise de gêneros como sendo estruturas esquemáticas estáveis diferenciadas (relações intralingüísticas, processo de textualização).

Bakhtin (1997) exemplificou como gênero a carta - com suas variadas formas -, a ordem do dia, o romance, etc. Trata-se de fenômenos muito díspares, e o que se pode inferir da posição deste autor é que a questão não está na designação do gênero, mas sim na identificação de elementos que distingam um enunciado de um outro, e mostrem os traços básicos do modelo macroestrutural ali realizado.

No que diz respeito à relação língua e sociedade, os gêneros refletem os avanços históricos e tecnológicos de uma sociedade. Hoje, por exemplo, com a ampliação do acesso às linhas de telefone e do crescente uso do computador, uma parcela da população mundial, para suas relações pessoais e ou comerciais, utiliza-se de correio

eletrônico e fax, em detrimento do telégrafo e do telex, que estão paulatinamente deixando de ser utilizados pela maior parte das sociedades letradas contemporâneas. As novelas, antes escritas em folhetins de jornais e em livros, hoje são escritas para televisão. Com os avanços tecnológicos e a ampliação dos suportes textuais, os eventos discursivos vão sofrendo contínuas modificações nas estruturas esquemáticas de base - gêneros estáveis de enunciados-. Isso implica mudanças nos processos de textualização e provoca mudanças nas relações dos usuários de língua materna, que necessitam conhecer a diversidade dos gêneros existentes em seu meio para interagir nos eventos discursivos dentro dos ambientes discursivos específicos de uma sociedade. Como nos fala Bronckart (1999):

*Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.*

### 3.3 Questões de nomenclatura e definições

André Petitjean, no final da década de 80, escreveu um artigo importante sobre a noção de gênero e de tipologia textual.<sup>6</sup> Nesse artigo, o lingüista francês, embora não exaustivamente, propõe algumas possibilidades de classificação de tipos e de gêneros textuais. Seu trabalho começa apontando para a necessidade de estabelecer-se uma nomenclatura mais estável para se tratar deste tema. Faz uma crítica aos livros didáticos que ora falam em tipo de texto, tipo de discurso, ora em gênero de texto, gênero de discurso, tipos de escritos, etc. Na sua opinião, essas *hesitações terminológicas*" confundem a compreensão dos leitores, professores e alunos de língua materna.. Tratar o discurso narrativo, por exemplo, sob as definições ora de texto, ora de discurso e ora de gênero.

Como observou Petitjean, é comum encontrarmos num livro didático de língua materna, numa página, um pedido para construir um **texto** curto para relatar um fato, e, na página seguinte, aconselhar-se a praticar oralmente diferentes tipos de **discursos**, entre os quais a narração, que já foi tratada, no caso da escrita, como **composição escrita** em diferentes **gêneros**, principalmente **narrativos**.

No Brasil, a maioria dos livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio, ressalta a necessidade e demonstra o interesse pedagógico de trabalhar-se com os alunos uma

---

<sup>6</sup> Petitjean, A. Tipologias Textuais. **Pratiques nº62**, 1989.

**diversidade de textos.** O que um dia se chamou de **composição**, depois passou a ser chamado de **redação**, e hoje está sendo chamado de **produção textual** pela maioria dos livros didáticos e dos manuais que trabalham a escrita. O professor Paulo Guedes<sup>7</sup>, em sua tese de doutoramento apresenta sobre isso um interessante estudo. Alguns livros de hoje, trabalhados em escolas e universidades, já dão ênfase à criação de **textos de diversos gêneros**, com diversos tipos de discurso. Os parâmetros curriculares nacionais também sugerem essa prática em se tratando do ensino-aprendizado da compreensão e da produção textual em língua materna. Sugerem que, no final de determinado ciclo de observação, o aluno deverá saber, entre outras coisas: *definir a especificidade de um texto e reconhecer os principais traços que caracterizam alguns gêneros de textos e alguns tipos de discursos: narrativo, teatral, poético, etc.*(BRASIL, SEF, 1997).

Na tentativa de resolver a confusão terminológica sobre esse tema, e a título de sistematização de nosso trabalho, utilizaremos as seguintes definições:

- A) chamaremos de **GÊNEROS TEXTUAIS** a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas textualizadas, com suas estruturas estáveis, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade;
  
- B) chamaremos de **TIPOS DE DISCURSOS** as formas de organização lingüística em número limitado que existem e que são percebidas dentro dos gêneros textuais com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua, como é o caso da Narração, do Relato Interativo, do discurso Teórico, e do Discurso Interativo, que estão ancorados em mundos discursivos específicos - Narrar/Expor (Bronckart, 1999);
  
- C) chamaremos de **SUPORTES TEXTUAIS** os espaços físicos e materiais onde estão grafados os gêneros textuais, como por exemplo, o livro, o jornal, o computador, o folder, o manual de instrução, a bula de remédio, etc. Numa

---

<sup>7</sup> Guedes, P. C. Ensinar Português é ensinar(-se) a escrever (como a )literatura brasileira, 1994.

concepção ampla de texto, sob o ponto de vista da semiótica, a televisão, o cinema, o rádio também podem ser considerados como suportes textuais.

- D) chamaremos de **AMBIENTE DISCURSIVO** o lugar ou a instituição social onde se organizam formas de produção e respectivas estratégias de compreensão e onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos diversos gêneros textuais; por exemplo, o AD escolar, acadêmico, mídia, jurídico, religioso, político, etc.
- E) chamaremos de **EVENTOS DISCURSIVOS** as atividades de linguagem que se dão no tempo e em determinados ambientes discursivos, através de gêneros textuais constituídos de tipos de discursos e de seqüências, envolvendo enunciadores determinados, com objetivos específicos.
- F) admitiremos o uso de **GÊNEROS DE DISCURSO**, como o discurso do judiciário, da mídia, da escola, da academia, o discurso religioso, o familiar, o político, etc.; referindo-se respectivamente aos AMBIENTES DISCURSIVOS correspondentes.

Obs.: Enquanto que o número de gêneros textuais numa determinada sociedade é, em princípio, *ilimitado*, ampliando-se de acordo com os avanços culturais e tecnológicos, sendo passível de se fazer um corte sincrônico num determinado tempo e lugar, para efeito de análise, o número de tipos de discurso é mais ou menos *limitado* e em número bem menor<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ver Marcuschi (2000), e Bronckart (1999).

Vejam os a seguinte tabela para melhor compreender estas definições :

Tabela 1. Terminologia

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TIPO DE DISCURSO / MUNDO DISCURSIVO</b>	<b>SUPOORTE DO TEXTO</b>	<b>AMBIENTE DISCURSIVO (INSTITUIÇÃO)</b>	<b>INTERAÇÃO VERBAL ENUNCIADORES</b>
NOVELA	Narração Narrar	Televisão	Mídia televisiva	Autores telespectadores
CRÔNICA	Narração Narrar	Seção coluna de jornal/revista	Mídia impressa jornal/revista	Escritor leitor de jornal/revista
ROMANCE	Narração Narrar	Livro	Indústria literária	Escritor leitor
ENTREVISTA	Interativo Expor	Revista	Mídia escrita	Jornalista e entrevistado/leitor
CARTA OFÍCIO	Misto Interativo Teórico Expor	Folha papel timbrado e envelope	Acadêmico escolar oficial	Universidade/Escola Prefeitura
BIOGRAFIA	Relato interativo Narrar	Livro	Indústria Literária	Escritor/Leitor
MANUAL DE INSTRUÇÃO DE TV	Teórico Expor	Folheto, folder, livro impresso	Indústria-comércio (mercantil)	Empresa indústria cliente
CHEQUE	Teórico Expor	Talão de cheque	Bancária	Cliente - banco
EDITORIAL	Teórico Expor	Jornal /revista impressos	Mídia jornal impresso	Empresa (jornal/revista) leitor
NOTICIÁRIO	Teórico Expor	Jornal tevê rádio	Mídia	Apresentador público
NARRAÇÃO DE JOGO DE FUTEBOL	Narração Narrar	Rádio/TV	Mídia esportiva	Narrador – ouvintes/telespectadores

### 3.4 Gêneros: classificação e tipologias

É preciso dizer que a confusão de nomenclatura, definição e de classificação não é privilégio de autores de livros didáticos. Com relação à literatura de referência, principalmente obras que expõem as teorias lingüísticas, os modos de classificação são também muito pouco precisos. Para uns, discurso opõe-se a texto; o primeiro designando um enunciado posto em situação de uso, e o segundo, um modo de organização lingüística abstrata. Esta oposição é reconhecida entre as teorias da análise do discurso e os modelos de gramáticas de texto. Ver, por exemplo, Beaugrade e Dressler (1983), e Charolles (1978). Para outros, discurso e texto são expressões

sinônimas. Para alguns a investigação tipológica é necessária e possível, para outros, ela é impossível. Para Hjelmslev (1966), é somente através da tipologia que a Lingüística eleva-se a pontos de vista de fato gerais e torna-se uma ciência.

Petitjean (1989), pensando em contribuir para o esclarecimento da questão das classificações e dos gêneros, propôs um esboço de classificação, conduzindo sua reflexão sobre o próprio ato de classificação, de acordo com sua abordagem em diversos campos teóricos de referência, a saber: a Sociologia, a Psicologia e a Lingüística.

### **3.4.1 Contribuição da sociologia**

Segundo esse autor, deve-se aos sociólogos um olhar etnográfico dos modos de consumo dos textos e uma reflexão crítica sobre o caráter “constituente dos gêneros”. Na verdade, esta relação está estritamente ligada às questões econômicas de consumo dos textos de acordo com determinadas classes sociais. Conhecer e classificar gêneros para a Sociologia pode ser uma forma de legitimação da segmentação social, pois há uma tendência de classificar-se grupos de leitores de acordo com os gêneros lidos. Esta prática é largamente usada em pesquisas de opinião de empresas de mídia impressa, revistas e jornais, quando querem colocar um novo produto no mercado. Divulga-se que este ou aquele jornal ou revista é preferencialmente consumido pelas classes A, B, C, D, etc., devido aos gêneros textuais que ali figuram, em função do poder aquisitivo dos leitores e do nível de interesse presumido que esses leitores têm pelo conteúdo do produto oferecido. Parmentier (1986) levanta a questão de que os questionários aplicados em pesquisas sobre leitores e sobre gêneros lidos, em sua maioria, não colocam como gêneros de textos: catálogos, panfletos, folderes, manuais de instrução, cartas, cartões postais, etc., além de uma série de outros gêneros. Segundo o autor, esses textos não aparecem nos questionários das pesquisas por não gozarem de um estatuto de legitimidade de um pretense saber ler, tal como um livro de romance, uma revista ou um jornal líder de vendas num determinado mercado. Nota-se que uma classificação, baseada em parâmetros preestabelecidos por classes de consumidores, provoca distorções na relação leitores e gêneros textuais. Estipulam-se, de um lado, alguns gêneros consagrados e, de outro, gêneros não consagrados, uma espécie de *infra-literatura*, e consideram-se leitores apenas os que têm acesso aos gêneros consagrados. Uma pesquisa bem dirigida estimularia os indivíduos a se situarem através de suas respostas, tanto em relação à legitimidade social de determinados textos, quanto à sua prática pessoal como leitores. Um estudo sobre a média de leitura/ano dos cidadãos

brasileiros deveria contemplar em seus questionários a diversidade de gêneros textuais que existem de fato nas instituições sociais de nosso país. É muito comum constatar-se o fraco índice de leitura de livros, revistas e jornais, associados aos dados de comercialização destes produtos, e esquecer-se de que, além destes suportes, existem inúmeros outros nos quais figuram variados gêneros textuais. Em nosso questionário de pesquisa do projeto Prolabore<sup>9</sup> perguntamos aos entrevistados se eles eram leitores ou não, e a maioria respondeu que não. Porém ao avançarmos o questionário os entrevistados faziam lista de todos os gêneros de textos que haviam lido recentemente, mas que não haviam julgado dignos de serem citados: *histórias em quadrinhos, revistas de variedades, revistas tipo Sabrina, Carícia, panfletos, etc.* Se a sondagem fosse interrompida na primeira resposta essas pessoas teriam sido classificadas como não leitores.

Parece que há um problema com o princípio classificatório. Em muitos casos, os gêneros textuais não são vistos como estruturas estáveis, com critérios de semelhanças e diferenças estruturais, de acordo com o tipo de suporte onde aparecem, de acordo com o tipo de discurso predominante e de acordo com o ambiente discursivo em que ocorrem com mais frequência. Antes disso, prevalece a noção do prestígio social: texto mais ou menos literário, público especializado e público de massa, buscando uma certa hierarquia de qualidade e de valor social.

Sem entrarmos no mérito do valor estético, artístico e do valor de conteúdo dos textos, é importante lembrar que esta valorização incorporada na classificação dos gêneros reflete um etnocentrismo cultural. O nível qualitativo depende muito da autoridade de quem pretende legislar em favor ou contra um gênero ou outro. Além disso, as classificações oficiais revelam critérios de todo o tipo de valores como o teor moral, a erudição, a contribuição e a relevância das informações para os leitores, critérios submetidos a uma variação histórica da sociedade. Um exemplo claro disso é a importância das novelas de televisão como um gênero textual, já há alguns anos, para a maioria dos brasileiros em, detrimento das novelas publicadas em livros. A reflexão sobre a noção de gênero levaria a uma classificação das novelas televisivas tal como as novelas escritas para serem publicadas em livros, mudando apenas o suporte. Porém, há uma tendência a criticar este gênero, desprestigiando-o, sem procurar desenvolver um

---

<sup>9</sup> Baltar, Marcos. Relatório do Projeto PROLABORE. Secretaria de Educação do Tocantins, 1998.

estudo estrutural comparativo, apontando semelhanças e diferenças com os outros gêneros não televisivos.

Parece que didaticamente seria útil, observando a heterogeneidade cultural dos alunos, que os gêneros textuais, com toda sua diversidade, fossem melhor explicados pelos professores de língua materna. Além disso, na interação de sala de aula, o professor deveria deixar claro, em suas intervenções com relação aos gêneros textuais, se suas atitudes são descritivas ou prescritivas e quais as conseqüências de sua tomada de posição. É importante que os alunos possam entender as possibilidades de classificação dos gêneros, entendendo sobretudo seu funcionamento dentro das instituições onde eles aparecem.

### **3.4.2 Contribuição da Psicologia**

A contribuição da Psicologia na questão dos gêneros se deu inicialmente através da Psicologia Cognitivista. Os psicólogos se interessaram, numa perspectiva desenvolvimentalista, pelos modos de organização textual, através de três tipos de atividades:

- a) as atividades de compreensão: a organização global de um texto (sua superestrutura) tinha um papel fundamental no processo de compreensão dos textos. Em outras palavras, o conhecimento do gênero textual ou do tipo de discurso influi na leitura de um texto particular;
- b) as atividades de produção: quer seja a partir de tempos verbais (TAYLOR, 1985; BRONCKART, 1985); de conectores (FAYOL, 1986), de organizadores textuais (BRONKART & SCHNEUWLY, 1984), os psicólogos estabeleceram que existem relações de dependência e de correlação entre certos gêneros de textos e suas configurações ou marcas lingüísticas;
- c) as atividades de classificação: segundo David (1987), as pesquisas relativas à classificação de textos só estão no seu início. O autor constatou que as crianças privilegiam, para identificar e classificar textos, os critérios temáticos em detrimento dos parâmetros enunciativos e dos critérios que abordam as marcas lingüísticas de superfície; esses últimos são os menos utilizados.

As sugestões didáticas para a abordagem dos gêneros, numa perspectiva cognitivista desenvolvimentalista, seriam:

- a) iniciar bem cedo os alunos em todos os gêneros de texto e tipos de discurso;
- b) colocá-los em situações de produção de textos que lhes permitam descobrir os parâmetros enunciativos e as implicações comunicacionais de sua produção;
- c) sistematizar os trabalhos de observação permitindo-lhes correlacionar a forma global de organização dos textos com suas manifestações lingüísticas de superfície.

Além dessa contribuição apontada por Petitjean, veremos adiante a contribuição de outras vertentes da Psicologia: a Psicologia Interacionista de Vygosky e a Psicologia da Linguagem, a qual está filiado J. P. Bronckart.

### 3.4.3 A contribuição da Lingüística

Petitjean, ao iniciar sua reflexão sobre a contribuição da lingüística, na questão da classificação, faz a seguinte indagação: *o que é classificar um texto?* Ele responde: *Classificar um texto é operar uma aproximação entre os objetos de linguagem sempre unívocos e diferentes, a partir de propriedades que lhes são comum.* Como escreve Todorov (1978): *é descobrir uma regra que funcione através de vários textos.* Mas esta regra ou regularidade depende, de uma parte, do objeto a classificar e, de outra parte, do procedimento classificatório.

- a) O objeto a classificar : o texto

Trata-se de verbalizações orais ou escritas, emitidas em situação de uso, isto é, realidades semióticas complexas e pluridimensionais. Na medida em que os textos são estratificados em níveis diferentes, é possível atribuir-lhes propriedades comuns muito heterogêneas, seguindo-se a isto um número incalculável de combinações possíveis. Na verdade, diz Petitjean: *como cada texto possui um número infinito de características, ele pode possuir um número infinito de identidades específicas e, como qualquer característica apresentada por um texto dado pode sempre também fazer parte das características de um outro texto, cada texto pode partilhar qualquer uma de suas identidades específicas com um número infinito de outros textos.*

## b) O procedimento classificatório

A propósito das classificações, escreveu Bakhtin (1997): *o defeito dos autores de classificações é o de esquecer a necessidade primordial de uma classificação: a necessidade de uma unidade de base*. Sobre este tema Isemberg (1978) escreveu um estimulante artigo no qual ele considera frágeis as tipologias constituídas sobre critérios referenciais ou sob a forma de adição de critérios heterogêneos. Afirma que numa mesma área de conhecimento (Geologia, Física, História ou Biologia, etc.) existem textos tão variados como um manual ou um artigo de revista especializada ou ainda uma comunicação científica. Ele propõe o que chama de *exigências mínimas metodológicas de uma tipologia superior*; a saber, a homogeneidade, a monotipia, a não ambigüidade e a exaustividade. Entretanto, todo o classificador é prisioneiro do seguinte dilema: quanto mais uma tipologia se pretende exaustiva, menos ela será monotípica; quanto mais ela será politípica, menos ela será generalizável. Isemberg, depois de examinar mais de uma centena de artigos disponíveis no mercado anglo-saxão, alemão e francês, reconheceu que uma tipologia *ideal* não existe e que os procedimentos classificatórios são muito variados.

A seguir veremos como Petitjean aborda a questão da classificação sob o viés lingüístico. O autor propõe uma divisão de três tipos de classificações: as classificações *homogêneas*, as classificações *intermediárias* e as classificações *heterogêneas*. Dentro destas classificações, em sintonia com o avanço histórico da Lingüística, poderemos entender as proposições de muitos autores com diferentes enfoques classificatórios sobre a questão dos gêneros textuais e dos tipos de discurso.

### 3.4.3.1 As classificações homogêneas

Petitjean sugere para as classificações homogêneas a noção de tipos de texto. Neste caso, o classificador trabalha a partir de uma base tipológica única e homogênea sob a forma de um modelo abstrato, freqüentemente dedutivo, que se realiza completamente ou parcialmente num domínio de aplicação dada. O exemplo de uma classificação homogênea é a proposta de Werlich (1975), que, a partir de um foco conceitual ligado a procedimentos cognitivos, distingue cinco tipos de textos: *o tipo descritivo, ligado à percepção no espaço; o tipo narrativo, ligado à percepção no tempo; o tipo expositivo, ligado à análise e à síntese de representações conceituais; o*

*tipo argumentativo, concentrado no julgamento e na tomada de posição; o tipo instrutivo, ligado à previsão de um comportamento a seguir.*

Segundo Werlich, cada um destes focos conceituais se manifesta por meio de marcas lingüísticas superficiais: (a) acumulação de imperfeitos, (b) presença de pretérito perfeito; (c) e (d) acumulação de conectores lógicos; (e) densidade de imperativos e de verbos de ação no infinitivo.

Aqui discordamos de Petitjean. Ao tratarmos da análise da classificação feita por Werlich, preferiremos utilizar a noção de tipos de discurso e de tipos de seqüência, conforme Bronckart (1985, 1999), e Adam (1985, 1987, 1992), ao invés de tipos de texto. Um argumento é o de que Petitjean, na seqüência da abordagem, afirma que raramente as classes de textos são monotípicas. O que ele parece estar querendo dizer, na nossa opinião, é que, na verdade, há, na constituição de um gênero textual, a possibilidade de variações tipológicas de discurso e naturalmente de seqüências. O próprio Werlich apresenta como exemplo o gênero REPORTAGEM e fala em seqüências coordenadas de diferentes tipos de encadeamento: tipo descrição + narração + argumentação + narração.

Petitjean continua sua explanação referindo-se também às estruturas seqüenciais de base de Adam, que, além de servirem para organizar a planificação global de um texto (superestrutura), servem para encadear uma seqüência ilimitada de unidades lingüísticas (plano de texto).

A seguir veremos a relação proposta por Adam entre seqüencialidades e alguns gêneros textuais:

- Seqüencialidade narrativa (romance, novela, contos, etc.);
- Seqüencialidade injuntiva-instrucional (manual de instruções, de montagem, regulamentos, guias de viagem, boletim meteorológico, etc.);
- Seqüencialidade descritiva (descrição dentro da narração, publicidade, guia turístico, etc.);
- Seqüencialidade argumentativa (editorial, publicidade, textos de dissertações, teses, etc.);

- Seqüencialidade explicativa-expositiva (página de um livro didático, artigo de vulgarização , artigo de informação, etc.);
- Seqüencialidade dialógica-conversacional (diálogo, entrevista, conversa telefônica, etc.);
- Seqüencialidade poética-autotélica (poema, prosa poética, slogans publicitários ou políticos, letras de música, etc.).

Adam também assevera que os textos raramente são monosseqüenciais e se estruturam de modo completo ou parcial por diversas seqüências, idênticas ou diferentes. Neste caso poderemos falar de sucessividade seqüencial e de hierarquização ou dominância de seqüências.

Podemos entender que um gênero textual *manual de instruções*, por exemplo, tenha em sua composição o predomínio de uma seqüência: injuntivo-instrucional, e daí aceitarmos a proposição de Petitjean, a título de sistematização de seu trabalho sobre tipologias, de que possa haver uma classificação homogênea para tipos ou gêneros. Porém, se observarmos outros gêneros, como, por exemplo, a *fábula* ou o *fait divers*, que ele mesmo analisou, veremos a presença de inúmeras seqüências conforme Adam, ou tipos de discursos, organizados em seqüências, segundo a abordagem de Bronckart, na constituição desses gêneros textuais. Neste caso, sua idéia de uma base tipológica homogênea se fragiliza.

Vejamos um exemplo do gênero *fábula*: “O lobo e o cordeiro”:

#### O LOBO E O CORDEIRO

- 1 Ao ver um cordeiro à beira de um riacho, o lobo quis devorá-lo, mas era preciso ter
- 2 uma boa razão. Apesar de estar na parte superior do riacho, acusou-o de sujar sua água,
- 3 o que o impedia de matar a sede. O cordeiro se defendeu:
- 4 - Eu bebo com a ponta dos lábios e, ainda, como eu ia sujar a água se ela está vindo
- 5 daí de cima, onde tu estás?
- 6 Como ficou sem saber o que dizer, o lobo replicou:
- 7 -Sim, mas no ano passado insultaste meu pai.
- 8 O carneiro respondeu:
- 9 -Eu nem era nascido...

10 O lobo não se calou:

11-Podes te defender como quiseres que não deixarei de te devorar.

12 Quando alguém está disposto a nos prejudicar,

13 de nada adianta nos defendermos.

O gênero textual é caracterizado predominantemente pelo discurso narrativo. O discurso narrativo funciona com ações apresentadas em seqüências narrativas, articuladas a uma seqüência descritiva. O desfecho acional se dá com uma troca conversacional (discurso interativo – seqüência dialogal) sob a forma de uma argumentação polêmica. A história está a serviço de uma tese que ela ilustra e também tem o papel de argumentar (l.12-seqüência argumentativa): a *Moral da História*.

Enfim, cada plano de texto ou superestrutura de um gênero textual pode ser detectado a partir da percepção dos tipos de discursos, das seqüências e das marcas lingüísticas superficiais, que servem de instrução sobre a estratégia utilizada na construção da estrutura estável que é o gênero.

#### 3.4.3.2 As classificações intermediárias

Ao contrário das classificações precedentes, Petitjean afirma que algumas classificações elaboram sua base tipológica com a ajuda de critérios heterogêneos, e cujo foco classificatório, essencialmente o modo enunciativo, a intenção de comunicação ou as condições de produção, dão conta da produção do texto de acordo com a situação de uso. Por isso ele reserva o nome de tipo de discurso para este modelo de classificação. E cita M.J. Borel (1981): *um tipo de discurso não tem realidade semiótica quando está isolado de seu contexto, de suas relações com outros discursos, de situações que o determinam e onde ele cause efeitos*. Remete-se à Bronckart (1985) sobre a influência que exercem sobre o discurso os parâmetros de interação social, pois quando se realiza um ato de linguagem existe sempre um objetivo específico a atingir, um enunciador, um destinatário e um lugar social.

As tipologias que Petitjean considera como intermediárias necessariamente levam em consideração parâmetros de natureza situacional e parâmetros de natureza social. Com relação à classificação homogênea, ele utiliza-se de um conceito de Adam (1989): *o texto é um objeto abstrato resultado da subtração do contexto operado sobre*

*o objeto empírico (o discurso. Cita também Adam, quando se refere à classificação heterogênea.: um discurso é um enunciado caracterizável por propriedades textuais, mas sobretudo como um ato de discurso cometido dentro de uma situação envolvendo participantes, instituições, lugar e tempo*

Para entender a proposta classificatória de Petitjean e suas proposições com relação a tipo de texto e tipos de discurso, é interessante retomarmos nossa concepção de texto como materialização lingüística de discursos, e de discurso relacionado com efeitos de sentido produzidos na interação entre usuários da língua em mundos discursivos (arquétipos) e em ambientes discursivos definidos (instituições), dentro de uma sociedade dada. Aqui abre-se uma reflexão sobre uma concepção de discurso de dois vieses. Uma na direção de discurso no âmbito mais específico da produção de efeitos de sentido e da constituição de gêneros textuais, como o caso do discurso teórico do mundo do expor, compondo o gênero textual editorial de um jornal. Outra concepção de discurso no âmbito das relações institucionais sociais ou nos ambientes discursivos estabelecidos dentro de uma sociedade, como, por exemplo, o discurso da mídia, do judiciário, religioso, acadêmico, etc. Essa última concepção está muito atrelada à noção de *formações discursivas* de Michel Foucault<sup>10</sup>. Ratificamos nossa posição de manter as definições de gêneros textuais e de tipos de discurso, mesmo que Petitjean tenha proposto diferente, pois acreditamos que, no primeiro caso (classificação homogênea de Petitjean), temos tipos de discurso e de seqüências constituindo gêneros textuais e, no segundo caso (classificação intermediária), temos, também, tipos de discursos e de seqüências, constituindo gêneros textuais que estão presentes nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Assim poderemos dizer que em uma determinada instituição há maior ou menor presença de um gênero textual qualquer. Na aplicação deste trabalho, por exemplo, escolhemos produzir em sala de aula - portanto dentro de uma instituição chamada escola - um jornal escrito. O jornal, por sua vez, é um suporte textual que, de origem, pertence a outra instituição estabelecida na sociedade, que é a instituição mídia. Poderíamos dizer, numa concepção Foucaultiana, que num jornal impresso qualquer, sempre encontraremos uma manifestação explícita do discurso institucional da mídia impressa. Por outro lado, neste suporte de textos encontram-se diversos gêneros textuais, constituídos por determinados tipos de discursos que predominam na constituição de cada gênero. É o caso do gênero **editorial** (discurso teórico com seqüências expositivas, e argumentativas), **história em quadrinhos**

---

<sup>10</sup> M. Foucault (1969)

(narração com seqüências narrativas e seqüências dialogais), **entrevista** (discurso interativo com seqüências dialogais), etc.

No caso de um jornal de sala de aula, teremos um suporte de texto do ambiente discursivo de mídia dentro de um ambiente discursivo escolar, o que vai se configurar na possibilidade de surgirem gêneros textuais híbridos: gêneros textuais de mídia escolar.

A seguir apresentaremos resumidamente as tipologias intermediárias propostas por Petitjean: tipologias enunciativas; tipologias comunicacionais; tipologias situacionais.

#### A) As tipologias enunciativas

São aquelas que têm como princípio classificatório a relação entre o produtor do texto e a situação de enunciação. Esta relação forma um quadro composto por três parâmetros diferentes: o locutor, o interlocutor e o tempo e espaço.

