



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**SANDRA REGINA CECILIO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS:  
UM ESTUDO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS  
CARTA DE RECLAMAÇÃO E TEXTO DE DIVULGAÇÃO  
CIENTÍFICA**

---

Londrina  
2009

**SANDRA REGINA CECILIO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS:  
UM ESTUDO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS  
CARTA DE RECLAMAÇÃO E TEXTO DE DIVULGAÇÃO  
CIENTÍFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação,  
em Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Estudos da  
Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Gregório

Londrina  
2009

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

C388e Cecilio, Sandra Regina  
O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos :  
um estudo de análise lingüística a partir dos gêneros carta  
de reclamação e texto de divulgação científica / Sandra  
Regina Cecilio. -- Londrina : [s.n.], 2009.  
285 f. : il. color., figs.

Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Gregório.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

1. Estudos da linguagem. 2. Lingüística Aplicada. 3.  
Ensino de Língua Portuguesa. 4. Gêneros discursivos. 5.  
Análise lingüística. I. Universidade Estadual de Londrina.  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. II.  
Título.

**SANDRA REGINA CECILIO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS:  
UM ESTUDO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DOS GÊNEROS  
CARTA DE RECLAMAÇÃO E TEXTO DE DIVULGAÇÃO  
CIENTÍFICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profa. Dra. Marilurdes Zanini  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa Dra Loredana Límoli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa Dra Regina Maria Gregório  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 04 de Março de 2009.

## AGRADECIMENTOS

À orientadora, Profa. Dra. Regina Maria Gregório, pelo incentivo, pela confiança e pelo estímulo ao crescimento na realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, à Profa. Dra. Marilurdes Zanini, à Profa. Dra. Loredana Límoli, ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi e à amiga e Profa. Dra. Alba Maria Perfeito, pelas significativas contribuições.

Aos professores e colegas de curso, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos participantes do projeto de pesquisa *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, pelas discussões instigantes.

À minha família, pela confiança e pela motivação constante durante a jornada. Ao meu pai, por me mostrar o caminho do conhecimento.

A todos os amigos que souberam entender minhas ausências e me apoiaram na construção deste trabalho.

A Deus, meu maior orientador, que em todos os momentos conduz minha vida.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue  
, se vá tecendo, entre todos os galos.*

*(João Cabral de Melo Neto)*

CECILIO, Sandra Regina. **O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise lingüística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica.** 2009. 279f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Nos últimos anos, principalmente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Brasil, em especial no campo da Lingüística Aplicada, passou a dedicar estudos e pesquisas relacionadas à questão do ensino de língua tendo os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino. Partindo da hipótese de o processo de ensino-aprendizagem, que tem os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular, ser eficaz esta pesquisa de doutoramento tem como objetivo geral examinar a análise lingüística – marcas lingüísticas do gênero discursivo e marcas enunciativas – mobilizadas em textos dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica, verificando se o encaminhamento teórico-metodológico conduz a uma prática de ensino que integre leitura, produção de texto e análise lingüística, de modo contextualizado; também busca verificar se tal encaminhamento aproxima-se do objetivo de Língua Portuguesa de formar leitores e produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania. Para tanto, é proposta uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa norteado pelos gêneros discursivos, por intermédio de atividades didáticas com os dois gêneros em estudo. O *corpus* de análise foi a textualização, via transcrição, de aulas de Língua Portuguesa gravadas em áudio nas quais se deu o desenvolvimento das atividades. A abordagem metodológica é a da pesquisa-ação, de tendência etnográfica e qualitativa, envolvendo investigação diagnóstica e de intervenção. A pesquisa é no campo da Lingüística Aplicada, cujo objeto de estudo, no contexto educacional, é o processo de ensino-aprendizagem, fato que justifica sua relação com o foco desta pesquisa– o ensino de língua materna – ao propor-se o trabalho com o embasamento metodológico, de caráter processual, conforme aponta essa ciência. As bases teóricas que fundamentam a pesquisa estão ancoradas na teoria bakhtiniana, que assume a natureza interacional da linguagem; na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, optando-se pelo agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (1996, 2004); em Rojo (2005) e Rodrigues (2004, 2005) no que se refere ao conceito de gênero discursivo e na utilidade de sua aplicação didática, entre outros teóricos que discutem o ensino de língua, na perspectiva dos gêneros discursivos. A análise evidenciou que a proposta de trabalho na linha teórica e metodológica aqui defendida é válida porque, ao abordar pedagogicamente os gêneros discursivos, estudam-se as situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associadas ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas lingüísticas e enunciativas mobilizadas, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s). Com efeito, o encaminhamento teórico-metodológico em discussão conduziu, no contexto específico, a uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise lingüística, de forma contextualizada, apontando possibilidades de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Gêneros discursivos. Análise lingüística.

CECILIO, Sandra Regina. **The teaching of Portuguese Language and the discursive genres: a linguistic analysis study starting from complaint letter and scientific informational text.** 2009. 279p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

On the last years, mainly with National Curricular Parameters implement (Parâmetros Curriculares Nacionais), Brazil started to be dedicated in studies and researches related to the language teaching scope, in the Applied Linguistics field in particular, being discursive/text genres the main focus of teaching. The hypothesis that the teaching-learning process that has the discursive genres as the articulation axis and curricular progression to be effective, this Doctorate work has the main goal to examine the language analysis - language marks and enunciation traits in two genres: complaint letter and scientific informational text, verifying if the methodological-theoretical proposals drive to a teaching practice that integrates reading, text production and linguistic analysis in a contextualized way; and if this approach is near the goal of Portuguese Language to make socially effective and critical readers and texts producers in favor of citizenship. In order to do so, a discussion about Portuguese Language Teaching is proposed guided by discursive genres, through didactic activities with two genres– complaint letter and scientific informational text. The corpus analyzed was the text construction, via Portuguese classes' transcription, classes which were recorded in audio during the activities development. The methodological approach is research-action, with qualitative and ethnographical tendency, involving diagnostic and interventional investigation. The research is in the Applied Linguistics Field, from which the main scope of study in the educational context is the learning-teaching process, fact which justifies its relation with the main focus of this research – the mother tongue teaching - once this work was proposed with the methodological basis, of procedural trait, as this science points at. The theoretical basis that validate the research is grounded on Bakhtin's Theory that assumes the interactional nature of language; in Bakhtin's notions of discursive genres, opting for the grouping genres created by Dolz & Schneuwly (1996, 2004); on Rojo's (2005) and Rodrigues's (2004, 2005), when it refers to the discursive genre concept and in the usefulness of its didactic application, among other theoreticians who discuss language teaching under the discursive genre perspectives. The analysis proved that the work proposed under the methodological and theoretical basis here defended is valid once when the discursive genres are pedagogically approached, the production situations of the proposed exercises are studied in its socio-historic dimension, associated to the theme content, composition construction and linguistics and enunciation traits, favoring, above all, the enunciation wish of the discourse producer who constructs his text according to the purpose and the value appreciation that is built over the interlocutor and the theme. This way, the methodological-theoretical direction under discussion guides conducted, in a specific context, to a teaching practice which integrates reading, text production and linguistic analysis in a contextualized format, pointing work possibilities.

**Keywords:** Portuguese language teaching. Discursive genres. Linguistic analysis.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> – Relações entre elementos da situação de comunicação, práticas de linguagem e gêneros do discurso ..... | 42  |
| <b>Figura 2</b> – Carta escrita em discurso reportado (1).....   | 126 |
| <b>Figura 3</b> – Carta escrita em discurso reportado (2).....   | 126 |
| <b>Figura 4</b> – Carta escrita em discurso reportado (3).....   | 127 |
| <b>Figura 5</b> – Carta escrita em discurso reportado (4).....   | 128 |
| <b>Figura 6</b> – Carta escrita em discurso reportado (5).....   | 129 |
| <b>Figura 7</b> – Exemplo 1: primeira escrita de carta .....   | 132 |
| <b>Figura 8</b> – Exemplo 1: segunda escrita de carta .....  | 132 |
| <b>Figura 9</b> – Exemplo 1: terceira escrita de carta.....  | 133 |
| <b>Figura 10</b> – Exemplo 2: primeira escrita de carta .....  | 137 |
| <b>Figura 11</b> – Exemplo 2: segunda escrita de carta .....   | 138 |
| <b>Figura 12</b> – Exemplo 2: terceira escrita de carta.....   | 139 |
| <b>Figura 13</b> – Texto 1 .....   | 156 |
| <b>Figura 14</b> – Texto 2.....  | 158 |
| <b>Figura 15</b> – Texto 3 .....   | 160 |

## LISTA DE QUADROS

|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| <b>Quadro 1</b>  | – Funções da linguagem .....  | 31  |
| <b>Quadro 2</b>  | – Agrupamento de gêneros .....  | 52  |
| <b>Quadro 3</b>  | – Composição de gêneros discursivos .....                             | 55  |
| <b>Quadro 4</b>  | – Convenções de transcrição .....                                     | 67  |
| <b>Quadro 5</b>  | – Descrição do gênero discursivo carta de reclamação .....            | 71  |
| <b>Quadro 6</b>  | – Conteúdos e atividades: gênero discursivo carta de reclamação ..... | 79  |
| <b>Quadro 7</b>  | – Situação problema .....   | 86  |
| <b>Quadro 8</b>  | – Cartas .....  | 94  |
| <b>Quadro 9</b>  | – Como escrever uma carta de reclamação .....                         | 112 |
| <b>Quadro 10</b> | – Carta quatro .....  | 115 |
| <b>Quadro 11</b> | – Atividades propostas: carta 4 .....                                 | 117 |
| <b>Quadro 12</b> | – Lista de constatações: carta de reclamação .....                    | 131 |
| <b>Quadro 13</b> | – Carta de reclamação: o necessário; o que fizeram .....              | 145 |
| <b>Quadro 14</b> | – Descrição do gênero discursivo texto de divulgação científica ..... | 151 |
| <b>Quadro 15</b> | – Análise do texto 1 .....  | 157 |
| <b>Quadro 16</b> | – Análise do texto 2 .....  | 159 |
| <b>Quadro 17</b> | – Análise do texto 3 .....  | 161 |
| <b>Quadro 18</b> | – Conteúdos e atividades referentes ao gênero discursivo TDC .....    | 162 |
| <b>Quadro 19</b> | – Criação da situação de uso .....                                    | 164 |
| <b>Quadro 20</b> | – Leitura contrastiva .....   | 171 |
| <b>Quadro 21</b> | – Atividades referentes ao texto 1 .....                              | 176 |
| <b>Quadro 22</b> | – Atividades referentes ao texto 2 .....                              | 191 |
| <b>Quadro 23</b> | – Atividades referentes ao texto 3 .....                              | 196 |
| <b>Quadro 24</b> | – Lista de constatações: texto de divulgação científica .....         | 204 |
| <b>Quadro 25</b> | – Trechos de textos de alunos .....                                   | 207 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**DCE** – Diretrizes Curriculares Estaduais

**DNA** – *Deoxyribonucleic Acid*

**FDA** – Agência Americana de Controle de Alimentos e Remédios

**ICH** – Instituto Ciência Hoje

**LA** – Lingüística Aplicada

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PROCON** – Proteção ao consumidor

**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**TDC** – Texto de Divulgação Científica

**UEL** – Universidade Estadual de Londrina

**UNI-RIO** – Universidade do Rio de Janeiro

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**ZDR** – Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO: INICIANDO A DISCUSSÃO</b> .....  | 12  |
| <b>1 LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....                 | 19  |
| 1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....  | 19  |
| 1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA .....  | 27  |
| <b>2 GÊNEROS DISCURSIVOS: OPÇÃO TERMINOLÓGICA E METODOLÓGICA</b> .....                        | 37  |
| 2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: POR QUE A OPÇÃO POR ESTE CAMINHO? .....                              | 37  |
| 2.2 A ABORDAGEM PEDAGÓGICA NORTEADA PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....                            | 47  |
| <b>3 OS CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO</b> .....   | 56  |
| 3.1 VISITANDO ALGUNS TEÓRICOS .....   | 56  |
| 3.1.1 Delimitação da Pesquisa.....  | 56  |
| 3.1.2 A Pesquisa-Ação .....   | 59  |
| 3.2 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INTERVENÇÃO .....  | 63  |
| 3.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS.....  | 66  |
| <b>4 O OLHAR TEÓRICO SOBRE A AÇÃO: GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE RECLAMAÇÃO</b> .....            | 68  |
| 4.1 O LUGAR SOCIAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO .....   | 68  |
| 4.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....   | 74  |
| 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS .....  | 79  |
| 4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....   | 81  |
| <b>5 O OLHAR TEÓRICO SOBRE A AÇÃO: GÊNERO DISCURSIVO TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</b> ..... | 147 |
| 5.1 O GÊNERO DISCURSIVO TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA .....                                  | 147 |
| 5.1.1 Conceito e Descrição do Gênero .....  | 147 |
| 5.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....   | 153 |
| 5.2.1 Procedimentos de Análise dos Textos .....   | 155 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS .....                                  | 161 |
| 5.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....   | 164 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                     | 217 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 222 |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | 232 |
| APÊNDICE A – Questionário Informativo.....                            | 233 |
| APÊNDICE B – Resultados: 8ª série A.....                              | 234 |
| APÊNDICE C – Resultados: 8ª série B.....                              | 235 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 236 |
| ANEXO A – Textos dos Alunos: Carta de Reclamação .....                | 237 |
| ANEXO B – Texto dos Alunos: TDC .....                                 | 248 |
| ANEXO C – Texto Sobre o Histórico da Escrita .....                    | 262 |
| ANEXO D – Reportagem “Dietas: a Ciência da Nutrição faz 30 Anos”..... | 266 |
| ANEXO E – Jornal “Grito do Ipiranga” .....                            | 274 |

## INTRODUÇÃO: INICIANDO A DISCUSSÃO

A área de ensino-aprendizagem tem sido alvo de estudos e pesquisas no espaço acadêmico há muito tempo. Mais especificamente, em se tratando dos estudos da linguagem, muitos trabalhos estão voltados para o ensino de línguas e, nesse contexto, a Lingüística Aplicada (doravante LA) tem papel relevante, já que seu objetivo é contribuir com soluções e propostas de encaminhamento para problemas detectados no cotidiano do uso social da língua; principalmente, porque a linguagem perpassa todas as áreas e setores da vida social, política, educacional e econômica.

Celani (2000) assinala que o campo de atuação da LA é extenso, uma vez que seu instrumento de investigação é a linguagem, entendida como articuladora de múltiplos domínios do saber, presente em todos os setores da vida social. Indica que a sua preocupação está voltada para o desenvolvimento de “um senso lingüístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano” (CELANI, 2000, p.22).

Em Signorini (1998, p.101), verificamos que a LA busca cada vez mais referências na língua real, “falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”, tomando isso como seu objeto de estudo. A autora lembra que, em função da especificidade desse objeto de pesquisa, os percursos de investigação produzidos na área tendem a deslocamentos e rupturas que não vão ao encontro dos conceitos já categorizados. Assim, postula que nesse campo o objeto é múltiplo e complexo, o que implica, em termos metodológicos, ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-moldado.

Com efeito, o ponto de partida das pesquisas em LA é fruto de observação direta dos processos interativos do uso da linguagem. No contexto educacional, as pesquisas têm como foco o estudo do processo de ensinar e aprender línguas, por meio de observações das ações em sala de aula. Moita Lopes (1996) assinala que esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes de se conhecer o contexto de sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, também há pesquisas em LA e, dentre elas, há uma grande discussão sobre o ensino da gramática normativa nas aulas de língua. A esse respeito, Mendonça (2001) salienta que, para muitos, gramática é sinônimo de Língua Portuguesa. Nesse enfoque, a visão prescritiva da língua e a idéia de poder delegado à

variante de prestígio é emanada pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Tal associação é decorrente da longa tradição de ensino calcada na norma culta, valorizada pela *sociedade do discurso* (FOUCAULT, 1996). Em estudo sobre o assunto, Britto (1997) salienta a forte influência dos formadores de opinião – em especial a mídia, o vestibular e o material didático – no ensino da gramática e da língua nas escolas brasileiras. As instâncias de poder em foco acabam sustentando e reproduzindo concepções equivocadas de língua e de gramática na escola e na sociedade, ignorando os conhecimentos produzidos pela Lingüística.

Mendonça (2001) concebe essa visão dos formadores de opinião como uma visão estreita de língua e como políticas de fechamento por agirem contra a heterogeneidade do discurso. Nessa perspectiva, as políticas de fechamento surgem quando os sujeitos não são levados a refletir sobre a linguagem e nem encontram espaços, principalmente no âmbito escolar, para o surgimento de conflitos ideológicos, de modo que profiram suas contrapalavras. Tem-se, então, “configurada uma teia em que se pretende prender o sujeito e seu discurso, num processo (diga-se: projeto) não só de homogeneização e monologização, mas também de silenciamento do sujeito” (MENDONÇA, 2001, p.257).

Como a *sociedade do discurso* (FOUCAULT, 1996) privilegia o padrão culto da língua, a escola muitas vezes também o faz na realização de um trabalho gramatical teórico- prescritivo, silenciando sentidos nos processos de leitura, na estereotipação de gêneros discursivos e na construção da imagem de estabilidade da norma culta escrita, desprezando, assim, as variedades lingüísticas. Entretanto, os estudos da linguagem têm mostrado que o valor social das variedades lingüísticas não é o mesmo e que o uso de diferentes variedades provoca efeitos diversos sobre interlocutores, como cumplicidade, admiração ou exclusão. Isso acontece porque nos modos de falar estão embutidas as marcas do lugar em que se fala, do tempo, das características sociais do falante e das particularidades da situação comunicativa. Concordamos com Nóbrega (2000, p83), quando salienta que “as manifestações de preconceito lingüístico que ecoam pela mídia impressa e as que, silenciosamente, ocorrem dentro das salas de aula das escolas brasileiras dão mostras de seu poder de discriminação”.

Diante do exposto, acreditamos que o ensino gramatical desarticulado dos usos não se justifica e não é viável a escola se concentrar em apenas um objeto de ensino parcial – a norma padrão – cuja gramática dita regras, fazendo julgamentos de valor e indicando o “certo e o errado”. Desse modo, julgamos que o estudo da gramática não deve se restringir à variante padrão, que corresponde à variedade lingüística de prestígio. Entendemos que essa é mais uma variedade, mesmo sabendo que cabe à escola ensiná-la, já que reflete

poder e autoridade, é vista como sinônimo de ascensão social e é norma vigente nos documentos escritos oficiais.

Nesse sentido, consideramos fundamental que a instituição escolar não confira exclusividade à variante padrão, consolidando o uso de uma variedade de prestígio, esquecendo-se das outras, pois ensinar apenas a norma padrão é negar à linguagem seus usos, suas funções, sua historicidade, sua natureza ideológica e seu caráter interativo. Nessa perspectiva, é importante considerar que o sujeito constrói seu discurso adequando-o ao contexto de produção e, sendo assim, evidenciamos que no uso da linguagem há outros fatores envolvidos além do código e por esse motivo, não basta somente dominar regras gramaticais para que haja interação lingüística entre os falantes. Por conseguinte, nosso posicionamento é que a escola não pode deixar de considerar as condições de produção – elementos tão importantes – nas situações de interação social. Assim, acreditamos que a prática da reflexão deva ser uma constante nos contextos educacionais.

Em se tratando do ensino de língua e, especificamente, de Língua Portuguesa, assinalamos a relevância de uma prática pedagógica que integre leitura, produção textual e análise lingüística, de modo contextualizado. Na prática de análise lingüística – nosso foco de pesquisa – evidenciamos dois momentos importantes: o processo de leitura e o processo de produção do texto. No processo de leitura, podemos verificar como o produtor do discurso mobiliza recursos lingüístico-expressivos na construção dos sentidos almejados; no processo de produção, o aluno (produtor e leitor) também agencia recursos expressivos em função de seu conhecimento.

Acreditando em um ensino que articule as práticas de leitura, de produção de texto e de análise lingüística de forma integrada e sem artificialidade e reconhecendo que os textos são organizados de acordo com os gêneros a que pertencem, são construídos com diferentes formas de textualização e visam a diferentes situações de interlocução, postulamos que o estudo dos textos, produzidos nas interações sociais, deve ser associado a todo o contexto de produção – quem fala, para quem, em que momento histórico, em que esfera social, por meio de qual gênero e as escolhas de linguagem selecionadas para atingir o propósito comunicativo. Por isso, esta pesquisa parte da hipótese de que o processo de ensino - aprendizagem que tem os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular<sup>1</sup> pode apresentar resultados significativos.

Nos últimos anos, principalmente com a implementação dos Parâmetros

---

<sup>1</sup>É importante assinalar que esta é uma das possibilidades de abordagem pedagógica que pode levar a escola a atingir seu objetivo de formar cidadãos leitores e produtores de texto com autonomia e criticidade.

Curriculares Nacionais (PCN), pesquisadores brasileiros, em especial no campo da LA, passaram a dedicar pesquisas relacionadas à questão de ensino de língua tendo os gêneros discursivos/textuais<sup>2</sup> como objeto de ensino, já que todo texto se organiza de acordo com um determinado gênero. Dessa forma, assinalamos que no ensino voltado para esse caminho as características dos gêneros são ressaltadas nas instâncias de leitura e de produção de textos.

As pesquisas muito têm contribuído para o desenvolvimento do ensino de língua. Contudo, trabalhos acadêmicos ainda comprovam que a escola preconiza a linguagem fora de seu contexto social, perpetuando o peso da tradição da gramática normativa, por meio de atividades mecânicas e descontextualizadas que contribuem para o uso dos textos, socialmente produzidos, como pretexto para práticas pedagógicas vazias de significação.

Em vista disso, acreditamos na necessidade de aprofundar os estudos a esse respeito com professores que atuam em sala de aula da educação básica, no intuito de contribuir para modificar esse quadro e, conseqüentemente, aprimorar o ensino. Com tal propósito, o projeto de pesquisa etnográfica “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (UEL, 2003-2007) constatou que, pela reflexão sobre o trabalho realizado pelos professores-sujeito envolvidos, é possível aperfeiçoar sua formação profissional e, por conseguinte, o ensino-aprendizagem de língua materna.

O referido projeto foi desenvolvido entre os anos de 2003 e 2007 e envolveu docentes da Universidade Estadual de Londrina, alunos de graduação e pós-graduação e professores, com seus alunos de quarta e oitava séries do ensino fundamental de escolas públicas e uma particular de três cidades paranaenses – Londrina, Maringá e Apucarana. Ancorando-se no percurso metodológico de pesquisa em LA, o projeto atendeu à demanda de instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de ensino gramatical, investindo na formação contínua do professor com o objetivo de atualizar sua formação, via diagnóstico e intervenção, por meio da reflexão prática-teoria-prática.

Num primeiro momento, investigou-se etnograficamente, em situação de sala de aula, o trabalho docente com a gramática no ensino fundamental, suas relações com a leitura e a escrita no que tange às concepções de linguagem adotadas. De forma geral, apesar de toda discussão e produção acadêmica acerca do ensino de língua das últimas décadas e de se saber, pelo menos no plano teórico, da existência de três práticas interdependentes nas aulas de Língua Portuguesa – leitura, produção textual e análise lingüística – o diagnóstico revelou que há uma desarticulação entre elas.

---

<sup>2</sup>No capítulo 2, discutimos a diferença entre as terminologias gêneros textuais e gêneros discursivos.

Diante disso, no processo de intervenção, os integrantes do projeto trabalharam com os professores envolvidos, discutindo encaminhamentos metodológicos ancorados em estudos dos gêneros discursivos, fundamentados na teoria bakhtiniana. O projeto culminou com o curso de extensão “Gramática Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual” (maio a novembro de 2007, na cidade de Londrina) tendo como público-alvo professores da rede pública estadual. Essa etapa do projeto cumpriu o objetivo de criar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, via discussões e comparações entre a realidade diagnosticada e as possibilidades de trabalho diferenciado – sugestões de abordagem gramatical contextualizada com variados gêneros – tendo os gêneros discursivos como eixo de articulação e de progressão curricular.

Desse projeto de pesquisa, ainda foram produzidas no Programa de Pós - Graduação em Estudos da Linguagem (UEL), publicações em vários periódicos, monografias de curso de Especialização, dissertações de Mestrado, uma tese de Doutorado, havendo, em andamento, mais duas teses. Dentre essas, insere-se a nossa, que dá continuidade à dissertação de Mestrado<sup>3</sup> defendida no ano de 2004, quando desenvolvemos pesquisa-ação de diagnóstico.

Em nossa pesquisa anterior, analisamos aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de verificar o trabalho pedagógico com a análise lingüística nas instâncias de leitura e de produção de texto. Face a nossa análise, sugerimos, ao final das reflexões, que um possível caminho a ser trilhado no ensino de língua seria o trabalho que tivesse os gêneros discursivos como eixo norteador de articulação e progressão curricular. Chegamos a essa conclusão por julgarmos que a opção teórico-metodológica pelos gêneros discursivos privilegia aspectos da ordem da enunciação, e esse encaminhamento pode levar a possibilidades de ações pedagógicas mais eficientes que as diagnosticadas, visto que o desenvolvimento das capacidades discursivas pode se realizar de maneira mais satisfatória.

Pelo tempo oferecido para a realização da pesquisa de Mestrado, só nos foi possível cumprir a pesquisa de diagnóstico. Por esse motivo, esta pesquisa dá seqüência à pesquisa anterior, no intuito de realizar o processo de intervenção. Assim, também dá continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” que realizou o processo de intervenção nas escolas diagnosticadas.

Nesta pesquisa, preparamos atividades didáticas com dois gêneros

---

<sup>3</sup>CECILIO, S. R. *Investigando a própria ação*: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série. Orientadora: Profa Dra Alba Maria Perfeito. PPGEL/UEL, 2004.

discursivos – carta de reclamação e texto de divulgação científica – com o intuito de discutir o processo de ensino-aprendizagem que tem os gêneros discursivos como espiral curricular e analisar as marcas lingüísticas dos gêneros e as marcas enunciativas, mobilizadas nos textos dos gêneros em pauta. Para tanto, analisamos trinta e duas aulas, por nós desenvolvidas, em duas turmas de oitava série de uma escola pública do estado do Paraná, ao abordamos os gêneros selecionados e discutirmos a análise lingüística no estudo dos textos pertencentes a eles. Entendemos e pontuamos que a análise lingüística se dá no interior dos textos (GERALDI, 1997a) em consonância com a construção composicional e as marcas lingüísticas e enunciativas, vinculadas às condições de produção.

Cabe destacar que o cerne da pesquisa não é a atuação da professora-sujeito envolvida, mas o estudo da análise lingüística, via gêneros discursivos, assim como a análise do processo de ensino embasado na teoria dos gêneros. Como apoio para o relato que sustenta nossas análises, gravamos em áudio e transcrevemos as aulas em que se deram o desenvolvimento das atividades.

Entendemos que no contexto educacional, sob a perspectiva da LA, o objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem. Ao propormos o trabalho com o embasamento metodológico, de caráter processual, conforme aponta essa ciência, buscamos a justificativa da relação da LA com nosso foco de pesquisa – o ensino de língua materna, especificamente de análise lingüística, numa visão discursivo-textual.

O trabalho está dividido em seis seções. As duas primeiras abordam a fundamentação teórica da pesquisa. Na primeira seção, discutimos questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a concepção interacionista da linguagem como norte para o ensino de língua. Na segunda seção, assinalamos nossa opção terminológica e metodológica pelos estudos dialógicos bakhtinianos e destacamos o porquê de defendermos a metodologia de trabalho com os gêneros do discurso na área de ensino-aprendizagem de língua materna. A seção três trata da metodologia do trabalho, abordando pressupostos referentes à contextualização e à caracterização da pesquisa-ação; focaliza o contexto em que se deu a gravação das aulas, por meio das quais coletamos os dados; explicita o percurso realizado na coleta de dados e, finalmente, faz alusão aos procedimentos para abordagem e análise das informações coletadas. Nas seções quatro e cinco, abordamos os gêneros discursivos carta de reclamação e texto de divulgação científica; discutimos a transposição didática e contextualizamos as aulas para relatar e analisar o desenvolvimento das atividades. Fazemos, conjuntamente, a descrição e a análise das aulas gravadas e, à medida que se faz necessário, incluímos excertos das transcrições ao corpo do trabalho. Na última seção,

fazemos reflexões sobre as aulas analisadas e apresentamos os resultados da pesquisa.

Para finalizar esta seção introdutória, delimitamos o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho:

**Objetivo Geral:**

- Examinar a análise lingüística – marcas lingüísticas do gênero e marcas enunciativas – mobilizadas nos textos dos gêneros discursivos carta de reclamação e texto de divulgação científica.

**Objetivos Específicos:**

- Verificar se os encaminhamentos teórico-metodológicos que adotam os gêneros discursivos como objeto de ensino aproximam-se do objetivo do ensino de Língua Portuguesa, no nível básico, de formar leitores e produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania.
- Averiguar se a opção teórico-metodológica norteada pelos gêneros discursivos, ao enfatizar aspectos sócio-históricos, conduzem a uma prática de ensino que integra leitura, produção de texto e análise lingüística, de modo contextualizado.

# 1 LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

## 1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo das duas últimas décadas, muito se tem pesquisado e discutido, na área de ensino e de estudos da linguagem, e a defesa da idéia de que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser elaborado a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas é praticamente comum a todas as linhas de pesquisa. É consenso, pelo menos no meio acadêmico, que os sujeitos estão no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso. Dessa forma, não há mais espaço para uma visão monológica e imanente da língua que separa a linguagem de seu contexto social.

Rojo e Cordeiro (2004) ao fazerem um rápido histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mostram que a idéia do texto como base de ensino-aprendizagem de língua está presente em propostas curriculares e programas há quase três décadas. De acordo com as autoras, ele já foi tomado como um material ou objeto empírico que propicia atos de leitura, de produção e de análise lingüística, sendo objeto de uso, mas não de ensino. Também, já foi tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e produção de texto, em uma abordagem cognitiva e textual, não se constituindo em um objeto de estudo, e sim em suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.

Assinalam, ainda, nessa exposição, que por força das estratégias que necessitam se estabelecer como procedimentos, algumas propriedades dos textos passaram a ser referenciadas no ensino, sobretudo as estruturais. Nos gêneros escolares por excelência – narração, descrição, dissertação – tais estruturas são evidenciadas, por noções da Lingüística Textual, como “tipos de textos”, “super, macro e microestruturas”, “coesão e coerência”. Enfocando as formas globais, os textos poderiam constituir-se como objetos de ensino dos eixos procedimentais; entretanto, mediante as autoras, esse procedimento originou uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” para um ensino de gramática normativa e gramática textual. Evidenciam que nessa abordagem textual, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, há a abstração das circunstâncias e das situações de produção, gerando uma leitura muito mais extração de informações que

uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica; e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos. Além disso, enfatizam que:

[...] as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (*tipos*), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Por exemplo, se não é difícil reconhecermos que um conto de fadas ou uma narrativa de aventura começa por um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final, por outro lado, é difícil reconhecermos ou encontrarmos essa estrutura canônica numa crônica. Se muitas dissertações escolares começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumentos de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outras estratégias argumentativas, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar à formação da opinião. Portanto, certos textos (crônicas, artigos de opinião, sem falar em textos que se materializam em diferentes linguagens – como HQs, charges, anúncios e tirinhas – e nos textos orais) não apresentavam as propriedades generalizadas retidas na classificação tipológica em narrativas, descrições, dissertações (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.9-10, grifo das autoras).

Essas questões, apresentadas por Rojo e Cordeiro (2004), levaram a uma virada discursiva em programas, propostas curriculares<sup>4</sup> e pesquisas acadêmicas, no que tange ao enfoque dos textos e seus usos em sala de aula. Buscando tratar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura, de forma que se evidenciem as significações geradas, e não apenas as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos, passaram a ter importância tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, assim, “convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11, grifo das autoras).

Por concordarmos que o objetivo do ensino da língua materna seja ampliar a competência do aluno para o exercício da fala, da leitura e da escrita – ou seja, dar condições para que ele tenha o domínio de atividades verbais como ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, dentro da modalidade adequada, e refletir sobre a própria linguagem – acreditamos que um caminho a ser trilhado no ensino seja o trabalho integrado no tripé leitura, produção de texto e análise lingüística, em um contexto de

---

<sup>4</sup>No Brasil, os PCN foram deflagradores do ensino com gêneros, a partir de 1997/1998.

uso, de funcionamento e de interação social, no qual os usuários sejam sujeitos.

Sob tal enfoque, postulamos a relevância do processo pedagógico voltar-se para o trabalho com gêneros discursivos, pois privilegiando o estudo dos gêneros, abordamos textos que circulam socialmente e que são usados em situações de comunicação diversas. Entendemos que em uma abordagem que privilegia a interação, deve haver o reconhecimento de diferentes textos, por pertencerem a gêneros distintos, com diferentes formas de textualização, visando a situações de interlocução peculiares. Assim, o estudo dos gêneros exige conhecimentos e capacidades particulares, uma vez que os gêneros são organizados e possuem elementos constitutivos próprios, por serem construídos em situações de produção específicas.

O conceito de texto, de acordo com a perspectiva teórica que se adote, pode ser concebido de maneiras diversas. Entendemos texto como a manifestação concreta do discurso, materializado na forma de enunciados, que são “sempre construídos em determinados gêneros” (RODRIGUES, 2004, p.423). Sendo assim, são produzidos, dialogicamente, entre os sujeitos, tratando-se de processos nos quais os sentidos são construídos na interação, conforme as condições de produção porque, como aponta Bakhtin (1929/1981), a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora da situação concreta de produção do discurso.

Enfatizamos que o conceito de texto para nós está vinculado à teoria da interação bakhtiniana. Embora Bakhtin não utilize o termo texto em suas obras, a reflexão que faz sobre enunciado nos parece caracterizar o conceito, já que o autor considera enunciado como linguagem em uso, unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1953/1997). Mediante as flutuações terminológicas de Bakhtin, resultado do processo de reflexões teóricas, encontramos respaldo em Rodrigues (2004, 2005) quando aponta a visão bakhtiniana de texto como enunciado, que vai para fora dos limites da materialidade lingüístico-textual. Visão que corroboramos.

[...] é preciso observar que a noção de enunciado em Bakhtin difere da de outras teorias, como a da Lingüística Textual (o texto como conjunto coerente de enunciados) e a da teoria da Enunciação (enunciado como a manifestação concreta da frase). Seu sentido não é o de proposição, frase enunciada, que se constituiria em trechos textuais enunciados, *mas de uma unidade mais complexa que “ultrapassa” os limites do próprio texto*, quando se considera este apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual [...]. O todo do enunciado se constitui como tal a partir de elementos extralingüísticos (dialógicos) e está vinculado com outros enunciados em uma dada esfera social (RODRIGUES, 2004, p.430, grifos nossos).

Brait e Melo (2005) assinalam que o termo enunciado apresenta uma polissemia de definições e empregos em diferentes teorias lingüísticas, enunciativas e discursivas assumindo dimensões teóricas distintas porque partem de perspectivas teóricas diferentes. Para as autoras, em algumas teorias, o termo enunciado equivale a frases ou a seqüência de frases; em outras, que assumem um ponto de vista pragmático, o termo é visto em oposição à frase, “unidade entendida como modelo, como uma seqüência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada ‘fora do contexto’” (BRAIT; MELO, 2005, p.63). De acordo com as autoras, foram as diferentes correntes da pragmática que prenunciaram o caráter extralingüístico do enunciado e, assim, apresentam outras correntes lingüísticas que explicam sua natureza:

Além do trabalho desenvolvido pelas diferentes pragmáticas, também outros estudos considerados transfrásticos, de diversas procedências, procuraram explicar a natureza do enunciado, apresentando-o, em geral, como uma espécie de texto. Outras propostas teóricas, entretanto, vão opor enunciado a texto, como é o caso da Lingüística Textual. Também nas diferentes Análises do Discurso, especialmente as da vertente francesa, o conceito de enunciado vai aparecer, em geral, em oposição a discurso. Não se pode deixar de mencionar que, por vezes, o enunciado é definido em oposição à enunciação. Em muitos desses casos, o enunciado é tido como um *produto* de um *processo*, isto é, a enunciação é um processo que o produz e nele deixa marcas de subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que diferencia de enunciado para ser entendido como discurso (BRAIT; MELO, 2005, p.64-65, grifo das autoras).

Rodrigues (2005, p.157) explica que o enunciado, para Bakhtin, forma parte do mundo das relações dialógicas, que não podem ser equiparadas às relações lingüísticas dos elementos no sistema da língua. Nessa perspectiva, a relação lingüística entre as pessoas ocorre por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, em um determinado contexto. Para Rodrigues (2004), ao considerarmos a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, esse tem autor, destinatário, finalidade discursiva e está ligado a uma situação de interação, dentro de uma determinada esfera social. Em vista disso, a autora enfatiza que “a situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela se integra ao enunciado, configurando uma das suas dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado” (RODRIGUES, 2004, p.424).

Faraco e Castro (1999), ao discutir o significado do enunciado na teoria bakhtiniana, salientam que é um processo interlocutivo básico que envolve, obrigatoriamente, um contexto específico e interlocutores com seus valores e interesses. Para esses autores, o enunciado se caracteriza por ser uma ação lingüística viva que se constrói no complexo jogo

das relações humanas, ou seja, a elaboração do enunciado vai da intenção semântico - ideológica a sua materialização formal num léxico, numa sintaxe e numa estrutura específica.

Em síntese, entendemos que o enunciado é composto por uma dimensão verbal e por uma dimensão social que inclui tempo e espaço históricos, os participantes da interação e a orientação valorativa. Todos esses elementos compõem o processo interacional da comunicação humana. Assim, assinalamos que quando nos referirmos a texto, neste trabalho, é à visão interacional de enunciado, conforme a teoria bakhtiniana, a que nos reportamos.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é concebido como unidade de comunicação e significação, necessariamente, contextualizado. Nesse enfoque, os enunciados que produzimos, nos variados contextos sociais, possuem aspectos discursivos, relativamente estáveis, que se desenvolvem ao longo do tempo – denominados por Bakhtin (1953/1997) de gêneros discursivos<sup>5</sup>. Para Faraco e Castro (1999), falar ou escrever é, primordialmente, uma experiência lingüística com a variedade de gêneros discursivos existentes na sociedade atual. Assinalam que são as formas relativamente estáveis desses gêneros que organizam nossa expressão. Sendo assim, quando interagimos socialmente, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação lingüística.

É nesse sentido que Bakhtin, no manuscrito de 1953, afirma que cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados, mantendo relações dialógicas. Assim, os enunciados são uma resposta a enunciados anteriores, estabelecendo ligação com enunciados posteriores. São esses elos dialógicos, como postula Bakhtin (1953/1997), que apontam que um enunciado já nasce como resposta a outros enunciados – como réplica – e mantém, no seu horizonte, os enunciados que o seguem, pois, todo enunciado está orientado para a reação-resposta do(s) participante(s) da interação.

[...] o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas, o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 1953/1997, p.320, grifo do autor).

---

<sup>5</sup>Na seção seguinte, abordaremos com mais profundidade o conceito de gêneros discursivos.

[...] Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera de comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações - respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 1953/1997, p.316, grifo do autor).