Na origem deste procedimento classificatório está E. Benveniste (1966, 1970), que, em seu trabalho, simultaneamente propôs uma definição de enunciação: *a língua posta em funcionamento através de um ato individual de utilização*, e acrescentou a esta definição uma teoria das marcas lingüísticas *pronomes pessoais, formas verbais, indicadores espaciais e temporais, modalisadores*, através das quais o locutor se inscreve no enunciado; e, propôs ainda uma tipologia de discurso baseada na *presença/ausência, na correlação e na densidade* dessas marcas lingüísticas. Esse conjunto refletiria a escolha enunciativa possível entre duas atitudes ilocucionais: a *enunciação pessoal e a enunciação histórica*.

Benveniste considerou a enunciação histórica como sendo reservada à língua escrita, caracterizando a narrativa de acontecimentos passados. Ele diz: *trata-se da apresentação dos fatos ocorridos num certo momento do tempo sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa*. E segue: *temos por contraste o plano do discurso. É preciso entender discurso em toda sua extensão: toda enunciação supondo um locutor e um ouvinte, e no primeiro uma intenção de influenciar o outro de alguma maneira*.

Trata-se, na verdade, de uma tipologia não de textos ou de discursos, mas de modos enunciativos.

Sem negar o valor do modelo de tipologia enunciativa de Benveniste, é preciso reconhecer que ele apresenta alguns problemas, ao ponto de a noção de enunciação ter sido reformulada e o paradigma dos marcadores lingüísticos ter sido aprimorado. Além disso, sua tese de uma enunciação *limpa* do tipo narrativa, caracterizada pela ausência de nenhuma intervenção do locutor, foi contestada por Ducrot (1972). Este autor afirma ser impossível admitir a existência de uma história no sentido de Benveniste, a não ser como um horizonte de espera mítica de alguns discursos, e acrescenta que todo enunciado pressupõe sempre alguém que o enuncia. Em outras palavras, Ducrot sustenta a tese de que os tipos de frases (discursos) que compõem os enunciados manifestam sempre o engajamento enunciativo do locutor e do seu destinatário. Muitos lingüistas se manifestaram em relação à impossibilidade da neutralidade discursiva proposta por Benveniste. Bakhtin assevera que um texto é polifônico, no sentido de que nenhuma palavra que ele utiliza é neutra, mas sempre carregada de discurso. Ele observa, por exemplo, que o enunciador pode incorporar um *registro discursivo* diferente do seu (fala jovem, reacionária, engajada, etc.). J. Authier (1984) fala de *heterogeneidade mostrada* (aspas, itálicos, ironia, etc.) como marcadores da presença dos enunciadores no discurso.

## B) Tipologias comunicacionais

Esta tipologia constitui-se em reduzir a diversidade das trocas sociais sob a forma de um modelo de comunicação construído a partir de parâmetros presentes num processo de comunicação: emissor - destinatário - o contexto de referência - o código comum ao emissor e ao destinatário - o canal de transmissão - e a mensagem realizada. Centraremos nossa explanação principalmente sobre a proposta tipológicas de R. Jakobson (1960), inspirado em outro lingüista: K. Bühler (1979).

Dominique Brassart (1987) escreve:

*Enquanto que objeto empírico, um discurso é um enunciado ou uma enunciação de natureza verbal que tem propriedades textuais e que deve, além disso, ser caracterizado contextualmente, como ato de linguagem ou de discurso executado em algumas condições de comunicação.*

Percebe-se então que todo discurso depende de circunstâncias particulares de comunicação, e que cada uma destas circunstâncias é o produto de um certo número de componentes que se faz necessário desvendar. Assim, pôde-se estabelecer uma tipologia do discurso a partir do conhecimento dos componentes do processo de comunicação.

Ampliando o trabalho de Bühler, que apresentava três funções: informativa, expressiva e apelativa, Jakobson associa a estes componentes de um ato de comunicação seis funções:

- a *função referencial*, orientada para o contexto da comunicação com uma visão expositiva e informativa;
- a *função emotiva*, centrada no produtor da mensagem, manifestando a expressão direta da atitude do sujeito com relação àquilo que ele diz;
- a *função conativa* centrada no destinatário, inscrevendo-o na mensagem através de atitudes imperativas;
- a *função fática*, centrada na manutenção do contato entre o emissor e o destinatário, manifestando-se principalmente sob formas ritualizadas;
- a *função metalingüística*, centrada no código;
- a *função poética*, centrada na mensagem colocando em evidência os signos, tanto na expressão dos seus significados quanto na expressão dos seus significantes.

Jakobson admite que seria difícil encontrar mensagens que fossem constituídas apenas por uma função. Surge então sua noção de *função predominante* que, por derivação, vai contribuir para a elaboração de uma tipologia de textos e ou de discursos: Vejamos o que sugere Jakobson:

- textos referenciais: todos textos objetivos;
- textos expressivos: todos textos que manifestam uma emoção;
- textos conativos: todos os textos prescritivos que agem sobre alguém;
- textos fáticos: todos os textos que propiciam o contato entre emissor e destinatário;
- textos metalingüísticos: todos os textos que refletem sobre o código;
- textos poéticos: todos os textos onde a língua é tomada não como meio mas como objeto.

As reflexões de Jakobson sobre os componentes dos atos de comunicação relacionados com as funções da linguagem e com uma tipologia de textos levaram o teórico da comunicação J.M. Shaffer (1989) a afirmar que todo ato discursivo faz ao menos cinco coisas, o que deu origem às célebres questões: *quem disse o quê*, em *que canal*, *a quem* e com *qual intenção*? Três questões dizendo respeito às condições do ato de comunicação ou seu quadro situacional, comunicacional: *quem fala a quem e qual a intenção*; e duas dizendo respeito à mensagem realizada, isto é, ao texto em seu sentido estrito: *o que é dito e como é dito*.

Com o aumento dos trabalhos de pragmáticos (GRICE, 1975), interacionistas, (SCHNEUWLY, 1988), etnolingüistas, (HYMES, 1984), e também com a influência da Análise do Discurso, a configuração das *tipologias comunicacionais* foram largamente ampliadas. Fala-se em competência de comunicação, como já vimos antes, termo cunhado por Hymes, que J.F. Halte (1988), considera como a integração do conjunto das competências lingüística, textual e discursiva, e, ampliando a matriz das competências, este autor sugere que as competências cultural, social e ideológica também devem ser levadas em consideração.

Outro autor, J. Valiquette (1979), propõe que a habilidade de comunicar difere da simples habilidade de usar um código lingüístico particular: acrescenta-se a isso a habilidade de usar este código com conhecimento de causa segundo os dados de situação. Ele diz:

*Segundo as situações, é necessário estar apto como emissor a interrogar-se sobre as características do interlocutor, sua idade, sua posição, suas capacidades em termos de referência, sobre o tempo que se dispõe no ato de linguagem, o momento propício, o lugar, etc. Como receptor é preciso detectar as intenções do interlocutor, avaliar a pertinência dos argumentos, identificar as idéias principais de sua proposição, estar apto a fazer a réplica, etc.*

Enfim, Petitjean relata que estas tipologias comunicacionais foram recriminadas por não terem abordado com maior profundidade a correspondência entre as funções de linguagem e as produções dos discursos. Acrescentamos a essa crítica o fato de que estas tipologias não fazem a relação necessária entre gêneros de textos, tipos de discursos, ambientes discursivos, ou suas instituições de ocorrência, o que estabelece o estreito laço entre língua e sociedade, condição necessária para os trabalhos sobre a produção e a recepção da língua escrita.

### C) Tipologias situacionais

Quando se invoca o componente situacional, a maioria dos lingüistas estabelece uma descrição em termos de gêneros discursivos. Assim é a proposição de P. Charaudeau (1983) e de J.M. Adam (1987), quando falam de discurso publicitário, político, escolar, científico, etc. Adam diz que uma reflexão tipológica sobre os discursos deverá levar em conta os gêneros do discurso e considerar, por exemplo, o poema, a fábula, a peça de teatro, o romance, como gêneros de discurso literário; a parábola, a oração, o sermão, como gêneros de discurso religioso; a reportagem, a crônica policial, o editorial, a história em quadrinhos, como gêneros de discurso jornalístico; o artigo de lei, a defesa a sentença, como gêneros de discurso jurídico.

Aqui proporemos a reflexão de Bronckart (1985) quando diz: *o conceito de discurso remete, enfim, a uma entidade, mais ampla, ou seja, àquela da formação discursiva da obra no texto, entidade que só pode ser depreendida levando-se em consideração um conjunto de parâmetros de natureza social.*

Se é certo que um texto qualquer é emitido em geral por um locutor individual, é igualmente certo que, num outro nível de análise, o produtor deste texto pode ser considerado, com mais ou menos propriedade, segundo o gênero de discurso que se vislumbra no gênero textual, como o representante e o porta voz de um grupo social, de uma instância ideológico-institucional, sob um modelo de um *idioleto, dialeto, socioleto* ou até mesmo, em se tratando das relações ideológicas, sob um modelo de um *ideoleto*<sup>11</sup>, designando a competência própria de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma determinada comunidade dita ideológica. Um exemplo é o discurso da UDR (ruralistas-latifundiários) em contrapartida ao discurso do MST (trabalhadores sem terra).

O foco conceitual das tipologias ditas situacionais para classificar os gêneros textuais é o domínio social a partir do qual os discursos são produzidos. Muitos lingüistas preferiram chamar este domínio social no qual figuram os gêneros textuais de *gêneros discursivos*, como é o caso de Adam e de Charaudeau, acima mencionados. Nós ainda preferimos manter a nomenclatura de ambiente discursivo, por acreditar que os atos de linguagem sempre se dão em determinados lugares sociais ou instituições sociais, cada uma com suas especificidades, de acordo com os participantes destes atos,

---

<sup>11</sup> C. Kerbrat –Orechioni (1980)

e com os efeitos de sentido sugeridos entre os interlocutores. Assim que, num ambiente discursivo como a mídia escrita, com um suporte tal qual o jornal, poderemos selecionar vários gêneros textuais, como os mencionados acima. Apesar de utilizarmos esta nomenclatura com a finalidade de padronizar nosso estudo, compreendemos e aceitamos a noção de gêneros discursivos proposta por alguns lingüistas, quando se referem aos discursos socializados dentro das instituições: *discurso jornalístico, religioso, acadêmico, judiciário, etc.*

Visualizemos na quarta coluna desta tabela uma comparação entre as duas formas de referência:

Tabela.2. Formas de referência

GÊNERO TEXTUAL	TIPO DE DISCURSO Mundo discursivo	SUORTE TEXTUAL	AMBIENTE DISCURSIVO INSTITUIÇÃO	GÊNERO DE DISCURSO FD
SENTENÇA	Teórico Expor	Folhas ofício	judiciário	Judiciário
GÊNERO TEXTUAL	TIPO DE DISCURSO Mundo discursivo	SUORTE DO TEXTO	AMBIENTE DISCURSIVO INSTITUIÇÃO	GÊNERO DE DISCURSO FD
ROMANCE	Narração Narrar	Livro	Indústria literária	Literário

Entre os trabalhos mais relevantes sobre as tipologias situacionais estão as tipologias sugeridas por M.Bakhtin (1997) e Bronckart (1985, 1999), consideradas como:

#### A)Tipologias dos lugares sociais

Diz Bakhtin:

*Considerando a vida em sociedade nós poderemos facilmente destacar, além da relação de comunicação artística, os tipos de comunicação social expostos a seguir: 1) as relações de produção (nas usinas, nos ateliês, cooperativas agrícolas, etc.); 2) as relações de negócio (nas administrações, organismos públicos etc.); 3) as relações do cotidiano (os encontros, as conversas na rua, nos bares, nas casas, etc.); e, enfim, 4) as relações ideológicas estrito senso (nas*

*propagandas, na escola, na ciência, na atividade filosófica sob todas as formas). O que nós designamos em nosso artigo precedente sob o termo de situação, não é outra coisa senão a realidade efetiva, na vida concreta, de tal ou tal formação, tal ou tal atividade de comunicação social.*

Bronckart, por sua vez, define o *Lugar Social* como uma zona de cooperação na qual se desenvolve a atividade humana específica na qual se articula a atividade de linguagem. Trata-se de um conceito genérico que abarca principalmente os diferentes tipos de instituições e de aparelhos ideológicos da sociedade, mas também zonas de exercício de práticas cotidianas. Ele propôs alguns valores de lugares sociais, cuja pertinência naturalmente tem a ver com um certo etnocentrismo de uma sociedade ocidental contemporânea: *Instituições econômicas e comerciais - Instituição política estatal – Literária – Acadêmica - De cortesia - De repressão – Escolar – Familiar – Mídia - Lugares de prática de lazer - Lugares de contato cotidiano.*

#### B) As tipologias das práticas discursivas efetuadas no interior de um lugar social

A questão que se coloca aqui é qual gênero de texto encontra-se mais freqüentemente em determinados lugares e em situações profissionais. De acordo com a característica de uma empresa, se pública ou privada (hospital, escola, banco, indústria comércio), se de um ramo de negócios ou de outro, a necessidade de redigir textos é muito variada. Deve-se levar em conta o caráter pragmático do gênero textual para verificar sua maior ou menor ocorrência, seja com a finalidade de informar, advertir, emitir ordem, relatar, dar pareceres, recomendar, alertar, etc. Os gêneros textuais que se utilizam do discurso injuntivo, por exemplo, variam de lugar para lugar e apresentam algumas características particulares. Quando se trata de um aviso afixado no mural de um estabelecimento qualquer, o estilo deve ser o mais preciso e impessoal possível. Quando uma circular de uma empresa é endereçada a muitos leitores ou quando é endereçada para um subalterno próximo na hierarquização funcional, a textualização deverá ser diferenciada. As comunicações internas geralmente são muito ritualizadas, pouco abertas, com um formato padrão. Um exemplo disso é a ata de reunião de trabalho ou, ainda, um formulário de pedido de licença.

Segundo Petitjean, em se tratando do ensino de uma língua estrangeira, depois da correspondência, os gêneros textuais que envolvem situações profissionais são os que mais interessam aos aprendizes de uma segunda língua. O autor sugere que esta prática seja difundida também no ensino de língua materna para melhor preparar os alunos para as futuras situações profissionais.

Outra categoria de gêneros textuais que merece um melhor tratamento é a dos textos acadêmicos científicos. Trata-se por um lado da redação de artigos científicos, relatórios de pesquisas, resenhas de livros, relatos de experimentos em sala de aula, comunicações científicas em congressos e seminários, e, por outro lado, dissertações de mestrado ou teses de doutorado, gêneros estes que figuram tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente escolar.

Além das tipologias propostas no interior de um lugar social, há uma classificação dos parâmetros que configuram o estatuto dos interactantes em uma situação real de produção:

- estatuto sócio-econômico (superioridade/inferioridade) do emissor com relação ao estatuto do destinatário;
- idade ligada eventualmente a uma avaliação do nível cognitivo suposto;
- nível de conhecimento no domínio concernente;
- relação familiar/não familiar;
- identidade: diferença ideológica ou cultural.

Aqui se coloca a seguinte questão: qual o estatuto deste exterior do discurso ou *ideoleto* de qual fala C. Kerbrat –Orechioni?

Este estatuto foi teorizado pelos lingüistas, a partir da visão da Análise do Discurso, por empréstimo ao conceito de formação discursiva, de M. Foucault (1969), sob a forma de formação ideológica e de formações discursivas. Ele deu lugar a descrições e classificações de discursos coletivos (burguesia/nobreza; discurso patronal/discurso sindical; discurso político de esquerda/direita, etc.).

#### 3.4.3.3 . As classificações heterogêneas

Quando a base tipológica é totalmente heterogênea e envolve critérios que revelam focos classificatórios muito diferentes, como intenção comunicativa, modo enunciativo, estratégia ilocutória, conteúdo temático, marcas lingüísticas de superfície, relações entre os textos, índices paratextuais, etc., Petitjean considera conveniente falar de gêneros textuais para designar este tipo de classificação. Bakhtin (1997) já havia dito

que *não há razão para minimizar a heterogeneidade dos gêneros do (discurso) e a dificuldade resultante disso quando se trata de definir o caráter geral do (enunciado).*

Para exemplificar a heterogeneidade da base tipológica de um gênero, Petitjean apresenta algumas conclusões a que chegou estudando o gênero *fait divers*<sup>12</sup>:

- Enquanto discurso, o *fait divers* possui um modo de enunciação ou de referência que se caracteriza por narrativas expandidas, por uma multiplicação de agentes enunciadorees (polifonia) e por uma mistura de planos de enunciação.
- Enquanto discurso, o *fait divers*, sob o ponto de vista comunicacional, revela uma intenção informativa (contar uma história), mas que não é desprovida de argumentação de valores ou de apresentação de condutas;
- Enquanto discurso, enfim, o *fait divers* depende das condições situacionais de produção que fazem com que, segundo a política redacional do jornal, um mesmo acontecimento tenha um tratamento semântico diferente;
- Enquanto texto, o *fait divers* possui uma construção seqüencial heterogênea. Ele revela uma seqüencialidade narrativa dominante na qual se inserem diálogo e descrição e uma seqüencialidade transversal, que faz com que tal descrição possua um enfoque argumentativo ou que tal série de ações esteja ordenada por uma vontade de explicação.

Bakhtin propôs a oposição entre gêneros primários e gêneros secundários. Ele considerou como primários os diálogos do cotidiano e as cartas. Como secundários, ele considerou o romance, o teatro, as obras científicas. Na concepção de Bakhtin, os gêneros secundários absorvem e modificam os gêneros primários. Esta dicotomia, mais tarde, foi admitida por Todorov (1978) sob a forma de oposição de gêneros elementares e gêneros complexos.

Uma outra oposição possível, proposta por Petitjean é a entre gêneros abertos e fechados. Os gêneros abertos seriam romances e teatro, e os fechados, as fábulas e as cartas oficiais, por serem fortemente ritualizadas.

---

<sup>12</sup> Crônicas (reportagens) policiais escritas geralmente em jornais

Para finalizar, achamos importante acrescentar uma outra visão de proposta classificatória apresentada por G. Genette (1987), sugerindo uma classificação não por tipo ou gênero de textos, mas por tipo de relações estabelecidas entre os textos:

- Quando há presença de um texto em outro texto (citações, alusões, etc.), o autor chama de relação intertextual;
- Quando um texto acompanha outro texto (título, prefácio, orelha de um livro, etc.), ele chama de relação paratextual;
- Quando há um comentário de um texto por um outro texto (explicação, crítica, exegese, etc.), dá o nome de relação metatextual;
- Quando há derivação de um texto a partir de outro texto (pastiche, paródia), o autor dá o nome de relação hipertextual;

Ele chama de relação arquitextual a pertinência de um texto a uma classe (tipo, discurso, gênero).

Embora nosso intuito não seja o da exaustividade classificatória, mas o de centrarmos no estudo de determinados gêneros textuais, provenientes do trabalho com o suporte jornal de sala de aula, este percurso serviu-nos para compreender as diversas possibilidades arroladas de se classificar gêneros, de acordo com diversos focos conceituais. Admitimos que a classificação de Petitjean entre tipologias homogêneas, intermediárias e heterogêneas, mesmo sendo como que um ponto de partida na questão da explicitação das classificações dos gêneros, apresenta alguns problemas de enfoques teóricos e de definição que procuramos apontar ao longo dessa explanação. Seguiremos adiante, no aprofundamento das questões sobre os gêneros, aproximando-nos mais das reflexões do grupo de Genebra: Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros, bem como de autores como Adam e Bakhtin.

### **3.5 Os gêneros a partir de Bronckart**

Bronckart (1999) assevera que as capacidades de representação do mundo são produtos derivados de práticas acionais e discursivas. O autor trata os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas.

### 3.5.1 As bases do Interacionismo sócio-discursivo e os gêneros

Bronckart, num quadro da psicologia da linguagem, à qual se diz filiado, inspirado na proposição interacionista da ação de linguagem, pensamento e consciência, de Vygotsky (a consciência como um contato social, através da linguagem, consigo mesmo), baseado na tese do agir comunicativo de Habermas, na interação verbal de Bakhtin, nas formações discursivas de Foucault, na idéia de linguagem como produto da interação social e do uso, de Wittgenstein, propôs o que chamou de **Interacionismo sócio-discursivo**, em que postula que *as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas*. Considera a linguagem como uma característica da atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar, através de atividades e de ações de linguagem. São estas atividades de linguagem, que podem ser também consideradas como eventos discursivos (*unidades sociológicas, coletivas*) dentro de zonas de cooperação social determinadas, os lugares sociais ou ainda os lugares das formações sociais discursivas, e que são o princípio constitutivo das ações de linguagem (*unidades psicológicas, individuais*), imputadas aos usuários da língua, organizadas em torno de unidades verbais: os textos e os discursos, ou, mais precisamente, segundo Bakhtin, em *gêneros do discurso*.

Bakhtin diz: *a prática da linguagem da criança e depois do adulto, consiste essencialmente, na prática dos diferentes gêneros do discurso em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere*. Apesar de Bakhtin, no conjunto de sua obra, não ter deixado clara a distinção que fez entre texto, discurso e enunciado, ao se referir à unidade verbal de base, ele sempre mencionou as **propriedades estáveis dos enunciados**, ou seja, **os gêneros**: como responsáveis pela comunicação humana: *Os homens se comunicam através de gêneros, não através de orações ou palavras [...] os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas; como responsáveis por uma certa noção de economia lingüística no ato de linguagem: se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível; e como responsáveis pela interação do homem em sociedade através de suas formações sócio-discursivas: são os gêneros que podem ser identificados às formações sócio-discursivas das sociedades*.

Como já mencionamos anteriormente, diferentemente de Bakhtin, referindo-se às manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem, Bronckart utiliza o termo gênero associado a texto (gêneros textuais) e usa o termo tipo (tipos de discurso) para falar em discurso. Conforme o autor: *A atividade de linguagem é , ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo.*

Então, toda produção lingüística é uma ação social situada, levada a efeito por indivíduos singulares em formações sociais específicas. Além disso, esse autor declara que as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas são os textos e os discursos que se apresentam como forma de ação social.

A seguir veremos, na visão de Bronckart, como se dá a produção textual, a produção do que ele chama de “texto empírico”.

Três parâmetros são necessários analisar para que entendamos o processo pelo qual um agente, através de uma ação de linguagem, produz um texto, a saber: 1) *a situação de ação de linguagem*; 2) *a ação de linguagem*; e 3) a noção de *intertexto*.

Há que se levar em conta a situação de ação de linguagem, ou seja, as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que exercem influência sobre a produção textual. Esses mundos são representações sociais que, em uma determinada situação de produção, são percebidas ou por um conjunto de indivíduos, com uma percepção coletiva (situação de ação de linguagem externa), ou por um indivíduo em particular, de acordo com suas representações individuais sobre esses mundos (situação de ação de linguagem interna). O que vai influir realmente na produção de um texto empírico é essa situação de ação interiorizada. Para produzir um texto, um agente deverá mobilizar algumas de suas representações sobre esses mundos (físico, social e subjetivo) em dois parâmetros distintos: o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que ele quer produzir. Ele deve ter noção do contexto: em que situação de interação ou de comunicação ele está. Esses conhecimentos vão exercer papel decisivo nas tomadas de decisões sobre a organização do texto. Num primeiro plano relativo aos parâmetros do *mundo físico*, o agente produtor do texto precisa saber:

- a) o lugar de produção, ou o lugar físico onde o texto é produzido;
- b) o momento de produção, ou o espaço de tempo durante o qual o texto é produzido;
- c) o emissor ou a pessoa que produz fisicamente o texto;
- d) o receptor ou a pessoa que percebe concretamente o texto.

Num segundo plano, todo texto está associado às atividades de uma formação social, ou de uma interação social, que implicará no mundo social com seus valores e contratos, e no mundo subjetivo ou na idéia que o agente faz de si no momento da ação de linguagem. Cria-se então um *mundo sócio-subjetivo* distribuído em quatro parâmetros:

I) o lugar social: em que instituição social ou em que ambiente de interação (ambiente discursivo) o texto é produzido (mídia, interação comercial, política, escola, etc.);

II) a posição social do emissor que vai lhe atribuir um estatuto de enunciador. O papel social que o emissor desempenha na interação (professor, patrão, entrevistador, filho, pai, etc.);

III) a posição social do receptor que vai lhe atribuir um estatuto de destinatário (interlocutor);

IV) o objetivo da interação social ou o efeito que, do ponto de vista do enunciador, o texto poderá produzir no destinatário (interlocutor)..

No caso do conteúdo temático (ou referente), ele pode ser definido como o conjunto das informações que estão explicitamente contidas neste texto, apresentadas pelas suas unidades proposicionais (ou semânticas). Assim como os parâmetros do contexto, essas informações que constituem o conteúdo temático são representações interiorizadas do agente produtor do texto. São conhecimentos que vão variar de acordo com suas experiências vividas, seus conhecimentos prévios de mundo, que estarão disponíveis em sua memória e que serão atualizados no momento da ação de linguagem. Uma observação há que se fazer aqui sobre o modo de organização desses conhecimentos no momento da textualização. Tais conhecimentos são armazenados na memória dos agentes de maneira compartimentada, lógica e hierarquizada, enquanto que a organização desses conhecimentos no texto deverá ser linearizada e sucessiva no tempo. Devido a essa linearidade, os conteúdos temáticos são organizados em seqüências articuladas aos mundos discursivos, o que vai indicar uma organização textual constitutiva de seqüências e de tipos de discursos, com a finalidade de dar conta

do encadeamento das estruturas semânticas. Sobre seqüências veremos adiante a contribuição de M. Adam (1990 e 1992).

A noção de ação de linguagem integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, uma vez que um determinado agente, ao empreender uma interação verbal, estará sempre lançando mão destes dois parâmetros. Assim como a ação de linguagem pode ser vista sob o ponto de vista sociológico como uma atividade de linguagem em grupo, também pode ser entendida como uma atividade particular de um indivíduo. A ação de linguagem pode ser considerada, então, como uma base de orientação a partir da qual o agente produtor de um texto empírico deverá tomar um conjunto de decisões. A primeira das decisões a ser tomada consiste na escolha por esse agente, dentre os gêneros de textos disponíveis na intertextualidade, daquele que lhe parece o mais adequado e o mais eficiente em relação à sua situação de ação de linguagem específica. Por exemplo, no dia 10 de abril de 2002, o padre Vicente, no papel de autoridade religiosa da igreja católica (enunciador), dirigiu-se a um casal X (estatuto de destinatário), numa igreja católica, diante de uma platéia de católicos (ambiente discursivo religioso católico) com o objetivo de selar o matrimônio desse casal (objetivo ou efeito discursivo). Este exemplo demonstra uma ação de linguagem de registro oral, utilizando um gênero do ambiente discursivo religioso (gênero textual ordenação ou declaração de matrimônio constituído predominantemente do tipo de discurso interativo dialógico, com seqüências dialogal e injuntiva).

É possível que nesta situação de atividade de linguagem não haja muita escolha no repertório dos gêneros textuais já estabelecidos para efetuar esta ação de linguagem. Poderíamos citar outro exemplo de registro escrito. No dia 15 de fevereiro de 2002, o sr. Plínio, na qualidade de jornalista da Gazeta Iluminada (enunciador) dirigiu-se aos leitores do jornal (destinatários), na seção editorial (gênero textual editorial) do jornal (ambiente discursivo ou lugar social ou instituição - mídia) para convencê-los de que a sociedade brasileira deve repensar o uso que faz da água potável (objetivo ou efeito). Neste caso, o enunciador tomou a decisão de utilizar-se do gênero editorial para promover a interação verbal com seus leitores, mas poderia também lançar mão de outros gêneros para realizar sua ação de linguagem, que tinha como objetivo alertar os leitores para o mau uso da água potável pelos brasileiros. Poderia ter utilizado o gênero textual entrevista, ter narrado uma história, contado uma fábula; enfim ter decidido por qualquer outro gênero dentro da variedade de gêneros que a situação e o suporte jornal lhe oferece. Poderíamos acrescentar que esse gênero editorial é constituído

predominantemente pelo discurso teórico planejado com seqüências argumentativas e ou expositivas e por esquematizações.

Se o produtor do texto tivesse optado pelo gênero entrevista, teria que lançar mão do tipo de discurso interativo dialógico construído com seqüências dialogais. E se tivesse optado por contar uma história para sensibilizar seus destinatários, ocorreria em seu texto, predominantemente, o tipo de discurso narração, com seqüências narrativas e descritivas.

Os gêneros textuais disponíveis de que falamos acima, quando demos o exemplo da tomada de decisão do jornalista, são de número ilimitado e estão disponíveis na sociedade, formando o conjunto de intertextos; ou seja, textos que são partilhados por indivíduos nas formações sociais contemporâneas, que são deixados por gerações anteriores para serem atualizados nas interações verbais. A escolha efetua-se a partir de um confronto de parâmetros que o agente produtor do texto estabelece, de acordo com a situação de ação de linguagem que ele se encontra, de acordo com suas representações dos mundos físico e sócio-subjetivo. A escolha de um gênero textual dentro da intertextualidade dos gêneros representa uma espécie de estratégia de produção de texto que o agente utiliza no intuito de atingir seus objetivos comunicativos.

A apropriação dos gêneros é, portanto, um instrumento fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades interacionais humanas. Apesar de esse processo de apropriação de um gênero implicar a adesão a um modelo já existente, à medida que um agente produtor o utiliza, sempre poderá haver algo de novo que ele vai acrescentar ao gênero, já que a ação de linguagem sempre será um processo individual de inserção no social e, por conseguinte, neste caso, conforme Bakhtin (1997), “*o texto empírico produzido se encontrará dotado de seu estilo próprio ou individual*”.