Diante das discussões, entendemos que, no processo de ensino-aprendizagem de língua, é no intuito de ver a interação verbal acontecendo que se deve empreender o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Concordamos com Antunes (2000, p.14) quando diz que a escola precisa ensinar os alunos a ler e escrever textos de diferentes gêneros, objetivando ampliar suas habilidades lingüísticas e levá-los a descobrir “quão vasto é o poder das palavras”. Antunes (2000) ainda pontua que é no campo do uso lingüístico que concretamente costuma acontecer a exclusão social dos sujeitos, principalmente daqueles que pertencem às classes mais baixas da população. Isso se dá pelo fato de as pessoas não saberem ler textos mais complexos, de gêneros especializados, não saberem intervir em situações formais de comunicação pública e não saberem escrever textos formais e mais elaborados lingüisticamente.

Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida. Não podem fazer isso, porque não sabem como fazê-lo, ou porque foram convencidos de que não sabem. Mas passaram anos a fio – os poucos que conseguiram ficar – procurando dígrafos, separando sílabas, sublinhando palavras, decorando coletivos, classificando sujeitos (eles próprios ‘desclassificados’), escrevendo frases, fazendo cópias e outras tantas atividades, que só se justificam no domínio interno da escola, em que algumas coisas devem ser aprendidas para que sejam sabidas quando o professor perguntar sobre elas (ANTUNES, 2000, p.14).

Nessa perspectiva, é preciso que se busque nos enunciados concretos muito mais que compreender o que eles dizem, pois a compreensão do que se diz, do modo como se diz, dos objetivos pretendidos com o discurso e da reação-resposta (réplica) do outro é fundamental. Por conseguinte, a relação dos enunciados com a gramática ocorre no sentido de perceber como os gêneros se organizam, que propriedades requerem e quais regularidades apresentam. Fato que pode ser verificado por meio da análise, observando os mais variados aspectos e planos como o discursivo, o textual e o lingüístico, com a finalidade de identificar os efeitos de sentido que tais aspectos delegam ao discurso. A esse respeito, Mendonça (2001, p.245) evidencia a importância de se refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem o texto/ enunciado “e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituídos por ‘realidades’ e constituindo outras”.

Diante desses posicionamentos, concordamos com Faraco e Castro (1999) quando afirmam que, do ponto de vista metodológico, o conceito de enunciado de Bakhtin é um princípio teórico importante, já que pode elucidar ações que dizem respeito ao modo como o professor conduz o trabalho de leitura e de produção de texto na sala de aula. Esses autores consideram que, em relação à leitura, o conceito de enunciado de Bakhtin indica que a compreensão da palavra alheia está diretamente ligada à capacidade de o professor reconstruir, interativamente com os alunos<sup>6</sup>, os determinantes contextuais – o contexto histórico imediato ou distante, a posição valorativa do autor, as influências de estilo ou ideológicas do autor/ produtor do texto, cobrindo-o com questões pertinentes que busquem explorar aspectos que uma leitura superficial pode deixar escapar. Acrescentamos os recursos utilizados pelo produtor do texto para mobilizar efeitos de sentido pretendidos, visto que ele se coloca como sujeito ao fazer as escolhas lexicais, gramaticais e textuais no agenciamento dos recursos lingüístico-expressivos utilizados nas ações sobre a linguagem (GERALDI, 1997a) com seu interlocutor.

Na outra abordagem do trabalho pedagógico no ensino de língua – o processo de produção textual – o sujeito também mobiliza recursos expressivos em função de seu conhecimento. Para Faraco e Castro (1999), o conceito de enunciado concreto de Bakhtin é, da mesma forma que na instância de leitura, produtivo para refletirmos acerca do processo de produção de texto, na escola. Conforme Bakhtin (1953/1997) os enunciados que criamos nos mais variados contextos sociais possuem aspectos discursivos, relativamente estáveis, que se desenvolvem ao longo do tempo, que, como exposto, são os gêneros discursivos. Nesse

---

<sup>6</sup>Acréscimo nosso.

sentido, a produção de texto se torna uma experiência lingüística com a variedade de gêneros discursivos existentes na sociedade. Além disso, a partir dos textos dos alunos, o professor pode ter parâmetros para abordar necessidades e dificuldades apresentadas. Dessa forma, o ensino de língua não se volta para algo vazio e artificial, mas para a eficiência e a autenticidade, porque a produção textual abre espaço para um trabalho com a linguagem em situações ou atividades interativas.

Com efeito, em se tratando de trabalhar com a linguagem em atividades interativas de sala de aula, a análise lingüística é referenciada no interior das práticas de leitura e de produção textual, uma vez que, nessas instâncias, a elaboração dos gêneros com a linguagem se faz via operações discursivas que constroem os sentidos. Desse modo, nas duas abordagens de ensino discutidas acima, o enfoque à análise lingüística é primordial, visto ser por meio das expressões selecionadas, do léxico, escolhas sintáticas, enfim, dos recursos mobilizados, que se constroem os efeitos de sentido pretendidos. Pelas escolhas lingüísticas, é possível também perceber a subjetividade, pois o autor reflete sua individualidade nos enunciados (BAKHTIN, 1953/1997), revelando-se, mostrando-se como sujeito. Nesse sentido, a análise lingüística caracteriza-se como um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem.

Concordamos com Britto (1997) quando assinala que a análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, mas como um deslocamento da reflexão gramatical porque seu objetivo primeiro é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas. Pela análise lingüística, podemos “buscar ou perceber os recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística” (BRITTO, 1997, p.164), enquanto as gramáticas normativas, vistas como “resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (GERALDI, 1997a, p.192). Diante do exposto, ressaltamos que é no interior dos textos, socialmente produzidos, que as reflexões sobre a língua ocorrem.

É importante ressaltar uma outra etapa do enfoque da análise lingüística que é o processo de refação dos textos produzidos pelos alunos. Quando o aluno escreve, faz uso de recursos expressivos, de acordo com seu conhecimento, e o professor, pelo texto do aluno, pode definir conteúdos de ensino.

Em suma, a prática de análise lingüística se dá em diferentes momentos de trabalho com o texto/ enunciado concreto – nos processos de leitura e de produção textual. Na leitura, a escola pode propiciar ao estudante a busca e a compreensão das particularidades dos

gêneros por meio dos recursos agenciados pelo autor para construir efeitos de sentido desejados, de acordo com as condições de produção. Nos processos de produção, o aluno, como sujeito de seu discurso, mobiliza recursos expressivos em função de seus conhecimentos, também considerando a relação interlocutiva e a situação de uso.

Mesmo com a grande discussão acerca do ensino interativo de língua materna, conforme verificamos em diversos autores como Geraldí (1996, 1997a, 1999), Travaglia (2000, 2003), Possenti (1996), Neves (2000, 2002), Antunes (2000, 2003, 2005), Mendonça (2001), Britto (1997), Nóbrega (2000), entre outros não citados aqui, ainda se verifica o peso da tradição gramatical, no que tange à produção de textos como preenchimento de estruturas modelares e o texto usado como pretexto para se ensinar gramática normativa<sup>7</sup>. Isso posto, Mendonça (2001) assinala a contribuição dos estudos da Linguística no contrafluxo dessa situação, no intuito de se integrar, sem artificialidade no processo pedagógico, as três unidades básicas de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística. A autora afirma que “o trabalho com língua na escola só é possível com o entrelaçamento de diversas atividades” (MENDONÇA, 2001, p.259), já que a linguagem, assim como o sujeito e suas práticas sociais, é heterogênea.

Acrescentamos a isso, a contribuição da LA pelo fato de interessar-se por questões de uso da linguagem e, em nosso campo específico, pelos processos de ensinar e aprender Língua Portuguesa. Dessa maneira, essa ciência tem muito a oferecer àqueles que se dedicam aos estudos da linguagem em contextos escolares.

## **1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA**

Partindo-se da premissa de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma visão política” (GERALDI, 1999, p.40), isto é, a toda prática de sala de aula subjazem conceitos teóricos de compreensão e interpretação da realidade, assinalamos que por trás das práticas pedagógicas de todo professor – consciente ou inconscientemente – há prioridade de uma concepção de linguagem. É essa concepção que direciona seu trabalho e determina o fazer pedagógico, que acaba construindo a metodologia, os conteúdos de ensino, o enfoque que se dá a esses conteúdos e a forma de avaliação utilizada. Ou seja, o modo como

---

<sup>7</sup>Fato também diagnosticado nas análises realizadas no interior do projeto de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (UEL).

o professor concebe a linguagem e a língua, consciente ou inconscientemente, altera em muito a maneira como ele encaminha o trabalho pedagógico em sua prática de sala de aula.

Autores que se dedicam aos estudos da linguagem como Geraldi (1996, 1997a, 1997b, 1999), Travaglia (2000, 2003), Castilho (1998), Cardoso (1999), Perfeito (1999, 2003, 2005), entre outros, enfatizam a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e a postura educacional. Diante disso, apresentamos três concepções básicas de linguagem que podem nortear o ensino de Língua Portuguesa: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação; c) linguagem como meio de interação entre os sujeitos. Por ser um tema bastante discutido em trabalhos acadêmicos, abordamos, brevemente, as duas primeiras concepções de linguagem e nos debruçamos com mais afinco na terceira concepção, pois é ela nosso foco de interesse.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como a expressão do pensamento, considerando, mediante Travaglia (2000), que a expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Esse princípio sustentou toda a tradição gramatical que privilegiava as “partes do discurso” (CARDOSO, 1999), desde os gregos passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e “teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure” (PERFEITO, CECILIO, COSTA-HÜBES, 2007, p.138).

Partindo da hipótese que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Ao mesmo tempo, essa gramática se fundamenta no cartesianismo filosófico do século XVII, ou seja, no que havia de mais moderno na época. Todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares (o francês, o alemão, etc.) são explicadas pelo princípio segundo o qual *a linguagem é a representação do pensamento*, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando para os latinos e os medievais. Essa tradição pode-se dizer lexicológica, porque sempre privilegiou as ‘partes do discurso’ (CARDOSO, 1999, p.16, grifo da autora).

De acordo com Lobato (1986), os estudos lingüísticos tiveram início na Grécia, por volta do séc. V. a.C., como ramo da filosofia e seu campo de estudo era a gramática tradicional. O estudo gramatical na Grécia antiga apresentou três períodos principais. O primeiro iniciou-se com os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos e continuou com Sócrates, Platão e Aristóteles. Nesse período, “a língua não era uma

preocupação independente, encontrando-se esparsa na obra de cada pensador” (LOBATO, 1986, p.78).

O segundo é o período dos estóicos, no qual a língua passou a ser tratada em obras independentes; para eles, os indivíduos eram *tábulas rasas* a serem escritas pela experiência. O terceiro, é o dos alexandrinos, cuja preocupação com a língua era a literária e não a filosófica ou a lógica, como nos dois períodos anteriores. Os alexandrinos queriam preservar o grego clássico – preocupavam-se com o uso correto da língua quanto à pronúncia e à gramática – e tornar acessíveis às gerações futuras as obras literárias de Homero.

No intuito de discutir a concepção de linguagem como expressão do pensamento, retomaremos o segundo período acima comentado. Foi nesse período que a língua passou a ser tratada em obras independentes, como parte da filosofia. Os estóicos consideravam que:

[...] o espírito do homem seria uma *tábula rasa*, uma espécie da página em branco, no momento de seu nascimento, e essa página seria “escrita” pelas experiências sensoriais e intelectuais do homem. A língua seria exatamente a expressão dessas experiências. Isto é, a língua seria a expressão do pensamento, e o veículo dessa expressão seria a voz (phone). Trataram eles da pronúncia, da etimologia e da gramática (classes de palavras e paradigmas flexionais), separadamente, privilegiando o estudo gramatical, mas sem estar interessados na língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles, antes de mais nada, a expressão do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. (LOBATO, 1986, p.78).

Essa concepção mostra uma visão estreita da linguagem, uma vez que dá a entender que, se as pessoas não se expressam bem, é porque não pensam; a natureza da linguagem é racional por considerar que “os homens pensam conforme regras universais (classificação, divisão, segmentação do discurso)” (PERFEITO, 2005, p.28) e a linguagem é, então, apenas a exteriorização do pensamento, não sendo considerados aspectos como o contexto da enunciação, a pessoa para quem se fala e as variações lingüísticas.

O ensino de língua pautado na concepção de linguagem que vê a língua como ato de criação individual e expressão do pensamento enfatiza a gramática teórico-normativa, privilegiando o domínio dos conceitos básicos e normativos da gramática, ou seja, o domínio da metalinguagem seguindo as normas do *bem falar* e do *bem escrever*. A leitura é postulada como extração de sentidos fixados pelo autor ou por um leitor autorizado – livro didático, por exemplo; também é vista como um ato mecânico, no sentido de memorização e

combinação de letras e sons.

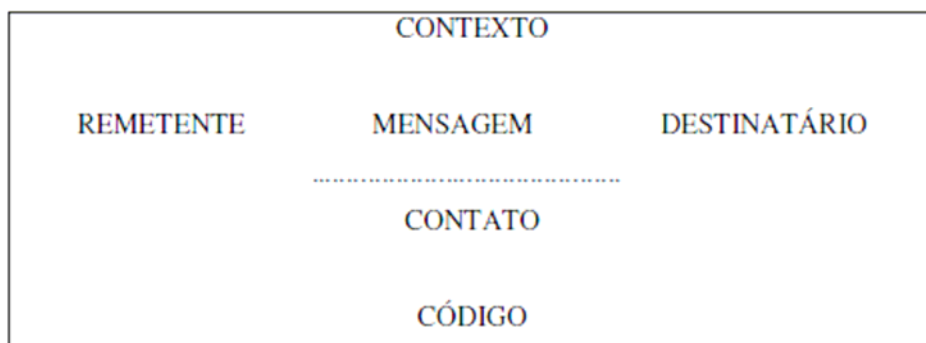
Para essa concepção de linguagem, se o indivíduo é capaz de expressar-se em conformidade com as normas e os princípios gramaticais, na produção escrita ele irá transpor para o papel essas regras e princípios adequadamente. No entanto, em Suassuna (1995), verificamos que, segundo essa concepção de linguagem, o estudo gramatical se limita ao nível da frase e que os modelos literários são consagrados como repetição/ imitação na produção de textos. Tal ênfase aos modelos literários advém da antiguidade clássica, conforme mencionado, quando a educação tinha a intenção de preservar a língua dos grandes escritores, considerando que a linguagem utilizada em suas obras era a língua pura.

A ruptura da concepção de linguagem como expressão do pensamento foi dada por Saussure (1969) ao estabelecer a dicotomia *langue/parole*, elegendo a *langue* como objeto de estudo e propondo “uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.63), ou seja, uma abordagem estrutural acerca da língua. A dicotomia saussureana acaba sendo analisada em termos de código-mensagem e o estudo da língua passa a ser concebido como código virtual, isolado do contexto enunciativo, relacionando-se à teoria da comunicação de Jakobson (1973) que amplia o modelo proposto por Karl Bühler<sup>8</sup>.

Segundo a teoria de Jakobson (1973), os fatores da comunicação são os responsáveis pelo modo como as mensagens são codificadas e, portanto, como a linguagem funciona. O autor isola seis fatores intervenientes da comunicação verbal: um *remetente* (emissor) que envia uma *mensagem* a um *destinatário* (ouvinte, receptor) por meio de um *canal*. A mensagem é construída com um *código* parcialmente comum aos envolvidos na comunicação (remetente e receptor) e refere-se a um *contexto* ou *referente*. Os seis fatores participam de um processo de comunicação que considera que cada mensagem apresenta uma finalidade e, assim Jakobson (1973) atribui seis funções à linguagem: função referencial, função expressiva ou emotiva, função conativa, função fática, função metalingüística e função poética. Para melhor visualização, expomos a esquematização proposta por Jakobson (1973, p.123) e por nós adaptada:

---

<sup>8</sup>Karl Bühler define três funções da linguagem – cognitiva, expressiva e conativa – que correspondem aos três protagonistas da comunicação – mundo, locutor, receptor. Essas três funções “correspondem a fenômenos gramaticais, em particular os modos e as pessoas. A função cognitiva passará, por exemplo, pelo emprego do indicativo e da 3ª pessoa; à função expressiva corresponderá, antes, o subjuntivo e a 1ª pessoa; a realização da função conativa privilegiará o imperativo a 2ª pessoa” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.124).



**Quadro 1** – Funções da linguagem

Diante dessa breve explicitação sobre a teoria da comunicação de Bühler/Jakobson, assinalamos que a segunda concepção de linguagem em discussão – linguagem como meio de comunicação – está relacionada a essa teoria, conforme a qual, para que haja efetiva comunicação, o código deve ser dominado por emissores e receptores. Essa concepção vê na linguagem o meio objetivo para a comunicação e concebe a língua como código, “capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1999, p.41). Travaglia (2000, p.22) ainda considera os estudos gerativos de Chomsky (1965) como também subjacentes à concepção de linguagem como meio de comunicação.

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *transformacionalismo* (a partir de Chomsky) (TRAVAGLIA, 2000, p.22, grifos do autor).

Desse modo, conforme Travaglia (2000), essa maneira de se conceber a linguagem está vinculada às gramáticas estruturalistas e transformacionalistas e é recorrente em manuais didáticos. Sob tal concepção de linguagem, Cardoso (1999, p.18) compara a língua a um jogo composto de peças, como elementos constitutivos e de regras, em que “as peças são isoláveis, cada qual dotada de um sentido e articuladas segundo um código”. Ainda Perfeito (2005), evidencia que tal concepção de linguagem serviu de fundamento na produção

de um modelo de ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1970<sup>9</sup>, no qual o estudo da língua ainda mostrava-se preso ao ensino gramatical. No entanto, de acordo com a autora, “a leitura e a produção textual começam a ganhar relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação” (PERFEITO, 2005, p.34).

Para Bakhtin (1953/1997), as funções da linguagem estudadas na Lingüística que enfatizam apenas o “ouvinte” e o “receptor” dão uma imagem distorcida do processo da comunicação verbal porque não representam o todo real, deixando o papel do “outro” minimizado, na interação. Segundo o autor, é preciso considerar o ouvinte como aquele que, ao receber e compreender o discurso, adota uma atitude responsiva ativa:

[...] ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1953/1997, p.290).

A compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta esperada pelo locutor, seja ela em forma de concordância, adesão, objeção, execução, entre outros, conforme exposto. Dessa forma, nem ouvinte e nem falante possuem atitudes passivas e o contexto da enunciação – com os enunciados anteriores pressupostos pelos participantes da interação e, também, com os enunciados posteriores – são partes integrantes do todo da comunicação verbal.

Diante disso, passamos a discutir a terceira concepção de linguagem – para a qual reservamos um espaço maior, por iluminar os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, elencados nos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE – da educação básica (PARANÁ, 2008). Tal concepção está ligada às teorias interacionistas, relacionadas à Lingüística da Enunciação<sup>10</sup> que vê a língua em funcionamento transformada em discurso, entendido como manifestação interindividual da enunciação, fenômeno temporal da troca e do estabelecimento do diálogo.

A linguagem, na perspectiva da Lingüística da Enunciação, deixa de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. As formas da língua se oferecem aos falantes como virtualidades – que poderão ser colocadas em ação quando por eles agenciadas nos atos de enunciação, o que equivale a dizer que, sem esta, a língua é apenas uma possibilidade (CARDOSO, 1999, p.21).

<sup>9</sup> A partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil.

<sup>10</sup> Teoria da Enunciação de Benveniste, Pragmática, Semântica Argumentativa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Lingüística Textual, Sociolingüística, Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Mais do que possibilitar a mera transmissão da mensagem ou expressar pensamentos, sentimentos e emoções, a linguagem é vista como espaço de interação humana e se situa como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1999, p.41). À luz da terceira concepção de linguagem, as relações que se constituem entre os interlocutores no momento da enunciação são priorizadas, pois em uma situação concreta de interação há compromissos entre os sujeitos, uma vez que, ao construir o seu discurso, o falante faz escolhas – de léxico, de construções sintáticas, de variantes lingüísticas – levando em conta o interlocutor, a esfera de atividade humana, a relação valorativa com o conteúdo veiculado, os objetivos pretendidos, o momento da produção, o gênero, adequando as operações discursivas ao contexto e ao ouvinte/ leitor. Podemos dizer que, via linguagem, o falante realiza ações, age e atua sobre seu interlocutor, havendo a possibilidade de tornar “o possível necessário; o permitido, obrigatório; o inaceitável, aceitável” (GERALDI, 1997a, p.29). Nessa perspectiva, a linguagem é postulada como um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa:

[...] as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição hierárquica que ocupam [...] (BRASIL, 1998, p.21).

No entanto, essa ação sobre o outro não é unilateral, já que é uma interação entre o produtor do discurso e seu interlocutor, cada qual ocupando seu lugar social, de acordo com as formações imaginárias – a imagem que o falante tem de si e a que tem de seu ouvinte, estabelecida pelos lugares sociais que ocupam na sociedade. Nesse sentido, não é somente a intencionalidade que define o discurso, mas as relações sociais, o lugar que o locutor ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor. É uma via de mão dupla, na qual falante/ escritor, ouvinte/ leitor e todo o contexto enunciativo são considerados para que haja efetiva interação.

Bakhtin (1929/1981), ao discutir a estrutura sociológica da enunciação, afirma que toda palavra comporta duas faces, porque procede de alguém e se dirige para outro alguém, constituindo-se no produto da interação do locutor e do ouvinte. Assinala que toda

palavra serve de expressão a um em relação ao outro e, em última instância, à coletividade. Desse modo, tanto a situação como os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação porque a língua é um processo criativo que se materializa pelas enunciações e a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico.

Ao questionar o que é a língua como signo ideológico e qual a realidade fundamental da língua, Bakhtin (1929/1981, p.123, grifos do autor) mostra que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Para o autor, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta que é vinculada à situação social imediata e ampla.

Diante dessas afirmações, Bakhtin (1929/1981) nega as duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico em curso no seu tempo – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato – e assume que a enunciação é de natureza social, estando ideologicamente marcada pelas relações sociais, ou seja, pela infra-estrutura que rege a sociedade e, em consequência, à estrutura sociológica da enunciação. Assim, a categoria básica para a terceira concepção de linguagem é a interação.

É importante ressaltar, nesta discussão, a teoria sócio - interacionista de Vygotsky (1984) que vê a linguagem como construção social. Para o autor, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos nas relações interpessoais. Ao discutir a aquisição da linguagem, toma como questão central a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito (criança) com o meio (casa, escola etc.); considera que a presença do outro é importante à criança desde seus primeiros anos de vida, porque é pelo contato com outros indivíduos que ela se desenvolve. Para Vygotsky (1984, 1991), o aprendizado humano é de natureza social; considera o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Em outras palavras, sustenta que a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior. Dessa forma, é a partir e por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural).

Consideramos que esses pressupostos vão ao encontro das bases da concepção de linguagem como interação entre os sujeitos, pois essa linha de pensamento é também contemplada em Bakhtin (1929/1981) ao considerar o aspecto ideológico como

dimensão constitutiva da linguagem. O autor afirma que as palavras que proferimos ou ouvimos são carregadas de semanticidade, são “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 1929/1981, p.95, grifo do autor).

Sob tal enfoque, assinalamos que não basta somente dominar as leis de funcionamento da língua para que haja efetiva comunicação e interação lingüística entre os falantes. Assim, “estudar língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (ZANINI, 1999, p.85). A língua é um processo dinâmico em constante movimento e não um conjunto de regras prontas e invariáveis.

Analisando recentes documentos oficiais de ensino, verificamos que, em relação ao ensino de língua, eles têm a terceira concepção de linguagem como norte. As DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), que se caracterizam como fundamento para o trabalho pedagógico nas escolas paranaenses, preconizam a tendência e os PCN (BRASIL, 1998), que se configuram como base referencial para discussões curriculares no intuito de estruturar a proposta e o trabalho escolar, indicando objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para redefinir o papel da escola e da educação na sociedade brasileira, também orientam nessa mesma perspectiva, conforme excertos a seguir:

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua busca:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos lingüístico-discursivos;
- aprofundar por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos lingüísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se também da norma padrão (PARANÁ, 2008, p.54).

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...] (BRASIL, 1998, p.19).

Assim sendo, podemos dizer que a distinção fundamental entre as três concepções de linguagem discutidas (independentemente de pensar a linguagem como instrumento de comunicação ou de transmissão de informações e de pensamentos) está na eleição do objeto e da unidade de ensino – a estrutura frasal ou o texto/ enunciado concreto; na interpretação do uso da língua e na construção dos sentidos como algo linear ou segundo as situações de interação.

Sob tal enfoque, pensar a linguagem como atividade interativa requer que se privilegiem os gêneros discursivos para abordar textos/ enunciados concretos, uma vez que o uso lingüístico é um processo histórico e social. Em suma, ao adotarmos a terceira concepção aqui discutida como norte para o ensino de língua materna, a unidade básica de trabalho não é mais a palavra ou frases isoladas e sim os textos, socialmente produzidos, em sua dimensão discursiva, levando-se em conta suas múltiplas situações de interlocução e os considerando como resultado de uma atividade de comunicação efetiva.

## **2 GÊNEROS DISCURSIVOS: OPÇÃO TERMINOLÓGICA E METODOLÓGICA**

### **2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: POR QUE A OPÇÃO POR ESTE CAMINHO?**

Na seção anterior, abordamos o significado de texto/ enunciado concreto na visão bakhtiniana, enfatizando ser composto de uma dimensão verbal e uma dimensão social, incluindo tempo e espaço históricos, os participantes da interação e a orientação valorativa. Diante de tal discussão, concebemos a linguagem como forma de interação entre os sujeitos.

Assinalamos que assim como há diferentes maneiras de interação comunicativa ou situações discursivas variadas, os textos, socialmente produzidos, são de natureza diversa, já que na sociedade há exemplares distintos de atividades sociais relacionadas com a utilização da língua e diferentes áreas de atividades humanas que operam com diferentes modos de produção e compreensão dos discursos. Além disso, as comunidades lingüísticas são heterogêneas e nelas se encontram variadas visões de mundo e usos da linguagem. Desse modo, na busca dos sentidos dos textos/ enunciados concretos, consideramos importante verificar os efeitos de sentido que determinado texto produz, de acordo com a sua constituição e as condições de produção.

Saito e Nascimento (2005) lembram que toda sociedade se organiza por práticas sociais diferentes de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura e ao se transformarem, geram e transformam práticas sociais ou extinguem algumas já existentes. São essas práticas que instituem papéis e lugares sociais para os que nelas se envolvem, instaurando atividades de linguagem realizadas por diferentes formas de expressão e organizadas por enunciados que são tão variados, heterogêneos e complexos quanto às próprias atividades do homem. Nesse pressuposto, Bakhtin (1953/1997, p.279) enfatiza que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Assim, entendemos que os textos/ enunciados concretos merecem ser estudados levando-se em conta as esferas de atividades em que são produzidos, juntamente com as relações dialógicas – de sentido – que se travam entre eles, pois conforme Bakhtin (1953/1997), os enunciados, por serem socialmente produzidos, são plenos de ecos de vozes que se cruzam em um processo contínuo de comunicação. Além disso, o enunciador faz escolhas de variedades lingüísticas, de palavras, de “entoação expressiva”, de acordo com

seus objetivos, seu interlocutor, o suporte do texto, o gênero discursivo, a esfera de atividade humana, sempre considerando o contexto comunicativo, o que nos faz ressaltar a importância de a escola colaborar na (re)construção da situação de produção e recepção dos textos, a fim de que possamos nos aproximar com maior êxito do objetivo de formar leitores/ produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania.

Em conseqüência, recorreremos à noção bakhtiniana de gêneros do discurso que considera o dialogismo no processo comunicativo e nos quais os PCN (BRASIL, 1997, 1998) e as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) estão fundamentados. Entretanto, antes de prosseguirmos nossa explanação acerca dos gêneros, consideramos importante destacar nossa opção terminológica por “gêneros discursivos”. De modo dialógico entre os textos de Bakhtin (1929/1981; 1953/1997), as citações abaixo definem gêneros discursivos na visão bakhtiniana. Apesar de uma aparente flutuação terminológica (formas de discurso, gêneros, formas de discurso social, formas de enunciação, forma de enunciados, tipos relativamente estáveis de enunciados, gêneros do discurso), nota-se unicidade na abordagem conceitual.

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação (BAKHTIN, 1929/1981, p.43, grifos do autor).

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1953/1997, p.279, grifos do autor).

Na academia, há estudiosos da linguagem que defendem a tese de que não há diferença conceitual entre gêneros do discurso ou discursivos e gêneros de texto ou textuais; também há aqueles que apontam que existe distinção entre os termos. Rodrigues (2004), em artigo que discute questões teóricas e metodológicas de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana, observa que os termos gêneros do discurso e gêneros textuais, num olhar atento das configurações teóricas, podem mostrar-se como não equivalentes. Em Rojo (2005) enfatiza-se que tanto os conceitos de gêneros textuais quanto de gêneros discursivos são vertentes que têm raízes em diferente releituras bakhtinianas. Percebemos, portanto, que o discurso de Bakhtin é fundador nas duas vertentes.

Segundo Rojo (2005), ao analisar pesquisas acadêmicas que tomaram por base teórica as teorias dos gêneros, os trabalhos que apresentaram a denominação gêneros textuais centraram-se na descrição da materialidade textual, ou seja, na descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos do gênero em estudo, recorrendo a um plano descritivo que trabalha com noções da Lingüística Textual e integrando a composição dos textos no gênero. Desse modo, há uma descrição “*textual*, quando se trata da materialidade lingüística do texto; ou mais *funcional/ contextual*, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’”(ROJO, 2005, p.189).

Em suas discussões e reflexões, Rojo (2005), após apresentar vertentes da teoria dos gêneros textuais, salienta quatro pontos em comum entre elas:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como *família de textos*, sendo que famílias podem ser reconhecidas por *similaridades* (no dizer de Wittgenstein, por *formatos*). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do *texto* – textuais/ de composição; lingüísticas/ de estilo – ou do *contexto* ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/ utilitários;
- todas buscam compartilhar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *seqüências* e operações *textuais* (Adam, Marcuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, finalmente, • todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano (ROJO, 2005, p.192-193, grifos da autora).

Em relação aos trabalhos que tomaram a denominação gêneros do discurso, Rojo (2005) evidencia que apresentaram base enunciativa e centraram-se, sobretudo, no

estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Desse modo, fizeram a descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, selecionando elementos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação, sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos, mas de ressaltar as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. Para a autora, ao descrever um enunciado ou texto o analista “busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”(ROJO, 2005, p.189).

Ancorados em Rodrigues (2004, p.423), enfatizamos que Bakhtin concebe os gêneros do discurso como uma “forma concreta e histórica, necessariamente presente em todas as manifestações discursivas, uma vez que o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros”. Assim, entendemos que a abordagem do autor é concretizada pelo aspecto sócio-histórico, articulando dimensões históricas e normativas do gênero e enfatizando a sua relativa estabilidade. A autora, ao explicitar a conceituação de Bakhtin no texto de 1953, enfatiza a finalidade e natureza discursiva dos gêneros:

O autor define os gêneros como *tipos* de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações *típicas* da comunicação social. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros com os enunciados (e não com uma dimensão lingüística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros); isto é, a natureza sócio-ideológica e discursiva dos gêneros. Como *tipos temáticos, estilísticos e composicionais* dos enunciados individuais, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão (relativamente) se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais. Dessa forma, os gêneros estão ligados às situações sociais da interação: qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero. O autor enfatiza a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com a atividade humana. Em síntese, os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão lingüístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma dimensão social de interação *típica*, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. Em contrapartida, uma vez que se tem a constituição do gênero, este exerce, em retorno, um efeito normativo sobre as interações [...]. Por isso, que se pode dizer que para Bakhtin os gêneros também são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa) (RODRIGUES, 2004, p.423, grifos da autora).

Em virtude do exposto, assinalamos nossa opção terminológica por “gêneros discursivos”, segundo a abordagem teórica de Bakhtin (1929/1981; 1953/1997). Assumimos tal posicionamento por concordarmos com a idéia de o conceito de gêneros estar relacionado a objeto discursivo ou enunciativo (ROJO, 2005), uma vez que envolve elementos sócio- históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 1929/1981) e privilegiar, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s).

Rajo (2005) retoma Bakhtin (1929/1981) para estabelecer os elementos reais da situação social mais imediata que são os parceiros da interlocução, ou seja, o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra se dirige: “São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou do discurso” (ROJO, 2005, p.197, grifo da autora).

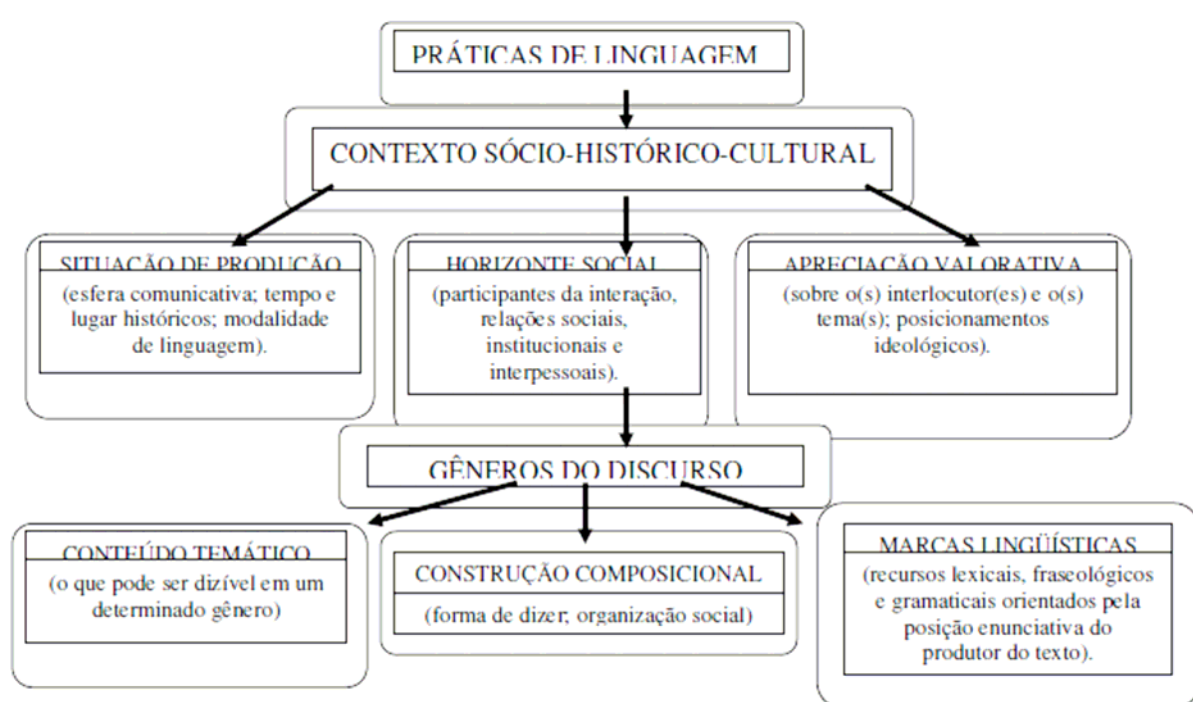
[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no sentido figurado. (BAKHTIN, 1929/1981, p.112, grifo do autor).

Machado (2005), em releitura de Bakhtin, entende o gênero como forma enunciativa que depende do contexto comunicativo e enfatiza que, por esse motivo, não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Essa dimensão é importante na teoria dialógica dos gêneros apresentada por Bakhtin (1953/1997) e é denominada de “cronotopo” – relacionando tempo e espaço. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico e assim, “os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem sócio-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem” (MACHADO, 2005, p.159). Esse postulado teórico nos faz entender que os gêneros possuem existência cultural, ou seja, sócio-histórica, eliminando, de acordo com Machado (2005), o seu nascimento original e a sua morte definitiva.

Em suma, os gêneros discursivos são processos interativos que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, como aponta Bakhtin (1953/1997): conteúdo

temático, forma composicional e estilo verbal, determinados pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa (BAKHTIN, 1929/1981) do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) do discurso, único fim de um enunciado vivo, como aponta Rojo (2005). Em vista disso, qualquer análise envolvendo os gêneros não pode preceder da análise das condições de produção.

A figura abaixo, adaptada de Rojo (2005), expõe de modo sintético as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso.



**Figura 1** – Relações entre elementos da situação de comunicação, práticas de linguagem e gêneros do discurso.

As relações entre os parceiros da interlocução são determinadas pelas esferas sociais (BAKHTIN, 1929/1981), ou seja, as formas de organização e de distribuição dos lugares nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. Cada esfera apresenta função socioideológica (educacional, religiosa, jurídica, estética, cotidiana, por exemplo) e condições concretas específicas (como nas relações sociais entre os participantes da interação, na organização socioeconômica, no desenvolvimento tecnológico) e também formula gêneros discursivos próprios.

Essas esferas são divididas em dois grupos, de acordo com Bakhtin (1953/1997): as esferas do cotidiano (como as familiares, as íntimas, as comunitárias, entre outras) e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte,

da religião, da política, da imprensa, por exemplo). Aos gêneros oriundos das primeiras esferas, Bakhtin (1953/1997) denomina gêneros primários (simples) e aos oriundos da segunda, gêneros secundários (complexos).

Os gêneros primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo “relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 1953/1997, p.281), ou seja, constituem-se na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (não formalizada e não sistematizada). Por sua vez, os gêneros secundários voltam-se às circunstâncias de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita, às linguagens não-verbais e às mídias, ficando no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas. Nessa perspectiva, os gêneros secundários são representações do contexto de produção, não estando mais ancorados na imediatez como os gêneros primários, sendo essa, para nós, a diferença fundamental entre as duas categorias.

Acrescentamos que, para Rodrigues (2004, p.427), da análise do pensamento de Bakhtin acerca da distinção entre gêneros primários e secundários, pode-se depreender que a unidade de fundamento de diferenciação é histórica, assentada na concepção sócio-ideológica da linguagem. Disso, compreende-se que a nomenclatura *tipo*, usada na conceituação dos gêneros, “não se refere aos resultados de uma classificação teórico-abstrata, ou a uma visão textual/ formal dos gêneros, mas ao caráter sócio-histórico do processo de constituição e de funcionamento dos enunciados e dos gêneros”.

Bakhtin (1953/1997) enfatiza que no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica peculiar. Por exemplo, um diálogo perde sua relação com o contexto de comunicação ordinária (gênero primário) quando entra para um texto literário, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica (gêneros secundários), pois adquire os matizes do novo contexto.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos de diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1953/1997, p.285-286).

De acordo com Machado (2005), a distinção entre gêneros primários e secundários dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo, pois em cada uma dessas esferas comunicativas, os participantes da interação ocupam lugares sociais determinados e estabelecem relações hierárquicas e interpessoais próprias; também selecionam e abordam certos temas, adotam finalidades e intenções a partir de apreciações valorativas em relação ao tema e à parceria. A esse respeito, Rojo (2005, p.197) assinala que:

O fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem. Esses gêneros, por sua vez, refletirão este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato de esses aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original.