Enfim, uma vez que esta apropriação pode gerar novos modelos de gêneros, diferentes dos exemplares já estabelecidos no intertexto, podemos dizer que o processo de interação verbal através desses gêneros ao mesmo tempo que será um processo sócio-cultural e histórico, constituído por indivíduos particulares através de suas ações de linguagem, visando atingir objetivos de comunicação específicos, será sempre uma possibilidade nova, através da inserção de novos textos empíricos no intertexto, de haver mudanças nas formações sócio-discursivas já estabelecidas na sociedade.

### 3.5.2 Gêneros textuais: infra-estrutura geral de um texto

Voltamos aqui a falar das decisões que um produtor de um texto deve tomar na hora da execução de sua tarefa. Trata-se de estratégias pensadas com o objetivo de melhor desempenhar a ação comunicativa de linguagem. Em primeiro lugar, diante de um quadro *contextual*, um agente produtor deverá refletir sobre qual situação de ação de linguagem ele está inserido, o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que ele quer produzir, de acordo com os parâmetros dos mundo físico e sócio-subjetivo supracitados. Em segundo lugar, ele deverá optar por um determinado gênero de texto disponível no *intertexto*, segundo as experiências sociais acumuladas através de ações de linguagem verbal. A seguir, num quadro *cotextual*, deverá articular o plano geral do texto, os tipos de discursos que configurarão os gêneros textuais, tipos de discursos esses que serão organizados através de seqüências e ou de outros tipos de planificação. Esses três últimos itens configuram a *infra-estrutura geral de um texto*, que, junto com os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos de enunciação*, formarão o que Bronckart chamou de «folhado textual», isto é, três camadas superpostas que tramam a organização dos textos.

#### 3.5.2.1 O plano geral dos textos

Partamos do pressuposto de que um texto dado, pertencente a um gênero qualquer disponível no intertexto, pode apresentar características de homogeneidade ou de heterogeneidade, de acordo com os tipos de discursos que estão presentes em sua configuração. Segundo Bronckart (1999), há uma minoria de textos homogêneos, compostos por um mesmo tipo de discurso, como, por exemplo, o gênero conto, em que não apareça nenhum outro tipo de discurso que não seja a narração, ou o gênero enciclopédia ou dicionário, composto exclusivamente pelo tipo de discurso teórico: por exemplo: *SUPORTES TEXTUAIS são os espaços físicos e materiais onde estão grafados os gêneros textuais, como por exemplo o livro, o jornal, o computador, o folder, o manual de instrução, etc. Numa concepção ampla da semiotização de um texto, a televisão, o cinema, o rádio também podem ser considerados como um suporte textual.* E há uma maioria de textos heterogêneos, compostos por mais de um tipo de discurso, em que um tipo está em relação de predomínio e outro, ou outros tipos, em relação de subordinação ao gênero dominante. É o caso do gênero romance, no qual ocorre predominantemente o tipo de discurso narrativo; porém, outros tipos podem surgir, como, por exemplo, o tipo de discurso interativo, composto por seqüências dialogais, ou o tipo de discurso teórico, compostos por esquematizações, seqüências

expositivas ou argumentativas. Além disso, num romance, há uma grande possibilidade da ocorrência de seqüências descritivas, como, no exemplo abaixo, os segmentos escritos em itálico:

[...] Marícia entrou no edifício, foi até o elevador e esperou pacientemente até que ele chegasse ao térreo. *Era um desses elevadores do século passado com grades sanfonadas internas separando o veículo da porta de acesso.* Sem perceber que precisaria fechar a grade para que o elevador subisse, ficou observando-se no espelho e aproveitou para retocar a maquiagem. Foi neste intervalo de tempo que entrou *um homem ruivo com largas sobrancelhas, vestido como quem vai a uma importante reunião de negócios. Aparentava 40 anos e trazia consigo uma pasta de couro preto, semelhante à que Marícia tinha visto na casa da cartomante. A luz do lugar não era excelente, o clima era de nostalgia, misturavam-se aromas de diferentes fragrâncias dentro do elevador,* [...]

No primeiro caso, da homogeneidade do tipo de discurso, o plano de um texto se confunde com o plano do discurso que o constitui, e pode ser descrito através da análise das seqüências que compõem o tipo de discurso em questão. No segundo caso, quando se identifica um tipo de discurso dominante e um ou mais tipos subordinados a classificação fica dependente de inúmeros fatores: o tamanho do texto (número variável de páginas), a natureza de seu conteúdo temático, as condições externas de produção: os tipos diferentes de suportes em que ele aparece, tipos de registros (oral/escrito), etc, tudo isso contribui para dificultar qualquer tentativa de descrever e ou classificar os planos de texto. Segundo Bronckart, essa tarefa é de muita complexidade e configura-se como uma tarefa secundária, diante da tarefa de descrever os tipos de discursos e os tipos de planificação: seqüências, scripts e esquematizações, elementos principais que configuram a infra-estrutura de um texto. Ele diz: *[...] na medida em que as possíveis combinações dos tipos de discurso e das formas de planificação internas são praticamente ilimitadas, parece ilusório tentar uma conceitualização global dos planos de texto, pretender categorizá-los e classificá-los.[...]*

### 3.5.2.2 . Mundos discursivos e tipos de discurso

Antes de falarmos sobre os tipos de discurso apresentados por Bronckart, fruto de um trabalho de amadurecimento de sua teoria proposta em *Le fonctionnement des*

*discours*, (BRONCKART et al.,1985), convém entender e tratar de diferenciar o que este autor chama de mundos discursivos em relação aos tipos de discursos.

O autor admite que os gêneros de textos, por serem de número ilimitado, apresentam uma dificuldade de origem de submeterem-se a uma classificação exaustiva. Inúmeros fatores concorrem para que as classificações apresentadas sejam entendidas como propostas de generalizações que servem como base para uma análise dos gêneros textuais, mas que não se esgotam em si, haja vista as inúmeras variáveis que estão presentes na classificação dos textos empíricos em seus conjuntos maiores: os gêneros. Ele diz:

*[...] os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número de tendência ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber nas unidades lingüísticas que nelas são empiricamente observáveis.[...]*

Entretanto, na composição interna desses gêneros textuais, verifica-se uma regularidade maior. Trata-se de formas de semiotização ou de colocação de discurso que as línguas naturais possuem, que variam de língua para língua, formas observáveis através de marcas lingüísticas de superfície, que contribuem para caracterizar os diversos textos empíricos que constituem os gêneros.

*Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos de fato são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüística.*

Trata-se de formas associadas à construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferentes do mundo empírico ou comum (objetivo, social, subjetivo) dos agentes produtores dos textos. Essas formas ou segmentos são chamados de *tipos de discurso* e os mundos virtuais em que estão ancorados são os *mundos discursivos*.

Seguindo o caminho já trilhado por Benveniste, por Weinrich e outros, Bronckart retoma a tese dos mundos discursivos propondo algumas alterações. Enquanto Benveniste coloca em oposição ao mundo narrativo (histórico) o mundo do discurso (um mundo de interação dialogada), Weinrich opõe o mundo narrado ao

mundo comentado (teórico). Ele propõe a oposição entre os mundos do NARRAR, quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira DISJUNTAS das coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem do agente produtor do texto (isto é, quando as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados - da ordem da história -, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou ainda imaginários, com sua organização ancorada em uma origem no tempo e no espaço) e do EXPOR, quando as representações mobilizadas não são ancoradas em nenhuma origem no tempo e no espaço e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso, os fatos são apresentados como acessíveis, e as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas CONJUNTAS ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

O autor apresenta dois subconjuntos de operações em cada um desses mundos: a oposição entre *implicação e autonomia*: ou um texto deixa claro a relação que suas instâncias de agentividade mantém com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço); nesse caso o texto IMPLICA os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integrados ao conteúdo temático, e para interpretar completamente esse texto é necessário ter acesso a suas condições de produção. A essa relação não é explicitada, e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso; nesse caso o texto apresenta-se numa relação de AUTONOMIA com os parâmetros da ação de linguagem, e sua interpretação não requer nenhum conhecimento das condições de produção, o que permite distinguir quatro mundos discursivos:

- o mundo do NARRAR (implicado);
- o mundo do NARRAR (autônomo);
- o mundo do EXPOR (implicado) ;
- o mundo do EXPOR (autônomo).

A partir desta bipartição dos dois mundos discursivos do Narrar e do Expor , aplicando-se os parâmetros de implicação e ou de autonomia, chegaremos aos quatro tipos de discurso de base da teoria de Bronckart:

- relato interativo (relato conversacional conforme FdD);
- narração;
- discurso interativo (discurso de situação, conforme FdD<sup>13</sup>);
- discurso teórico.

### 3.5.2.3 Os tipos de discurso

Como já havíamos mencionado acima, enquanto os gêneros textuais disponíveis no intertexto são ilimitados, os tipos de discurso estão no interdiscurso de maneira muito mais limitada. Os mundos discursivos propostos por Bronckart estão de acordo com parâmetros mais genéricos e até um tanto universais. De acordo com parâmetros que podem variar de língua para língua, identificados na superfície textual como tipos lingüísticos que compõem, num nível profundo, a infra-estrutura dos textos empíricos de uma língua dada, estão os tipos de discurso.

Já na teoria exposta em *Le fonctionnement des discours*, aparecem quatro tipos de discurso como tipos fundamentais, a saber: *discurso de situação*, *discurso teórico*, *relatos conversacionais*, *narração*. Em *Atividade de linguagem, textos e discursos*, motivado pela teoria do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart passa a chamar o discurso de situação de *discurso interativo*, e os relatos conversacionais de *relatos interativos*. Portanto, segundo este autor, existem quatro tipos de discursos, com a possibilidade de haver algumas variantes e algumas fusões em suas fronteiras, com os quais podemos elaborar inúmeros textos empíricos pertencentes a inúmeros gêneros textuais. Cada um destes discursos apresentam características de configuração interna que podem variar de língua para língua, mas que, de acordo com as pesquisas até hoje realizadas, principalmente em língua francesa (mas estendida a outras línguas, como o catalão, o basco, inclusive em língua portuguesa<sup>14</sup>), em princípio, mantem-se uma certa

---

<sup>13</sup> *Le fonctionnement des discours* (FdD) (BRONCKART et al, 1985).

<sup>14</sup> V. Machado, Anna Rachel (1998) O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola

regularidade, tanto com relação às unidades lingüísticas características, quanto à presença das unidades de planificação.

Com relação às unidades lingüísticas temos o seguinte:

a) Discurso interativo: predominam frases interrogativas e frases imperativas, a interação é marcada pela alternância dos turnos de fala (diálogo)<sup>15</sup>; ocorrem unidades da ordem dêitica, que marcam a conjunção e ou a implicação existente entre o mundo discursivo construído e o mundo ordinário do agente produtor em virtude de uma dada interação social: os pronomes de pessoa (primeira e segunda no singular / segunda no plural), que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal; há maior presença de anáforas pronominais em relação às anáforas nominais e os dêiticos temporal e espacial; predomina o subsistema verbal em torno do presente, que inclui o pretérito perfeito e o imperfeito; ocorre alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

b) Discurso teórico: via de regra é monologado<sup>16</sup>; não ocorrem unidades dêiticas, nem de organizadores temporais, mas estão presentes os organizadores lógico-argumentativos e organizadores intra-meta-intertextuais (sumários, títulos de capítulos, citações de rodapé, citações de outras obras). Ao contrário do discurso interativo, o discurso teórico caracteriza-se pela baixa freqüência de frases interrogativas e imperativas e tem o predomínio de frases declarativas; predomina o tempo presente com alguma freqüência do pretérito perfeito e raramente o futuro, a não ser quando tem função de remeter o leitor para uma parte adiante de um texto (isso ocorre com certa freqüência em monografias, dissertações e teses). Os verbos aqui estão em baixa densidade, apresentam mais um valor genérico do que um valor dêitico. A densidade sintagmática é bastante alta.

c) Relato interativo: em princípio é monologado e desenvolve-se em situações de interação que podem ser reais (originalmente orais), ou posta em cena, através de romances ou de peças de teatro; se caracteriza principalmente pelo predomínio de frases

---

<sup>15</sup> Diálogo (interação verbal que envolve mais de um agente) está aqui em oposição a Monólogo (produção verbal monogerada).

<sup>16</sup> Alguns autores de trabalhos científicos, embora, em princípio, estejam monogerando seu texto, utilizam-se da segunda pessoa do plural (nós). Essa prática pode se dar devido ao uso de um recurso estilístico chamado em português de *plural de modéstia*, ou por estar se levando em conta a voz do orientador do trabalho, o que apontaria para um texto gerado por duas vozes.

declarativas sobre frases não declarativas; tem caráter disjuncto-implicado; há presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.), presença de anáforas pronominais associadas quase sempre a anáforas nominais na recuperação de sintagmas precedentes. Semelhante ao discurso interativo, o relato interativo possui uma alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática. O subsistema verbal assemelha-se ao da narração, com o predomínio do pretérito perfeito e do imperfeito e algumas variações do passado como o mais-que-perfeito, além do futuro simples e do futuro do pretérito.

d) Narração: discurso monologado, predomínio de frases declarativas; caráter disjuncto-autônomo; subsistema de verbos com predomínio do pretérito perfeito e do imperfeito, podendo ocorrer formas verbais do passado, compostas ou não, para marcar a relação de retroação, ou formas compostas do futuro para indicar projeção; presença dos organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos, etc.). Com relação à marcação dos pronomes pessoais, há pouca frequência dos pronomes de primeira e segunda pessoa do plural do singular, que remetem diretamente ou ao agente produtor de texto ou a seus destinatários. Caracteriza-se pela presença de anáforas pronominais e nominais com a frequência da substituição lexical, no caso das anáforas nominais. A densidade verbal e a densidade nominal estão equilibradas na narração, o que indica um meio termo entre o discurso teórico e o discurso interativo.

e) Discurso misto interativo-teórico: este tipo de discurso apresenta características tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico; ou seja: a presença de unidades dêiticas, ao mesmo tempo que de unidades lógico-argumentativas. Apresenta alta densidade sintagmática e seu sistema de verbos é o mesmo dos dois tipos de discurso em questão.

Com relação às unidades organizacionais que configuram os tipos de discurso, Bronckart cita as unidades seqüenciais, unidades de planificação convencionais e mais duas unidades de planificação: o script e a esquematização. Vejamos como se dá esta relação:

a) Discurso interativo: predomínio da seqüência dialogal;

b) Discurso teórico: predomínio do plano expositivo puro ou esquematização, ou seqüência descritiva, explicativa, e argumentativa;

c) Relato interativo: predomínio de script e seqüência narrativa;

d) Narração: predomínio de seqüência narrativa e de seqüência descritiva;

#### 3.5.2.4 Seqüências

Em virtude da complexidade classificatória dos planos de texto, devido à freqüente heterogeneidade textual, Bronckart postula que as duas dimensões maiores da infra-estrutura de um texto são os tipos de discurso e as formas de planificação local, em que estão inseridas as seqüências, os scripts e as esquematizações. Ele coloca em questão se a infra-estrutura de um texto é determinada em primeiro lugar pelos tipos de discurso ou pelas seqüências. Adam (1990, 1992) define o texto pela combinação dos tipos de seqüências que ele apresenta, atribuindo mais importância às formas de planificação do que aos tipos de discurso. Na opinião de Bronckart, as seqüências estão a serviço dos tipos de discurso, que são baseados em operações constitutivas dos mundos discursivos. Ele refuta o caráter prototípico associado a modelos cognitivos que Adam atribuiu às seqüências, afirmando que essa visão é meramente representacionista. As seqüências que se manifestam nos tipos de discurso, que compõem os textos empíricos, procedem do intertexto e são fundadas como todas as propriedades do intertexto em dimensões práticas e históricas, podendo modificar-se permanentemente de acordo com a interação verbal entre os indivíduos de uma língua natural. O que ocorre, na verdade, é que as seqüências são fruto de uma reestruturação do conteúdo temático, organizado na mente do produtor do texto de forma lógica em macroestruturas semânticas, que devem ser organizadas linearmente para formar um todo coerente que vai expressar o efeito de sentido que o agente produtor do texto pretende atingir diante de seu interlocutor. Nesse sentido, visto que também são fruto de uma tomada de decisão de acordo com o gênero de texto e do tipo de discurso em questão, Bronckart assevera que as seqüências têm um estatuto dialógico<sup>17</sup>, já que são instrumentos a serviço da interação verbal. Ele cita Grize (1981), que fala sobre o caráter dialógico das seqüências, especificamente a explicativa e a argumentativa. Essas seqüências consistem em uma ação do agente produtor para isolar um elemento do tema tratado e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às condições presumidas por seu interlocutor (atitudes, sentimentos e conhecimentos prévios). Em outras palavras, quando um produtor de texto considera uma tema tratado como problemático para seu

---

<sup>17</sup> Dialógico no sentido Bakhtiniano de interação verbal entre interlocutores, diferentemente de dialogal: produção gerada por dois interactantes, cada um observando seu turno de fala, que está em oposição à monologal, produção monogerada.

destinatário, ele tenderá a desenvolver esse tema lançando mão de uma seqüência explicativa. Quando esse tema for contestável, deverá organizá-lo em uma seqüência argumentativa.

Segundo J.M. Adam, há cinco tipos básicos de seqüências:

1. Seqüência narrativa
2. Seqüência descritiva
3. Seqüência argumentativa
4. Seqüência explicativa
5. Seqüência dialógica

Para Bronckart deve-se acrescentar a essas cinco seqüências a seqüência injuntiva, embora, na concepção mais recente de Adam ela seja tratada como uma peculiaridade da seqüência descritiva.

Seqüência narrativa

Ao analisar essa seqüência, Bronckart sugere uma abordagem histórica que começa com a Poética de Aristóteles, passa pelo Formalismo Russo, pela Narratologia Francesa, pela Psicologia Cognitivista, e pela Sociolinguística Americana<sup>18</sup>. Trata-se de uma organização baseada num processo de *intriga*, envolvendo *personagens* implicados em *acontecimentos* estruturados no *eixo do sucessivo*. No princípio há um estado de coisas equilibradas, cria-se uma tensão, que desencadeará uma ou mais de uma transformação. Há muitos modelos de seqüência narrativa, e o modelo mais comum é ancorado em três macroproposições ou três fases: situação inicial; transformação; situação final. A partir de estudos da sociolinguística americana de Labov e Waletzky (1967), surgiu um modelo padrão, que apresenta cinco fases para uma seqüência narrativa:

- Situação inicial ou fase de orientação ou exposição, em que um estado de coisas é apresentado, um estado a princípio equilibrado que deverá ser tencionado;
- Complicação ou desencadeamento ou transformação, que introduz uma tensão;

---

<sup>18</sup> Conforme Bronckart (1999)

- Ação que apresenta os acontecimentos desencadeados por essa tensão;
- Resolução ou re-transformação, que introduz acontecimentos no sentido de reduzir a tensão gerada na fase de complicação;
- Situação final que descreve ou explica o novo estado de coisas ou o equilíbrio originado da resolução das tensões.

De acordo com a posição do narrador, com relação à história narrada e ao efeito de sentido que ele quer provocar no seu interlocutor, pode-se acrescentar a essas fases outras duas:

- Avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história, que tem posição livre na seqüência;
- Moral, que surge geralmente no final da seqüência, no intuito de apresentar uma significação para orientar na interpretação da história narrada.

A extensão destas fases, que compõem a seqüência narrativa, pode ser variada, de acordo com o gênero de texto em questão. Num gênero mais extenso como o romance, a novela, em função do número de personagens, da intriga e das complicações geradas, as fases que compõem as seqüências podem se repetir inúmeras vezes, criando situações de tensão e de resolução temporárias sempre a serviço da estruturação do todo coerente do texto.

#### Seqüência descritiva

A primeira questão que envolve esta seqüência é quanto ao seu estatuto de autonomia ou de dependência em relação aos seguimentos de discurso em que se inserem. Adam e Petitjean (1989) sustentaram a tese de que as seqüências descritivas deveriam ser tratadas como seqüências autônomas e propuseram uma análise de três fases, de acordo com suas propriedades lingüísticas específicas: ancoragem; aspectualização e relacionamento.

- Fase da ancoragem: na qual é apresentado o tema-título, geralmente introduzido por uma forma nominal, isto quando não se tratar de uma descrição de processo;
- Fase da aspectualização: na qual os aspectos sobre o tema são apresentados, e na qual lhe são atribuídas propriedades, que podem se tornar sub-temas

decompostos em outras partes em que lhe serão atribuídas novas propriedades, etc. numa espécie de enumeração de qualidades hierarquizadas;

- Fase de relacionamento: na qual os elementos descritos são associados por semelhança com os outros elementos, através de comparações, de metáforas, etc.

A seqüência descritiva é utilizada segundo uma decisão do produtor do texto, orientada pelo efeito de fazer ver, de guiar o olhar, de mostrar algum detalhe dos elementos do objeto do discurso ao seu interlocutor, sem influenciar na progressão temática do texto.

Apesar do tratamento de autonomia proposta pelos autores citados, é muito freqüente encontrarmos uma seqüência descritiva a serviço de uma outra seqüência: narrativa, explicativa, argumentativa. Neste caso, ela funcionará como uma seqüência subordinada, secundária, articulada à seqüência principal, de acordo com os objetivos propostos desta seqüência.

#### Seqüência argumentativa

Ao tratar desta seqüência, Bronckart refere-se à Retórica de Aristóteles e aos trabalhos do Centro de Pesquisas Semiológicas de Neuchâtel, principalmente ao trabalho de Grize, (1984 e 1990). Nestes trabalhos, o objetivo é o de descrever os processos de lógica natural relativos à organização do raciocínio na produção dos textos. Trata-se de esquematizações observadas empiricamente nos textos, que, embora possam servir para fornecer modelos cognitivos, por abstração-generalização, não devem ser entendidos como modelos cognitivos a priori, que existam fora do discurso, ou que preexistam antes de sua colocação em discurso como uma condição da geração desse discurso. Ao contrário disso, num processo de semiotização para a produção de um determinado texto empírico, o raciocínio argumentativo implica a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema. Articulados a esta tese, serão apresentados dados novos e, através de um processo de inferência, será encaminhada uma conclusão, que será apoiada em justificativas e ou restrições sobre a tese apresentada.

Para Bronckart, o protótipo da seqüência argumentativa organiza-se como uma sucessão de quatro fases:

- Fase de premissa (dados) em que há uma constatação inicial;

- Fase de apresentação dos argumentos ou elementos que orientam para uma conclusão (exemplos, justificativas, etc);
- Fase da apresentação de contra-argumentos, em que se colocam restrições em relação à orientação argumentativa, os quais podem ser ratificados ou refutados por exemplos, justificativas, etc.;
- Fase de conclusão (ou de nova tese) que resume e integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

De acordo com a complexidade do texto empírico, é possível, ainda, observar-se uma fase anterior à fase dos dados, a fase da tese anterior.

Conforme dissemos acima sobre o caráter dialógico das seqüências, o agente produtor lança mão de uma seqüência argumentativa toda vez que entender haver uma tese, ou objeto de discurso passível de contestação pelo seu interlocutor.

#### Seqüência explicativa

O raciocínio explicativo, diferentemente do argumentativo, origina-se na constatação de um objeto de discurso incontestável. Entretanto, segundo o que diz Grize, a partir de uma incompletude, de uma problematização presumida pelo produtor do discurso sobre o conhecimento, as atitudes, os sentimentos do interlocutor, há necessidade de prover-se uma explicação do tema tratado, apresentando-se causas e razões da afirmação inicial, esclarecendo as possíveis polêmicas e ou contradições que essa afirmação pode suscitar. No final deste desenvolvimento, a informação inicial estará enriquecida e, por conseguinte, reformulada.. Em relação à sua textualização, o raciocínio explicativo apresenta-se da seguinte maneira:

- Uma fase de constatação inicial, que introduz um objeto de discurso (tema) incontestável;
- Uma fase de problematização, em que ocorre a explicitação da ordem do porquê;
- Uma fase de resolução, que traz informações adicionais capazes de responder as questões colocadas;
- Uma fase de avaliação ou conclusão, que reformula a constatação inicial, completando-a, enriquecendo-a.

## Seqüência dialogal

A principal característica desta seqüência é a de realizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados. Vejamos o que diz Bronckart (1999):

*[...] esses segmentos são estruturados em turnos de fala, que, no caso dos discursos interativos primários, são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante.*

Devemos entender discurso interativo primário e secundário como variantes do discurso interativo. Quando o mundo da semiotização do conteúdo temático mobilizado na interação é relacionado ao mundo ordinário dos agentes dessa interação, e as instâncias de agentividade remetem diretamente para os interactantes (dêixis externa), teremos discurso interativo primário. É o caso dos gêneros conversação, entrevista (oral/escrita), etc. Quando, no quadro dos gêneros escritos, (como o romance, a novela), encaixados em segmentos de relatos interativos ou de narração, na forma de discurso direto, os segmentos remetem a personagens e a acontecimentos textualizados, como na narração, ou encenados, como no teatro, teremos discurso interativo secundário. É o caso da inserção da fala de personagens nos gêneros teatro, romance, novela, etc.

Adam propõe a análise da seqüência dialogal organizada em três níveis articulados. Num primeiro nível distingue três fases:

- Fase de abertura, de caráter fático na qual os interactantes estabelecem a comunicação de acordo com rituais cristalizados na formação social em que se escrevem;
- Fase transacional, na qual o conteúdo temático da interação verbal é co-construído;
- Fase de encerramento, de caráter fático, que explicitamente põe fim à interação verbal.

Num segundo nível, há uma espécie de expansão de cada uma das fases, em unidades dialogais ou trocas, através de intervenções dos interactantes, ordenadamente em turnos de fala, que podem ter estrutura binária ou ternária.

Vejamos os exemplos a seguir:

A -Você vai ao jogo hoje?

B -Hoje eu já tenho um compromisso

(Troca binária)

A -O senhor pode me informar que horas são?

B -São três e meia.

A -Muito obrigado.

(Troca ternária)

Num terceiro nível, as intervenções podem se decompor em atos de discurso, ou seja, em enunciados que realizam atos de fala específicos: *pedido, ordem, afirmação, etc.*

#### Seqüência monologal

Esta seqüência ocorre como uma variante da seqüência dialogal, que organiza o relato interativo. Diferentemente da seqüência dialogal propriamente dita, na seqüência monologal não há troca de turnos de fala, já que se pressupõe apenas um agente produtor com uma tomada contínua da palavra (produção monogerada), ex.: *monografias científicas*. Via de regra, os relatos interativos, as narrações e os discursos teóricos se organizam na forma de monólogo, enquanto que o discurso interativo se apresenta em forma de diálogo.

#### Seqüência Injuntiva

Em *Éléments de linguistique textuelle*, Adam (1990), refere-se à seqüência injuntiva como uma seqüência autônoma. Entretanto, em *Les textes: types et prototypes*, Adam (1992), mesmo aceitando a diferença entre fazer ver e fazer agir, trata genericamente destes dois segmentos e não atribui autonomia à seqüência injuntiva. Segundo Bronckart, a justificativa plausível de Adam seria a de creditar menos importância à natureza dos elementos descritos (objeto versus ações) do que aos procedimentos especificamente lingüísticos de seqüencialização. Entretanto este autor prefere tratar a seqüência injuntiva como seqüência autônoma, pelo fato dela ter objetivo diferente da seqüência descritiva, isto é, fazer agir o destinatário de um certo modo em uma determinada direção. As *receitas* em geral e os manuais de instrução são exemplo de

gêneros textuais em que ocorre este tipo de seqüencialização. Como marcas lingüísticas aparecem verbos na forma imperativa e ou infinitiva.

A receita de torta de maçã é um exemplo.

Torta de maçã

Lave as maçãs. Descasque-as , corte-as em fatias finas. Coloque-as no fundo do prato.

[...]

Esses seis tipos de seqüências que operam na planificação dos textos, de acordo com objeto do discurso ou conteúdo temático, são realizadas respectivamente, através de algumas operações criadoras de tensão. Temos, como na seqüência narrativa, operações orientadas a fazer ver; na seqüência descritiva, operações que visam a explicar, esclarecer um problema; na seqüência explicativa, operações orientadas para convencer o destinatário sobre um objeto de discurso contestável, na seqüência argumentativa, operações que visam a regular a interação entre os actantes, como na seqüência dialogal e operações orientadas a fazer agir, como na seqüência injuntiva.

Além desses tipos de planificação, considerados por Bronckart como *Planificação convencional*, através das seqüências, e de suas operações de caráter dialógico, o autor apresenta mais duas formas, a saber: *o script e a esquematização*.

#### 3.5.2.5 Outras formas de planificação - Script

Quando os acontecimentos de uma história do mundo do narrar são dispostos simplesmente em ordem cronológica, sem que sua organização linear deflagre nenhum processo de tensão, a forma de organização presente é chamada de Script.