Rojo (2005) concorda com Bakhtin (1929/1981) que a ordem metodológica de estudo da língua é a mesma ordem em que se desenvolve sua evolução real, uma vez que privilegia as instâncias sociais. Por isso, a pesquisadora assinala a importância de a escola trabalhar as questões de linguagem valorizando as características das situações de enunciação, relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos. Rodrigues (2004) salienta que essa mesma orientação, explicitada por Bakhtin para o estudo da mudança das formas da língua, aplica-se à análise dos gêneros. Conforme a autora, no âmbito de uma orientação de base sócio-histórica, a ordem metodológica para o estudo dos gêneros parte da dimensão social para as partes da língua porque não se pode dissociar o signo da comunicação social. Conforme Bakhtin (1929/1981, p.124), as relações sociais evoluem, em função das infra-estruturas, “depois, a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua” .

1. “As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza<sup>11</sup>.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal<sup>12</sup>.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual” (BAKHTIN, 1929/1981, p.124).

<sup>11</sup>O estudo das esferas sociais e das suas situações de interação.

<sup>12</sup>Corresponde ao estudo dos enunciados, em ligação com os seus gêneros, da esfera cotidiana e das ideologias formalizadas.

Em síntese, Rojo (2005) considera que adotar a perspectiva do discurso dos gêneros discursivos, baseada na linha bakhtiniana, instaura a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua e dos gêneros: parte-se, inicialmente, de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, na qual o gênero está inserido, privilegiando a vontade enunciativa do locutor e sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e temas discursivos. A partir da análise chega-se ao gênero em estudo e faz-se o exame das formas lingüísticas relevantes para se configurar a significação. Já uma análise de gêneros textuais estaria, primeiramente, mais voltada a uma descrição lingüística das regularidades do gênero com a preocupação em descrever as propriedades do texto e suas formas de composição – a gramática –, buscando, na leitura de um grupo de gêneros similares, regularidades que o estruturam como tal, para, depois, colocá-lo em relação com aspectos da situação social ou de enunciação.

Cristóvão (2001, p.22) ressalta que os gêneros não podem ser considerados estáticos, uma vez que vão sendo adaptados pelo falante/ escritor às situações sócio-comunicativas, “pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras”. Nesse sentido, a expressão *relativamente estável* utilizada por Bakhtin (1953/1997) demonstra que os gêneros não se apresentam de forma fixa e imutável. Conforme aponta Marcuschi (2005, p.19), os gêneros não são classificáveis como formas estáticas e puras, já que são essencialmente envoltos em interações sociais e, portanto, são vistos “na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Nessa perspectiva, os gêneros podem apresentar uma configuração híbrida, à medida que são construídos de acordo com uma série de fatores como o meio de circulação, os atores sociais envolvidos, as atividades discursivas implicadas no contexto sócio-histórico, a apreciação valorativa do locutor em relação ao(s) tema(s) e ao(s) interlocutor(es), entre outros. Para Marcuschi (2005), os gêneros desenvolvem-se com dinamicidade e novos gêneros surgem como desmembramentos de outros, não sendo apenas sua silhueta – construção composicional, nas palavras de Bakhtin – que resolva a questão dos gêneros, mas sua funcionalidade e organicidade.

A esse respeito, Bronckart (2003) aponta que novos exemplares de gêneros surgem, mais ou menos diferentes dos pré-existentes e, conseqüentemente, é pelo acúmulo dos processos de adoção-adaptação individuais que os gêneros se modificam e tomam um

estatuto dinâmico e histórico. Para o autor, embora o processo de empréstimo se inspire em um modelo existente, quase nunca é sua reprodução integral. Há uma adaptação por parte do produtor que leva em conta os valores do contexto sociosubjetivo<sup>13</sup> e do conteúdo temático de uma ação de linguagem; há também a utilização do estilo individual de cada agente produtor e sua apreciação valorativa<sup>14</sup>. Todo esse processo de adaptação incide sobre a composição interna do texto e sobre as modalidades de gestão dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Entendemos que é essa flexibilidade do gênero que permite a hibridização e, nesse sentido, a teoria dos gêneros revela quanto o funcionamento da língua é dinâmico, uma vez que se realiza nas práticas sociais.

Estudiosos da Análise Crítica do Discurso discutem acerca de mudanças e transformações discursivas nos gêneros, considerando o hibridismo como um aspecto constitutivo:

[...] gêneros são categorias históricas, aparentemente estáveis, porém sujeitas a um processo de transformação contínua. Nesse processo, gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daquelas já existentes (PAGANO, 2001, p.87).

Como exemplo de tais transformações, pensemos na hibridização do gênero *e-mail* como uma mesclagem de carta, telefonema, telegrama, que hoje tem identidade e características próprias. Pensemos, também, na conversação cotidiana (bate-papo) que se adaptou para a conversa ao telefone e chegou ao *e-mail*. A hibridização pode gerar novos gêneros, entretanto, seus usos possuem identidade própria, instauram novas relações interpessoais, novas relações entre a oralidade e a escrita, possibilitam novos ângulos de observação e de ensino-aprendizagem, conforme apontam Saito e Nascimento (2005).

Embasada em Derrida, Pagano (2001, p.88) referencia o hibridismo como natural no âmbito discursivo, uma vez que um gênero “está sempre ativando outros gêneros” que aos poucos se misturam e se incorporam ao gênero predominante em primeira instância. Tudo isso confirma o processo enunciativo, sempre flexível e variável das interações.

---

<sup>13</sup>De acordo com Bronckart (2003), o contexto sociosubjetivo implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Os mundos social e subjetivo são decompostos por quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

<sup>14</sup>Acréscimo nosso.

## 2.2 A ABORDAGEM PEDAGÓGICA NORTEADA PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O estudo dos gêneros no Brasil, especialmente no campo da LA, voltado ao ensino de línguas, deve-se, em parte, à política de ensino de línguas apresentada pelos PCN – documento de referência curricular –, a partir da década de 1990<sup>15</sup>. No documento, os gêneros são indicados como objeto de ensino e se destaca a importância de considerar suas características nas instâncias de leitura e de produção de textos. De acordo com Rojo (2005), isso provocou uma explosão de pesquisas que tomam por base teórica as teorias dos gêneros – tanto denominado-os de discursivos, quanto de textuais. Somente a título de exemplificação, destacamos trabalhos de pesquisadores brasileiros que discutem o ensino-aprendizagem de línguas norteado pelos gêneros: Barbosa (2000, 2001, 2005), Lopes-Rossi (2002, 2003, 2005a, 2005b), Rojo (2007), Nascimento (2004), Cristóvão (2001), Cristóvão e Nascimento (2005), Marcuschi (2003, 2005), Rodrigues (2001, 2004, 2005) e trabalhos integrantes do projeto “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (PERFEITO, 2003) no qual esta pesquisa está inserida.

Ressaltamos que as DCE (PARANÁ, 2008), documento de referência curricular e fruto de um projeto de discussão coletiva entre professores e a rede estadual paranaense de ensino, entre os anos de 2004 e 2008, também direcionam o ensino de Língua Portuguesa nos pressupostos da teoria dos gêneros discursivos que “circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2008, p.63).

Nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), enfatiza-se que os textos, veiculados socialmente, configuram-se dentro de um determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Assinala-se, também, que são organizados de diferentes formas – de natureza temática, composicional e estilística – o que supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Desse modo, de acordo com o documento, o trabalho pedagógico com a diversidade de gêneros é relevante. O documento ainda aponta que os gêneros existem em número quase ilimitado, por variarem em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que se torna inviável a escola tratar de todos eles. Nessa perspectiva de ensino, a escola deve

---

<sup>15</sup>De acordo com Rojo (2005), os estudos das teorias de gênero – de textos/ do discurso – tiveram início a partir do ano de 1995.

priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada, de acordo com os objetivos escolares, a necessidade e o nível dos alunos.

Conforme exposto, a noção de gêneros incorpora elementos sócio-históricos, considerando a situação de produção dos discursos – quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, objetivos, modalidade de linguagem, veículo, esfera social. – e abrange o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas lingüísticas. Por esses motivos, Barbosa (2000), assinala que a eleição dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa contempla o complexo processo de produção e compreensão de textos. Isso porque essa visão inclui aspectos da ordem da enunciação e do discurso. Ressalta que, via gêneros discursivos, o professor pode ter parâmetros mais claros acerca do que ensinar e avaliar, já que os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente. Além disso, com esse tipo de abordagem, são enfatizadas as especificidades de cada gênero, que traz em si conteúdos específicos de ensino a ele relacionado. Esse fato, de acordo com a autora, desvincula o trabalho com classificações genéricas e tipológicas, calcadas em critérios formais, como os gêneros escolares por excelência – narração, descrição e dissertação – ou em critérios funcionais como textos informativos, textos literários, textos apelativos, por exemplo.

É importante considerar que os textos/enunciados concretos, socialmente produzidos, ainda que possuam certas regularidades, apresentam diferentes formas de concretização, pois se constituem em situações de produção específicas. Diante disso, concordamos com Barbosa (2000) que cada gênero traz em si conteúdos específicos a ele relacionados e visam a atingir propósitos diferentes, refletindo/ refratando suas sócio-histórias de constituição e desenvolvimento. Assim, uma fábula, um conto de fadas, um romance policial, um romance de aventura, por exemplo, apesar de serem textos da ordem do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, 2004) são gêneros que possuem grandes diferenças entre si. Desse modo, entendemos que cada gênero – dentro da mesma ordem – apresenta um diferencial que se fundamenta nas condições de produção.

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso de linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (BARBOSA, 2000, p.158).

É nessa perspectiva que Schneuwly (2004) lança a metáfora do gênero como “megainstrumento”, considerando-o como uma ferramenta complexa que contém em seu interior outros instrumentos necessários para a produção de textos. A comparação do gênero a instrumento nos remete a Vygotsky<sup>16</sup> (1984, 1991), quando discute a mediação e defende que o aprendizado humano é de natureza social ao postular a linguagem como sistema simbólico da humanidade. No caso em questão, os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas.

Para Schneuwly (2004), o gênero possui “esquemas de utilização” por ter como base de orientação a ação discursiva e diferentes níveis de operações para a produção de um texto. A ação discursiva, de um lado, é adaptada a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade dada em determinada situação; por outro lado, envolve uma situação que pode ser concebida somente na medida em que um gênero está disponível. Outros “esquemas de utilização” dizem respeito à necessidade de diferentes níveis de operações para a produção de um texto, estruturados pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento lingüístico. Diante disso, Barbosa (2001) assevera que os gêneros são instrumentos que mediam, dão forma, viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem e fornecem pistas sobre “o quê” e “como” ensinar de forma contextualizada.

Megainstrumento no sentido de que um gênero não é só um instrumento de uso da língua em si mesmo, como também traz dentro de si instrumentos menores: aspectos estruturais, formas gramaticais etc. Apropriar-se de um gênero e relacioná-lo com seu(s) contexto(s) de produção é garantir grande parte do caminho andado na direção da mestria e domínio do seu uso, seja para atividades de compreensão, seja para atividades de produção, ou, ainda, *para atividades de análise lingüística* (BARBOSA, 2005, p.6, grifo nosso).

---

<sup>16</sup>Por sua vez, Vygotsky retoma conceitos de Marx e Hegel quando discute a importância dos instrumentos como elemento mediador na atividade humana.

A escola pode explorar, transformar e enriquecer as possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem ao articular o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva de base enunciativa/ discursiva, viabilizada pela adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino, possibilitando, assim, a elaboração de uma progressão curricular mais articulada. Concordamos com Lopes-Rossi (2005a, p.80) quando diz que o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da “autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos”.

Conforme apontamos, Bakhtin (1953/1997) não elabora uma tipologia dos gêneros; apenas os distingue em gêneros primários e gêneros secundários, não se apoiando em critérios funcionais. Mediante Rodrigues (2005, p.169) “a unidade de fundamento da diferenciação é histórica, assentada na concepção socioideológica da linguagem, tendo como critério de agrupamento a diferenciação que estabelece entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas”.

Nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), prioriza-se os gêneros utilizados em situações públicas de uso da linguagem e sugere-se uma listagem de gêneros que privilegiam a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos. A classificação dos gêneros a serem trabalhados, a partir de critérios, oferece parâmetros para o professor, que pode considerar diferentes capacidades de linguagem em diferentes esferas de comunicação, evitando uma prática arraigada em generalizações tipológicas textuais, como declara Barbosa (2000).

No entanto, consideramos a grade proposta nos PCN (BRASIL, 1998) como uma categorização limitada, pois sugere uma classificação dos gêneros em: gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade. A nosso ver, o processo ensino - aprendizagem necessita de uma categorização mais ampla por entendermos e concordamos com Barbosa (2000) que tal categorização deva ser construída e adequada às necessidades de cada contexto, orientada por alguns critérios em especial, como a diversificação de agrupamentos, a seleção de gêneros da esfera pública, o projeto pedagógico da escola que considera o tipo de indivíduo que se deseja formar, os gêneros necessários para a vida acadêmica e profissional, as programações de outras áreas que pressupõem o domínio de algum gênero, os gêneros que levam ao exercício da cidadania.

Desse modo, o trabalho com gêneros discursivos na escola é realizado via transposição didática e sob uma categorização – não fechada – dos gêneros selecionados.

Recorremos, aqui, à categorização proposta por Dolz e Schneuwly (2004), que, a nosso ver, dá um suporte maior para o trabalho do professor. Tal categorização indica cinco agrupamentos de gêneros elaborados com base no domínio social de comunicação a que pertencem (áreas de atividade humana em que os gêneros circulam), nos aspectos tipológicos (estrutura, construção composicional) e em suas capacidades de linguagem dominantes (estilo). Os autores destacam a necessidade de os agrupamentos precisarem responder a esses três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões, para a qual constituem um instrumento indispensável. Assim, salientam que é preciso que os agrupamentos

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.58-59).

Com os agrupamentos assim definidos, os autores postulam que eles não se tornam estanques uns com relação aos outros e que não é possível classificar cada gênero de modo absoluto em um agrupamento. Explicam que “no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.59).

Cabe ressaltar, embasados nos autores, que a originalidade da estratégia não reside absolutamente nos agrupamentos propostos, mas no fato de se trabalhar no nível dos gêneros e na tentativa de definir capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Desse modo, Barbosa (2000) pontua que esta não é a única possibilidade para conceber agrupamentos de gêneros, e constata que a classificação tem a vantagem de tematizar o contexto social e histórico (por meio do critério de domínio social de comunicação) e de considerar aspectos relativos ao ensino-aprendizagem (pelo critério das capacidades de linguagem envolvidas).

Reproduzimos a seguir, com adaptações, a proposta de agrupamento de gêneros apresentada pelos pesquisadores suíços. Para cada agrupamento, os autores apresentam os três critérios que determinam a coerência mínima da proposta com as

referências externas.

| <b>1.Domínios sociais de comunicação</b><br><b>2. Aspectos tipológicos</b><br><b>3.Capacidades de linguagem dominantes</b>                         | <b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>  |
|--|--|
| <p>1.Cultura literária ficcional<br/> 2.Narrar<br/> 3. Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímel.</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto maravilhoso</li> <li>• conto de fadas</li> <li>• fábula</li> <li>• lenda</li> <li>• narrativa de aventura</li> <li>• narrativa de ficção científica</li> <li>• narrativa de enigma</li> <li>• narrativa mítica</li> <li>• sketch ou história engraçada</li> <li>• biografia romanceada</li> <li>• romance</li> <li>• romance histórico</li> <li>• novela fantástica</li> <li>• conto</li> <li>• crônica literária</li> <li>• adivinha</li> <li>• piada</li> </ul> |
| <p>1.Documentação e memorização das ações humanas<br/> 2.Relatar<br/> 3.Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relato de experiência vivida</li> <li>• relato de viagem</li> <li>• diário íntimo</li> <li>• testemunho</li> <li>• anedota ou caso</li> <li>• autobiografia</li> <li>• <i>curriculum vitae</i></li> <li>• notícia</li> <li>• reportagem</li> <li>• crônica social</li> <li>• crônica esportiva</li> <li>• histórico</li> <li>• relato histórico</li> <li>• ensaio ou perfil biográfico</li> <li>• biografia</li> <li>• ...</li> </ul>                                   |
| <p>1. Discussão de problemas sociais controversos<br/> 2. Argumentar</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• textos de opinião</li> <li>• diálogo argumentativo</li> <li>• carta de leitor</li> </ul>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>3. Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta de reclamação</li> <li>• carta de solicitação</li> <li>• deliberação informal</li> <li>• debate regrado</li> <li>• assembléia</li> <li>• discurso em defesa (advocacia)</li> <li>• discurso de acusação (advocacia)</li> <li>• resenha crítica</li> <li>• artigos de opinião ou assinados</li> <li>• editorial</li> <li>• ensaio</li> <li>• ...</li> </ul>   |
| <p>1. Transmissão e construção de saberes<br/>2. Expor<br/>3. Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• texto expositivo (em livro didático)</li> <li>• exposição oral</li> <li>• seminário</li> <li>• conferência</li> <li>• comunicação oral</li> <li>• palestra</li> <li>• entrevista de especialista</li> <li>• verbete</li> <li>• artigo enciclopédico</li> <li>• texto explicativo</li> <li>• tomada de notas</li> <li>• resumo de textos expositivos e explicativos</li> <li>• resenha</li> <li>• relatório científico</li> <li>• relatório oral de experiência</li> <li>• ...</li> </ul> |
| <p>1. Instruções e prescrições<br/>2. Descrever ações<br/>3. Regulação mútua de comportamentos</p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• instruções de montagem</li> <li>• receita</li> <li>• regulamento</li> <li>• regras de jogo</li> <li>• instruções de uso</li> <li>• comandos diversos</li> <li>• textos prescritivos</li> <li>• ...</li> </ul>  |

**Quadro 2** – Agrupamento de gêneros

Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.60-61).

Respaldados por Barbosa (2000), assinalamos que o importante em uma categorização/ agrupamento de gêneros é permitir a efetivação de uma progressão curricular em espiral<sup>17</sup> – em movimento – na qual um mesmo gênero possa ser abordado, pedagogicamente, em diferentes etapas escolares, apresentando graus de complexidade, a fim de se chegar o mais próximo possível das formas genéricas circulantes nas esferas de origem

<sup>17</sup>Em oposição a linear.

do gênero e da reconstrução dessas esferas (BARBOSA, 2001). Assim, textos pertencentes ao gênero argumentativo podem – e devem – ser abordados em séries iniciais e não apenas nas séries finais do ensino fundamental, por exemplo.

Por essa razão, reiteramos a defesa de um ensino que tenha como fio condutor os gêneros discursivos, já que concebemos a linguagem como conteúdo primordial do ensino de língua e reconhecemos os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, pelo uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de discursos, revelando a esfera social a qual pertencem (BAKHTIN, 1953/1997).

Nesse contexto, os gêneros, por serem construções histórico-sociais, são elaborados de acordo com a esfera social e com as condições de produção. As diferentes esferas de atividade humana<sup>18</sup>, conforme a teoria de gêneros de Bakhtin (1953/1997), elaboram diferentes formas cristalizadas de comunicação, à medida que cada esfera possui um discurso particular e que a representa nas situações discursivas. Esses discursos concretizam-se em textos, socialmente construídos, chamados por Bakhtin (1953/1997) de tipos relativamente estáveis de enunciados.

Acreditamos que tomar os gêneros como objeto de estudo implica a transposição didática e pontuamos que, nesse processo, talvez, não seja possível em um único momento pedagógico explorar todos os elementos encontrados em uma análise aprofundada de um texto, pertencente a um determinado gênero. A escolha dos elementos a serem abordados vai depender dos objetivos do professor, do nível dos alunos e de critérios como os já anteriormente elencados.

Em nossas análises, nesta pesquisa, ancoramo-nos na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, nos estudos de Barbosa (2005) e do projeto de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, no intuito de construir e desenvolver as atividades didáticas. O quadro seguinte é a adaptação, feita por Perfeito (2006), dos estudos de Barbosa (2005) e de Bronckart (2003), a fim de auxiliar as análises de textos de variados gêneros nas discussões do projeto de pesquisa acima referendado e retomado neste trabalho, conforme veremos nas seções quatro e cinco.

---

<sup>18</sup> As esferas de atividade humana são diversas, incluindo as esferas cotidianas, as esferas oficiais, mais ou menos elaboradas e/ou formais como esfera familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária, religiosa etc. Para Rojo, Barbosa e Collins (2005) em cada esfera há atores que representam diferentes interesses em jogo e diferentes gêneros do discurso em circulação por meio dos quais essas atividades se desenvolvem e as relações se constituem.

- *Contexto de produção e relação autor/leitor/texto:* observação do autor/enunciador, do destinatário, do provável objetivo, do local e da época de publicação e de circulação; exploração das inferências, das críticas, das emoções suscitadas e criação de situações-problema, veiculadas a efeitos de sentido do texto etc.
- *Conteúdo temático:* temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral (construção composicional):* a antiga superestrutura textual, redimensionada.
- *Marcas lingüísticas e enunciativas:* características do gênero e do autor, o qual veicula seu texto em determinado gênero (recursos lingüístico-expressivos mobilizados).

**Quadro 3**– Composição de gêneros discursivos

**Fonte:** (PERFEITO, 2006, p.9).

### **3 OS CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO**

Esta seção está voltada à descrição da metodologia utilizada no estudo. Inicialmente abordamos pressupostos referentes à caracterização da pesquisa, enfatizando sua abordagem metodológica e, após, focalizamos o contexto em que se deu a gravação das aulas, por meio das quais coletamos os dados. Explicitamos, em seguida, o percurso realizado na coleta de dados e, finalmente, fazemos alusão aos procedimentos para abordagem e análise das informações coletadas.

Conforme exposto no início do trabalho, esta pesquisa integra um projeto maior – “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” – e dá continuidade à pesquisa de Mestrado (CECILIO, 2004) com o objetivo de realizar o processo de intervenção na realidade diagnosticada em nossa pesquisa anterior.

Neste trabalho, assim como na pesquisa de Mestrado, recorreremos à abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação.

#### **3.1 VISITANDO ALGUNS TEÓRICOS**

##### **3.1.1 Delimitação da Pesquisa**

Entendemos a formação do professor como fator relevante para o sucesso das práticas escolares. Celani (2000) referencia que a educação contínua do professor assume caráter particularmente importante, e Kleiman (1999) enfatiza a necessidade de se redimensionar a formação do professor de língua materna, uma vez que ainda predomina em cursos de graduação “uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem” (KLEIMAN, 1999, p.67). Sob essa ótica, Moita Lopes (1996) salienta que a formação docente deve estar envolvida com a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, defendendo um programa de autoformação contínua em que o professor se envolva, refletindo criticamente sobre suas ações.

Acrescentamos, ainda, Costa (2002, p.96) que aponta que “o movimento

denominado *'teachers as researcher'*, liderado por Stephen Corey, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, marca a emergência, no início dos anos 50, da pesquisa-ação no campo da formação continuada de docentes”, cuja proposta era que os professores aperfeiçoassem suas práticas tornando-se pesquisadores em suas próprias salas de aula.

Diante desses posicionamentos, especificamos que esta pesquisa é embasada metodologicamente em Thiollent (1987, 2000), André (1998), Moita Lopes (1996) e orienta-se para a sala de aula, como foco do processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa. Caracteriza-se como pesquisa-ação, de tendência etnográfica e qualitativa, envolvendo investigação diagnóstica e de intervenção.

O método qualitativo nasceu no berço das ciências sociais, contrapondo-se à visão quantificadora da realidade, influenciada pelo positivismo. A mudança de abordagem, no entanto, não anula e nem elimina a possibilidade de adotar-se o método quantitativo na investigação. Desse modo, a dicotomia quantitativo-qualitativo como método de pesquisa não é falsa, conforme aponta Triviños (1987).

De acordo com o autor, as raízes do método qualitativo estão nas práticas desenvolvidas por antropólogos e sociólogos em estudos sobre a vida em comunidade. Posteriormente, irrompeu na investigação educacional e foi na década de 1970 que surgiu nos países da América Latina o interesse pelos aspectos qualitativos em educação.

Na década de 70, em alguns antes, em outros depois, surgiu nos países da América Latina interesse, que é crescente, pelos aspectos qualitativos da educação. Na verdade, o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.). Isto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros (TRIVIÑOS, 1987, p.116).

Conforme Liberali e Liberali (2007), o método qualitativo ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas, trabalhando com o universo dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante disso e amparada em Lüdke e André (1986), esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa no sentido de focalizar:

- a) o processo educativo mais que o produto, envolvendo dados descritivos da realidade obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade estudada;
- b) o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, uma vez que está em contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, mantendo um contato estreito com o contexto.

No que se refere ao tipo de pesquisa – de cunho etnográfico – consideramos importante destacar o significado do termo *Etnografia* (*Etno(o)- + graf(o)- + ia*). Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), *Etn(o)* vem do grego *éthnos* e significa ‘raça’, ‘nação’, ‘povo’, ou uma sociedade em particular; *Graf(o)* vem do grego *grápho* e significa ‘descrever’, ‘escrever’ sobre algo, escrever sobre um tipo particular. Por conseguinte, *etnografia* é a especialidade da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades; é parte ou disciplina integrante da etnologia; é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

Em conseqüência, a etnografia está voltada para a descrição e para a explicação do fenômeno social analisado em seu ambiente e os dados são coletados por meio de observação contínua do fenômeno em seu contexto. Triviños (1987) vê a etnografia como um tipo de pesquisa qualitativa que tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados.

Para Moita Lopes (1996, p.88), a pesquisa etnográfica no contexto escolar

[...] é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/ aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo da investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

Vasconcelos (2002) assinala que, devido ao fato de a pesquisa etnográfica escolar não seguir estritamente os procedimentos usados pelos antropólogos, por não considerar o entorno sócio-político-econômico-cultural no estudo do fenômeno investigado, alguns autores preferem caracterizá-la, na área educacional, como pesquisa de cunho etnográfico e não de etnografia. Nessa perspectiva, consideramos esta pesquisa de cunho etnográfico, de acordo com os apontamentos de Moita Lopes (1996) e com os seguintes critérios discutidos por Lüdke e André (1986):

- a) envolve a preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo;
- b) o investigador realiza o trabalho de campo pessoalmente, numa experiência direta com a situação em estudo;
- c) o pesquisador está imerso na realidade a ser estudada/ investigada;
- d) apresenta material produzido pelos informantes que ilustram suas próprias ações;
- e) fundamenta-se no pressuposto de que o pesquisador exerce papel subjetivo de participante e papel objetivo de observador.

### 3.1.2 A Pesquisa-Ação

Ao delimitarmos este trabalho na abordagem metodológica da pesquisa-ação, consideramos relevante fazer um rápido histórico a respeito desse tipo de pesquisa.

Costa (2002) situa seu início na primeira metade do século XX, como modalidade da pesquisa participante. De acordo com a autora, os movimentos sociais latino-americanos, que tomaram corpo no período da Segunda Guerra Mundial, foram o *locus* em que a modalidade de pesquisa se configurou como estratégia político emancipatória. As idéias de Paulo Freire, na década de 50, marcaram acentuadamente a tendência por voltar-se aos estudos e trabalhos em educação. Em países anglo saxônicos, a pesquisa-ação, nessa mesma época, floresceu sob outra vertente: o fortalecimento de grupos de profissionais ligados a áreas de atuação social como o magistério, a enfermagem e o serviço social, entre outras.

Nos anos 60, houve um declínio dessa abordagem metodológica de pesquisa devido ao impacto da tecnologia “que desloca a ênfase, nos trabalhos de cunho social, do pedagógico, para o organizacional” (COSTA, 2002, p.96). Na década de 70, a pesquisa

ganhou espaço no campo educacional, em países europeus e, depois, na América Latina sob forte influência das idéias de Paulo Freire, fortemente vinculada a lutas de grupos excluídos e marginalizados, tendo como assertiva corrente a idéia de que é preciso produzir conhecimento não apenas para conhecer a realidade, mas também para transformá-la.

Costa (2002) ressalta que nos últimos anos, particularmente na formação de docentes em serviço, observa-se uma hibridização das concepções de pesquisa-ação que pode ser atribuída às proposições do movimento do “professor como pesquisador” e do “professor reflexivo”, cujo objetivo parece ser o de uma ação coletiva e colaborativa na estimulação de estudantes e/ ou profissionais do ensino a se aprofundarem na compreensão e na interpretação de sua própria prática, com vistas ao seu fortalecimento e emancipação.

Entre os autores que definem a pesquisa-ação, destacamos Thiollent (2000) e Moita Lopes (1996). Para o primeiro, a pesquisa-ação busca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, sendo um tipo de pesquisa social com base empírica “concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2000, p.14). Moita Lopes (1996, p.185) ao tratar da pesquisa-ação na área educacional a define como:

[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores - pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

Ainda, em relação à definição dessa abordagem metodológica de pesquisa, Thiollent (2000) lembra que as expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são dadas frequentemente como sinônimos. No entanto, apesar de procederem de uma mesma busca de alternativas ao padrão da pesquisa convencional<sup>19</sup>, “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou

---

<sup>19</sup> Ao referir-se à pesquisa convencional Thiollent (2000) observa que em uma pesquisa desse tipo não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas das situações observadas. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes, uma vez que os usuários, no nível da pesquisa, são considerados como informantes e no nível da ação são meros executores. Desse modo, a pesquisa convencional é incompatível com a pesquisa-ação que sempre pressupõe participação e ação efetiva dos interessados.

outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 2000, p.7). Para Brandão (1983), a pesquisa-ação introduz dois elementos importantes no processo investigados que são a convivência e a participação. Esses componentes distanciam a pesquisa-ação dos cânones da pesquisa convencional. Nesse sentido, as duas categorias de pesquisa se distinguem pelo fato de a pesquisa-ação “focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 2000, p.74).

Para Thiollent (2000), no contexto educacional, partindo de uma concepção de conhecimento que seja também ação, com a orientação metodológica da pesquisa-ação pode-se conceber e planejar pesquisas objetivando a produção de idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal, produzindo informações e conhecimentos de uso mais efetivo, não se limitando apenas à descrição e à avaliação.

[...] os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Isto exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições de seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores (THIOLLENT, 2000, p.75).

Face às considerações, levantamos os principais aspectos da pesquisa-ação, considerada por Thiollent (2000, p.16) como uma estratégia metodológica da pesquisa social:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

No âmbito da educação, Moita Lopes (1996) discute a pesquisa-ação como uma tendência na qual o professor é o investigador de sua prática em sua própria sala de aula. Essa tendência é vista como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula devido à percepção interna do processo que o professor possui; é também vista como forma de avanço educacional ao envolver o docente na reflexão crítica de sua própria prática pedagógica. André (1998), ao discutir essa metodologia de pesquisa, reconhece seu valor ao que se refere à melhoria da qualidade de ensino, pois leva os participantes a uma reflexão profunda sobre o trabalho docente e uma busca de modificação da própria ação.

Acrescentamos que pesquisas realizadas por professores em suas próprias salas de aula só têm a contribuir com a aprendizagem, visto que o professor pesquisador, ao refletir criticamente sobre sua prática de ensinar e aprender língua, pode realizar adaptações e alterações que se fizerem necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem, a fim de transformar a realidade e não apenas conhecê-la.

Implícita nesta visão de formação de professores está uma questão de natureza epistemológica: uma visão de conhecimento como processo. Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula (MOITA LOPES, 1996, p.184).

Diante disso, Moita Lopes (1996) assinala que o foco da pesquisa-ação é o estudo do **processo**<sup>20</sup> de ensinar e aprender línguas e abraça duas outras: a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção. A primeira é centrada na investigação do processo de ensinar e aprender, observando-se a prática em sala de aula e, a partir dos dados obtidos, diagnosticar possíveis “problemas” no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o pesquisador não inicia a pesquisa com categorias pré-estabelecidas que orientam sua observação. Já na pesquisa de intervenção, o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em um contexto já diagnosticado, no qual o pesquisador poderá intervir de forma a reavaliar e mudar determinada situação.

Esta pesquisa focaliza o processo de intervenção da realidade diagnosticada em nossa dissertação de Mestrado que, após análises de aulas, sugeriu que um caminho a ser

---

<sup>20</sup>Grifo nosso

trilhado no ensino de Língua Portuguesa fosse a abordagem teórico-metodológica referente aos gêneros discursivos. Por enfocarem aspectos da ordem da enunciação, nos quais o contexto de produção dos textos/ discursos e as marcas de sua configuração textual são assinaladas nos processos de leitura, de produção de texto e de análise lingüística, os gêneros podem levar a resultados de ensino-aprendizagem mais significativos. Ou seja, encaminhando o processo ensino-aprendizagem nessa perspectiva, cremos que o cerne do ensino devam ser os diferentes modos de dizer determinados por situações comunicativas distintas, já que os gêneros são formas que advêm de diferentes esferas de comunicação (BAKHTIN, 1953/1997).

Thiollent (2000) postula que a tomada de consciência não é apenas um processo concebido após a divulgação dos resultados, mas está associada à geração dos dados, sob forma de questionamentos e disposições a **(re)conhecer**<sup>21</sup> o contexto e agir de modo racional. Concordamos com o autor e assinalamos que é a tomada de consciência ocorrida no processo anterior – o diagnóstico na dissertação de Mestrado – e o compromisso assumido de modo racional que nos tornam pesquisadora de nossa ação.

Isso posto, acreditamos que a pesquisa-ação é uma maneira de formação continuada em serviço, pois, à medida que o sujeito investigador reflete, analisa e discute acerca de suas práticas docentes, vai construindo “uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p.186) e acumula evidências para a teorização, processo que, segundo o autor, possibilita desenvolvimento profissional na área da educação.

### **3.2 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Nossa pesquisa de intervenção focaliza a investigação da própria ação no processo ensino-aprendizagem de língua materna em duas turmas de oitava série em que ministramos aulas. Os sujeitos envolvidos configuram 51 alunos e a professora de Língua Portuguesa, a pesquisadora.

Aplicamos um questionário informativo (Apêndice A), a fim de delinear o perfil dos sujeitos. As respostas nos levaram a concluir que os alunos, do ponto de vista sócio-econômico, pertencem à classe média e classe média baixa. O objetivo da aplicação do

---

<sup>21</sup>Acréscimo e grifo nosso.

questionário foi delinear o perfil das turmas para que o leitor desta pesquisa possa vislumbrar os sujeitos envolvidos – alunos – no trabalho.

Os dados para a análise foram colhidos nas aulas de Língua Portuguesa entre os dias quatorze de março e quatro de abril do ano letivo de 2007, em um total de trinta aulas<sup>22</sup>, na 8ª série A e na 8ª série B que compreenderam o desenvolvimento de atividades organizadas a partir de dois gêneros discursivos: carta de reclamação e texto de divulgação científica. A escolha dos gêneros se deu pela razão de, em primeiro lugar, constituírem-se como sugestões em documento da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que trata dos conteúdos referenciais de Língua Portuguesa e, também, por serem dois gêneros com os quais é possível abordar questões de argumentação, parte da construção composicional dos gêneros.

Em especial, fizemos a opção pelo gênero discursivo carta de reclamação por ser um gênero usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Sendo assim, esse gênero discursivo é usado nas interações sociais quando o cidadão se sente lesado, desrespeitado em seus direitos, injustiçado ou discriminado socialmente. Portanto, consideramos como sendo um gênero que leva a um modo de exercer a cidadania.

Como professora das turmas, tínhamos conhecimento de que os alunos eram contestadores, porém não fundamentavam com argumentos convincentes suas reivindicações e solicitações. Em vista disso, nossa intenção, com a escolha do gênero, foi trabalhar com os estudantes no sentido de eles compreenderem que em situações de reivindicação é preciso argumentar a nosso favor, fundamentando pontos de vista, a fim de que alcancemos os objetivos da interação.

Em relação ao texto de divulgação científica, a escolha se deu por ser um gênero presente no manual didático usado na escola e por considerarmos que o trabalho do manual não abarcava aspectos importantes no estudo. Além disso, esse gênero, propicia um pouco mais uma abordagem interdisciplinar, já que o texto de divulgação científica pode remeter a diversos temas e, por isso, busca aportes em conhecimentos de diferentes áreas científicas. Isso mostra que a importância da reflexão sobre a linguagem não é preocupação apenas das aulas de língua, mas de todas as outras disciplinas e, mais amplamente, nas interações sociais, sobretudo, aquelas relacionadas às situações de escrita.

Apesar de termos selecionado esses dois gêneros em nosso trabalho,

---

<sup>22</sup>Dezesseis aulas na 8ª série A e quatorze aulas na 8ª série B.

consideramos importante destacar que poderíamos ter abordado outros gêneros porque nosso foco de pesquisa é a análise lingüística, via gêneros discursivos.

A escola em que se deu a coleta de dados pertence à rede estadual de educação de ensino fundamental de primeira a oitava séries, localizada em bairro central do município de Maringá (PR). As séries se distribuem em dois turnos: durante a manhã, de quinta a oitava séries e, no período vespertino, de primeira a quarta séries. À época da pesquisa eram 16 turmas com um número total de quatrocentos e quarenta alunos. No momento da coleta de dados, o laboratório de informática estava em construção, aguardando a instalação dos computadores enviados pelo governo do Estado do Paraná. É importante destacar que o em documento da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que trata dos conteúdos referenciais de Língua Portuguesa e, também, por serem dois gêneros com os quais é possível abordar questões de argumentação, parte da construção composicional dos gêneros.

Em especial, fizemos a opção pelo gênero discursivo carta de reclamação por ser um gênero usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Sendo assim, esse gênero discursivo é usado nas interações sociais quando o cidadão se sente lesado, desrespeitado em seus direitos, injustiçado ou discriminado socialmente. Portanto, consideramos como sendo um gênero que leva a um modo de exercer a cidadania.

Como professora das turmas, tínhamos conhecimento de que os alunos eram contestadores, porém não fundamentavam com argumentos convincentes suas reivindicações e solicitações. Em vista disso, nossa intenção, com a escolha do gênero, foi trabalhar com os estudantes no sentido de eles compreenderem que em situações de reivindicação é preciso argumentar a nosso favor, fundamentando pontos de vista, a fim de que alcancemos os objetivos da interação.

Em relação ao texto de divulgação científica, a escolha se deu por ser um gênero presente no manual didático usado na escola e por considerarmos que o trabalho do manual não abarcava aspectos importantes no estudo. Além disso, esse gênero, propicia um pouco mais uma abordagem interdisciplinar, já que o texto de divulgação científica pode remeter a diversos temas e, por isso, busca aportes em conhecimentos de diferentes áreas científicas. Isso mostra que a importância da reflexão sobre a linguagem não é preocupação apenas das aulas de língua, mas de todas as outras disciplinas e, mais amplamente, nas interações sociais, sobretudo, aquelas relacionadas às situações de escrita.

Apesar de termos selecionado esses dois gêneros em nosso trabalho,

consideramos importante destacar que poderíamos ter abordado outros gêneros porque nosso foco de pesquisa é a análise lingüística, via gêneros discursivos.

A escola em que se deu a coleta de dados pertence à rede estadual de educação de ensino fundamental de primeira a oitava séries, localizada em bairro central do município de Maringá (PR). As séries se distribuem em dois turnos: durante a manhã, de quinta a oitava séries e, no período vespertino, de primeira a quarta séries. À época da pesquisa eram 16 turmas com um número total de quatrocentos e quarenta alunos. No momento da coleta de dados, o laboratório de informática estava em construção, aguardando a instalação dos computadores enviados pelo governo do Estado do Paraná. É importante destacar que o momentos não foram contemplados de modo aprofundado nesta pesquisa, por julgarmos que o *corpus* de análise ficaria muito extenso. A título de exemplificação, destacamos que, no projeto de pesquisa em que este estudo está inserido, há trabalhos que fizeram abordagens a outras instâncias de ensino, como a pesquisa de Porto (2008) que contemplou, em dissertação de Mestrado, apenas o processo de refacção textual.