Ex.: Acordou, foi até o banheiro, tomou uma ducha, escovou os dentes, vestiu-se e foi trabalhar [...].

#### 3.5.2.6 Outras formas de planificação - Esquematização

Quando um objeto de discurso ou conteúdo temático no mundo do expor não é considerado nem contestável nem problemático, apresentando a característica de neutralidade, e o desenvolvimento de suas propriedades é feito a partir de um segmento de texto puramente expositivo ou informativo, então, a organização destes segmentos não se dá nem por intermédio de uma seqüência convencional nem por um script, mas

por outras formas de esquematização constitutivas da lógica natural, como é o caso da *definição, da enumeração, do enunciado de regras, da cadeia causal*, etc.

Ex.: A teoria do Interacionismo Sócio-discursivo de Bronckart é fundada na teoria interacionista de Vygosky, na teoria do discurso de Bakhtin e na tese da formação discursiva de Foucault. Está inscrita num quadro da psicologia da linguagem [...]

Enfim, para Bronckart, a planificação de qualquer segmento de um texto empírico pode ser realizada através das seis seqüências, dos scripts e ou das esquematizações.

A seguir mostraremos um quadro das relações entre planificação e os tipos de discurso:

Tabela.3. Planificação

PLANIFICAÇÃO	MUNDO DO EXPOR			MUNDO DO NARRAR	
	DISCURSO TEÓRICO	MISTO Teórico Interativo	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO	NARRAÇÃO
SEQÜÊNCIAS CONVENCIONAIS					
NARRATIVA					
DESCRITIVA					
ARGUMENTATIVA					
EXPLICATIVA					
DIALOGAL					
MONOLOGAL					
INJUNTIVA					
OUTROS TIPOS DE PLANIFICAÇÃO					
SCRIPT					
ESQUEMATIZAÇÃO					
	CONJUNTO ao mundo ordinário do ato de produção			DISJUNTO ao mundo ordinário do ato de produção	

Na ordem do EXPOR, a seqüência dialogal aparece somente no discurso interativo. A seqüência monologal, variante da dialogal, pode aparecer nos três tipos de

discurso (teórico, misto e interativo). Esses três tipos de discurso do mundo do EXPOR podem organizar o seu conteúdo temático através de cinco tipos de planificação: quatro seqüências convencionais quando sustentadas por operações de caráter dialógico (explicativa - resolver um problema; argumentativa – convencer; descritiva - fazer ver ou injuntiva - fazer agir) e através da esquematização, quando a organização do conteúdo temático reflete etapas dos procedimentos de raciocínio da lógica natural.

Segundo Bronckart, os discursos da ordem do EXPOR são organizados na maior parte através de esquematizações, e as seqüências aparecem secundariamente de forma local e breve. As esquematizações são mais freqüentes nos discursos teóricos, eventualmente acompanhadas de seqüências descritivas, enquanto que as seqüências argumentativa, explicativa e injuntiva ocorrem mais nos discurso mistos e nos discursos interativos. Isso se justifica pelo caráter dialógico destas seqüências em relação ao seu interlocutor e por esses discursos manifestarem uma implicação direta ou parcial na situação de comunicação. Com relação à ocorrência nestes discursos das seqüências descritivas vale ressaltar que esta ocorrência se dá na maior parte na condição de uma seqüência secundária, apoiando seqüências argumentativas ou explicativas.

Na ordem do NARRAR os relatos interativos e as narrações se organizam em duas formas principais de planificação: o script e a seqüência narrativa, e numa forma secundária: a seqüência descritiva. Esta última aparece como a forma de planificação comum às duas ordens do Narrar e do Expor. O script organiza o objeto do discurso em uma ordem cronológica efetiva dos acontecimentos. A seqüência narrativa e a seqüência descritiva, como forma de planificação convencional, organizam-se através de fases e são embasadas em operações de caráter dialógico. A primeira no intuito de criar uma tensão no seu interlocutor, e a segunda com o objetivo de fazê-lo ver algo. Os scripts são muito mais freqüentes nos relatos interativos, enquanto que as duas seqüências aparecem principalmente na narração.

Avançando na análise do *folhado textual*, isto é, das três camadas superpostas que tramam a organização dos textos: *infra-estrutura gera, mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação*, vejamos, a seguir, os dois últimos itens:

### 3.5.2.7 Os mecanismos de textualização

O quadro dos mecanismos de textualização é um quadro de uma ordem diferente da que vimos até aqui, em relação à organização infra-estrutural dos textos em tipos de

discursos, seqüências e outros tipos de planificação. Analisaremos operações que refletem a organização do texto em um todo coerente, que transcendem a fronteira do infra-estrutural. Esse todo coerente do texto, em outras palavras, constitui-se numa unidade comunicativa articulada a uma situação de ação de linguagem interativa de um agente produtor de um texto empírico, com objetivo de provocar um efeito de sentido específico no seu interlocutor. Nas operações de textualização, analisaremos a coerência dessa unidade comunicativa, sob o ponto de vista da progressão temática, através da semiotização característica de uma língua natural dada.

Além das unidades lingüísticas que marcam as relações de microcrossintaxe (isto é, relações de articulação no âmbito das frases, assumindo principalmente funções sintáticas definidas como sujeito, predicado, modificadores nominais e verbais), outras unidades, que embora apareçam no interior de uma frase, não exercem nenhuma função sintática da microcrossintaxe (são, portanto, intermediárias), se articulam ao mesmo tempo com unidades que têm função sintática definida dentro da frase, colocando esse constituinte interno em relação com um constituinte que aparece em outra frase próxima. Trata-se de estruturas gerundivas e infinitivas. (as frases denominadas de reduzidas de gerúndio e de infinitivo na NGB), cujo funcionamento depende de regras tanto da micro quanto da macrossintaxe e são bem menos restritivas que as unidades que têm papel sintático assumido dentro das frases. Há algumas unidades que exercem papel de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal, que podem também ser regidas pelas regras de micro ou macrossintaxe. Há um terceiro subgrupo de unidades que não exercem nenhuma função sintática definida e funcionam exclusivamente para a marcação da textualização; situam-se principalmente nos pontos de junção das frases. É o caso dos articuladores lógico-argumentativos e os articulares espaço-temporais: *então*, *portanto*, *depois*, etc. Esses mecanismos de textualização podem ser reagrupados em operações de dois níveis: a conexão e a coesão.

*Conexão*: operação responsável pelas grandes articulações da progressão temática, em que figuram os organizadores textuais, responsáveis pela marcação da transição entre os tipos de discursos que configuram o texto, entre as fases de uma seqüência ou de uma forma a outra de planificação. Nesse caso têm função de segmentação de um texto. Essa operação é também responsável pela articulação de duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica, exercendo função de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação). Diversas categorias gramaticais configuram as marcas de conexão (substantivos, advérbios, preposições,

conjunções coordenativas e subordinativas, etc.). Podem também se organizar em sintagmas (nominais, preposicionais), que se articulam nos âmbitos micro e macrossintáticos; e é em virtude da função específica que assumem de estabelecer a conexão no nível textual que essas marcas são denominadas de organizadores textuais.

*Coesão*: operação responsável pela marcação das relações de dependência e ou de descontinuidade entre dois subgrupos de constituintes internos das frases (predicado e argumentos) compostos respectivamente por formas verbais e nominais. Essas formas nominais dividindo-se em sintagmas nominais e preposicionais, que preenchem funções sintáticas de sujeito, modificador de verbo, etc.

Há dois tipos de operações de coesão: coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de coesão nominal servem para *introduzir e retomar* argumentos ao longo do texto, dando um efeito de estabilidade e de continuidade. São realizados por um subconjunto de unidades chamadas de anáforas.

Os mecanismos de coesão verbal servem para introduzir e retomar predicados ou sintagmas verbais. As unidades lexicais de ação (os verbos), bem como seus determinantes (auxiliares e flexões), contribuem sobretudo para a progressão do conteúdo temático. Esses mecanismos, atribuídos de características de temporalidade, aspectualidade e de modalidade, são responsáveis pela marcação das relações de continuidade e de descontinuidade interna dos textos. As duas primeiras características, temporalidade (simultaneidade, anterioridade, posterioridade) e aspectualidade (verbos de estado, de ação contínua, de ação acabada, de realização, etc) têm a ver mais com a progressão do conteúdo temático do texto, enquanto que a última característica, a modalidade ou modalização (asserção, hipótese, juízos de certeza, dúvida, apreciação, etc) está muito mais associada à ordem pragmática interativa do texto.

Para uma análise mais profunda dos mecanismos de textualização de conexão, de coesão nominal e verbal sugerimos as obras de Charolles (1988 e 1994).

Privilegiaremos neste trabalho as relações entre esses mecanismos de textualização e os tipos de discursos, seqüências e outras formas de planificação.

## Conexão e tipos de discursos

Os quatro tipos de discursos e suas variantes, associados às duas ordens: do Expor e do Narrar, podem ser compostos por inúmeros organizadores textuais, de acordo com suas propriedades semânticas. Em princípio, os organizadores temporais *depois, antes que, inicialmente, etc.* ocorrem mais nos tipos de discurso da ordem do narrar. Os organizadores lógicos *em tese, ao contrário, porque, além disso, etc.* ocorrem mais nos tipos de discursos da ordem do expor; e os organizadores espaciais *embaixo, no alto, longe, perto, etc.*, ocorrem, preferencialmente, nas seqüências descritivas que podem compor os discursos da ordem do Expor e do Narrar. Também pode ocorrer, embora em menor freqüência, de organizadores temporais comporem tipos de discursos da ordem do Expor e organizadores lógicos comporem discursos da ordem do Narrar.

## Coesão nominal e tipos de discursos

A retomada do conteúdo temático através do recurso das anáforas está relacionada com os tipos de discursos da seguinte maneira: como nos tipos de discurso da ordem do Narrar é freqüente a ocorrência de personagens, aparecem aí mais as anáforas pronominais de terceira pessoa; já no âmbito das seqüências descritivas, será mais freqüente o uso de anáforas nominais com determinante possessivo. Nos tipos de discurso interativo da ordem do Expor aparecem mais anáforas pronominais: pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, que têm, ao mesmo tempo, um valor dêitico e anafórico: *eu, você, nós, a gente*. Por outro lado, nos discursos teóricos, em que ocorrem argumentos de caráter mais abstrato, as retomadas por meio de anáforas nominais são em maior número e freqüentemente são associadas às relações de associação, de contigüidade, implicação, inclusão, etc.

## Coesão verbal e tipos de discursos

Bronckart propõe quatro funções de coesão verbal que devem ser observadas numa relação entre os tipos de discurso e a coesão verbal: temporalidade *primária* e *secundária* e contraste *global* e *local*. Com relação à temporalidade primária, distinguem-se localizações de *simultaneidade, anterioridade* e de *posterioridade*, associadas ao *ato de produção verbal*. E distinguem-se localizações neutras de *isocronia, retroação e projeção*, associadas a um *eixo global de referência* de um *determinado tipo de discurso*. Com relação à temporalidade secundária, trata-se de relacionar uma ação a uma outra ação, objeto de uma determinada localização na

temporalidade primária. Com relação ao contraste global, as ações são distinguidas em planos diferentes: primeiro e segundo plano, de acordo com a decisão do produtor do texto empírico, segundo sua intenção de destacar, topicalizar um determinado segmento de seu texto. Nos tipos de discurso do mundo do Narrar, articulados ao mundo disjuncto do mundo ordinário do agente produtor com a presença de um espaço-temporal origem: narração e relato interativo, por exemplo, para expressar a simultaneidade de uma ação verbalizada no texto no momento que se dá o narrado, o produtor do texto pode utilizar o pretérito perfeito combinado com o imperfeito. Ex.: *Comeu a fruta enquanto caminhava no parque*. Para expressar a anterioridade, pode utilizar o mais-que-perfeito combinado com o pretérito perfeito e, às vezes, com o imperfeito: Ex.: *Quando caminhava no parque, lembrou que esquecera (havia esquecido) o relógio em casa*. Para expressar a posterioridade, pode utilizar o imperfeito perifrástico ou o condicional. Ex.: *Quando chegasse ao hotel ia tomar (tomaria) um banho quente*. Ainda na narração, o produtor de um texto empírico pode lançar mão de acordo com sua intenção de dar continuidade, progressão ao conteúdo temático que está expressando, de uma seqüência narrativa, com verbos no pretérito perfeito e, de outra forma, quando optar por comentar, apresentar detalhes, pode utilizar uma seqüência descritiva, inserida na narrativa com o predomínio de imperfeitos. Exemplo de Narração: *correu até o bosque e não encontrou ninguém. O sol estava se pondo, fazia frio. Ao longe, via a fumaça de uma chaminé acesa. Era uma casinha modesta de madeira sem cercas, apenas com algumas árvores ao redor. Seguiu em direção do casebre. Bateu na porta, entrou e encontrou sua amiga preparando algo para comer. Saiu para buscar mais lenha...* Nota-se, nitidamente, o contraste obtido através da utilização das distintas formas verbais, em relação à progressão do conteúdo temático do texto. Num plano, o texto avança numa linha vertical (paradigma do pretérito perfeito); e noutro plano, o texto se expande, numa linha horizontal (paradigma do imperfeito).

Já nos tipos de discurso da ordem do Expor, discurso teórico e discurso interativo, articulados a um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente produtor; conjunção marcada pela ausência de um espaço-temporal origem, as ações verbalizadas podem ser expressas sob um parâmetro de temporalidade ilimitada, ou , ainda sob um parâmetro de atemporalidade de referência, sendo objeto de uma *localização neutra*, segundo Bronckart (1999). Aí a marcação lingüística pode se dar ou com a presença de formas verbais do paradigma do presente (presente gnômico), ou com uma baixa densidade de sintagmas verbais; ou, ainda, com formas de localização de temporalidade

isocrônica (presente), retroativa (pretérito perfeito ou imperfeito) ou projetiva (futuro simples ou condicional).

Sobre os mecanismos de textualização é interessante ressaltar dois aspectos : primeiro, conforme Bronckart (1999), a relação de correspondência entre marcas de conexão, de coesão nominal e verbal e tipos de discurso será sempre verificada de forma estatística e parcial; portanto, não serve como um embasamento teórico-descritivo definitivo. Segundo, sobre a coesão verbal, há inúmeros autores que se debruçaram de forma bem mais aprofundada sobre este tema, aos quais remetemos os leitores que queiram se interar de suas pesquisas. Sugerimos, principalmente, as obras de Benveniste (1991): *Problemas de lingüística geral : as relações de tempo no verbo francês* e de Ricoeur (1983, 1984, 1985) na série *Temps et récit*.

### 3.5.2.8 Os mecanismos de enunciação

Fechando o que Bronckart chamou de *folhado textual*, trataremos agora dos mecanismos de enunciação.

Na medida que se apresentam com maior independência do eixo linear do texto, por serem mais diretamente relacionados à interação que se estabelece entre agente produtor e seus interlocutores, os mecanismos de enunciação são considerados por Bronckart como o nível mais superficial das três camadas superpostas. São esses mecanismos responsáveis pela coerência pragmática do texto, trazendo à tona, ao mesmo tempo, as diversas avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, etc., que podem ser formuladas a respeito do conteúdo temático do texto, e as instâncias de agentividade que estão por trás dessas avaliações, julgamentos, etc.

É necessário, inicialmente, apresentar uma distinção entre essas instâncias de agentividade e o autor propriamente dito de um texto empírico produzido. Embora, aparentemente seja o autor, como agente da ação de linguagem, o responsável pelas operações de linguagem que constituirão o texto empírico definitivo; embora seja ele que decida o gênero textual, de acordo com a situação de linguagem, o conteúdo temático que vai ser semiotizado, os tipos de discurso dentro dos mundos discursivos respectivos, as formas de planificação e os mecanismos de textualização; embora, do ponto de vista comportamental e mental, Bronckart assevere que o organismo humano que constitui o autor é quem está na origem do texto, ele também sugere que as

instâncias de agentividade forjadas dentro dos mundos do Narrar e do Expor, também assumem certa responsabilidade pelo que está sendo dito no texto empírico. Daí o fato dos termos narrador e expositor para as formas internas do texto que representariam ou dividiriam a responsabilidade da exposição do conteúdo temático do texto empírico. Bronckart parte da tese de que os gêneros textuais, em todos os níveis de sua organização, veiculam representações ou conhecimento outros, disponíveis no intertexto, elaborados por gerações anteriores ou contemporâneas que as semiotizam, para afirmar que essas representações cristalizadas no intertexto, que têm sua sede no autor, estão em relação dialógica com as representações dos outros, e, portanto, não podem estar apenas no espaço mental do autor, mas exigem a criação de um espaço mental coletivo, ou seja, os mundos discursivos. Então, essas regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que serão chamadas de instâncias de enunciação, e que dividirão com o autor a responsabilidade do que será dito no texto. Além da figura de narrador, relativo ao mundo do narrar e expositor, relativo ao mundo do expor, haverá o textualizador, como um responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral do texto e dos mecanismos de textualização.

Além dessa noção de instâncias de enunciação, de acordo com os mundos discursivos onde estão articulados os tipos de discurso que constituirão os textos empíricos, há uma outra entidade que assume a responsabilidade do que é enunciado: a voz. Esta pode ser considerada como um elemento neutro que estará presente tanto no mundo do discurso do narrar, quanto no mundo discursivo do expor. A instância discursiva pode lançar mão de uma ou de várias vozes que serão identificadas de forma superposta em relação ao narrador ou ao expositor.

Vejamos o exemplo de vozes identificáveis num texto empírico.

- A voz de personagens: seres humanos ou entidades humanizadas na função de agente nas ações que constituem o conteúdo temático de um texto;
- As vozes sociais: provenientes de personagens ou grupos sociais que não intervêm diretamente na ação que compõe o conteúdo temático, mas que servem como instâncias externas para a avaliação desse conteúdo;
- A voz do autor: que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção verbal e que intervém no texto com comentários, avaliando ou explicando algum aspecto do conteúdo temático.

Outros mecanismos de enunciação presentes na constituição de um texto empíricos são as modalizações. Pertencendo à dimensão configuracional do texto e contribuindo para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa, as modalizações aparecem para orientar o interlocutor na interpretação do conteúdo temático do texto.

Inspirado na teoria dos três mundos de Habermas ( mundo objetivo, social e subjetivo), Bronckart destaca quatro tipos de funções de modalização que surgem no texto através de marcas lingüísticas específicas

- As modalizações lógicas: que avaliam o conteúdo temático através de conhecimentos organizados no mundo objetivo sob o ponto de vista de suas condições de verdade , como  *fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.* Ex.:  *É evidente que, é necessário que, provavelmente, etc;*
- As modalizações deônticas: que avaliam o conteúdo temático através da expressão de  *valores, opiniões, e regras do convívio social.* Ex.:  *Jamais debes esquecer disso; é lamentável que penses assim;*
- As modalizações apreciativas: que avaliam o conteúdo temático através de expressões oriundas do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, que podem ser, de acordo com a entidade avaliadora:  *infelizes ou felizes, benéficos ou maléficos, absurdos, estranhos, etc.* Ex.  *Pasmem vocês; infelizmente agiu sem pensar;*
- As modalidades pragmáticas: que indicam a responsabilidade das instâncias enunciativas em relação às  *ações , intenções , razões, etc,* na proposição de um conteúdo temático. Ex.:  *Quis gritar mas não pôde; pretendia sair mais cedo; se soubesse o que estava para acontecer...*

As marcas lingüísticas que indicam a modalização podem ser os verbos na forma  *condicional e ou modal :gostaria, querer, dever, ser necessário, poder,* etc. Podem ser advérbios ou locuções adverbiais :  *certamente, infelizmente, talvez, necessariamente,* etc. Podem ser orações impessoais :  *é provável que , é lamentável que, sem dúvida que* (oração adverbial).

Em princípio, não há uma relação direta entre as funções de modalização e os tipos de discurso. Entretanto, é possível identificá-las de acordo com sua frequência na configuração de alguns gêneros de texto. Por exemplo, quando o conteúdo temático de

um texto é considerado como absoluto, não cabendo uma avaliação (como é o caso do gênero enciclopédia, dicionário ou manual científico), a presença de modalizadores é inexistente. Quando se trata de um artigo científico, um livro didático de história, ou um panfleto político, uma vez que o conteúdo temático é passível de constante debate, de avaliação, a densidade de modalizadores é significativa.

Enfim, nesse capítulo procuramos mostrar as diversas abordagens sobre os gêneros textuais. Tratamos da questão dos problemas com as definições, existentes tanto em livros didáticos quanto em livros de referência na área, tratamos da questão classificatória e das contribuições da Sociologia, Psicologia e Lingüística, apresentamos os pontos de vistas de diversos autores, como Swales, Petitjean, Bahktin e Bronckart. Por fim, buscamos a explicitação da teoria do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart, na qual nos baseamos para dar conta das análises dos textos empíricos escritos pelos alunos que participaram da atividade de confecção do jornal de sala de aula e da configuração dos gêneros textuais específicos que ocorrem neste tipo de suporte textual. Antes de efetuar a análise dos textos empíricos, a seguir, trataremos das ações pedagógicas que podem proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento da competência discursiva escrita em nossos alunos.

## 4 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ESCRITA

*As crianças aprendem a falar em um tempo mínimo porque elas, depois que começam, não param mais, e suas mães também não cessam de lhes escutar e de falar com elas. Se estas mesmas condições indispensáveis fossem dadas às crianças em relação à escrita, elas escreveriam muito bem. Célestin Freinet.*

### 4.1 Introdução

Este capítulo busca associar a noção de *competência discursiva* à noção de *gêneros*, e à *ação pedagógica*. Ancorados principalmente nas teses de Bakhtin, Vygotsky e Bronckart, tentaremos mostrar a importância de se reverem as práticas tradicionais de ensino de língua materna, destacando a importância de uma pedagogia de projetos e do trabalho com os gêneros textuais.

### 4.2 O lugar da escrita nas instituições sociais

A escrita tornou-se uma prática social fundamental, não apenas no ensino da língua materna, mas, também, para todas as outras disciplinas de ensino e em todos os níveis: nas escolas, nas universidades ou em qualquer outra instituição social onde haja qualquer atividade profissional. Entretanto, percebe-se que há problemas no que diz respeito ao seu ensino nas escolas e nas universidades. Constatam-se esses problemas através de testemunhos de professores e de alunos ou, ainda, através do contato de textos produzidos por esses e, não raro, por aqueles.

Porém, não se deve pensar que estamos diante de um problema insolúvel, ou ainda, diante de uma crise. Como se houvesse um tempo em que se escrevia muito mais e melhor, uma idéia de idade de ouro da escrita, e depois a decadência, uma queda no nível com o acúmulo incontrolável de problemas. Talvez fosse mais prudente aceitar que as sociedades estão em constante mudança e dizer que, hoje, a escrita como prática social é indispensável para um número cada vez maior de cidadãos dentro das instituições em que vivem. Do nível pessoal, familiar ao nível profissional, cada vez mais as pessoas têm necessidade de desenvolver suas capacidades em relação à

linguagem escrita para seguir adiante seus projetos de vida. Uma evidência da importância de se ter o domínio, isto é, da necessidade do saber usar a língua escrita, é a quantidade de gêneros de textos *escritos* que existem e estão classificados em nossa sociedade com relação aos gêneros *orais*. A relação é de quase o dobro em favor dos gêneros escritos, (MARCUSCHI, 2000).

Então, a escola e a universidade devem pensar em como tratar esta questão do ensino da escrita. Qual o modelo vigente e qual o modelo desejado para melhorar a competência discursiva dos alunos quanto à produção de textos em língua escrita? É certo que o modelo tradicional, fundado no ensino da gramática e seus componentes e da redação escolar para cobrar conhecimentos gramaticais ou uma escrita “sem erros”, não vem dando resultado e já há muito tempo. É certo, também, que a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da escrita é bem recente e, aqui, concordamos com inúmeros lingüistas de que devemos buscar subsídios em outras disciplinas afins, como a Psicologia e a Sociologia, para entendermos o processo de escrita ao mesmo tempo, como um construto cognitivo e uma prática social. Ao mesmo tempo, consideramos que já está em tempo de implementar práticas pedagógicas que não se restrinjam ao ensino da escrita em si mesmo, como é o caso da redação escolar, mas associem ao ato de escrever as ações de linguagem efetivas que se estabelecem nas diversas situações de interação social, dentro dos mais variados ambientes discursivos. A partir desta visão, o estudo e a difusão dos gêneros textuais em toda sua pluralidade devem ser princípios norteadores de um ensino-aprendizado que busque dar competência discursiva aos usuários de uma língua dada.

### **4.3 Análise e crítica das pedagogias tradicionais**

A seguir, traremos à tona algumas questões importantes que devem ser discutidas com o objetivo de repensar as práticas de ensino e o aprendizado da escrita.

- Um problema: a ausência de uma teoria básica do ensino da escrita;
- A dependência da gramática normativa que serve de suporte para o ensino da escrita: gramática centrada na prescrição de regras de morfossintaxe e de ortografia, voltada apenas para as relações intrafrásticas, além da manutenção da idéia de que a escrita deve ser ensinada e aprendida e cobrada apenas através da *redação* na disciplina de língua materna;

- Uma visão estereotipada dos gêneros escritos tradicionais da Retórica aristotélica: narração, descrição e dissertação, e a negligência da concepção dos gêneros como unidades estáveis, com variedade ilimitada, de acordo com as formatações sociais, porém constituídos por uma gama mais ou menos limitada de tipos de discurso e de seqüências;
- Uma focalização demasiada, quase que única, nas questões lingüísticas (unidades gramaticais e lexicais: conjugação de verbos e concordâncias sintáticas) e uma negligência aos aspectos pragmáticos do uso da língua escrita como unidade comunicativa e discursiva de uma prática social e comunicacional: quem, quando, onde, para quem, como, em que veículo (suporte) se escreve e com qual objetivo (intenção);
- Problemas com a *correção* ao invés da reescritura dos textos dos alunos, que muitas vezes é um mero *passar a limpo* eliminando os *erros* do rascunho, resumidos quase sempre a problemas ligados aos aspectos gramaticais da língua, como ortografia e concordância. Uma negligência quanto aos aspectos de estruturação e de unidades temáticas. Apego ao modelo de introdução, desenvolvimento e conclusão adaptável a todos os textos sem uma reflexão sobre a infra-estrutura organizacional estável que denota os gêneros (BRONCKART,1999);
- Uma avaliação estética preconceituosa: ser original, não ser escolar, não ser tampouco literato demais, cuidar com os estereótipos, mas: *quem você pensa que é para escrever assim. Guimarães Rosa só existe um*, conforme o relato de uma aluna. Na verdade, em muitos casos, o professor figura como um avaliador que representa a instituição escola e não como um leitor disposto ao diálogo;
- Situação artificial da produção do texto: redação escolar endereçada ao professor. Texto escrito para atingir a expectativa do professor que vai julgar segundo os critérios quase nunca explicitados; portanto, forjados para garantir um conceito, uma nota “x”, em detrimento de propostas de escrita

em situações de produção real ou aproximadas de uma situação real de produção. Exemplo, o jornal de sala de aula, o diário, o livro, etc.<sup>19</sup>

- Uma noção equivocada de que escrever é um dom, visão passada com frequência aos alunos, através da utilização de textos literários como modelos a serem seguidos. O escritor de um texto deixa de ser uma pessoa comum, real, que necessita expressar-se pela língua escrita, para ser um gênio que vai dizer realmente o que importa ser dito e de modo esteticamente perfeito, para que toda a comunidade lingüística o respeite como tal. Neste caso o ato de escrever passa a ser um objetivo quase que inatingível e demasiado abstrato para o aluno que se compara com escritores já aceitos, quase sempre por sociedades de outras épocas que não a sua, escritores que nasceram com o *dom de escrever* e consagraram-se através dos tempos pela sua produção literária, ao invés de ter a visão da escrita como uma possibilidade concreta de participação, através da linguagem, no tecido social, econômico e político onde vive.

#### **4.4 Um embasamento teórico-psicológico para a ação pedagógica**

##### **4.4.1 Uma visão interacionista**

Os sujeitos constroem saberes e competências ativamente através de seu envolvimento em trabalhos e projetos coletivos e ou individuais. Essa construção se dá sobre uma base de conhecimentos e representações sócio-culturais psicológicas afetivas e cognitivas acumuladas a partir de suas experiências de vida; a partir de tensões geradoras de conflitos e, à medida que enfrentam problemas, aprimoram suas capacidades. Neste caso, o professor-educador tem papel importante de apoio e de mediação dos conflitos. Para Vygotsky (1984), o traço fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Esta zona pode ser definida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual do aluno (criança), que se pode determinar através da maneira pela qual ele resolve os problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que se pode determinar através do modo que ele resolve os problemas quando é assistido pelo educador (adulto) ou recebe a colaboração de outros alunos mais avançados. Na verdade, a ZPD representa a constituição de um

---

<sup>19</sup> Ver sobre a produção de um livro na escola (SOUZA ZATT & SOUZA, 1999); e sobre a produção de um diário de leituras (MACHADO, 1998).

espaço de ensino-aprendizagem para ser aprimorado e operacionalizado de acordo com situações particulares de instituições de ensino, de sala de aula, etc. Reuter (1998) considera que se deve construir categorias comuns ou zonas de aquisição de conhecimento de tensão e problemas segundo a idade e os diferentes níveis dos aprendizes. Propõe uma alternância entre atividades coletivas e individuais com a gradação de problemas a serem transpostos, assistidos ora pelo educador mediador, ora resolvidos em conjunto no grupo envolvido no trabalho. Aliás, esta proposta do desenvolvimento gradativo das competências também está sugerida nos PCNs<sup>20</sup>, trabalho resultante da colaboração de inúmeros pesquisadores brasileiros e ou estrangeiros sobre a questão do ensino da escrita em língua materna.

#### 4.4.2 Competência e dimensão metacognitiva

Ao lado da atividade do fazer, produzir, é necessário acrescentar a atividade da reflexão, do pensar. Em Vygotsky esta dimensão é fundamental. Refletir, analisar, integrar-se na e interar-se da prática da escrita é essencial. Segundo esse autor, através das atividades metacognitivas, o aprendiz passa por uma transformação das funções psíquicas para as funções psíquicas superiores caracterizadas como *intelectualização* e como *domínio*; ou seja, uma tomada de consciência de uma possibilidade de intervir. Isto pode ser verificado em classe quando um grupo de alunos realiza uma tarefa e outro não consegue realizá-la, e o educador-mediador investiga o quanto foi compreendido daquela tarefa. O que houve foi um desequilíbrio na zona de desenvolvimento proximal dos dois grupos. Porém, geralmente os alunos do grupo que teve êxito são capazes de produzir um discurso metacognitivo e explicar com precisão a atividade que fora proposta e depois executada. A atividade metacognitiva pode estreitar essas diferenças e dar suporte para outro tipo de estratégia a ser implementada na compreensão das tarefas propostas e na resolução dos problemas. A competência, então, parece ser formada indissociavelmente de uma capacidade de fazer, produzir, e de uma capacidade de refletir sobre o que está sendo feito. Quando os alunos conseguem refletir sobre o que estão fazendo com uma clareza cognitiva, têm condições de monitorar seu trabalho.

---

<sup>20</sup> PCN Ensino Médio (1999)

### **4.4.3 Vygotsky: signo, gêneros, pensamento e linguagem**

Se os signos são instrumentos complexos de representação de uma realidade dada, eles também são, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e de regulação e organização de toda atividade coletiva. São como instrumentos de cooperação e de intervenção sobre os comportamentos e as representações dos outros. A criança, quando entra no estágio da prática do signo, adquire o conhecimento de seu valor comunicativo de ação sobre os outros, bem como de seu valor representativo de designação de algo do mundo objetivo. Quando ela interioriza os signos, a dimensão acional não se dirige mais aos comportamentos e representações dos outros, mas a seus próprios comportamentos e representações. Quando se dá conta de que, através da linguagem, pode agir sobre os outros, a criança passa a perceber que também pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos e sobre suas representações. Segundo Vygotsky, é assim que ela começa a pensar. É assim que ela adquire a consciência; a partir do contato social consigo mesma.

Se aceitarmos o pressuposto Bakhtiniano de que os homens não se comunicam por signos ou palavras ou frases, e sim por unidades maiores, estáveis, distribuídas pelas instituições sociais, os gêneros *textuais* do discurso ou enunciados, podemos considerar a ação discursiva a partir de gêneros como uma possibilidade de um falante de uma dada língua entrar em contato consigo mesmo, monitorando e aprimorando sua fala, descobrindo-se capaz de interagir com outros sujeitos, nos diversos ambientes discursivos, através de suas tomadas de decisões, da escolha dos gêneros textuais que dêem conta de seus objetivos comunicacionais, conscientizando-se com isso do papel social que desempenha nessa sociedade, em um determinado momento histórico.

## **4.5 Competência discursiva escrita e competências gerais**

### **4.5.1 Competências gerais**

Como já vimos no capítulo 2, a ordem das competências gerais implica o conjunto das competências, atitudes, capacidades de mobilização de esquemas, saberes, valores, e representações afetivas, cognitivas, sociais dos sujeitos. A análise da competência discursiva escrita, além de percorrer o caminho da descrição de seus componentes, sistematização teórico-metodológica, na nossa opinião, deverá contemplar a esfera do didático, ter o objetivo de analisar o conjunto de procedimentos que tornam possíveis uma atividade de ação de linguagem escrita. É importante considerar que as performances e as competências de um indivíduo num determinado

domínio, como, por exemplo, o da escrita, estão sempre em relação com as competências e as performances de outros domínios, integrados na totalidade organizada da vida psíquica, social, cultural, política dos indivíduos. Estamos nos referindo a performance, aqui, no sentido da colocação em prática de uma competência. E a noção de competência aqui tratada não é a mesma de que fala Chomsky, ou seja, não se trata de uma competência inata, mas uma competência adquirida na atividade de ação de linguagem, na interação sócio-discursiva dos sujeitos de uma dada sociedade. Interação essa, que se dá através da produção de textos empíricos pertencentes a gêneros textuais definidos à disposição destes sujeitos agentes produtores no intertexto.

#### **4.5.2 .A competência discursiva escrita**

Segundo Reuter, essa competência pode se distinguir em três grandes componentes: a) dos *saberes*; b) das *representações, atitudes e valores*; e c) das *operações*. Explicitaremos abaixo os saberes e abordaremos em item separado as operações.

Os saberes necessários para a ativação da competência escrita pertencem a quatro categorias:

1. saberes lingüísticos e textuais, que dizem respeito ao sub-sistema (léxico, morfossintaxe, semântica), às configurações textuais (gêneros de textos, tipos de discursos, seqüências, etc.), às relações texto contexto (dimensão pragmática com os atos de linguagem, a comunicação, a interação, as situações de uso, etc.);
2. saberes semióticos da escrita, que concernem ao funcionamento dos signos lingüísticos (signos escritos) suas representações e interpretações;
3. saberes semiótico-sociais, que têm a ver com o funcionamento da escrita na sociedade;
4. saberes sobre o funcionamento da escrita e da leitura e do conhecimento enciclopédico de mundo e do conhecimento partilhado.

##### **4.5.2.1 . As operações de competência escrita**

Reuter sugere que os educadores envolvidos na ação pedagógica da produção escrita observem quatro operações para dar mais segurança aos alunos na prática da escrita, além de desenvolver neles a capacidade metacognitiva.

### **I) Planejamento:**

A operação de planejamento divide-se em :

*Maturação:* compreende a análise do ato a executar: a situação, o objetivo, o envolvimento com o ato de escrever.

*Determinação:* compreende a escolha de **a)** uma estratégia textual-discursiva (tipo de discurso, gênero de texto, posição enunciativa, conteúdos, recursos textuais e a escolha de **b)** uma estratégia de ação (gestão de tempo, escolha do instrumento e do suporte, pesquisa em fontes, etc).

### **II) Textualização:**

Esta operação tem a ver com a organização macro e micro estrutural do texto (hierarquizar, organizar, linearizar, articular, tecer, monitorar, retificar, ratificar, etc.) Está sob o controle da articulação textual (parâmetros de situação de comunicação), da articulação intertextual (outros textos referidos, interlocução, dialogismo) e da articulação cotextual (elementos anteriores ou posteriores: referência interna e externa, anáforas, coesão etc.).

### **III) Escrituração**

Operação que designa a gestão do saber grafar nas dimensões físico-espaciais. Leva em consideração os componentes psicomotores e grafovisuais: postura de escrita, manejo do instrumento (caneta, lápis, giz, computador, etc.), manejo da letra e da legibilidade.

### **IV) Revisão - monitoramento**

Implica a releitura do escrito, a detecção e a análise de problemas, a remediação, a reescrita.

Essas operações são complementares e recursivas e entram em jogo em qualquer momento do ato de escrever, e podem repetir-se várias vezes na produção de um escrito. Elas são mais ou menos conscientes de acordo com a competência do sujeito escritor. Essas operações consistem em ativar os processos e os saberes, em organizá-los sincreticamente e linearizá-los. Segundo o autor, é preciso lembrar que um texto sempre

poderá ser melhorado, ratificado ou retificado, acrescentado ou suprimido de acordo com o seu objetivo, seus interlocutores, sua situação, etc.

#### **4.6 Competência discursiva e gêneros: uma ação pedagógica**

Com já havíamos dito antes, a competência discursiva de um falante está associada à sua capacidade de interagir nas formações sócio-discursivas que existem no mundo. Esta interação, segundo Bronckart, se dá através de *textos empíricos*. Ele diz:

*O texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (BRONCKART, 1999)*

Então, o educador preocupado em ajudar seus alunos no desenvolvimento de suas competências, em especial a competência discursiva, deverá procurar entender que os textos pertencentes aos gêneros estão armazenados no intertexto, e assim podem ser compartilhados pelos usuários contemporâneos de uma língua natural dada. Cada vez que um produtor de texto dentro de uma ação de linguagem qualquer se prepara para o ato de produzir um texto empírico, esse produtor deverá tomar uma série de decisões com relação à situação na qual ele está envolvido: o ambiente discursivo em que se encontra, sua posição de enunciador, a posição do destinatário, etc. Com relação à configuração textual interna do texto que ele vai produzir, para obter o máximo de eficiência na comunicação desejada, ele deve atualizar os tipos de discurso mais adequados para atingir o efeito de sentido desejado e deve ter a capacidade de organizar esses discursos dentro do gênero escolhido. A essa capacidade de tomada de decisão, associando contexto, noção das representações dos mundos (físico-objetivo, social e subjetivo) e cotexto, noção infraestrutural de um texto empírico, é que estamos considerando a competência discursiva de um usuário de uma língua natural dada.

Essa competência discursiva ao nosso ver é psicológica, haja vista que a tomada de decisão parte de uma ação interna e individual de um produtor consciente de seu papel no mundo; e é também social, uma vez que atualiza uma compreensão das estruturas sociais ou os ambientes discursivos criados em sociedade onde vão ser produzidos os textos empíricos, que vão compor o inventário dos gêneros textuais disponíveis no intertexto. Ela não deixa de abarcar as competências lingüística e textual, mas não no que se refere às proposições cognitivistas de um inatismo, e sim no que diz

respeito ao que nos propõe Bronckart com seu interacionismo sócio-discursivo; ou seja, os homens interagem no mundo através de ações de linguagem nas formações sócio-discursivas, ações que são materializadas em textos empíricos e gêneros estabilizados. Então, uma atitude razoável dos educadores, cientes de que essa competência pode ser desenvolvida e ou aprimorada, seria a de propiciar atividades de linguagem (eventos discursivos) no âmbito do ensino-aprendizagem da língua escrita, que tenham repercussão dentro do ambiente discursivo escolar e, ao mesmo tempo, em todas as outras esferas sócio-discursivas. Atitudes e ações pedagógicas que mudassem o foco do ensino-aprendizado, quase sempre voltado para questões imediatistas escolares, como atingir média para passar no bimestre, ensino centrado no aprendiz, para o trabalho de troca de experiências concretas de utilização da linguagem. A partir dessa nova concepção, fala-se hoje em dia em ensino-aprendizagem como um contínuo de atitudes pedagógicas associadas, que buscam o desenvolvimento integral do aluno, em que as responsabilidades pelo sucesso da prática pedagógica estão divididas entre os educadores e os educandos, numa espécie de contrato pedagógico.

#### **4.7 O papel do educador**

Paulo Freire (1996) nos ensina que compreender e analisar constantemente seu papel, seu lugar na cena do ensino-aprendizado, é indispensável para o educador. É importante que, além de um constante monitoramento sobre seus saberes, suas competências, um monitoramento sobre sua capacidade de compreensão e sua capacidade de aplicação desses saberes em sala de aula. É importante que o educador reflita e tenha sempre presente suas escolhas teóricas, sua linha epistemológica, ou os pressupostos sobre os quais ele repousa sua imagem e a representação de si mesmo, do seu papel, do valor de sua disciplina na instituição escola, e em outras instituições nas esferas da sociedade, o valor que os alunos atribuem à sua disciplina e às ações pedagógicas propostas. Tentar melhor se compreender para compreender melhor seu trabalho, e compreender a relação que seus alunos estabelecem com a sua disciplina. Uma questão importante é a de que o educador deve se envolver e praticar as tarefas que propõe a seus alunos. Assim, quando ele pede que a classe escreva um texto de um determinado gênero, é bom que ele o escreva também, para melhor perceber a tarefa proposta, os saberes necessários, as dificuldades e os prazeres da atividade, para com isso elaborar soluções para eventuais problemas que surjam durante a execução da tarefa, e poder comparar com as possíveis soluções encontradas por seus alunos, ou então, para simplesmente mostrar à turma que seu professor também escreve.

#### 4.8 A Pedagogia do projeto, a competência discursiva e o Jornal de Sala de Aula

Conforme Hernández (1998), *O melhor jeito de organizar o currículo escolar é por projetos didáticos*. Essa corrente pedagógica dos anos oitenta tem como principal característica uma mudança de paradigma em que o foco de interesse deixa de ser exclusivamente o ensino e passa a ser a aprendizagem. Isto é, preocupa-se mais em entender como o sujeito é capaz de construir seus saberes. A partir desta nova concepção fala-se hoje em dia em ensino-aprendizagem como um contínuo de atitudes pedagógicas associadas, em que as responsabilidades pelo sucesso da prática pedagógica estão divididas entre os educadores e educandos. Chegou-se ao entendimento de que é necessário diminuir a distância entre o modo de aprendizagem escolar e o modo de aprendizagem social (FOUCAMBERT, 1990). Nesta perspectiva, a produção torna-se essencial. É nesse sentido, também, que nos ocorre inverter a máxima de que é preciso ler para poder escrever, como está posto em muitos manuais escolares. Diríamos que é preciso escrever, produzir textos empíricos, aprender a dizer o que se tem para dizer e, com isso, despertar a necessidade de querer saber mais para poder dizer mais. Trata-se de um estímulo ao fazer, um estímulo ao aprender fazendo, *homo faber*.

Os alunos engajados no planejamento e na consecução de um projeto sentem-se mais envolvidos e mais motivados com respeito ao seu ensino-aprendizado, porque querem ter o prazer, o sabor da realização, algo inerente ao ser humano que vive em sociedade.

O aspecto da participação de um coletivo é motivacional na formação dos alunos e está presente neste tipo de atividade. Trabalhar engajado num projeto funciona como que se a classe assinasse um contrato de empreendimento e soubesse que precisará executá-lo para depois socializá-lo, ou seja, mostrá-lo fora da sala de aula e ou até mesmo fora da escola, quando possível e dependendo da característica da atividade. Assim, a heterogeneidade da turma conta como um fator de vantagem, como um enriquecimento ao produto final, pois cada aluno colocará à disposição do projeto um pouco de sua experiência, segundo a atividade que lhe foi destinada pela coordenação dos trabalhos. Os papéis e as responsabilidades podem ser alterados para que todos somem saberes e aprendizagens aos seus conhecimentos iniciais.

Além do fator motivacional do aluno, a prática de projetos também traz outros efeitos positivos como o desenvolvimento de competências organizacionais e

relacionais, tal como a noção de divisão de tarefas e de relação entre o todo e as partes. Com relação ao trabalho com produção de um jornal, por exemplo, dá-se um importante passo para o desenvolvimento e a aquisição da competência da língua escrita, principalmente quando se trabalha com a escrita e a reescrita de textos que estão sendo preparados para fazer parte de um todo organizado, o produto final do trabalho, que se pretende o mais bem acabado possível. Um efeito também muito interessante, seguidamente confessado pelos alunos que trabalham em projetos, é o desbloqueio psico-cognitivo e lingüístico. Por se tratar de uma atividade na qual se atribui maior ou menor poder de decisão e liberdade de escolha aos alunos, de acordo com suas aptidões, muitos se sentem desbloqueados para colocar em prática seus textos, suas idéias, suas falas, sem medos do tipo *devo fazer uma redação para entregar ao professor e não posso errar, pois tenho que tirar tal nota*. Este testemunho está registrado nos formulários de controle das atividades de produção do jornal **Gazeta Emiliana**, realizado pelos alunos de ensino médio da escola Emílio Massot, em 2000, turmas 105 a 109, noturno, e dos jornais **Testemunha Ocular**, **Jornal Legal** e **Traficando Informações**, realizado pelos alunos de ensino médio da escola Júlio Grau, em 2002, turmas 101, 102 e 201, tarde.

Com os projetos de produção desses jornais, se procurou desenvolver a prática de escrita associada aos **gêneros textuais**, com produtores conscientes de que estavam efetuando escolhas e aderindo a determinados gêneros textuais e, sobretudo, escrevendo para um público específico, querendo de fato interagir socialmente, influenciar a comunidade através do diálogo, o que assegurou o valor pragmático concreto da atividade de escrita como uma prática autêntica e social entre membros de uma comunidade.

Esse tipo de trabalho é ao mesmo tempo um trabalho socializado e socializante, como diz Bronckart (1999), haja vista que permitiu aos alunos, produtores reais de textos empíricos para os jornais, entender melhor seu papel dentro do meio sócio-institucional em que estão inseridos, e puderam perceber as possibilidades reais de interagir em outros meios.

Vejamos, a seguir como foi esta experiência.

## 5 PROCESSO HISTÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 5.1 Introdução

Este capítulo tratará sobre como foi desenvolvida a pesquisa, a partir do trabalho da confecção do jornal de sala de aula, ferramenta metodológica a serviço da nossa proposta de desenvolver a competência discursiva escrita através dos gêneros textuais em alunos do ensino médio. Abordará a tarefa de fabricação do jornal de sala de aula como uma atividade de linguagem específica visando à intervenção concreta na rotina pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, em duas escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre: escola Emílio Massot, no ano de 2000, e escola Júlio Grau, no ano de 2002.

Além disso, mostrará a relevância do tema no cenário acadêmico atual, através de um breve relato histórico das experiências com a mídia escolar no Brasil e na França.

### 5.2 A imprensa na escola: relato da experiência

O trabalho com o jornal em sala de aula surgiu para mim no início dos anos 90, quando finalizava meu curso de Letras: Francês – Português, na Universidade Federal de Pelotas. Surgiu de duas formas distintas: nas aulas de Francês aprendíamos a analisar o conteúdo de alguns jornais franceses, relacionado com os tipos de leitores, sob o ponto de vista sócio-ideológico. Lá discutíamos que *Le Figaro* era lido por PDGs e homens de direita; *Le Monde* era lido por moderados de centro-esquerda; *Libération*, lido por artistas e intelectuais, gente de esquerda, etc.. E, nas aulas de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, analisávamos textos de jornais sob a ótica da Lingüística Textual e da Psicolingüística, principalmente, no que diz respeito às estratégias de leitura e às questões de coesão e coerência textuais. Ali descobri o livro *O jornal na Sala de Aula*, de Maria Alice Faria, que tratava do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sugerindo a produção de textos a partir dos textos jornalísticos e, incorporando os textos da mídia em suas atividades pedagógicas. Enfim, um marco importante na minha formação, já que a partir dessa leitura passei a me interessar mais pelo tema da imprensa escolar e dos gêneros textuais. De lá para cá as publicações sobre

este assunto não aumentaram muito. Destacam-se alguns artigos com enfoque aproximado, apresentados em encontros de Lingüística Aplicada, como o trabalho da professora Roxane Rojo: *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*, ou *Os gêneros do discurso e a produção textual na escola*, da professora Ingedore Koch. Numa outra via, alguns livros didáticos foram incluindo, paulatinamente, nos capítulos que tratavam das unidades gramaticais, ou nos capítulos consagrados à leitura e produção de textos, extratos de textos de jornais e de revistas. Entretanto, com frequência, sua utilização tinha como finalidade ou o trabalho de interpretação desses textos, ou o trabalho com a gramática.

Diferentemente, na França, nas últimas décadas, muitas revistas dirigidas a professores de Francês, como *Pratiques*, *Le Français Aujourd'hui*, entre outras, publicaram edições sobre o tema Imprensa Escolar associado à produção escrita dos gêneros textuais.

Essa prática teve início com Célestin Freinet, que destinava um dos cantos de sua sala de aula à imprensa escolar, lugar onde seus alunos executavam a tarefa da confecção de um jornal, desde a produção de textos até sua impressão em um limógrafo.<sup>21</sup>

Mais tarde, a imprensa escolar difundiu-se pela França, chegando a alcançar apoio ministerial, entre 1974 e 1978. Nas décadas de 70 e 80, inúmeras associações de imprensa escolar foram criadas naquele país, com o apoio de jornais como o *Le Monde*, *Le Figaro*, *L Equipe*, *L Humanité*, *La Croix*, etc. Em 1979, numa iniciativa do Comitê de Informação pela Imprensa na Escola – CIPE, e do centro de Aperfeiçoamento dos Jornalistas e dos Funcionários de Imprensa – CPJ, foi realizado o I Fórum Nacional de Imprensa na Escola, com a participação de centenas de jornalistas e de professores de Francês.

Enquanto a imprensa escrita francesa esperava, a partir da difusão da imprensa escolar, formar seus futuros leitores (os futuros consumidores de seus jornais), os educadores daquele país passavam a considerar a imprensa como um objeto de estudo lingüístico. Visitar jornais e conhecer o seu funcionamento era interessante, mas não o suficiente, diziam eles. Passaram a interessar-se pelo discurso jornalístico, pelo que estava por trás dos textos da mídia. Além disso, visavam à formação de leitores críticos.

---

<sup>21</sup> Impressora feita com caixa de madeira e tela de nylon, produzida por Freinet e seus alunos, no canto da carpintaria. (SAMPAIO, 2002).

Não bastava mais trabalhar textos de jornais como pretexto para exercícios gramaticais ou como fontes para resumos. Assim, surgem trabalhos que buscam analisar o discurso jornalístico contextualmente, enfocando sua condição de produção e, cotextualmente, enfocando sua organização interna. Destacam-se, nesta perspectiva, os trabalhos de Charaudeau (1997), Maingueneau (1998), e , mais voltados para a questão dos gêneros textuais, Adam (1997) e Petitjean (1989). Em 1981, surge *La Presse Un Outil Pédagogique*, de Cipra e Hemelin, prefaciado pelo então presidente da Associação Regional de Imprensa e Ensino da Juventude, no intuito de subsidiar os educadores no seu trabalho de mostrar aos cidadãos franceses a necessidade de conhecer os grandes mecanismos de informação. Isso para evitar o perigo da manipulação da opinião exercido pela mídia. As quase duzentas páginas deste livro abordam tanto a questão da formação de leitores críticos, quanto as técnicas de elaboração de um jornal escrito: desde a diagramação, noção de espaço visual, tratamento de imagens, escolha de matérias, até sua estruturação interna em seções, além dos gêneros textuais que as constituem. Em 1997, a revista *Pratiques* consagrou sua edição de número 94 aos gêneros da Imprensa Escrita, com artigos que elucidavam a produção escrita de um jornal, abordando os gêneros textuais que o compõem. Em 2001, a revista da Associação Francesa de Educadores destina sua edição número 194 aos Textos de Imprensa.

Enfim, é nesse contexto, partindo do desafio posto inicialmente de desenvolver a competência discursiva escrita de alunos de Língua Portuguesa, municiado com a ferramenta metodológica, o suporte textual jornal de sala de aula e, a partir da observação de ambientes discursivos escolares, ou, dispositivos escolares, (BRIGGMANN, 2000), diferentes, como o brasileiro, o *québécois* e o francês, é que surge esta pesquisa. Restava-me, então, encontrar a escola para iniciar o trabalho.

### **5.2.1 A escola Emílio Massot e o Jornal de Sala de Aula**

Ingressei na escola em agosto de 2000, para substituir uma professora em licença. Assumi as turmas da 1ª série do ensino médio do noturno: turmas 105,106,107,108 e 109. A diretora me recebeu e me informou o perfil dos alunos. Eram turmas muito heterogêneas, com alunos de vários bairros de Porto Alegre. A maioria trabalhava durante o dia e estudava à noite. Contei-lhe da pesquisa dizendo que meu objetivo era o de fazê-los escrever e o de despertar sua vontade de ler. Entusiasmado, eu

lhe dizia que, não obstante a tese defendida por muitos colegas, de que é preciso ler muito para escrever bem, e de preferência os livros da nossa literatura brasileira, eu postulava que para escrever bem era preciso escrever muito e escrever textos de diversos gêneros textuais, em situações reais de produção. Além disso a leitura poderia ser estimulada através de outras fontes como os jornais e as revistas: Por isso, proporia aos meus alunos a elaboração de um jornal de sala de aula, que os ajudaria a desenvolver sua competência discursiva escrita; o que na minha visão era o objetivo principal de *ensinar-se* Língua Portuguesa na escola. O trabalho também serviria como um laboratório para a criação de um futuro jornal da escola. Descobri que a escola não tinha Grêmio Estudantil. Descobri, também, que os alunos, os sujeitos da pesquisa, não gostavam muito de ler e que escreviam muito pouco. No primeiro dia de aula, após uma conversa pude verificar que sua experiência com a língua escrita era restrita às tarefas do colégio, isso quando, esporadicamente, eles escreviam uma redação. Depois de expor minha intenção de produzir um jornal em sala de aula, perguntei-lhes oralmente sobre suas preferências de leitura. Se liam jornal. Se liam alguma seção em especial. Sobre o que eles pensavam de escrever uma seção de jornal. Se percebiam a diferença entre escrever uma redação escolar e um texto para uma seção do jornal da escola. A maioria respondeu que lia pouco. E não tinha hábito de ler jornal. Algumas alunas que liam esporadicamente confessaram gostar de revistas como *Veja*, *Capricho* ou *Caras*. Os alunos gostavam da revista *Veja* ou da *Placar*. Quanto a escrever para um jornal da escola, a maioria respondeu que gostaria muito<sup>22</sup>. Era um bom começo. Discutimos o valor sócio-interativo da atividade, a possibilidade de dialogar, comunicar-se com um leitor real, seus colegas de escola, os professores, pais e funcionários; enfim, toda a comunidade escolar.

Neste clima positivo iniciamos o trabalho. Das três horas que tínhamos por semana seriam utilizadas duas para escrever o jornal. Comecei pela explanação do projeto. Propus que escrevêssemos juntos. O que é? Para que serve? Qual a justificativa? Como seria feito? Quanto tempo levaria? Qual o custo? Antes mesmo de iniciar o trabalho com o jornal, já estávamos desvendando um novo gênero: o Projeto. Os alunos gostaram de ter aprendido a estrutura de um projeto. Descobriram que depois de aprender o primeiro, bastava repetir aquela estrutura e poderiam criar muitos outros. Na segunda aula iniciamos um debate sobre a mídia, seu poder, sua influência na sociedade. Os alunos acusavam a tevê de manipular opiniões, de impor os produtos de

---

<sup>22</sup> Ver em anexos Questionários.

seus patrocinadores através das novelas, de apresentar programas medíocres, mas não tinham a mesma visão do jornal escrito. Não viam ali nenhuma manipulação de opinião. Na verdade, poucos liam jornal com frequência. Diziam não ter tempo, ou que o jornal era muito caro. Este segundo argumento foi relativizado quando se falou do jornal Diário Gaúcho, que estava há pouco tempo no mercado. Afirmaram que se tratava de um jornal destinado às classes D e E da sociedade, por isso custava tão barato. Em compensação seu conteúdo era um *sensacionalismo de baixo nível*. Discutimos, então se valeria a pena ler um jornal com essa proposta editorial e qual seria o melhor jornal gaúcho e o melhor nacional. Foram citados a Zero Hora e o Correio do Povo, a Folha de São Paulo e o Jornal do Brasil como referência de bons jornais. Seguimos em frente e decidimos criar o nosso jornal de sala de aula, um jornal diferente dos que existiam em circulação na nossa cidade. Então refletimos quais as seções gostaríamos de ter no nosso jornal. Fiz a mesma discussão em todas as turmas e decidimos pelas seguintes seções: Editorial, Educação, Política, Saúde, Cultura, Entrevista, Polícia, Culinária, Classificados-Horóscopo-Quadrinhos, Moda e Esporte.

Depois disso, estudamos a configuração interna das seções. Comparamos as seções dos dois jornais de maior circulação em Porto Alegre: Zero Hora e Correio do Povo. Vimos quais seções eles traziam, quantas páginas eram consagradas a cada seção, qual a formatação das páginas, se havia foto, se havia publicidade. Lembramos que ao elaborar o projeto do jornal, decidimos deixar um espaço para apoio publicitário. Escolhemos para isso a parte inferior da página. Decidimos também que cada seção teria até duas páginas e que os alunos deveriam entregar no mínimo duas laudas, com mais ou menos 30 linhas escritas, para que pudéssemos escolher os textos que iriam compor as seções. A seleção dos textos para a publicação no jornal seria feita em conjunto, observando os critérios de autoria, relevância do tema para a comunidade emiliana, qualidade da produção escrita e criatividade.

A seguir, procedemos ao sorteio das seções entre os grupos de alunos de cada turma. Quatro alunos em cada grupo se encarregariam de cada seção. As seções poderiam ser escritas através de vários gêneros textuais: artigo, crônica, conto, entrevista, poesia, história em quadrinhos; enfim, o gênero que mais lhes agradassem, dentro das peculiaridades da seção escolhida.