### 3.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Após a gravação, as aulas foram transcritas no intuito de ser o suporte da análise com ênfase apenas as entonações. Na transcrição das aulas, os estudantes foram nomeados *A1*, *A2*, *A3* e, assim sucessivamente, de maneira aleatória. A abreviatura *A1*, *A2*, *A3*..., nem sempre se referiu aos mesmos sujeitos, para que não houvesse a exposição dos alunos.

As aulas transcritas configuraram cem páginas de material coletado (*corpus* de análise). Em consequência da grande quantidade de dados obtidos, privilegiamos momentos significativos ao tópico de pesquisa. Por isso, abordamos passagens relevantes para a discussão, inserindo excertos das aulas à nossa análise.

A descrição e a análise dos dados deram-se de modo concomitante. Assim sendo, à medida que fizemos as transcrições também fizemos as análises. Procedemos basicamente da seguinte forma: descrevemos o que foi realizado em cada aula e, na seqüência, tecemos reflexões acerca da abordagem tomada pela professora pesquisadora. Assumimos que o relato colabora para que a pesquisadora se distancie de suas ações e busque razões para as escolhas feitas, com vistas a possibilitar a compreensão de seus modos de agir.

As convenções utilizadas na transcrição foram adaptadas de Fávero, Andrade e Aquino (2000) e são as seguintes:

|   |
|---|
| <p><i>P</i> – professora</p> <p><b>A</b> – aluno</p> <p><i>AAA</i> – alguns alunos</p> <p>... – pausa</p> <p>( ) – incompreensão de palavras ou segmentos</p> <p>(( )) comentários descritivos do transcritor</p> <p>[...] supressão de falas</p> <p>letras maiúsculas – entonação enfática</p> <p>“ ” - citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto</p> <p>:: podendo aumentar para::: ou mais – alongamento de vogal ou consoante (como s, r)</p> <p>- - silabação</p> <p>[ (ligando as linhas) – superposição, simultaneidade de vozes</p> |
|---|

**Quadro 4** – Convenções de transcrição

## **4 O OLHAR TEÓRICO SOBRE A AÇÃO: GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE RECLAMAÇÃO**

Nesta seção, discorreremos sobre o gênero discursivo carta de reclamação, sobre a sua transposição didática e, em seguida, contextualizamos as aulas da oitava série A. Descrevemos e analisamos o desenvolvimento e os resultados das aulas por nós preparadas, conjuntamente, incluindo, para maior clareza, excertos das aulas gravadas, via transcrição, ao corpo do trabalho.

### **4.1 O LUGAR SOCIAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO**

A carta é um gênero discursivo que ao longo da história tem servido de meio de comunicação para diferentes fins – agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda, solicitação, reclamação, entre outros. Para Bazerman (2006), o gênero foi criado para mediar a distância entre dois indivíduos e está ligado às relações sociais.

De acordo com Paiva (2004), o gênero surgiu na Grécia antiga e foi utilizado em comunicações para questões militares, administrativas e políticas, expandindo-se para mensagens particulares e, aos poucos, para propósitos variados como religião, documentação, petição, rebelião/ manifestação, registro de histórias familiares.

Devido à dinamicidade dos gêneros discursivos em função das necessidades sócio-culturais, o gênero carta originou outros gêneros – uma diversidade de cartas – como a carta familiar, a carta íntima, a carta de amor, a carta circular, a carta propaganda, a carta aberta, a carta de leitor, a carta ao leitor, a carta de solicitação, a carta de reclamação, dentre outras.

Abordamos o estudo da carta de reclamação, que é um gênero usado em situações em que o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. A carta de reclamação pertence ao agrupamento de gêneros da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, 2004), situando-se na esfera de comunicação – do domínio social – de assuntos/ temas controversos; quanto ao aspecto tipológico, apresenta como capacidade de

linguagem dominante a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição. Com efeito, os aspectos nos quais a carta de reclamação se situa socialmente relacionam-se a dois objetivos do ensino fundamental, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997, 1998), que são a compreensão da cidadania como participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças; e o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais.

Em relação ao contexto de produção, o gênero em pauta pode ser escrito e divulgado em espaços específicos de jornais ou revistas intitulados de maneiras diversas como *Fórum do Leitor*, *Cartas do Leitor*, *Cartas*, *Opinião Livre*, *Caixa Postal* etc., ou ainda pode ser enviado diretamente à instância responsável pela criação e, conseqüente, resolução do problema causador da insatisfação do cidadão.

Quando a carta é divulgada na imprensa, o efeito de sentido que produz vai além de expressar uma reclamação. Nessa perspectiva, o lugar social em que se realiza a interação e no qual vai circular o texto tem importância fundamental nos efeitos de sentido do gênero. Ao escrevermos uma carta de reclamação, temos como objetivo, além de expor que estamos insatisfeitos, buscar a resolução para um problema. Assim, enviar a carta diretamente à instância responsável é um caminho na busca de nosso objetivo. Contudo, quando a carta é divulgada na imprensa – e dessa forma muitas pessoas terão acesso a ela – sua função vai além de mera reclamação e tentativa de resolução do problema. Publicar esse gênero discursivo na imprensa produz o efeito de sentido de se fazer uma denúncia.

Escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa é uma opção (estratégica) de um sujeito que visa tornar público um fato que considera ser injusto, grave, inquietante, etc., de modo que o objetivo não será simplesmente “apresentar uma reclamação” (para o qual se poderia optar por uma carta dirigida à instituição). De fato, a seleção desse gênero pode constituir para o próprio leitor-reclamante uma mera via catártica para lidar com o objetivo da reclamação (MIRANDA, 2004, p.23).

Ainda, em relação ao contexto de produção, evidenciamos que as cartas de reclamação podem circular por diferentes suportes e que, em alguns jornais e revistas, há abertura para que os leitores exponham opiniões diversas sobre assuntos atuais e/ ou tratados em exemplares anteriores. Nesse contexto, essas cartas pertencem ao gênero carta do leitor. Cabe lembrar que os gêneros não apresentam formas estáticas e imutáveis, podendo

apresentar um formato híbrido, já que estão envolvidos na “relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2005, p.19), mudando, fundindo-se e misturando-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Assim, a carta de reclamação pode também circular em espaços destinados à carta do leitor, confirmando o hibridismo dos gêneros.

As marcas de linguagem mais relevantes do gênero em tela, segundo Barbosa (2005), são: uso dos organizadores textuais temporais em relatos como advérbios e locuções adverbiais, uso dos operadores argumentativos na apresentação das argumentações, uso do discurso em primeira ou terceira pessoa<sup>23</sup>, uso de afirmações categóricas e não modalizadas que dão ao texto um tom agressivo e ameaçador.

No gênero carta de reclamação, o remetente faz uso de uma série de estratégias na realização de seu projeto em função de seus objetivos, seu lugar social, seu interlocutor, o lugar social no qual se realiza a interação e no qual vai circular sua carta e a ferramenta que utiliza – o gênero – que indica as maneiras de como o indivíduo deve interagir em determinada situação.

Concordamos com Barbosa (2005, p.11), quando diz que o conhecimento e o trabalho pedagógico com o gênero discursivo carta de reclamação

[...] contribui significativamente para um exercício mais pleno da cidadania, já que possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para a defesa dos cidadãos, possibilitando também, um certo domínio da argumentação, que é requerida em tantos outros gêneros do discurso e em tantas outras situações que envolvem o exercício da cidadania.

O quadro que apresentamos a seguir, adaptado de Barbosa (2005), sintetiza o que foi dito em relação ao gênero carta de reclamação, explicitando sua descrição, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma etapa necessária para eleger o ensinável e buscar saberes de referência, a fim de que a abordagem pedagógica com os gêneros discursivos se concretize na escola.

Em decorrência disso, salientamos que é a partir da descrição do gênero discursivo que o professor pode definir o que abordar na prática pedagógica, não sendo necessário trabalhar com todos os aspectos oferecidos pelo gênero, mas, conforme Barbosa

---

<sup>23</sup>Cabe ressaltar que alguns jornais e revistas modificam a pessoa do discurso quando utilizam o discurso reportado ou o discurso citado.

(2005), selecioná-los levando em conta os objetivos definidos para a série, as possibilidades dos alunos e a progressão do trabalho nas diferentes séries, sempre considerando a esfera social em que o texto circula, as condições de produção dos textos pertencentes ao gênero, o conteúdo temático, a construção composicional associadas às marcas lingüísticas selecionadas ou mais relevantes para o estudo.

Desse modo, é importante que as atividades propostas no trabalho pedagógico com os gêneros discursivos explorem os dois domínios a que os gêneros estão intimamente relacionados: o contexto geral de produção – esfera de atividade humana, contexto sócio - histórico e econômico mais amplo; e os elementos constitutivos – conteúdo temático, construção composicional e estilo. Como aponta Bakhtin (1929/1981, p.112), são as condições de produção do enunciado que determinam sua forma de enunciação, ou seja, é a situação e os participantes mais imediatos que dão forma à enunciação:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isso é, antes de tudo pela *situação social mais imediata* (grifos do autor).

O quadro que segue, sintetiza o gênero em estudo, trazendo a descrição de seus elementos em relação ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas lingüísticas e enunciativas.

| <b>Contexto de Produção</b>  |
|--|
| <p>✓ <b>Produtor do texto:</b> Quase sempre alguém que se sente lesado; que deseje externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Quando a carta é publicada no jornal, há a possibilidade de ser editada e, assim, o editor da seção fala pelo reclamante.</p> |
| <p>✓ <b>Destinatário:</b> Pessoa ou instituição que supostamente lesou o reclamante. Se a carta for enviada/publicada em jornal ou revista, os leitores passam a ser, também, os destinatários. Mesmo nesses casos, o destinatário visado é a pessoa ou instituição que lesou a vítima reclamante.</p>   |
| <p>✓ <b>Objetivo:</b> Reclamar, reivindicar, denunciar, e, eventualmente, exigir ações com o objetivo de que sua reivindicação seja atendida. Em geral, tudo é feito com o objetivo de se resolver o problema apresentado.</p>   |
| <p>✓ <b>Suporte material:</b> Carta endereçada diretamente à pessoa ou instituição que supostamente lesou o reclamante ou carta endereçada a algum jornal ou revista. As cartas enviadas à mídia servem como forma de pressão contra a pessoa ou instituição responsável pela lesão ou pelo dano. Alguns jornais procuram a</p>                        |

peessoa ou instituição acusada para ouvir uma justificativa ou sua versão dos fatos. Isso acaba servindo como forma de pressão a favor do leitor e demonstra um suposto compromisso ético jornalístico. Dessa forma, a publicação dessa espécie de carta pode também ser entendida como uma forma de prestação de serviço que os jornais promovem junto a seus leitores, buscando cativá-los para que permaneçam seus leitores.

- ✓ **Edição:** Alguns jornais e/ou revistas editam as cartas devido ao espaço físico, podendo, assim, o veículo jornalístico atender a um número maior de leitores.

#### Conteúdo temático

- ✓ Reclamações, queixas, denúncias contra empresas, serviços públicos ou privados, instituições, governantes, profissionais liberais, entre outros.

#### Construção Composicional

- ✓ Se a carta é enviada diretamente à pessoa ou instituição que lesou o reclamante, há uma tendência em preservar uma estruturação mais ou menos fixa:

##### Local e Data

##### Formas de início

À

[Nome da empresa/órgão público ou do departamento ou setor da empresa/órgão público que se supõe que atenda à reclamação de clientes/instituições públicas e/ou privadas etc.]

A/C [forma de tratamento Sr.º, Ex.º, Il.º, etc. + (cargo/função social) + nome]

Prezado (a) Senhor (a) [ou outra forma de tratamento semelhante]

##### Corpo da carta

Relato pormenorizado dos motivos que levaram ao envio da carta com menção a datas e aos locais onde ocorreram os acontecimentos que levaram à reclamação e argumentos que justifiquem os motivos de o reclamante se sentir lesado.

Esclarecimento das pretensões/tomadas de atitude desejadas para que se resolva o problema.

##### Despedida/Finalização

Fórmulas de despedida formais: *Atenciosamente, Grato(a) pela atenção dispensada que podem ser precedidas de formulações como: Certo(a) de que providências cabíveis serão tomadas em breve espaço de tempo, subscrevo; Contando com a devida atenção, aguardo a resolução do problema; Esperando contar com o devido respeito e consideração que todo consumidor merece.*

As formulações podem ainda incluir dizeres intimidantes ou ameaçadores,

|  |
|--|
| <p>dependendo da intenção e insatisfação do autor (ou, certos casos, do quanto sua solicitação já foi negligenciada em tentativas anteriores de se resolver o problema), como: <i>Em caso de não atendimento a esta solicitação, encaminharei o caso aos organismos de defesa do consumidor, para que sejam adotadas as providências administrativas cabíveis.</i></p>   |
| <p><b>Assinatura/Função social</b></p> <p>A carta é assinada, pois o reclamante assume-se como sujeito. Pode também incluir, abaixo da assinatura, a função social do reclamante, o que garante certo discurso de autoridade ou apenas como forma de identificação do reclamante. É importante também que seja inserido, na carta, um meio para contato (telefone, e-mail ou endereço).</p>  |
| <p><b>Anexos</b></p> <p>Dependendo da reclamação é importante enviar junto à carta, mencionando o fato, todos os documentos necessários para a compreensão e prova do sucedido.</p>  |
| <p>✓ Se a carta é enviada a jornais e/ou revistas, geralmente, passa por uma edição na qual o problema e suas tentativas de resolução são relatados, podendo o relato estar acompanhado de comentários e/ou argumentos que justifiquem a reclamação. Em cartas veiculadas na mídia escrita, é comum o uso de títulos como sumarização do assunto tratado e, dependendo do jornal/revista, o uso do discurso reportado.</p>   |
| <p><b>Marcas linguísticas e enunciativas</b></p>   |
| <p>✓ Alguns jornais editam as cartas e modificam a pessoa do discurso, publicando as cartas em terceira pessoa, fazendo uso do discurso indireto (discurso reportado). Também é comum o uso do discurso citado – correspondente ao discurso direto quando a fala do remetente é citada do modo como foi dita e que, geralmente, aparece entre aspas.</p> <p>✓ Ao explicitar locais e momentos em que se originou o problema, o reclamante faz uso de identificação espacial – onde ocorreu o fato – e de verbos e outras unidades linguísticas com valor temporal. Nesse intuito, é usual o uso de organizadores textuais temporais nos relatos feitos como: na semana passada, três dias depois, às cinco da manhã, agora também bem recente, entre outros.</p> <p>✓ A explicitação é uma regularidade nesse tipo de discurso que requer um conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso e, especificamente, na carta de reclamação, é fundamental essa relação espaço-temporal, já que a pessoa que escreve deve situar o leitor, com o maior detalhamento possível, no intuito de atingir seu objetivo. Podemos, então, dizer que o detalhamento nesse gênero de texto é também um mecanismo de argumentação.</p> <p>✓ Uso de operadores argumentativos como: pois, já que, assim, então, no entanto.</p> <p>✓ É comum um certo tom agressivo dado pela escolha lexical, por afirmações categóricas e não modalizadas, pela presença da ironia, de perguntas retóricas e de apreciações valorativas.</p> |

**Quadro 5** – Descrição do gênero discursivo carta de reclamação

## 4.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Segundo estudiosos da educação, o termo “transposição didática” foi introduzido em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard (1991). Esse pesquisador discute as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola, alertando para a importância da compreensão do processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Para Monteiro (2001), os processos de transposição didática referem-se à passagem do saber científico, ao saber ensinado, considerando que há uma especificidade em sua constituição que o distingue do saber de referência.

Nessa perspectiva, embasada em Chevallard (1991), Monteiro (2001) pontua que o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes e materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção desse conhecimento, mas um conhecimento com lógica própria, que parte do sistema didático e tem relação com o saber de referência que lhe dá origem.

Para Zanini (2008, p.2997), a transposição didática é composta, na sua base, por três partes distintas e interligadas: “o saber elaborado, responsabilidade dos pesquisadores e cientistas; o saber a ensinar, afeto ao professor em sala de aula; o saber ensinado, ou seja, o que o aluno aprende. A transposição didática diz respeito, pois, às formas de ensinar e de aprender”.

Em Machado (2000, p.2), encontramos que a transposição didática é compreendida como

o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Concordamos que a transposição didática não é meramente a transposição da teoria para a prática e a entendemos como um processo de ensino-aprendizagem, embasado em aportes teóricos, que tem como ponto específico atividades didáticas, progressivas e planejadas, visando a atingir determinados objetivos.

Zanini (2008), discorre sobre três formas de transposição didática: oficina de produção textual, módulos didáticos ou instrucionais e seqüências didáticas. Para a autora, as oficinas se referem a uma proposta de ensino-aprendizagem que toma o texto como

unidade e objeto de ensino e que o vê na sua totalidade. Nas oficinas, são propiciadas situações de interação que colocam os alunos face à leitura e à produção de textos, porque nelas, eles são impulsionados a refletir sobre a adequação da linguagem à situação de uso.

Ao discorrer sobre os módulos didáticos ou instrucionais, assinala que sua organização é orientada pelo objetivo que se tem para um conhecimento abordado, a partir do qual se cria um conjunto de tarefas e atividades; indica que o aluno faz as tarefas individualmente, segundo as próprias estratégias, avalia o seu desempenho e refaz tarefas até alcançar o objetivo proposto; postula que o tempo é fator altamente considerado, quanto à descrição das instruções para a realização das tarefas e das atividades. Dessa forma, de acordo com a autora, uma proposta para a organização de um módulo considera a apresentação do objetivo final, uma seqüência de atividades que subsidiem a realização da tarefa, a tarefa que responderá ao objetivo proposto e a avaliação.

A outra forma de transposição didática exposta por Zanini (2008) são as seqüências didáticas, denominadas como um conjunto de aulas organizadas em torno de atividades de uso da linguagem – seminários, debates, entrevistas ou leitura e produção de textos, a partir de um gênero discursivo. A autora considera que as seqüências também podem se organizar a partir de objetivos específicos para o conjunto de aulas que a comporão. Para Zanini (2008), tanto as oficinas, quanto as seqüências didáticas criam situações de ensino - aprendizagem nas quais os alunos são envolvidos em práticas de linguagem sócio-historicamente construídas, que lhes propiciam condições de reconstruí-las em novas situações comunicativas. Aponta que as diferenças entre essas duas formas de transposição didática parecem estar centradas nas estratégias pelas quais são desenvolvidas e, principalmente, no tempo que cada uma envolve e no produto final – nas primeiras, o produto final é coletivo, nas segundas, não o são necessariamente.

Diante da apresentação das três formas de transposição didática – oficinas, seqüências didáticas e módulos –, Zanini (2008) faz uma comparação entre elas, assinalando que

Enquanto as oficinas são projetos que desenvolvem atividades compartilhadas e o produto final é coletivo e as seqüências didáticas envolvem atividades mediadas e coletivas, cujo resultado é revelado pela capacidade individual de transposição do que se aprendeu a situações comunicativas semelhantes, os módulos, mesmo desenvolvidos em grupos, descrevem os objetivos, fornecem as instruções e os instrumentos para que o aluno aprenda, independente e sistematicamente. Podem ser aplicados em seqüências didáticas, compondo blocos, ou independentemente, para fixar um conteúdo específico, necessário para preencher lacunas na aprendizagem (ZANINI, 2008, p.3002-3003).