E assim, o projeto ia se desenvolvendo. À medida que os alunos me traziam seus textos, eu sugeria reescrita, chamando a atenção para os mecanismos de textualização,

de enunciação, para a infra-estrutura de alguns gêneros textuais, os tipos de discurso, as seqüências mais convenientes. Entretanto, começavam a surgir fatores externos, não previstos no planejamento, que poderiam afetar as condições de produção dos textos, comprometendo a atividade de linguagem de produção do jornal. Coisas de escola pública e do noturno, conforme a diretora. Uma turma fechou por insuficiência de alunos. Além disso, muitos alunos que haviam se comprometido com seus colegas de grupo e com a turma começaram a negligenciar o trabalho. Quase sempre por problemas de freqüência. Os alunos engajados no projeto se queixavam dos *malandros* que *ganhariam nota nas suas costas*. Outros, que não conseguiam desenvolver as tarefas propostas e não tinham como justificar, diziam que aquilo não era aula de Português, que iriam se prejudicar no vestibular. Avaliei junto com a direção da escola que estes fatos, embora pudessem apontar alguma falha na condução do projeto, representava em grande parte uma contingência do dispositivo escolar: alta taxa de evasão escolar no noturno, alunos que freqüentavam aulas esporadicamente com o objetivo principal de obter o diploma e não o de aprender, professores que não se dispunham a participar do projeto por comodismo, alunos que não estavam acostumados a sofrer cobrança de tarefas por parte dos professores, porque trabalhavam durante o dia.

De qualquer modo, a pesquisa deveria continuar e o projeto do jornal agradava a maioria dos integrantes. Tínhamos a comprovação disso pelas respostas que davam aos questionários de controle aplicados, e pelo entusiasmo de alguns alunos na execução dos trabalhos. Notei que alguns começavam a escrever mais e melhor e que todos estavam ansiosos para ver seus textos publicados para todo mundo ler, como me falou a Cledinéia, da turma 105, autora da seção Moda. O Ricardo, da 106, já havia marcado por telefone uma entrevista com o Mauro Borba, importante jornalista e comunicador do rádio gaúcho. Então resolvi reformatar o projeto. Combinamos que, em vez de fazer um jornal por turma, publicaríamos os textos de todos os alunos do 1º ano em um só jornal, desde que todos entregassem a tempo e com no mínimo uma leitura do professor recomendando ou não a reescrita.

Assim, escolhemos o nome jornal: *Gazeta Emiliana* e seguimos trabalhando. Notei uma aplicação dobrada por parte dos alunos no sentido de cumprir o novo contrato. Nessa altura, muita gente já havia se envolvido no projeto. Alguns alunos que haviam sido entrevistados vinham a nós com sugestões de pauta, com elogios e críticas. A diretora, depois de ter sido entrevistada por um aluno, sentiu-se mais comprometida com o projeto e garantiu alguns pacotes de folhas para a impressão final. O dono do

xerox da escola prometeu ajudar na reprodução do jornal. Alguns colegas vinham conversar na sala dos professores sobre o andamento do projeto. Enfim, a escola passou a ser mais receptiva e criou-se uma expectativa bem favorável. Estávamos sendo vistos como empreendedores, e isso vinha ao encontro do que acreditávamos como um fazer pedagógico que dialogasse com a comunidade. Os alunos vinham me dizer que estavam se sentindo muito importantes e com muita responsabilidade, já que muita gente iria ler seus textos. Configurava-se aos poucos a situação real da atividade de linguagem escrita e da interação sócio-discursiva que propúnhamos. Mas faltava a finalização do projeto, a escolha dos textos das seções que fariam parte do *boneco* do jornal. Acertamos que os textos seriam entregues em folhas A4 ou em folhas pautadas e, depois de revisados e reescritos, os alunos que tivessem condições deveriam entregá-los em disquetes. Para isso poderiam utilizar o laboratório de informática da escola. Entretanto, a maioria não tinha o hábito de escrever em um computador e, muitos, nem o acesso à informática. As aulas destinadas ao laboratório esbarraram na inoperância das máquinas, que não estavam configuradas com o software de editor de textos mais usual. Além disso, não havia impressora disponível e não havia monitores que pudessem auxiliar os alunos na utilização das máquinas.

Comentamos a experiência de Célestin Freinet, com seu limógrafo, na metade do século passado, na França. Percebemos que nos faltava tempo para o fechamento do jornal, e, então, decidi assumir o papel de redator final e tive que digitar todos os textos em meu computador e depois formatá-los em suas respectivas seções. Ainda nos faltavam recursos para trabalhar as questões de diagramação e de imagens nas seções do nosso jornal. Com relação ao patrocínio, os alunos não se empenharam muito, ficando a cargo apenas da direção e do xerox da escola o apoio para a impressão. Foi assim que em outubro de 2000, depois de dois meses e meio de trabalho, pudemos imprimir o boneco do jornal, edição número 1 da *Gazeta Emiliana*, que foi reproduzida em cópia xerográfica e distribuída entre a comunidade *emiliana*. O seu conteúdo era composto de textos de diversos gêneros textuais, assinados por 22 alunos das turmas 105, 106, 107, 108 e 108 do noturno da escola pública estadual Emílio Massot.

### **5.2.2 A escola Júlio Grau e o Jornal de Sala de Aula**

Dois anos depois da primeira experiência com a imprensa escolar em uma escola pública de Porto Alegre, reiniciava a pesquisa e o projeto do jornal de sala de aula na

Escola Júlio Grau em agosto de 2002. Contava agora com a experiência de já ter feito um jornal, e com uma maior clareza teórica e metodológica para finalizar a pesquisa. Um estágio na McGill University, em Montreal, me havia possibilitado o contato com extensa bibliografia sobre gêneros textuais e sua utilização como ferramenta para o desenvolvimento da competência discursiva escrita de meus alunos. Pude observar que, embora estivesse no Canadá Francês, as diretrizes do sistema de educação do estado do Quebec para o ensino de Língua Francesa, diferentemente das diretrizes do sistema de educação francês, era similar ao sistema de educação brasileiro, no que diz respeito ao ensino de Língua. Isto é, não contemplava a questão dos gêneros textuais e não dava muito espaço para a imprensa escolar como ferramenta pedagógica. Apesar disso, o contato com a professora Suzanne Chartrand, da Universidade de Laval, na cidade do Quebec, que havia feito pós-doutorado sob orientação do professor Joaquim Dolz, membro do grupo de pesquisas sobre o ensino de Língua Francesa, da Universidade de Genebra, reforçava minha convicção de que o Interacionismo Sócio-Discursivo proposto por Bronckart era o subsídio teórico mais consistente para sustentar minha tese de que através do conhecimento e da prática escrita dos diversos gêneros textuais que estão em circulação na nossa sociedade letrada, era possível aprimorar a competência discursiva escrita dos meus alunos.

De um certo modo, isso já havia sido verificado quando da execução do primeiro projeto de jornal de sala de aula, na Escola Emílio Massot, em 2000. Através do suporte textual jornal de sala de aula, alunos que não estavam habituados a escrever, que se sentiam incapazes de escrever algo importante para ser lido, haviam adquirido confiança em si para seguir adiante na busca da sua competência escrita.

E, pela segunda vez, eu me preparava para realizar o projeto do jornal de sala de aula numa escola pública de Porto Alegre. A Escola Júlio Grau apresentava um quadro organizacional e sócio-econômico bem diferente da Escola Emílio Massot. As turmas de alunos eram bem mais homogêneas; os alunos, em sua maioria, moravam no bairro da escola, ou bem próximo, e muitos freqüentavam a escola desde o ensino fundamental. Iria trabalhar com duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano do ensino médio do turno da tarde. Nessa escola a evasão era muito pequena, e a disciplina imperava. Até demais, segundo alguns alunos. Eles acusavam a direção de não contribuir para a organização do Grêmio Estudantil, que estava desativado por causa de desentendimentos com a direção. Apresentei o projeto da elaboração do jornal de sala de aula numa reunião de planejamento pedagógico. A direção da escola e a supervisão

pedagógica sugeriram que o projeto fosse assumido como o projeto interdisciplinar do 3º bimestre de 2002. Surgiu então um tema gerador e um título para o projeto interdisciplinar: *o ser humano em busca de sua humanização*. O jornal de sala de aula que havia proposto funcionaria como um instrumento catalisador, que serviria para execução do projeto bimestral. Além da competência discursiva escrita, objetivo principal da disciplina de Língua Portuguesa, o projeto buscava desenvolver as competências de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, destacadas no projeto político pedagógico da escola. Cada professor destacava os objetivos que pretendia atingir em sua disciplina, sugerindo temas para alimentar o conteúdo das seções do jornal, de acordo com o tema gerador. Para a execução do projeto definimos as seguintes estratégias de ação:

- a) o jornal seria elaborado em grupo de quatro alunos, como atividade de sala de aula e tarefa de casa;
- b) todos os professores seriam executores do projeto e deveriam disponibilizar no mínimo um período de sua carga horária semanal para explicar às turmas o que desejariam de sua disciplina no projeto;
- c) os professores de Língua Portuguesa e de História seriam os coordenadores do projeto;
- d) cada turma produziria o seu jornal e escolheria o seu título e um logotipo;
- e) as seções do jornal, que seriam propostas aos alunos seriam: Meio Ambiente- Economia e Política – Social – História – Arte e Cultura – Saúde e Esporte – Humor, Lazer e Classificados e Editorial e Carta de Opinião do Leitor;
- f) cada grupo deveria escrever no mínimo quatro laudas de sua seção;
- g) as seções poderiam ser escritas em diversos gêneros textuais: editorial, artigo, crônica, reportagem, entrevista, classificados, charge, quadrinhos, etc.; e o modo de organização interna das seções seria a critério do grupo;
- h) em cada seção deveria ter espaço destinado para publicidade e ou apoio, e cada grupo se responsabilizaria pela publicidade e ou apoio de sua seção, para viabilizar o custo do material de impressão do jornal;

- i) os alunos teriam liberdade para escolher os conteúdos temáticos de suas seções de acordo com o tema gerador, e essa tarefa seria subsidiada pelos professores das diversas disciplinas;
- j) depois de escritos, revisados e reescritos, os textos deveriam ser entregues digitados em formato *Word*, em disquetes, para os coordenadores do jornal;
- k) a diagramação do jornal e seu fechamento seriam feitos por uma equipe de alunos e professores, que seria responsável pela produção do boneco do jornal, com, no mínimo, duas laudas por seção;
- l) o boneco do jornal seria impresso em papel vegetal e encaminhado para uma gráfica conveniada;
- m) a direção da escola se comprometeria a buscar parceria de uma gráfica para a impressão do jornal;
- n) depois de impresso, o jornal seria distribuído gratuitamente para a comunidade da Escola Júlio Grau;
- o) o cronograma seria o seguinte: início das atividades dia 05 de agosto de 2002, com a apresentação do projeto aos alunos, escolha dos grupos e das seções; nos dias 20 de agosto, 10 de setembro e 25 de setembro, seria feito o controle das tarefas. Nestas datas, os professores preencheriam um formulário descrevendo a situação dos grupos na elaboração de suas seções; nos dias 24, 25 e 26 de setembro seria realizada a visita ao jornal Correio do Povo, um dia para cada turma; o dia 07 de outubro seria a primeira data da entrega do jornal; o dia 15 de outubro seria a última data para entrega do jornal; o dia 10 de outubro seria a data do início do fechamento do jornal e da confecção do boneco do jornal; 13 de outubro, data do envio do jornal à gráfica para a impressão do jornal; e, por fim, 25 de outubro, data da distribuição do jornal na escola;
- p) previam-se como recursos para a elaboração do projeto, material e fonte de consulta sem custos: jornais, revistas, internet, rádio e televisão, além de computador, disquetes e folhas A4; e, com custo: papel jornal para impressão, papel vegetal, tinta, e chapa de metal para impressão. O serviço da gráfica seria gratuito;

- q) o custo do jornal por turma, para uma tiragem de 100 exemplares com uma média de 20 páginas por jornal seria de R\$ 120,00;
- r) a avaliação seria quantitativa, observando os critérios da organização geral do jornal, organização interna das seções, relevância do conteúdo temático, competência discursiva escrita e criatividade; e qualitativa, observando os critérios de participação e interesse, comprometimento e responsabilidade, pontualidade no cumprimento dos prazos estabelecidos no cronograma do projeto;
- s) caso os alunos não obtivessem o patrocínio para a impressão do jornal, a avaliação seria feita através de um jornal mural de cada turma, com o jornal impresso na escola.

E foi assim que, em agosto de 2002, no início do 3º semestre do ano, iniciávamos o projeto de confecção do jornal de sala de aula com as três turmas do ensino médio, turno da tarde, da Escola Júlio Grau. Devido ao seu caráter interdisciplinar, o projeto tomava uma proporção maior. Iríamos colocar em prática a idéia de que ler e escrever poderiam ser um compromisso de todas as áreas<sup>23</sup>, embora o controle maior das atividades de escrita do jornal ficasse a cargo da disciplina de Língua Portuguesa.

Apesar deste projeto ter sido muito importante em inúmeros aspectos que constituem o ambiente discursivo escolar, principalmente no tocante às competências base dos quatro pilares da educação; aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, seguirei esta análise privilegiando a questão da produção escrita do jornal e sua relação com a competência discursiva escrita e os gêneros textuais. Além dos gêneros que surgiram na produção das seções previstas nas estratégias de ação para a confecção do jornal, outros gêneros textuais foram surgindo à medida que o projeto se desenvolvia, os quais fomos trabalhando com os alunos. Logo no início do trabalho, depois de conhecerem o custo de impressão e querendo garanti-la o mais cedo possível, os alunos começaram a se mobilizar em busca do patrocínio para suas seções. Então propusemos em cada turma a produção escrita de um ofício, que seria assinado pelo coordenador da turma e pela diretora da escola, destinado a um empresário solidário, que nos ajudaria na execução do nosso projeto. Assim, os alunos

---

<sup>23</sup> Conforme (NEVES, SOUZA, SCHAFFER, GUEDES, KLUSENER, 1998)

utilizariam o gênero textual ofício para interagir sócio-discursivamente com a comunidade. Trabalhamos a estrutura do gênero em sala e escolhemos a melhor textualização de cada turma, que seria reproduzida e distribuída para todos grupos da sala.

Outro gênero textual que trabalhamos, ao longo do projeto, foi o relatório. Havia a necessidade de registrar nossa atividade de linguagem da produção do jornal de sala de aula e decidimos que o relatório das atividades do grupo seria cobrado juntamente com os textos das seções. Este relatório serviria também como uma ferramenta de aferição dos resultados da pesquisa e seria tabulado juntamente com os questionários respondidos pelos alunos no início dos trabalhos, e com as observações dos professores envolvidos no projeto.

O trabalho da produção das seções mal começava, e já havíamos trabalhado dois gêneros textuais. Entretanto, alguns alunos não conseguiam se desvencilhar dos vícios dos trabalhos escolares. A professora de Química havia sugerido como tema a ser abordado a questão da presença do pH em meios líquidos. Um dos alunos resolveu seguir a dica, buscou material e entregou-me o que para ele seria um texto do gênero editorial. Havíamos discutido que o gênero editorial em um jornal representava a opinião do jornal sobre algum tema relevante e atual no meio onde o veículo circula, seja uma questão de ordem local ou global. Lemos alguns editoriais dos jornais comerciais que circulavam em Porto Alegre; mesmo assim, o aluno, que fazia parte do grupo responsável pela seção editorial, me entregava um texto prototípico dos trabalhos escolares mais elementares. Conversando com a professora, identificamos cópia de trechos de um livro didático e da internet. Argumentei com o aluno sobre a diferença entre seu trabalho e uma seção de jornal. Sobre a importância da autoria dos textos, sem a qual não nos constituiríamos em sujeitos produtores de textos e não desenvolveríamos nossa competência discursiva escrita. Assim, sugeri que ele reescrevesse seu trabalho, colocando-se na situação de produção proposta no projeto; ou seja, de alguém que escreve um texto que será publicado em um determinado suporte textual, num veículo de mídia específico, com leitores reais, como era o nosso jornal de sala de aula. Isso era muito diferente de entregar uma compilação de textos extraídos de um livro didático e ou de uma pesquisa na internet, para obter uma nota em Português. Portanto, seu texto deveria trazer alguns ingredientes próprios do texto jornalístico. Deveria interessar os leitores do jornal, ser opinativo, como era o caso do gênero escolhido: editorial; além do que, deveria estar formatado no tamanho do espaço destinado ao editorial na sua seção.

Sugerimos que o reescrevesse e pensasse na possibilidade de publicá-lo na seção de Saúde, neste caso poderia escolher um enfoque mais informativo. Essa questão me levou a preparar uma nova aula falando sobre os gêneros opinativos do jornal: os artigos, os editoriais e as crônicas<sup>24</sup>. Além disso, trabalhamos a diferença entre editoriais de jornais e de revistas, comparando jornais e revistas trazidas pelos alunos. Vimos a diferença de infra-estrutura e de textualização. Os editoriais de revistas são mais informativos do que opinativos.

Um ponto forte do projeto foi a visita ao jornal Correio do Povo. Em três dias diferentes, as turmas 201, 102 e 101, respectivamente nos dias 24, 25 e 26 de setembro, puderam conhecer a rotina da redação de um jornal. Desde a escolha da pauta até o sistema da impressão e da distribuição do jornal. Pudemos observar como são organizadas as editoriais do jornal; como são produzidas as matérias, a hierarquia e a distribuição de funções: pauteiro – chefe de reportagem – repórteres – redatores – editores das seções – editor chefe – chefe de reportagem – diretor de redação. Depois fomos até a gráfica do jornal para ver como era o processo de impressão e de distribuição. Enfim, essa visita deu mais legitimidade ao projeto e estimulou-nos a continuar o nosso trabalho.

O tempo ia passando e chegava o dia do controle das tarefas. Os alunos deveriam preencher um formulário no qual havia os nomes dos integrantes dos grupos com suas respectivas seções, informando o estágio do trabalho. Quem fez o que e quando. Quantos textos haviam sido produzidos, quantas reescritas, se havia alguma matéria em andamento, alguma entrevista marcada. No dia 25 de setembro foi feito o último controle, e a maioria dos alunos já havia escrito seus textos. Restava a tarefa de digitação das seções e de entrega dos disquetes para iniciar o trabalho da finalização dos jornais. Inicialmente havíamos pensado em deixar o fechamento do jornal sob a responsabilidade de uma comissão composta de alguns alunos de cada turma, mas o atraso na entrega de algumas seções forçou-nos a centralizar o trabalho da elaboração do boneco do jornal em nossos computadores pessoais, para conseguirmos terminar o projeto no cronograma previsto. Foi assim que passamos, a professora Karen e eu, coordenadores do projeto, dois finais de semana produzindo o boneco dos três jornais. Nesse ínterim, providenciei o material para a impressão, que deveria entregar para a gráfica. Comprei o papel, a tinta e as chapas de impressão. Depois de prontos,

---

<sup>24</sup> Conforme gêneros opinativos x informativos em Melo (1992)

imprimimos os bonecos do jornal, em papel vegetal e, no dia 14 de outubro, estávamos entregando os jornais na gráfica.

E foi assim que, no dia 26 de outubro, estávamos distribuindo os jornais para a comunidade escolar Júlio Grau, como uma atividade de culminância do projeto.

## **6 OS GÊNEROS TEXTUAIS DO JORNAL DE SALA DE AULA**

### **6.1 Introdução**

Este capítulo abordará a contribuição do trabalho de fabricação do jornal de sala de aula como uma atividade de linguagem, através da produção de gêneros textuais próprios deste suporte de textos, para o desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva escrita dos alunos envolvidos no projeto. Além disso, tratará sobre a ocorrência e as características dos gêneros textuais que compõem o jornal.

### **6.2 Os gêneros textuais do jornal de sala de aula como atividade de linguagem**

Delforce (1990) escreveu que o ambiente escolar tende a dar mais atenção aos aspectos psicológicos e cognitivos de quem escreve e tende a levar mais em consideração os aspectos lingüísticos e textuais na análise do objeto de linguagem. Entende-se aqui por objeto de linguagem os textos empíricos<sup>25</sup> pertencentes a um determinado gênero textual. Ele defende a tese de que escrever é uma conduta social que emana de um sujeito socialmente determinado, que utiliza objetos de linguagem socialmente determinados. Em outras palavras, os textos empíricos tomam caráter de objetos de linguagem socialmente definidos, de acordo com um ambiente discursivo específico, e daí se constituem em gêneros textuais específicos desses ambientes discursivos. Assim, em princípio, o lugar mais provável de encontrarmos uma redação escolar é a escola, e o lugar mais comum de encontrarmos uma reportagem escrita é a imprensa escrita. Deste modo, quando pensamos na produção de um jornal de sala de aula, feito por alunos, sujeitos que atuam no âmbito do discurso escolar, propondo-lhes transitar por gêneros textuais de outro ambiente discursivo (a mídia impressa), nosso objetivo, além de propiciar a interação sócio-discursiva entre o escritor e o leitor de um texto empírico (escrito numa atividade de linguagem legítima como a produção do jornal escolar), é também, o de ampliar a competência discursiva desses alunos, despertando sua conduta sócio-discursiva diante dessa atividade de linguagem .

---

<sup>25</sup> Conforme Bronckart (1999)

### 6.3 Descrição e análise dos gêneros textuais do jornal de sala de aula

#### 6.3.1 Os gêneros textuais que compuseram os jornais produzidos nas duas escolas onde foi realizada a pesquisa são os seguintes:

Tabela 4 Seções dos jornais

ESCOLA EMÍLIO MASSOT GAZETA EMILIANA	ESCOLA JÚLIO GRAU TRAFICANDO INFORMAÇÕES TESTEMUNHA OCULAR JORNAL LEGAL
EDITORIAL	EDITORIAL – CARTA DE OPINIÃO DO LEITOR
EDUCAÇÃO	MEIO AMBIENTE
ENTREVISTA	ECONOMIA – POLÍTICA
CULINÁRIA	SOCIAL
POLÍTICA	HISTÓRIA
POLÍCIA	ARTE E CULTURA
SAÚDE	SAÚDE E ESPORTE
CULTURA	HUMOR – LAZER – CLASSIFICADOS – HORÓSCOPO
MODA	
CLASSIFICADOS – QUADRINHOS – HORÓSCOPO – HUMOR	
ESPORTE	

O jornal *Gazeta Emiliana* teve três seções a mais do que os jornais *Traficando Informações*, *Testemunha Ocular* e *Jornal Lega*. Os quatro jornais apresentam as seções Editorial, Cultura, Política, Classificados, Horóscopo e Humor. Com relação às outras seções, enquanto os alunos da *Gazeta Emiliana* optaram por Educação, Entrevista, Polícia, Culinária e Moda, os alunos dos jornais *Traficando Informações*, *Testemunha Ocular* e *Jornal Legal*, optaram por Meio Ambiente, Economia, Social e História. As seções escolhidas são semelhantes às editoriais dos jornais de circulação habitual na cidade, com exceção das seções História e Meio Ambiente, dos jornais da Escola Júlio Grau, e da seção Entrevista, da *Gazeta Emiliana*. Vejamos a seguir os gêneros textuais que compuseram as seções dos nossos jornais de sala de aula.

Tabela 5. Estruturação interna das seções

<b>JORNAL GAZETA EMILIANA</b>		
<b>SEÇÃO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TÍTULO</b>
Editorial	Editorial	Os preguiçosos que me desculpem
Educação	Artigo	Escola pública x Escola Particular
	Reportagem	A Escola está evoluindo...
Política	Artigo	Plebiscito Nacional
Saúde	Reportagem	Uma questão de responsabilidade
	Nota Informativa	Métodos Anticoncepcionais- Pílula
Cultura e Variedades	Entrevista	O Rádio Gaúcho
	Nota de Serviços	Dica Imperdível
Entrevista	Entrevista	OP: uma conquista
		Internet: um dos assuntos mais comentados
	Pesquisa de Opinião	Na hora do vamos ver
Polícia	Notícia	Mendiga incendiada no Olímpico
		Mulher pede separação e é assassinada
		Adolescente assassinado durante brincadeira
Culinária	Reportagem	Alimentar-se bem pode ser o segredo
	Receita	Saborosa e prática
	Nota de Serviços	Conheça lugares para comer bem
Classificados / Horóscopo	Nota Informativa	Signos e seus elementos
	Artigo	O bom humor dos signos
	Classificados	Classificados
	Você Sabia?	Você sabia?
	Horóscopo	Horóscopo
Quadrinhos	Quadrinhos	Pingo
		O Povo
	Charge	Charge
Moda	Artigo	Moda no Emílio Massot
	Receita	Dicas de maquiagem

Tabela 6. Estruturação interna das seções

<b>JORNAL TESTEMUNHA OCULAR</b>		
<b>SEÇÃO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TÍTULO</b>
Editorial	Editorial de revista	Caro Leitor
	Artigo	Lê pra mim
		A amizade na escola
	Momento de reflexão	Aproveite cada minuto
		Saber viver
		Por que música?
Social	Reportagem	Formatura do Ensino Médio
		Júlio Grau 45 anos
		Associação dos moradores do Bairro São João
	Pesquisa de Opinião	Segurança Pública
Economia e Política	Nota de Serviços	ONG Parceiros voluntários
	Nota Informativa	I.E.E.
		C.P.M
		Júnior Achievement
		Dólar vilão das bolsas
		Senado Federal
	Artigo	Economia Doméstica, como gastar menos
		Os pais pedem ajuda
		ALCA. Por que sim? Por que não?
	Reportagem	Eleições 2002
História	Trabalho escolar	Povos antigos
Saúde e Esporte	Artigo	Saúde x Anabolizantes
		Saúde
		Jogos Olímpicos
	Entrevista	A paixão pelo esporte
Meio Ambiente		Atração pelas ondas
	Artigo	O buraco da camada de ozônio
	Crônica	A praça da Shiga parece ter retornado à vida
Cultura e Lazer	Nota de serviços	Dicas de cinemas alternativos
	Nota Informativa	Talentos musicais Júlio Grau
		Festival de Música de Porto Alegre
	Crítica	Dicas de livros, CDs, filmes
	Palavras Cruzadas	Cruzadas

Tabela 7 Estruturação interna das seções

<b>JORNAL LEGAL</b>		
<b>SEÇÃO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TÍTULO</b>
Editorial	Editorial	Paz
		Sexo na adolescência
	Artigo	Força tarefa no Rio
		Heróis
		Trabalho infantil
		Paz
		Meio Ambiente
		O que acontece na política
		A música interfere na vida?
		Brasil – Cidade de Deus
	Letra de música	Brasil – Cidade de Deus
	Pesquisa de Opinião	O projeto do jornal
Meio Ambiente	Reportagem	O lixo nosso de cada dia
Economia	Reportagem	Cursos e Universidades disponíveis
		Estágios
		Eleições 2022
	Artigo	Quando vale a pena comprar no shopping
		Salário mínimo
		A causa da alta do petróleo
		Alca ou falcatrua?
História	Trabalho escolar	Povos antigos
Cultura	Artigo	Porto Alegre em cena
	Sinopse (Resenha)	O banho
		História de pescador
		Salva-vidas
Saúde e Esporte	Entrevista	Profissional da área de saúde
		Professor de Educação Física Juarez Santini
	Artigo	Mitos e realidade
		Herpes labial, como evitar contágio
		Corrida
	Nota Informativa	Curiosidades: frutas e verduras
		Campeonato brasileiro
	Receita	Conselhos para dormir bem
Lazer	Horóscopo	Horóscopo
	Nota Informativa	Inscrição para simulão
		Banda Red Hot Chili Peppers
		Eleição
		Sites Internet
		Turismo, Porto Seguro

Tabela 7 (cont)

Lazer	Charge	Policial
	Tira	Circo
		Os errados
		Tímidos
		Mundo
	Letra de música traduzida	With Arms Wide Open
	Palavras Cruzadas	Cruzadas

Tabela 8 Estruturação interna das seções

<b>TRAFICANDO INFORMAÇÕES</b>			
<b>SEÇÃO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TÍTULO</b>	
Editorial	Editorial	Os preguiçosos que me desculpem	
Social	Reportagem	Parceiros voluntários	
	Entrevista	Trabalho voluntário com jovens	
		Instituição Associação dos Pais e Amigos da Creche Comunitária Santa Catarina	
Meio Ambiente	Artigo	Saneamento Ambiental	
		Energia nuclear	
		Poluição	
Arte e Cultura	Artigo	Ramones	
		A influência da música no mundo jovem	
		RPG	
		Festival de Cinema de Gramado 30 anos	
		Nota Informativa	Um século de fotos francesas no Gasômetro
		Você sabia?	A palavra cultura
Esporte e Saúde	Artigo	Crítica	Na sintonia da rádio favela
			Anabolizantes: risco ou benefício
			Medicina nuclear
			Futebol dos brasileiros
			Vôlei: segunda mania nacional

Tabela 8 (cont)

Esporte e Saúde	Reportagem	O assunto agora é “stress”
		Perigo em cápsulas
	Pesquisa de Opinião	O sedentarismo na escola
		A merenda na escola
	Enquete	Você pratica esporte fora da escola?
	Entrevista	Jogador de basquete
		Esporte da vez: Judô
	Receita	Dicas para um esporte saudável
	Nota Informativa	RS futebol e ISMM assinam contrato
	Errata	A merenda na escola
Economia e Política	Crônica	Quem dá mais?
		“Transfiguration”
	Artigo	A necessidade desrespeitada
		Educação e cultura para fortalecer a coesão do país
	Charge	Salário mínimo
		Ciro subindo
	Reportagem	A batalha começou: pesquisa para o governo do estado
	Carta Aberta	Compromisso com a soberania, o emprego e a segurança do povo brasileiro
História	Artigo	Filé de gente
		Será que o homem foi mesmo à Lua? Ou era uma farsa?
	Nota informativa	Ameaça em potencial
Lazer e Classificados	Crítica	Música, filme e livros
	Receita	Dicas de beleza
	Nota de Serviços	Pontos turísticos de Porto Alegre
Humor e Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo
	Charge	Aluno JG
	Piadas	Seguindo os passos
		O piloto português

### 6.3.2 Análise dos gêneros textuais jornalísticos trabalhados em nossos jornais de sala de aula

Alguns autores<sup>26</sup> que se dedicaram a analisar os gêneros textuais jornalísticos, seja os gêneros que ocorrem em jornais da grande mídia, seja os que ocorrem nos jornais escolares, classificam-nos em dois tipos: gêneros opinativos e informativos. Segundo Pedro Gilberto Gomes, em Melo (1992), os gêneros informativos são: *nota, notícia, reportagem e entrevista*. Os gêneros opinativos são: *editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, charge e carta*. A seguir apresentaremos alguns gêneros textuais que ocorreram em nossos jornais, analisando sua classificação e configuração interna, bem como a repercussão de sua produção, com relação à competência discursiva escrita dos alunos que participaram da pesquisa.

**EDITORIAL** – Gênero textual em que está presente a opinião do jornal sobre um fato do dia, considerado como o mais importante. Trata-se de um gênero de expressão de opinião, em que predomina o discurso teórico da ordem do expor, com seqüências explicativas e argumentativas ou esquematização.

Ao trabalhar esse gênero em nossos jornais, encontrei alguma resistência de alguns alunos. Lendo o questionário aplicado durante a atividade, observei que as seções preferidas dos alunos da Gazeta Emiliana eram Esporte e Policial, com 8 respostas cada uma. Depois vinham Horóscopo e Quadrinhos, com 5 respostas favoráveis, num total de 40 questionários respondidos. Na Escola Júlio Grau, 32 alunos, dos jornais *Traficando Informações, Jornal Legal e Testemunha Ocular*, responderam preferir as seções Esporte, enquanto que 28 responderam que preferiam ler Política, e 27 responderam Cultura e Lazer, num total de 94 questionários respondidos.

Na Escola Emílio Massot, nenhum aluno respondeu que preferia ler a seção Editorial. Alguns nem sabiam que existia essa seção em um jornal. Falei das características estruturais do editorial e discutimos alguns temas que poderiam ser desenvolvidos nesta seção. Percebi que, para escrever essa seção, os alunos deveriam ter consciência do perfil editorial do veículo em que estavam escrevendo. Propusemos um debate sobre o papel de nosso jornal dentro da escola, mas não chegamos a definir uma linha editorial. Queriam que o jornal chamasse a atenção dos alunos com temas que falassem da realidade da escola, expressando o ponto de vista dos alunos, mas ninguém

---

<sup>26</sup> Cipra e Hermelin (1981); Melo (1992); Faria (1996)

se dispunha a escrever o editorial. Os alunos também achavam que o jornal serviria para despertar seu hábito de ler e escrever melhor. Então, pediram que eu escrevesse o editorial da Gazeta. Foi assim que, depois de ter submetido o artigo *Os preguiçosos que me desculpem, mas leitura é fundamental* à apreciação dos alunos, ele foi publicado como sendo a opinião da *Gazeta Emiliana*. O ponto positivo desta escolha foi o fato de o professor ter participado do processo de escrita do jornal em situação de produção igual à dos alunos.

No jornal *Traficando Informações*, da turma 201 da Escola Júlio Grau, embora tivesse havido sorteio das seções entre os grupos de alunos da turma, ocorreu o mesmo. Os alunos haviam lido o texto na Gazeta e solicitaram que fosse publicado no editorial de seu jornal. Sugeriram que, como eu era o orientador da turma, deveria participar do jornal com esse texto. Tentamos reproduzir a idéia e convidamos os outros orientadores das turmas 101 e 102, mas não obtivemos êxito. No jornal *Testemunha Ocular*, da turma 101, os alunos encarregados desta seção escreveram um texto do gênero editorial de revista, gênero textual que é mais informativo que opinativo, com seqüências expositivas e descritivas, apresentando o jornal e sugerindo ao leitor ir adiante e aproveitar a leitura do jornal. Argumentaram que um editorial assim dá mais leveza à seção. Escreveram, além disso: *Aproveite cada minuto de sua vida...* e *Saber viver é um dever...*, dois textos do gênero textual provérbio, e os colocaram numa coluna intitulada Momento de reflexão. Outros três textos figuraram nessa seção. O texto *Por que a música?*, uma apologia à música com seqüências expositivas e injuntivas: *dance, cante, divirta-se e descubra que ela pode se tornar essencial para a sua vida*, um misto de gênero textual exortação, com o gênero receita; o texto *Lê pra mim*, e o texto, do gênero artigo jornalístico escolar<sup>27</sup>. No *Jornal Legal*, na seção editorial, os alunos produziram nove textos, além de uma pesquisa de opinião sobre o jornal. Resolvemos publicar todos os textos, embora alguns não apresentassem a estruturação de um editorial. Ao longo da produção do jornal sugerimos algumas reescritas, quase sempre visando à adaptação dos textos ao gênero editorial. Apesar disso, alguns alunos não conseguiram fugir do gênero redação escolar. O texto *Meio ambiente* parece um bom exemplo disso. Essa observação veio à tona quando analisamos o jornal depois de sua publicação. Sugeri que os alunos lessem os textos publicados e escolhessem qual seria o mais próximo do gênero editorial e o mais próximo do gênero redação escolar. O texto *Meio Ambiente* foi apontado como redação escolar. Como gênero editorial, foram escolhidos os textos *Sexo*

---

<sup>27</sup> Gênero, a princípio, intermediário entre artigo jornalístico e redação escolar

*na adolescência, Força Tarefa no Rio, Paz e Heróis*. Discutimos que seria interessante escolher um deles como o representante da opinião do jornal naquela edição. Então, os alunos optaram pelo texto *Paz*, por estarmos vivendo um momento de apreensão, com um possível ataque dos Estados Unidos ao Iraque. Os outros textos foram classificados como artigos de opinião dos alunos.

ARTIGO – Gênero opinativo que difere do editorial, por trazer a opinião de um autor e não representar necessariamente a opinião do jornal. Sempre assinado, pode ser escrito na primeira pessoa. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. Predomina o discurso teórico da ordem do expor, com seqüências explicativas e argumentativas ou esquematização. No caso do nosso jornal de sala de aula, muitos textos foram classificados como artigo; isto é, os alunos optaram pelas estruturas seqüências expositivas ou argumentativas para escrever seus textos, dentro das seções escolhidas. Neste caso teríamos o gênero *Artigo Jornalístico Escolar*. Esse gênero estaria próximo do Gênero *Artigo Jornalístico*, mas estaria ainda impregnado pelo gênero *Redação Escolar*. Talvez a diferença, além da questão da autoria e do notório saber, esteja associada, principalmente, à situação concreta da produção escrita. A diferença entre a conduta sócio-discursiva de um autor que escreve para ser publicado e lido por leitores de um jornal - ou seja, interagir socialmente através de uma atividade de linguagem real dentro de um ambiente discursivo escolar, que interage com outro ambiente discursivo, a mídia impressa - e de um aluno que escreve para ser avaliado por um professor de Português, para obter uma nota. Destaca-se aqui o texto *Moda no Emílio Massot*, pelo seu conteúdo temático. Por se tratar de tema ligado ao cotidiano da escola, foi muito bem recebido pelos leitores, que buscavam identificar-se com estilos descritos pela a autora da seção.

CRÔNICA – Gênero opinativo produzido de forma livre e autoral, e que tem como temas fatos ou idéias do cotidiano, sem a determinação de tempo e espaço rígidos da notícia e da reportagem. Considerado por alguns autores como um subgênero do comentário, é sempre assinada e geralmente escrito por alguém do quadro de escritores contratados do jornal. Seria o tratamento literário dado à informação. Segundo o *Novo Manual da Redação da Folha de São Paulo*, pode ser também um pequeno conto. Predomina o discurso narrativo, com seqüências narrativas, descritivas e expositivas. Encontramos pouca incidência de textos deste gênero em nossos jornais. No *Jornal Traficando Informações*, destacamos *Transfiguration*, uma crônica da seção economia, e, *Quem dá mais?*, crônica da seção política.

CRÍTICA – Gênero em que está expressa a opinião de um autor, autorizado pelo jornal, sobre uma manifestação artística qualquer: livro, CD, espetáculo de dança, teatro, exposição de um artista plástico, etc. Normalmente é escrita em 1ª pessoa e assinada. Predomina o discurso teórico com seqüências expositivas, descritivas, argumentativas e injuntivas. Encontramos nos nossos jornais textos que se referem a discos, filmes e livros, mas com a estrutura mais de uma resenha do que de uma crítica. Trata-se de algumas sugestões de leitura sem muito aprofundamento, o que distancia os textos do gênero crítica. No *Jornal legal*, foram publicadas três resenhas de espetáculos apresentados no Porto Alegre Em Cena; no *Jornal Testemunha Ocular*, os alunos criaram a coluna Dicas de CDs, Livros e Filmes, para sugerir alguns títulos; o mesmo ocorreu no *Jornal Traficando Informações*.

CHARGE – Gênero que mistura a linguagem imagética e a linguagem verbal, com características de humor, mostrando irreverência e uma certa moral. Está sempre associado à linha editorial do jornal, e é sempre assinada. Discurso da ordem do expor, teórico interativo, com seqüências descritivas, expositivas e argumentativas. Esse gênero textual, juntamente com a Tira e o Quadrinho, foi trabalhado com os alunos em algumas aulas de Educação Artística. Foi um ponto interessante do projeto, no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar, e, também, no que diz respeito ao estímulo de competências e habilidades que os alunos demonstram, através da prática do desenho, associado a textos concisos e inteligentes, no intuito de obter efeitos de humor e de crítica ao mesmo tempo. No *Jornal Traficando Informações*, os alunos publicaram duas charges sobre política: *Salário Mínimo* e *Ciro Subindo*, e uma sobre a escola: *Aluno JG*. No *Jornal Legal* foi publicada uma charge intitulada *Polícia*, além de quatro tiras intituladas *Tímidos*, *Circo*, *Mundo* e *Os errados*. Na *Gazeta Emilianiana* apareceram duas tiras, *Pingo* e *O povo*, e a charge *Socorro IBAMA*.

REPORTAGEM – É o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Segundo o Manual de Redação da Folha de São Paulo, *fazer uma reportagem é dirigir-se a um determinado local para, de volta à redação, relatar ao leitor por meio de palavras e/ou imagens o que se passou ali*<sup>28</sup>. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consultas a outras mídias como rádio, tevê e internet. Em *A Prática da Reportagem*, Kotscho (1986), recomenda que o repórter deve *colocar-se no lugar das pessoas que não podem estar lá, e contar o que viu como se estivesse escrevendo uma carta a um amigo*. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o

<sup>28</sup> Conforme Manual Geral de Redação da Folha SP (1984)

relato interativo, com seqüências narrativas, descritivas e dialogais. Consideramos reportagens em nossos jornais escolares as matérias que, em forma de notícia, tiveram um tratamento diferenciado. Os alunos escolheram um determinado tema de seu interesse e de relevância para os nossos leitores, inteiraram-se sobre este tema, buscaram informações em diversas fontes, fizeram entrevistas com especialistas, para depois escrever a síntese da sua busca de informações. Encontramos em média duas reportagens por jornal, com exceção do Jornal *Traficando Informações*, da turma 201 da Escola Júlio Grau, que publicou três reportagens: *Parceiros Voluntários*, *O assunto agora é stress* e *Perigo em cápsulas*. Nessas matérias, os alunos tiveram que entrevistar profissionais de diversas áreas sobre o estresse; uma publicitária, no caso da matéria sobre medicamentos para emagrecer; jovens voluntários e responsáveis por uma ONG, na matéria sobre o voluntarismo. As reportagens da *Gazeta Emiliana* e *Testemunha Ocular* ficaram restritas ao ambiente escolar: *A escola está evoluindo* e *Uma questão de responsabilidade*, e, respectivamente, *Formatura do ensino médio* e *45 anos de Júlio Grau*. A reportagem do *Jornal Legal O lixo nosso de cada dia*, apresentou uma série de fotos, nas quais se verificou o trabalho com legendas. Em *Cursos e universidades disponíveis*, os alunos prestaram um serviço a seus colegas, informando preço de matrícula e remuneração dos profissionais, depois de formados em vários cursos de universidades públicas e privadas do estado. Além disso, teceram comentários sobre a escolha das profissões, a influência dos pais nas decisões dos jovens, misturando gênero opinativo com gênero informativo.

NOTÍCIA – É o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É um gênero genuinamente informativo, em que, em princípio, o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato. Discurso narrativo estruturado em seqüências narrativas e descritivas, ou simplesmente *script*. Destacamos os textos *Mendiga é incendiada no Olímpico*, do aluno Jonas; *Mulher pede separação e é assassinada*, do Carlos Alberto; e *Adolescente é assassinado durante uma brincadeira*, do Igor, na seção Polícia, da *Gazeta Emiliana*, como textos do gênero notícia em nossos jornais, em que, pudemos verificar a técnica dos 5 W, utilizada pelos autores dos textos. Essa técnica foi trabalhada em aula e assimilada pelos autores dos textos desta seção. Além disso, os alunos aproveitaram, para dentro da notícia, inserir comentários que tornassem o fato ainda mais instigante para o leitor. Diziam que os leitores deste tipo de seção gostam de emoções fortes.

Assim, o escritor deveria dar uma dramatizada nos comentários. Vejamos como ficou o texto do Igor:

*Leandro Francisco da Silva, de 24 anos* **Quem?**, *foi assassinado durante uma brincadeira pelo seu amigo Alexandre. O quê?* *Segundo os vizinhos , o acusado, Alexandre, tinha o costume de puxar a arma durante os encontros que tinha.* **Comentário** *O fato ocorreu ontem, em Gravataí, bairro Primavera, na rua Orestes Pianta, por volta das 23h e 30min. Onde?, Quando?.* *Segundo o levantamento policial* **Citação indireta**, *Leandro tinha dado um soco em Alexandre, Por quê?* *que falou: -Vou te dar um tiro na testa!* **Citação direta** *Leandro riu. Os amigos que estavam com ele testemunharam que foi tudo na brincadeira, e que depois do ocorrido, Alexandre tinha pego Leandro no colo e socorrido. Mas Leandro já chegou sem vida no Hospital São Camilo. Depois de ter socorrido o amigo, Alexandre fugiu para Esteio, onde mais tarde se suicidou. A perícia médica fez o boletim de ocorrência e constatou que Leandro tinha levado um tiro de 38 no olho direito, que atravessou a nuca. Leandro tinha agonizado durante 15 minutos antes de morrer.* **Comentário.**

Vejamos outro texto de notícia, escrito pelo Valmor, do *Testemunha Ocular*, com características um pouco diferentes:

*Lula x Serra, essa é nacional – Além do nosso estado e de muitos outros, o nosso país* **Onde?** *também foi para o 2º turno eleitoral. O quê?* *Os candidatos são: Lula, candidato da oposição, e José Serra, candidato governista. A disputa presidencial é menos apertada,* **Comentário** *pois Lula detém mais do que o dobro de votos de Serra.* **Por quê?** *Além disso o candidato derrotado Anthony Garotinho, do PSB, estuda a proposta de um apoio formal a Lula. Ciro Gomes, do PPS, devido ao grande número de seus ataques a Serra, também deverá apoiar Lula nesse 2º turno.* **Comentário** *A decisão é sua!*

Aqui parece que há uma textualização semelhante à de uma notícia de televisão. Embora o título esteja mais próximo de um título de jornal impresso, o comentário final e o início da notícia, indicando uma presença marcante do autor do texto: *nosso estado – nosso país* e a interpelação feita ao leitor– *a decisão é sua* -, aproxima-se mais a uma matéria de televisão. Uma textualização dessas pode ser o indício de uma assimilação confusa, que alguns alunos fazem de alguns gêneros jornalísticos veiculados em suportes textuais diferentes, como a televisão e o jornal impresso. Isso influenciaria a elaboração que o aluno faz de seu papel de enunciador: aluno-escritor- repórter, e

apontaria para a questão da compreensão do ambiente discursivo no qual se está inserido na hora da produção de um texto empírico determinado. De qualquer modo a atividade de linguagem que propomos com a realização do jornal de sala de aula, embora siga algumas orientações de manuais de referência sobre os gêneros jornalísticos impressos, não pretende refutar esse trânsito entre ambientes discursivos díspares como a televisão, a mídia escrita comum e a imprensa escolar. Tampouco pretende ser prescritiva aos moldes de uma gramática de escrita de gêneros. A questão que se coloca quando se verifica isso é, simplesmente, a da caracterização do gênero textual híbrido que venha a ocorrer no suporte textual jornal de sala de aula, e da aceitação desse novo paradigma. O que se busca com essa atividade de linguagem, na verdade, é dar a chance de os alunos-escritores-repórteres manejarem cada vez mais e melhor a língua escrita.

NOTA INFORMATIVA – Subgênero da notícia, que difere apenas pela extensão do texto.

NOTA DE SERVIÇOS – Subgênero da notícia que traz informações de utilidade pública, como endereços e telefones de cinemas, teatros, órgãos públicos, etc.

ENTREVISTA – Gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas (entrevista ping-pong), precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é o interativo, com seqüências dialogais e expositivas. O jornal *Gazeta Emiliana* publicou três entrevistas: *O rádio gaúcho*, OP, uma conquista, e *Internet, um dos assuntos mais comentados em todos os tempos*. Destaca-se a entrevista *O rádio gaúcho*, feita pelo aluno Ricardo, com seu ídolo, segundo ele próprio, o apresentador e gerente comercial de uma rádio, Mauro Borba. O entusiasmo e a seriedade que motivaram esse aluno a desenvolver seu trabalho foi notável. Havíamos comentado em sala de aula algumas técnicas de preparação de entrevistas, o texto de abertura, o tipo de perguntas, etc. O aluno mostrou-me seu planejamento e foi a campo. Antes de começar a entrevista do tipo *ping-pong*, escreveu um excelente abertura, contextualizando o tema, traçando um breve panorama do rádio gaúcho. Vejamos o trecho do texto de Ricardo que introduz a primeira pergunta:

*Por falar em Pop Rock, este repórter aqui andou visitando os estúdios da rádio em Canoas e fez uma entrevista com o gerente comercial da rádio, o Sr. Mauro Borba. Leiam o que ele nos disse:*

Apesar de ir de encontro a alguns manuais de jornalismo, em relação à presença de marcadores de enunciação em textos informativos<sup>29</sup>, o aluno demonstrou ter se apropriado do gênero entrevista, manejando as seqüências dialogais, os mecanismos de textualização com autoria, enfim, assumindo a conduta sócio-discursiva de um aluno-repórter, com a intenção de colher a melhor entrevista para ofertá-la aos seus colegas leitores. Diferentemente, a textualização do gênero entrevista feita pelas alunas da seção Social, do jornal *Testemunha Ocular* está bem mais próxima de uma entrevista que seria publicada em um jornal comum. Aqui as alunas colocaram um título *Entrevista: diretora Marta e a orientadora do SOE Lúcia*, e partiram direto para o *ping-pong* sem nenhuma abertura e sem a presença de enunciadores dêiticos de pessoa:

*1. No Ensino Médio, as turmas de terceiro ano estudam pela manhã, as de primeiro, estudam à tarde e as turmas de segundo ano estão divididas entre manhã e tarde; submetendo os alunos a um sorteio que determina o turno em que vão estudar. Este sistema vai mudar o ano que vem? – (Marta) Em primeiro lugar, a escola não tem espaço físico. Alunos que nunca foram reprovados chegam à primeira série do Ensino Médio com quinze anos, ou seja, ainda não podem trabalhar. Já os alunos da segunda e terceira série têm idade para trabalhar e por isso damos prioridade para estudarem de manhã e terem o dia livre. – (Lúcia) Não sei, seria administrativo.*

ENQUETE OU PESQUISA DE OPINIÃO – Gênero que utiliza a entrevista para aferir tendências de comportamento da sociedade. Faria (1996) o define como *reunião de testemunhos sobre determinado assunto da atualidade, geralmente promovido por um jornal, uma emissora de rádio ou tevê, com a finalidade de se registrarem as diferenças de opinião do público ou do grupo de entrevistados e de se avaliar, grosso modo, uma média de opiniões*. No jornal *Traficando Informações*, encontramos as pesquisas *Você pratica esportes fora da escola?*, *O sedentarismo na escola*, e *Pesquisa sobre a merenda escolar*, feitas pelas alunas da seção esporte e saúde. Chamamos a atenção para a pesquisa sobre a merenda escolar, que suscitou um árido debate entre a direção da escola, as merendeiras e as meninas autoras do texto. As alunas foram chamadas na direção para receber mais informações sobre a verba da merenda. Além disso, a direção suspendeu a venda de refrigerantes e salgadinhos, que estava sendo efetuada de forma irregular pelas merendeiras da escola e pediu que as alunas escrevessem uma errata esclarecendo os leitores do jornal sobre o que ela considerava

---

<sup>29</sup> Ver tabela 6 Quadro dos gêneros jornalísticos - a partir de entrevistas com Jornalista do Correio do Povo

como *exagero*. As alunas acataram o pedido e escreveram a errata, mas sob protesto. E, com o apoio de toda turma 201, se sentiram realmente interferindo no ambiente escolar através de seu texto. Com esse episódio, o jornal *Traficando Informações* adquiriu um ar de *maldito*, o que agradou muito seus autores. O *Jornal Legal* publicou *O projeto do Jornal*. O jornal *Testemunha Ocular* publicou a pesquisa intitulada *Segurança Pública*, e a *Gazeta Emiliana* publicou *Na Hora do vamos ver*, pesquisa de opinião sobre a fidelidade dos casais. Vejamos a textualização da abertura da pesquisa feita pela aluna Luana.

*A gazeta fez uma pesquisa de opinião entre alunos do Emílio Massot sobre um tema que, temos certeza, você vai gostar. Você pode jurar de pé junto ser fiel, jamais trair, etc. Seu namorado também. Só que na prática, nas situações mais difíceis e tentadoras é que a fidelidade é posta em teste. Na hora, cada um sabe a medida do que é certo e do que é errado para si mesmo e para o outro. Em vez de ficar julgando, imagine-se no lugar destes entrevistados. Só para esclarecer: todos os nomes são fictícios, conforme prometi, para deixar todo mundo à vontade para contar sua história.*

Abaixo de cada depoimento sobre o tema fidelidade ou infidelidade, a entrevistadora colocou um pseudônimo. Esta seção causou um *frisson* nos leitores do jornal, que buscavam identificar seus colegas entre os entrevistados, o que foi muito gratificante para a sua autora, que via plenamente atingido o seu objetivo de escrever um texto que despertasse a atenção de seus leitores.

Embora em Faria o gênero enquete apareça como um dos gêneros jornalísticos a ser trabalhado numa eventual proposta de jornal feito na escola, no Manual da Folha de São Paulo ele está classificado como um gênero à parte da publicação diária do jornal. Nos nossos jornais de sala de aula, entretanto, esse gênero funcionou bem, despertando o interesse tanto dos escritores quanto dos leitores. Sobre essa diferença entre escrever um gênero num jornal empresarial ou num jornal escolar, vejamos o que nos fala a jornalista do Correio do Povo Liana Pithan:

*Os jornais que vocês fizeram, como a maioria dos jornais escolares, são um meio de comunicação entre a comunidade escolar importante e válido, mas raramente são jornais do ponto de vista jornalístico..*

Este comentário apontava para algo que já esperávamos. Escrever um jornal escolar é uma atividade legítima de produção escrita, mas isso não significa que seja

equiparada à escrita de um jornal comum da grande mídia. O ponto em questão era saber se isso depreciava ou credenciava nossa tarefa.

Sabíamos, quando começamos nosso trabalho, que os gêneros textuais nos jornais de grande circulação estão dispostos em dois grandes grupos: gêneros opinativos e gêneros informativos, com as seguintes características:

Tabela 9. Quadro dos gêneros jornalísticos - a partir de entrevistas com a jornalista do Correio do Povo Liana Pithan

INFORMATIVO	OPINATIVO
Repórter não se posiciona	Autor se posiciona
Tem necessariamente fonte	Não precisa fonte
O que o autor pensa não importa e não deve transparecer – não aparecem identificadores de enunciador 1ª e 2ª pessoa	O que importa é a visão do autor. Pode aparecer índice de 1ª pessoa
Linguagem deve ser simples (não simplória) e não admite gírias	Admite linguagem mais sofisticada ou gírias
Deixa o leitor tirar as próprias conclusões	Pode tentar convencer o leitor de uma posição
Trata do fato puro (ou interpretado, no caso da reportagem)	Trata do ponto de vista do autor sobre os fatos
Todo jornalista precisa começar pelo gênero informativo	Poucos jornalistas chegam ao gênero opinativo
É a base do jornalismo	É um adereço que qualifica o jornal, mas é dispensável
É a forma pela qual o leitor se informa	É a forma pela qual o leitor forma opinião
Pode ou não ser assinado (a reportagem sempre é)	É sempre assinado (menos o editorial)

De fato, este quadro é bastante prescritivo e está em relação direta com o trabalho de um jornalista profissional, que escreve no ambiente discursivo mídia impressa. Abordamos essas questões com nossos alunos, mas não as colocamos como regras fechadas. Afinal, nosso objetivo com essa atividade de linguagem não era o de (re)produzir um jornal conforme mandam os manuais jornalísticos, e sim desenvolver a competência discursiva escrita dos alunos, através de um suporte legítimo para os seus textos. Assim, no jornal *Testemunha Ocular*, por exemplo, encontramos textos escritos pela Letícia e pela Bárbara, da seção Social, considerados como reportagem, cujas textualizações não contemplam as regras do jornalismo. No texto intitulado *Formatura do ensino Médio*, aparece “*resolvemos saber*” em que as alunas utilizam o enunciador na 1ª pessoa do plural; ou, no quadro Boca no Trombone: “*nós, alunos da 301, estamos*

*nos empenhando ao máximo*”, em que as alunas abriram espaço para a voz dos entrevistados da matéria. Em um jornal comum, essa opinião deveria estar dentro do texto informativo, entre aspas, como a fala do aluno ou da turma: “*estamos nos empenhando ao máximo*”, disseram os alunos da turma 301. O mesmo ocorreu nos textos da *Gazeta Emiliana*. No texto do Ricardo intitulado *O Rádio Gaúcho*: “*este repórter aqui andou visitando os estúdios da rádio*”; e da Luana, intitulado *Na hora do vamos ver*: “*conforme prometi*”. Então, verificava que, a pesquisa, além de apontar para o desenvolvimento da competência discursiva escrita, estava indicando, em alguns textos, uma configuração própria, que sinalizava o surgimento de gêneros específicos do jornal escolar, possivelmente, fruto da atividade de linguagem proposta dentro do ambiente discursivo escolar.

Referendada na análise da estruturação dos textos de nossos jornais, comparando-os com redações escolares escritas para professores de Português e com gêneros jornalísticos publicados na mídia impressa, e, ainda, contando com a opinião avalizada de uma especialista em gêneros jornalísticos, que afirmava que aqueles gêneros não poderiam ser considerados como gêneros jornalísticos, a pesquisa estava apontando para o surgimento de gêneros textuais novos, que poderiam ser denominados de *gêneros textuais jornalísticos escolares*. Assim, a entrevista feita pelo Ricardo para a *Gazeta* poderia ser classificada como pertencente ao gênero entrevista escolar; a reportagem das alunas do *Testemunha Ocular* poderia ser classificada como pertencente ao gênero reportagem escolar. A notícia escrita pelo Igor, seria classificada como gênero notícia escolar. Isto servia como uma constatação apriorística. Perseguindo nosso objetivo de promover a competência discursiva escrita de nossos alunos, encontrávamos alguns indícios de que emergiam alguns gêneros textuais novos. Busquei, então, na tabulação dos questionários e dos relatórios dos alunos, ratificar minha convicção de que a tarefa de produção de textos dentro do suporte jornal aguçaria a sua competência escrita. Lia os questionários e os relatórios, mais opinativos do que informativos, e percebia as diferenças de opinião e de visão da tarefa proposta antes e depois dos jornais serem publicados. Alguns alunos que haviam respondido no questionário aplicado no início da pesquisa, que preferiam escrever redação escolar no lugar de escrever uma seção de jornal, no relatório final sobre a confecção do jornal, haviam mudado de opinião. No início, cheguei a pensar que isto tinha mais a ver com a característica lúdica da atividade de produção do jornal, que atestava o interesse dos alunos em participar mais de projetos escolares, do que das aulas tradicionais.

Entretanto, a proposta da atividade de linguagem em questão criava espaços nítidos dentro da escola, de uma situação de produção escrita real, em que escritores reais escreviam para provocar, através de seus textos empíricos, determinados efeitos de sentido em leitores também reais. Volto, aqui às matérias sobre a merenda escolar e sobre o comportamento dos jovens com relação à fidelidade. Isto ia além da simples oferta de uma atividade pedagógica diferente em sala de aula.

Um ponto interessante do trabalho, que foi destacado em vários relatórios, foi a crítica voraz de alguns alunos, que se sentiram prejudicados pelo fato da impressão de sua seção ter apresentado problemas de digitação. Os alunos, chamando a atenção para os problemas de ortografia, de acentuação e até mesmo de sintaxe, demonstravam o seu interesse em preservar-se da pecha de escrever *errado*. Alguns afirmaram que *se eles soubessem que seria assim, teriam eles mesmos, digitado e editado o jornal*. Eles levantavam a questão de o jornal ser um veículo público, portanto deveríamos (os coordenadores) ter tido mais cuidado na hora de digitar os textos dos alunos. Isto demonstrava a total assunção do seu papel de escritor. Ao contrário disso, se os textos fossem redações escolares, diziam: *ai não haveria muito problema, pois só o professor leria mesmo*. Vejamos o que nos diz um aluno, do *Jornal Legal*, com relação à sua motivação na execução da tarefa de produção do jornal de sala de aula: *O projeto motivou os alunos a se esforçar para fazer textos bons para o leitor. Escrever para o professor é uma coisa, já escrever para o público é outra bem diferente, pois a responsabilidade tem que ser dobrada, afinal o autor tem que satisfazer o leitor. Essa edição foi a primeira entre os alunos do ensino médio e, na nossa opinião, ficou ótima. Um bom começo, já que saímos do zero, pois ninguém aqui já havia escrito um jornal, ou no mínimo ter suas palavras em um documento público*. Em outro trecho de um relatório, o aluno destacou os pontos positivos e negativos da atividade de linguagem. *Os pontos negativos foram os erros de digitação, e os positivos foram o trabalho em grupo e a publicação de textos com assuntos para adolescentes, os leitores principais*. Aqui verificávamos mais uma vez a diferença entre o nosso jornal de sala de aula e os jornais comuns. Os assuntos que os alunos queriam ler e escrever teriam que tocá-los, dizer-lhes algo. Isso se refletiria na configuração dos gêneros textuais. Também o tempo nos nossos jornais tinha outra dimensão. Enquanto que um fato para virar notícia, num jornal comum, deveria estar de acordo com os acontecimentos do dia, nos nossos jornais de sala de aula, escrever uma notícia em uma seção qualquer serviria para que os alunos escritores colocassem seus colegas a par de algo que eles consideravam importante. Na

seção Meio Ambiente, do jornal *Testemunha Ocular*, a aluna Meirele, acatando sugestão do professor de Biologia, escreveu uma matéria sobre a camada de ozônio, intitulada *O buraco de Ozônio está aí*. O texto apresentava a formatação de um gênero misto entre notícia e artigo escolar. Se observarmos o que dizem os manuais jornalísticos, este texto não poderia ser considerado notícia porque não é atual, não apresenta nenhum dado novo. Não chegaria a ser considerado um artigo, pois lhe falta opinião e autoria, embora apareça no texto uma advertência “*somente quando as conseqüências da diminuição da camada de ozônio trouxerem problemas ainda mais graves, o homem perceberá que preservá-la é essencial para sua saúde*”. A jornalista ao ler essa matéria foi categórica: “*seria notícia se fosse publicada à época em que se descobriu o buraco na camada de ozônio*”. Entretanto, na atividade de linguagem de produção dos nossos jornais, percebemos que, em vez da preocupação com o ineditismo das notícias, havia a preocupação de interagir com os outros para transmitir-lhes algo já sabido. Verificamos isso no texto do Jornal Traficando Informações, na seção Cultura, sobre RPG, em que o aluno Ricardo procura explicar aos seus colegas leitores as características do jogo, buscando atenuar a mística depreciativa que havia na escola para com os praticantes deste jogo. Assim, um fato importante para ser escrito em um jornal escolar não precisa necessariamente ter acontecido no hoje. Aqui é mais relevante o interacionismo sócio- discursivo entre escritor e leitor, e a conduta social discursiva dos alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ter participado das atividades de linguagem de produção de quatro jornais em duas diferentes escolas, de ter dividido experiências de trabalhado com aproximadamente 200 alunos e uma dezena de colegas professores, produtores e leitores de textos, de ter lido em média dois textos por aluno, ao longo das atividades de linguagem propostas, chega a hora de aferir alguns resultados. Não obstante, alguns comentários sobre a jornada merecem ser tecidos.

Desde *A leitura em questão*, de Foucambert, uma pergunta me vinha à mente com frequência: é possível promover a leiturização de nossos alunos na escola? Como fazer isso de forma diferente da simples pregação em favor da leitura e da produção de textos? Como fazer para interferir em um ambiente escolar acomodado, em que *professores fingem que ensinam e alunos fingem que aprendem*? Em que os professores de Português utilizam as gramáticas para prescrever condutas lingüísticas e se esquecem de estimular as condutas sócio-discursivas dos falantes da nossa língua. A leitura de Perrenoud veio indicar a necessidade de promover o ensino-aprendizagem do aluno em todas as suas dimensões, trabalhando todas as suas habilidades e suas competências para enfrentar não só as tarefas escolares, mas, também, os desafios da sociedade na qual eles vivem.

Hymes trazia para a discussão a sua noção de competência comunicativa, ou seja, um saber utilizar-se da linguagem em situações diferentes de uso e com o domínio de diversos registros de fala, que demonstram os falantes das comunidades lingüísticas. Resolvi estender este conceito para competência discursiva, associando-o à noção de ambientes discursivos de Bronckart, haja vista que, numa comunidade lingüística ou, ainda, numa sociedade com diversas instituições sociais, haverá sempre diversos ambientes discursivos em que os falantes interagem através da linguagem. Então, se a escola era o lugar de promover a leiturização e era também o lugar da aquisição e do desenvolvimento de competências, ali também deveria ser trabalhada a competência discursiva escrita dos alunos. Surgia então o desafio de despertar nos alunos essa necessidade de buscar sua competência discursiva escrita com uma atividade de linguagem que fugisse da prática descontextualizada das redações escolares. Assim, veio à tona o estudo dos gêneros textuais e a compreensão de sua importância capital para o desenvolvimento de uma atividade de linguagem que visasse à interação social

através da língua escrita. Percebi que o conhecimento dos gêneros textuais que estão no intertexto, que figuram nos diversos ambientes discursivos da sociedade, era crucial para o desenvolvimento da competência discursiva escrita. Surgia assim a questão da tese: *desenvolver a competência discursiva através dos gêneros textuais*. Mas como fazer isso? E, sobretudo, como aferir resultados? Decidi utilizar como ferramenta metodológica o jornal de sala de aula. A produção de um jornal de sala de aula, suporte textual do ambiente discursivo mídia escrita, serviria como possibilidade concreta de os alunos escreverem textos legítimos em vários gêneros textuais. E o que se verificou com essa pesquisa? Durante o trabalho, havia aplicado questionários com alunos, havia encomendado relatórios, entrevistado uma jornalista, editora do correio do Povo, os próprios alunos haviam coletado a opinião das diretoras das escolas, de alguns professores. Vejamos algumas destas opiniões:

A diretora da Escola Júlio Grau previu: *“O projeto da elaboração do jornal vai mostrar o real potencial dos alunos na sua capacidade de produzir textos.(...).vai fazer com que os alunos se sintam seguros e, a partir de agora, mostrem o seu desenvolvimento nos aspectos quantitativos e qualitativos”*. Alguns professores também se manifestaram: *“É uma forma de desenvolver o pensamento. “É importante que esses jovens entrem em contato com a cultura. Pelo projeto, os alunos terão a oportunidade de criar. Através da palavra escrita poderão demonstrar o que pensam e o que acreditam”*, profa. Lenita, de Geografia. A funcionária da secretaria argumentou: *“o jornal foi uma forma de os alunos demonstrarem que existe democracia nesta escola e que são seres com senso crítico e conscientes de seu papel na sociedade,*Cláudia. O prof. Vladimir, de Biologia destacava a visita ao Correio e a busca de patrocínio como atividades “sui generis”, que normalmente não eram observáveis nos currículos, além dos benefícios de um trabalho cooperativo entre os jovens do ensino médio da escola. Depois de ter lido e criticado os jornais juntos com os alunos, depois de ter apreciado suas opiniões, as opiniões dos professores envolvidos no projeto sobre a realização do jornal de sala de aula, e de ter consultado minhas anotações, eu estava apto para comentar alguns resultados.

Com relação ao dispositivo escolar, verificamos que as duas escolas: a escola Emílio Massot e a escola Júlio Grau, durante três meses consecutivos, viveram a experiência da produção de um jornal que congregou alunos, professores e funcionários, melhorando as relações entre a comunidade. Isso veio corroborar a tese de Hernández, de que a melhor maneira de construir um currículo escolar é através da realização de

projetos de trabalho. No caso da escola Júlio Grau, em função da busca do patrocínio para as seções, verificamos a mobilizamos de pais e de empresários da comunidade em volta da escola, ajudando na concretização do projeto. No caso da escola Emílio Massot, a mobilização ficou restrita aos alunos e a alguns professores do turno da noite, além de alguns setores da escola como o xerox, que contribuíram para a publicação do jornal. No que diz respeito à competência discursiva escrita dos alunos, verificamos um grande progresso.

Na escola Emílio Massot, os alunos encontraram no suporte jornal de sala de aula a oportunidade de escrever textos para realmente serem lidos por seus colegas de turno, algo que a maioria nunca havia feito. Sentimos que essa atividade de linguagem proporcionou uma certa desmistificação do ato de escrever. Os alunos não gostavam e não estavam habituados a escrever. Praticavam a escrita muito raramente, na escola, em aulas de Português e através de um único gênero: a redação escolar. Essa redação era escrita para ser lida pelo professor, que atribuiria uma nota, segundo critérios desconhecidos. Tinham muito medo de errar. Com a produção dos textos associados a seções de jornais e gêneros textuais definidos, e com a certeza de que seus textos seriam analisados mais em função da configuração do gênero do que em função de erros e acertos de gramática, visto que para isso haveria o processo de revisão e de reescrita, os alunos se sentiram mais confiantes e capazes. Além disso, a possibilidade de interagir com a escola e com seus colegas, através dos seus textos publicados num jornal, deu mais legitimidade à atividade de linguagem, o que acabou afetando positivamente a sua produção escrita.

Na escola Júlio Grau não foi diferente. Apesar de os alunos estarem mais habituados a escrever, apresentavam os mesmos problemas de insegurança e desconforto com a língua escrita. A produção de gêneros textuais através do jornal ajudou a maioria dos alunos a entender que a modalidade escrita da língua deve estar a serviço da nossa interação sócio-discursiva, assim como está a modalidade oral. Um dos alunos chegou a mencionar a importância de seu texto ser publicado em um suporte textual público, para ser lido por leitores de verdade e não apenas pelo professor de Português que lhe daria uma nota. Nas duas escolas verificamos que os alunos sentiram-se mais confiantes para escrever e, sobretudo, sentiram-se mais competentes para intervir nos ambientes discursivos onde estavam inseridos, através da sua palavra escrita publicada num suporte textual legítimo e público.

A pesquisa apontou também para o surgimento de novos gêneros textuais híbridos, conforme as análises demonstradas anteriormente. O fato de o jornal de aula ter sido produzido no ambiente discursivo escolar, e não no ambiente discursivo mídia impressa, possibilitou mais liberdade aos alunos escritores na formatação dos gêneros jornalísticos que compuseram os nossos jornais. O resultado dessa liberdade de, por exemplo, marcar enunciadores de pessoa, ou de trabalhar diferentemente a questão do tempo da notícia, da escolha da pauta não ser determinada pelo fato recente; o resultado da liberdade de mesclar os mecanismos de textualização, de enunciação e de planificação dos textos empíricos escritos para os jornais de sala de aula com as indicações de alguns manuais de escrita de gêneros jornalísticos, propiciou a emergência de gêneros jornalísticos escolares como o artigo jornalístico escolar, a entrevista de jornal de sala de aula, entre outros.

Em síntese, gostaria de indicar, a partir da realização deste trabalho, algumas possibilidades de aprofundamento do tema. Uma questão que talvez mereça ser tratada com mais fôlego é a elaboração de um modelo de seqüências didáticas nos moldes de Schneuwly e seus seguidores, para a produção de gêneros textuais diversos em sala de aula, tendo em vista sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa. No que concerne ao trabalho com os gêneros jornalísticos escolares, essa pesquisa pode ser considerada como um esboço de modelo que merece ser aprimorado. Outra questão que pode interessar a futuros pesquisadores é a descrição e classificação mais aprofundada dos gêneros que emergiram do projeto do jornal de sala de aula: os *gêneros textuais jornalísticos escolares*, com suas configurações próprias.

Enfim, observando o que nos diz Perrenoud, que a construção de uma competência implica um longo percurso de ensaios e erros, de inferências e hesitações, de escolhas e decisões conscientes, a pesquisa procurou demonstrar mais um desejo de saber do que um desejo de verdade, ao propor a exploração dos gêneros textuais jornalísticos como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento da competência escrita dos nossos alunos. Além disso, ao dar ênfase à prática de gêneros textuais diversificados, desafiando os nossos alunos a experimentarem novas condutas sócio-discursivas, para desenvolver suas competências, esperamos ter contribuído para o aprimoramento dos estudos que tratam do ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, dando mais subsídios aos educadores para planejarem sua prática pedagógica.

## 8 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ADAM, J.M. Types de séquence textuelles élémentaires. **Pratiques**, n. 56, 1987.
- \_\_\_\_\_ **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.
- \_\_\_\_\_ **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- \_\_\_\_\_ **Pratiques 94**. Genres de la presse écrite, Metz: CRESEF, 1997.
- AUTHIER, R.J. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. Paris: Université Paris VIII, n° 26, DRVAV, 1984
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_ Os gêneros do discurso in: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_ O problema do texto in: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos **Sistema de classificação do Baniwa do Içana-Hohodene**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Dissertação de Mestrado.
- \_\_\_\_\_ **Relatório do Projeto PROLABORE**. Secretaria de Educação do estado do Tocantins, 1998.
- BATHIA, Vijay K. **Analysing Genre**. Londres: Longman, 1993.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1983.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo. Ática, 1996.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral**. Campinas: Pontes, 1991.
- BERNSTEIN, Basil. Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model. **Language in Society** 10, 1981.
- BOREL M.J. L Explication dans l argumentation: Approche sémiologique. **Langue Française** n° 50, 1981

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalho Pró-Leitura na Formação do Professor**. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. Brasília: MEC/SEF, 1986.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. SEF: Brasília, 1997.

BRASSART, D. **Le discours argumentatif, étude didactique**. Strasbourg: Université de Strasbourg, 1987. Thèse de doctorat

BRIGGMANN, A.C. **Dispositivos escolares e ensino de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese de Doutorado.

BRONCKART, J.P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. e PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris: Delachaux e Niestlé, 1984

BRONCKART, J.P. **Le Fonctionnement des discours: um modèle psychologique et une méthode danalyse**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

\_\_\_\_\_ **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BÜHLER, K. **Teoria del lenguaje**. Madrid: Alianza, 1979.

CAMPBELL, R. & WALLEES, R. The study of language acquisition. **John Lyons (ed.), New horizons in linguistics, London: Penguin, 1970.**

CANALE, M. & SWAIN, M. A Theoretical framework for communicative competence. Palmer, Groot Trosper, 31-36. 1981.

CANVAT, Karl. La notion de genre à l articulation de la lecture et de l écriture. In **Les interactions Lecture-écriture**. Berne, Peter Lang, pp. 243-262, 1994.

\_\_\_\_\_ **Enseigner las litterature par les genres**, De Boeck, 1999.

CARROL J.B. Psychometric approaches to the study of language abilities. Filmore Kempler, Wang, 13-31. 1979.

CASTILHO, Ataliba.T. (Org.) **Gramática do Português Falado**. Campinas: editora da Unicamp; São Paulo, FAPESP, vol. IV, 1996.

CHARAUDEAU, P. L acte de langage comme mise en scène, in **Langage et discours**, Hachette, 1983,

CHARAUDEAU, P. **Les discours d information médiatique. La construction du miroir social.** Paris: Nathan, 1997.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problème de la coherence des textes. Em **Langue Française**, n. 38. p. 7-41. Paris: Larousse, maio 1978.

CHAROLLES, M. Le plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. **Pratiques**. n. 57 p. 3-13. 1988

\_\_\_\_\_ Les plans d'organisation du discours et leur interacion, In: MOIRAND, S et al. (eds) **Parcours linguistiques de discours spécialisés**. Berne: Peter Lang, 1994.

CHOMSKY, Noam. Aspects de la Théorie Syntaxique. Paris: Le Seuil, 1971.

CIPRA A.& HERMELIN C. **La presse un outil pédagogique.** Paris: Éditions Retz, 1981.

CICOUREL, A.V. Notes on the integration of micro and macro levels of analysis. In K.Knorr-Cetina et A.V. Cicourel (eds), **Advances in social theory and methodology**, 51-80. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

DAVID, J. Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité elementaire. **L'e Français Aujourd'hui**, n. 79, 1987.

Dell HYMES **Sur la competence de communication.** Paris: Gallimard, 1984

DUCROT, O. **Princípios de semântica lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_ **Dire et de pas dire.** Paris: Herman, 1972.

EDMONSON, W.J. On saying you are sorry. In Coulmas, F. **Conversaional routines. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech.** (Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics, 2.). The Hague: Mouton, 1981.

ERICKSONN, F. & SHULTZ, J When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In Green, J. & Wallat C. (eds.) **Ethnography and language in educational settings.** (Advances in Discourse Processes, V) Norwood, New Jersey: ALEX, 1981.

FARACO, C. A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias. In: GUEDES, P. (org.) **Ensino de Português e Cidadania.** Porto Alegre: Editora da UFRG, 2000. (no prelo)

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1996.

- FAYOL M. **Les typos de textes, approche cognitive**. Colloque de Poitiers, 1986.
- \_\_\_\_\_ **Le récit et sa construction**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.
- FILLMORE. C.A. Topics in lexical semantics. In Roger W. Cole (ed.), *Current issues in linguistics theory*. 76-138. Bloomington: Indiana University Press., 1977.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- \_\_\_\_\_ *Q'est-ce qu'un auteur? – Revue de Psychanalyse Littoral*, n. 9 (La discursivité). Paris: Ed. Erès, 1969.
- FOWLER, R. *Literature as social discourse. The practice of linguistic criticism*. Bloomington: Indiana University Press, 1981.
- FOWLER, R.& KRESS, G. *Critical linguistics*. In R. Fowler, B. Hodge, G. Kress, T.R. Trew, *Language and control*, 185-213. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- FREINET, C. **O Jornal escolar**. Lisboa. Estampa, 1976.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Solange. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O que é textualização**. Florianópolis: Mimeo, 1998.
- GENETTE et Al. **Théorie des Genres**. Paris: Seuil, 1987.
- GOFFMAN, E. **La mise en scène de la vie quotidienne**. Paris: Minuit, 1967.
- GORMAN, T.P. Sociolinguistic implications of a choice of media of instruction. In W.H. Whitley (ed.), *Language use and social change*. London: Oxford University Press, 1971.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. e MORGAN, J. L. (eds) **Syntax and semantics 3: Speech acts**. New York: Academic Press, 1975
- GRIZE J.B. Pour aborder les structures du discours quotidien. **Langue Française n° 50 p.7-19**.
- \_\_\_\_\_ **Sémiologie du raisonnement**. Berne: Peter Lang, 1984.
- \_\_\_\_\_ **Logique et langage**. Paris: Ophirys, 1990.

GUEDES, Paulo.C. **Ensinar português é ensinar(-se) a escrever (como a) literatura brasileira.** Tese de doutoramento em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994.

\_\_\_\_\_ **Da redação escolar ao texto: um manual de Redação.** Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2002.

HABERMAS, J. **Teores de l agir communicationnel: retionalité de l agir et rationalisation de la société.** Tomo I. Paris: Fayard, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. **Cohesion in spoken and written English.** Londres: Longman, 1976.

HALTE, J.F. Trois points de vue pour enseiger le discours explicatif. **Pratiques n°58,** 1988.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** São Paulo: Artmed, 1998.

HJEMSLEV J. **Le Langage.** Paris: Minuit, 1966.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ISEMBERG, H. **Probleme der Texttypologie. Variation un determination von Texttype.** Wissenschaftliche Zeitschrik der Karl-Marx-Universitôt Leipzig, 5 p.p. 565-579. 1978. Apud Bronckart, 1999.

JAKOBSON, R. **Essaies de linguistique Générale.** Paris: Minuit, 1960.

KATZ J. & FODOR J. Whats wrong with the philosophy of language? **Inquiry 5-** 197-237, 1962.

KEENAM, E. Conversational competence in children. **Journal of Child Language 1,** 1974.

KOTSCHO, R. **A prática da reportagem.** São Paulo: Ática , 1986.

LABOV W. **Language in the inner city: study in the black english vernacular.** Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1966.

LABOV & WALETZKY **Narrative analysis: oral versionsof personal experiences.** Seattle: University of Washington Press , 1967.

LAGE, Nilson. **Linguagem Jornalística.** São Paulo; Ática, 1990.

- LUFT, C.P. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 1994.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Nilson J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco. No prelo.
- McLENDON, S. Cultural presuppositions and discourse analysis: patterns or presupposition and assertion of information in Eastern Pomo and Russian narrative. In: TROIKE, M. S. **Linguistics and anthropology**. Washington, Georgetown University Press, 1977.
- MELO, J.M.de. **Gêneros Jornalísticos na Folha de São Paulo**. São Paulo: FTD, 1992.
- MILROY, J. David Sankoff (ed.), **Linguistics variation: Models and Methods**. **Language in Society** 10, 1981.
- NEVES, Maria H.M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992
- PARMENTIER, P. Les Genres et ses lecteurs. **Revue Française de Sociologie**, 1986.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PETITJEAN, A. Les typologies textuelles. **Pratiques** 62, juin 1989, p.86.125.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- REUTER, Yves. **L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit**. LILE, 1998, ESF.
- \_\_\_\_\_ Lire: une pratique socio-culturelle. **Pratiques n° 52**, 1986.
- RICOEUR, P. **Temp et récit**, t. I. Paris: Seuil, 1983
- \_\_\_\_\_ **Temp et récit**, t. II. La configuration dans le récit de fiction.. Paris: Seuil, 1984.

- \_\_\_\_\_ Temp et récit, t. III, Lê temp raconté. Paris: Seuil, 1985.
- RODRIGUES, Arion D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- SAMPAIO, R.M.W. **Freinet: evolução e atualidades**. São Paulo: Scipione, 2002.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching**. Philadelphia: Center for curriculum Develepment, 1979
- SCHAFFER, J. M. **Qu'est-ce qu'un genre littéraire?** Seuil, 1989
- SCHMIDT, S.J. **Text Theorie**. Munich: Fink, 1973.
- SCHNEUWLY, B. **La langage écrit chez l enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerationa psychologiques et ontogénétiques. In: Y. REUTER. (Ed.) Actes du colloque de l'Université Charles-de-Gaulle III. Les interaction lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173. 1994.
- SINCLAIR, J. The Integration of language and literature in the English curriculum. **Educational Review** 23 (3), 220-234, 1971.
- SOUZA ZATT et al. (org) **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SWALES J.M. **Genre Analysis. English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990.
- TEETER, K.V. Review of L. Boomfield, The Menomini Language. **Language** 46, 524-33, 1970.
- TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins fontes, 1978.
- TROIKE, M. S. **Linguistics and anthropology**. Washington, Georgetown University Press, 1977.
- VALIQUETTE, J. **Les fonctions de la communication au coer d'une didactique renouvelée de la langue maternelle**. Service de Recherche et Espeérimentation Pédagogique, Minnistère de l'Education, Quebec, 1979.
- VAN DIJK, Teun. **Macrostructures. An Interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition**. Hilsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

VYGOTSKY, L.S. **Pensée et langage**. Paris: Editions sociales, 1985.

WALLACE, A.F.C. On being just complicated enough. **Proceedings of the National Academy of Sciences** 47, 438-67, 1961.

WEINRICH, H., **Le temps**. Paris: Seuil, 1975.

WERLICH, E. **Typologie der Texte**. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1979.

WITTGENSTEIN, L. **Investigations philosophiques**. Paris: Gallimard, 1961.

## ANEXO 1

Carta de Mário Prata ao Min. Paulo Renato

Saber que uma crônica minha, publicada aqui neste espaço, foi tema da prova de português num vestibular para medicina só me envaidece. O ego dá um pulo. Melhor até mesmo que um elogio no The New York Times (sorry, mas eu tinha de contar).

A crônica imposta aos jovens se chama As Meninas-Moça. Publicaram a danada inteira e depois fizeram oito perguntas em forma de múltipla escolha. E eu, que escrevi, que sou o autor, errei as oito. Imagino os meninos e as meninas, que querem ser médicos, submetidos a tal dissecação.

Fico aqui me perguntando, ministro, pra que isso? Será que, para cuidar de uma dor de cabeça, um jovem tem de saber se a minha expressão "esparramados em seios esplêndidos" é uma paráfrase, uma metáfora, uma paródia, uma amplificação ou o resumo de um texto bem conhecido pelo cidadão brasileiro? Com toda a sinceridade, ministro da Educação Paulo Renato, você sabe me responder isso? Algum assessor seu sabe ?

A gente educa os filhos direitinho, ensina o que achamos fundamental. Educação, honestidade, indica bons livros, explica por que o Maluf é nefasto, pede para ele torcer pelo Corinthians, apresenta gente decente, paga milhões de reais por bons colégios, ensina inglês e até paga o analista. Para que ele tenha um bom futuro e seja feliz. Meus filhos sabem, por exemplo, o que é larica. Você também sabe. Mas, para ser médico, a larica é outra. Veja mais um exemplo da prova : "Larica é larica. Vide dicionário." Aí, para ser médico, o jovem precisa saber se esta pequena frase é poética, fática, metalingüística, emotiva-expressiva, referencial, conativa ou apelativa? O que você acha, Paulo Renato ? Eu, larica à parte ( e bem-vinda ), não faço a menor idéia.

Será que não teria sido melhor publicar a crônica ( como foi feito ) e pedir para a garotada escrever o que quisesse, o que achasse, o que bem entendesse do que eu entendi? Deixar o jovem manifestar a sua opinião, fazer a garota escrever no lugar de ficar ticando opções fáticas?

O título da vestibular crônica, já disse, era As Meninas-Moça e eu me referia ao time feminino de vôlei da Leites Nestlé que ia acabar. Olha o que eles perguntaram aos alunos, sobre o título :

a - ao usar meninas-Moça, não flexionou no plural o segundo elemento porque criou um neologismo, processo que não se submete a normas da língua;

b - ao criar um novo vocábulo, não transgrediu as regras de flexão dos compostos;

c - usou uma flexão admissível porque o segundo elemento é um nome próprio feminino;

d - ao usar a expressão do composto, violentou a regra da língua que preconiza, para esse caso, a variação no plural para os dois elementos;

e - usou apropriadamente a forma meninas-Moça, visto que o segundo elemento tem função apositiva.

O que você acha, ministro? Eu, fico entre a e b. Mesmo porque eu não tenho a menor idéia do que seja uma função apositiva. E você, Paulo Renato, vota em quem ? F, H, C ? Ou A, C, M? Ou M, E, C ? E agora, meu querido ministro, só para terminar a aula, me diga, nas expressões abaixo, onde você identifica um exemplo de intertextualidade

a - "... principalmente o feminino balé de braços, de loiras e altitudes mim";

b - "Não, leite Moça foi feito para flamar esparramado em seios esplêndidos, chacoalhando no ar, jornadando até as estrelas";

c - "Aqueles meninas-moças, todas voando pela quadra já fazem parte da latinha";

d - "Embaixo, está escrito: indústria brasileira";

e - "...que saem de dentro da lata como que convocadas pelos gênios das lâmpadas que iluminam."

E agora, C, D, ou F ?

Já disse lá atrás, ministro e organizadores da prova, que sinto-me sinceramente envaidecido com a escolha de um texto meu. Mas jamais poderia imaginar que, ao escrever uma crônica pensando naquelas coxas todas, naqueles seios esparramados pelas quadras, ao escrever um texto de olho na Karin, ao digitar uma crônica preocupado com o desemprego da minha namorada (que fazia parte da equipe) fosse dar tanta dor de cabeça para dezenas de milhares de jovens que querem apenas uma profissão digna para enobrecer este nosso País tão mal-educado.

Quanto às pernas da Karin, ministro, vá de a, b, c, d e fim de papo. Sacou ?

Mario Prata