Outros autores discutem conceitos de transposição didática e, nesse momento, propomo-nos a discutir conceitos do procedimento de seqüência didática. Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), a seqüência didática é um procedimento que serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.98), com a finalidade de ajudá-lo “a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.97, grifo dos autores). Com efeito, uma seqüência didática, para esses pesquisadores, é um conjunto de atividades escolares, organizadas sistematicamente, em torno de um gênero textual/ discursivo oral ou escrito.

Machado (2000, p.7) lembra que a noção de seqüência didática estabelecida pelos estudiosos suíços foi concebida de modo mais amplo por Masseron (1996, p.3-4), que a define como uma seqüência de atividades progressivas, planificadas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção. Ainda destaca que, apesar de a noção de seqüência didática e os conceitos relacionados a ela tenham sido divulgados na área dos estudos lingüísticos somente a partir da divulgação dos trabalhos dos pesquisadores suíços, ela já aparecera na revista francesa *Pratiques* (número 53,1998) “sob o conceito de ciclo de aprendizagem, com o qual já se evidenciava a preocupação em integrar a problemática das aquisições em escrita em um quadro de ensino homogêneo” (MACHADO, 2000, p.7).

Conforme Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), a estrutura base de uma seqüência didática é constituída por três etapas inter-relacionadas: apresentação da situação – com uma primeira produção de texto –, módulos e produção final. Na primeira etapa, faz-se a apresentação da situação com a finalidade de indicar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito. Para os autores, ao mesmo tempo em que esse componente prepara para a produção inicial é, também, uma maneira de o professor ter conhecimento daquilo que os alunos dominam e reconhecem em relação ao gênero e, a partir disso, elaborar os módulos – constituídos por várias atividades ou exercícios – de acordo com os objetivos de ensino. Nesse sentido, esse é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.99). Por isso, é importante, nessa fase, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam tanto o projeto comunicativo quanto a aprendizagem de linguagem a ele relacionada.

Na produção inicial – realizada no quadro de um projeto de classe – os alunos são convidados a produzir um primeiro texto, segundo o gênero em estudo, que servirá

como base para o professor observar suas capacidades e potencialidades e, assim, propor tarefas (que comporão os módulos). Do ponto de vista do aluno, esse é o momento para descobrir o que já sabe e conscientizar-se das necessidades que tem em relação à produção do gênero.

Para os autores, se a situação de comunicação é bem definida durante a fase de apresentação da situação, os alunos são capazes de produzir um texto que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.101), declaram que “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” e consideram essa a essência da avaliação formativa.

Na segunda etapa, são desenvolvidos os módulos, nos quais os alunos realizam diferentes atividades e exercícios direcionados para o projeto de apropriação das características fundamentais do gênero em estudo. Sua função é trabalhar com as dificuldades observadas na produção inicial dos alunos, dando-lhes instrumentos necessários para superar os obstáculos. O professor seleciona o que será abordado e constrói módulos com atividades e estratégias diversas. Nesse estágio, trabalha-se pedagogicamente com atividades, mediante o objetivo do projeto e dos conteúdos ensináveis por meio do gênero em foco, já que cada gênero traz em si conteúdos específicos de ensino a ele relacionado, como aponta Barbosa (2000). Entendemos que essa fase é propícia às atividades integradas de Língua Portuguesa, uma vez que na construção dos efeitos de sentido dos textos a abordagem à leitura e à produção de texto passam pela gramática e/ ou análise lingüística.

Na última etapa, há a produção final, quando os alunos colocam em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos e, juntamente com o professor, podem medir os progressos alcançados. Os alunos avaliam e revisam suas produções, guiados por uma ficha de controle – lista de constatações – , construída individual e/ ou coletivamente durante o processo. A produção final, ainda, permite ao professor uma outra avaliação da aprendizagem para que possam ser pensadas novas seqüências didáticas. Nesse sentido, a avaliação é assentada em critérios elaborados ao longo da seqüência. É o tipo de trabalho em “espiral” – não linear – que propicia aos alunos a progressão no estudo de gêneros similares ou de outros agrupamentos; propicia ainda a progressão em graus de complexidade de leituras.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a aprendizagem em espiral refere-se ao ensino-aprendizagem em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva, variando as dimensões ensináveis do gênero que progridem em complexificação, ou seja, “vão sendo

aprofundados conforme o avanço do aluno, sempre considerando aspectos culturais, sociais e históricos do contexto de produção, e não só enfatizando a estrutura formal/ lingüística do texto” (SAITO; NASCIMENTO, 2005, p.23).

Julgamos importante destacar que, a nosso ver, nem sempre é possível uma seqüência didática de um gênero discursivo ter início com a primeira produção escrita, como apontam os pesquisadores suíços. Entendemos que isso depende do gênero em estudo e dos objetivos de ensino, conforme veremos na seção seguinte. Nas aulas em que abordamos o gênero discursivo carta de reclamação, iniciamos as atividades com a primeira produção, entretanto, quando trabalhamos o gênero texto de divulgação científica não iniciamos com a produção de texto do aluno, por entendermos que o gênero não é propício para tal atividade. Além disso, acreditamos que quando o professor conhece a turma, há maior possibilidade de planejar as atividades, partindo do conhecimento que possui sobre as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Também consideramos que, no processo de estudo de um gênero, nem sempre é possível e/ou necessário explorar todos os elementos encontrados em uma análise aprofundada do gênero. Por isso, a escolha dos elementos a serem trabalhados vai depender dos objetivos do professor e do nível dos alunos.

Desse modo, entendemos que o modelo de seqüência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é abrangente e, a nosso ver, o professor em sala de aula pode fazer adaptações do procedimento. Em vista disso e de nossa exposição acerca de modos e conceitos de transposição didática, pontuamos que, neste trabalho, ao desenvolvermos atividades práticas de intervenção, fizemos nossa transposição didática, denominando-a atividades didáticas.

Para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, partimos das diretrizes teórico-metodológicas do projeto de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” que se pautam na concepção interacionista da linguagem, na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, optando-se pelo agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (1996, 2004), em função da categorização dos gêneros em ordens, e em Rojo (2005) e Rodrigues (2004, 2005) no que se refere ao conceito de gênero discursivo e na utilidade de sua aplicação didática.

Consideramos, como Perfeito (2006), a não dicotomia entre as práticas de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, uma vez que, ao observar-se em um texto, de determinado gênero, o arranjo composicional e as marcas lingüístico-enunciativas vinculadas às condições de produção, promove-se o processo de construção de sentidos.

Também concordamos com Lopes-Rossi (2005a, p.80) quando constata que

a abordagem pedagógica com os gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno nos processos de leitura e de produção de texto “como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos”.

### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS

Os dados para a análise foram colhidos nas aulas de Língua Portuguesa entre os dias quatorze de março a quatro de abril do ano de 2007, totalizando uma seqüência de dezesseis aulas na oitava série A, de uma escola estadual do município de Maringá.

A turma era agitada, e de acordo com o resultado do questionário informativo que aplicamos (Apêndice B), depreendemos que 30% dos alunos não estudaram nessa escola no ano anterior, 50% já havia reprovado em alguma série e 10% estava cursando a oitava série pela segunda vez. Em muitos momentos, vários alunos falavam ao mesmo tempo, gerando conversas paralelas, o que prejudicou o entendimento das falas no momento da transcrição das aulas. Isso justifica o fato de a professora tomar maior parte dos turnos em alguns momentos.

No quadro que segue, mostramos, de modo global, os conteúdos e as atividades referentes ao estudo do gênero discursivo carta de reclamação, desenvolvidas nas aulas que foram gravadas, transcritas e que são o suporte da análise. Na seção seguinte, passamos a descrever e analisar a seqüência de atividades em que se deram as aulas, nas quais abordamos o gênero em pauta.

| Data, hora/aula   | Conteúdo  | Atividade Desenvolvida  |
|---|---|---|
| <p>14/03/2007<br/>(2h/a)</p> <p><b>Apresentação da situação;<br/>produção inicial</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação de uma situação-problema.</li> <li>✓ Apresentação sucinta do gênero.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conversa para identificar o que os alunos sabiam sobre o gênero.</li> <li>✓ Socialização, troca de experiências.</li> <li>✓ Escrita da primeira carta de reclamação com o objetivo de identificar o que os alunos sabem a respeito do gênero e a partir do diagnóstico selecionar os conteúdos a serem trabalhados.</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| 19/03/2007<br>(2h/a)<br><b>Histórico e evolução do código escrito</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evolução da escrita – sistemas gráficos (pictográfico, ideográfico, silábico, alfabético).</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e discussão do texto “História da Escrita”.</li> <li>✓ Esclarecimentos sobre pesquisas realizadas na Internet e a importância da indicação das fontes (referências).</li> </ul>   |
| 21/03/2007<br>(2h/a)<br><b>Reconhecimento do gênero</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecimento do gênero discursivo carta de reclamação.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussões sobre a transformação que a escrita passou ao longo da história na sociedade.</li> <li>✓ Leitura de cartas.</li> <li>✓ Identificação do gênero carta de reclamação.</li> </ul>   |
| 26/03/2007<br>(2h/a)<br><b>Análise de uma carta de reclamação</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecimento do gênero “carta de reclamação”.</li> <li>✓ Análise de uma carta de reclamação.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparação entre as cartas.</li> <li>✓ Diferença entre carta de solicitação e carta de reclamação.</li> <li>✓ Identificação de argumentos.</li> <li>✓ Discussão sobre a “lei do silêncio”.</li> <li>✓ Discussão sobre direitos e deveres do cidadão.</li> <li>✓ Reconhecimento do discurso de autoridade.</li> <li>✓ Atividades de análise lingüística: efeitos de sentido dos verbos e unidades lingüísticas com valor temporal na carta de reclamação.</li> </ul>   |
| 28/03/2007<br>(2h/a)<br><b>Marcas lingüísticas e enunciativas</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise do contexto de produção da carta.</li> <li>✓ Construção composicional do gênero discursivo carta de reclamação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividades de análise lingüística: efeitos de sentido dos verbos e pessoas do discurso no texto.</li> <li>✓ Análise lingüística: ironia, apreciações valorativas, afirmações categóricas e atenuação do discurso.</li> <li>✓ Diferença entre escrever uma carta para o jornal e enviar uma carta para a instância responsável pelo problema.</li> <li>✓ Marcas de discurso de autoridade no texto.</li> <li>✓ Análise lingüística: organizadores textuais (conclusivos, adversativos, aditivos).</li> </ul> |
| 29/04/2007<br>(2h/a)<br><b>Construção composicional e contexto de produção</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção composicional do gênero discursivo carta de reclamação.</li> <li>✓ Discurso reportado (discurso indireto).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação das partes de uma carta (local e data, relato situando os fatos no tempo e no espaço, pretensões, assinatura, função social, anexos).</li> <li>✓ Análise lingüística: organizadores textuais.</li> <li>✓ Reescrita de carta utilizando o discurso reportado.</li> </ul>   |
| 02/04/2007   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refacção da primeira</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise da primeira escrita de carta de</li> </ul>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| (2h/a)<br><b>Refacção da primeira carta</b>   | carta; retomada dos elementos constituintes do gênero – esfera social, contexto de produção, arranjo textual, marcas lingüísticas e marcas enunciativas. | reclamação e reescrita após todas as análises e discussões acerca do gênero (reescrita com pouca interferência da professora).  |
| 04/04/2007<br>(2h/a)<br><b>Produção Final</b> | ✓ Refacção coletiva e individual das cartas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refacção coletiva: reescrita de carta focalizando a construção composicional.</li> <li>✓ Refacção coletiva: reescrita de trechos de carta focalizando o contexto de produção.</li> <li>✓ Refacção coletiva: reescrita de trechos de cartas focalizando os organizadores textuais na construção das cartas.</li> <li>✓ Refacção coletiva: reescrita de cartas focalizando a construção da argumentação.</li> <li>✓ Refacção individual ancorada nas discussões da refacção coletiva e nas anotações feita pela professora nos textos dos alunos.</li> </ul> |

**Quadro 6** – Conteúdos e atividades: gênero discursivo carta de reclamação

#### 4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Optamos por descrever os dados e, conforme relatamos, também fazemos a análise das aulas e, conseqüentemente, das atividades desenvolvidas para que a leitura não se torne enfadonha e o fluxo da descrição e das análises se dê de modo mais leve. Ainda, à medida que se fez pertinente, trouxemos para esta seção a fundamentação teórica para aspectos específicos da análise.

De acordo com o horário e a grade curricular da escola, para esta turma foram programadas quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, divididas em 2h/a na segunda-feira e 2h/a na quarta-feira.

Iniciamos as atividades com a motivação dos alunos para o estudo, buscando diagnosticar o que já sabiam a respeito do gênero carta de reclamação. Esse é o momento em que o professor começa a tomar conhecimento daquilo que o aluno já sabe – conforme Vygotsky (1984), o momento se configura como a “zona de desenvolvimento real” (ZDR) – e daquilo que necessita aprender para que se alcance o domínio do gênero nas práticas sociais. Desse modo, a partir do diagnóstico, o professor parte para a mediação no sentido de planejar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas seguintes. É o que Vygotsky

(1984) denomina “zona de desenvolvimento proximal” – ZDP

De acordo com esse autor, a ZDP define a distância entre o “nível de desenvolvimento real”, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o “nível de desenvolvimento potencial”, determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

Garcez (1998), ancorada nos conceitos de Bakhtin (1929/1981) e de Vygotsky (1984), assinala a necessidade da mediação para que ocorra internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem. Com efeito, o deslocamento do social para o individual marca as formas de práticas discursivas que se dão a partir da mediação.

Nesse sentido, a importância do mediador/ professor é fundamental, pois sua função social é mediar os conhecimentos propiciando ao aluno a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1929/1981). Para Oliveira (1997, p.61-62), a implicação da concepção vygotskyana para o ensino escolar é imediata:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Compactuando com essas considerações, iniciamos o estudo do gênero em pauta com questionamentos acerca de cartas em geral e, em seguida, sobre a carta de reclamação. Alguns alunos relataram experiências vividas e ao mencionarmos o gênero carta de reclamação, já adiantaram oralmente o que pensavam, ou intuitivamente sabiam, sobre o gênero. Falamos brevemente da diferença entre carta enviada à pessoa causadora da situação problema e cartas enviadas à imprensa, a fim de que os estudantes já começassem a pensar nos diferentes interlocutores e contextos de produção. Entendemos esse diálogo inicial como uma maneira de inserir os sujeitos – alunos – numa situação de necessidade de uso.

Logo de início, os estudantes demonstraram que reconhecem o poder do registro escrito e alguns afirmaram que consideram que aquilo que está registrado por meio dessa convenção social parece ter mais valor. Diante disso, fortalecemos a idéia do quanto é importante a escola trabalhar com os gêneros secundários (BAKHTIN, 1953/1997), de modo

gradativo, a fim de que os alunos tenham contato com gêneros/ textos mais elaborados e sejam capazes de participar e intervir em situações formais de interação social.

Em seus apontamentos, Gnerre (1998, p.22) salienta que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, e Possenti (1996, p.83) assinala que “é um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade” que para muitos só é acessível por meio da escola. Tais posicionamentos indicam o quanto o trabalho pedagógico com gêneros secundários, mais elaborados, é importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Desse modo, concordamos com Antunes (2000, p.14) ao afirmar que quando não se dá a devida atenção a textos mais complexos, de gêneros especializados, a escola, de certa forma, exclui os alunos de participar de situações em que poderiam “atuar, discutindo, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida”.

*P – nós vamos então começar agora com carta de reclamação... e... já ouviram falar em carta de reclamação? o que é uma carta de reclamação?*

*A2 – é... você... como fala... escrever uma carta reclamando?*

*A4 – eu vou escrever uma carta reclamando a respeito de algo... de uma pessoa*

*A1 – fala mais alto (muitos alunos falam ao mesmo tempo)*

*P – eu vou escrever um carta para reclamar a respeito de algo... de alguma pessoa... de algum... de algo que aconteceu... que causou problemas para você ou para a turma...*

*[...]*

*P – então eu escrevo uma carta de reclamação quando eu preciso reclamar de algo... será que é diferente eu ir diretamente à pessoa e fazer a reclamação ou escrever esta reclamação?*

*A5 – é... as duas coisas são diferentes*

*A4 – eu acho que é*

*P – é diferente? por que você acha?*

*A5 – porque você escrevendo a pessoa vai... vai... saber... vai ficar escrito*

*P – a escrita fica registrada e por estar escrito tem mais... tem mais...*

*A5 – valor*

*(Aula do dia 14/03/2007)*

Diante dessa discussão acerca da escrita e do gênero, esclarecemos aos alunos o objetivo do trabalho com cartas de reclamação e falamos sobre a circulação do gênero. Assinalamos que iriam estudar a especificidade da carta de reclamação, para, além de tomar conhecimento mais aprofundado do gênero, considerado por nós como um dos gêneros da cidadania, nosso foco seria, também, estudar a argumentação nos textos. Ainda falamos

sobre a circulação social das cartas, fato importante para que a escrita cumpra sua função e não fique apenas na artificialidade dos muros escolares.

Ressaltamos que os alunos falaram a respeito de experiências pessoais e de seus familiares, de problemas pelos quais passaram e, por isso, se sentiram lesados e/ ou injustiçados. Os depoimentos foram importantes, pois foram uma espécie de “aquecimento”, ou seja, de os alunos perceberem que, em muitos de nossos problemas do dia-a-dia, podemos e devemos recorrer a nossos direitos. Para tanto, a linguagem – quase sempre mais elaborada – é essencial nesses momentos, já que é por meio dela que vamos sustentar as argumentações em nossa defesa. Nesse contexto, o aluno usará a linguagem como um instrumento de interação na sua interface com o exercício da cidadania.

Os excertos abaixo mostram depoimentos de alunos contando para a turma problemas já vivenciados por seus familiares.

*A9 – minha tia já escreveu pra prefeitura*

*P – escreveu uma carta e mandou para a prefeitura reclamando de algo? reclamando do quê?*

*A9 – da rua com buraco... o asfalto tinha buraco... era ruim pros pedestres*

*A7 – ô professora*

*P – fala Lídia...*

*A7 – uma vez minha mãe comprou um caixa de chocolate e daí tava estragado... daí ela ligou pro zero oitocentos e depois... praticamente um dia depois eles mandaram outra caixa*

*P – ela ligou no zero oitocentos... reclamou e eles deram outra?*

*A7 – é... e outra bem melhor que aquela... tinha [...]*

*A8 – oh... eu vou ligar lá então..*

*P – o consumidor tem direitos... o consumidor precisa saber dos seus direitos pra poder reclamar*

*A7 – não... mas você tem de mandar a caixa de volta... tem de provar que tava estragado... tem de devolver a outra*

*A16 – professora... minha tia uma vez comprou um celular... tava quebrado... ela tentou trocar e a loja ficou enrolando ela... até acabar a garantia e ela ficou com aquele celular estragado... não deram outro*

*P – e ela reclamou?*

*A16 – ela reclamou... mas ninguém fez nada.. ela só ia na loja*

*P – ela poderia ter ido ao PROCON A16 – acho que ela não foi*

*(Aula do dia 14/03/2007)*

*A2 – ah professora... lá em casa teve um problema... meu pai fez minha inscrição num curso de computação e até hoje eles falam que não tem vaga... quase todo dia meu pai liga lá e nunca tem vaga*

*P – e você pagou?*

*A2 – ele pagou e não tem vaga... acho que nós vamos perder P – mas vocês têm de procurar pelos seus direitos... tem de reclamar pelos seus direitos... ele tem o contrato?*

*A2 – ah eu não sei não*

*(Aula do dia 14/03/2007)*

Durante a discussão sobre o gênero em estudo, os alunos lembraram-se do abaixo - assinado, outro gênero como modo de os cidadãos exercerem a cidadania, associando-o à carta de reclamação.

*A7 – professora... uma carta de reclamação também é tipo de um abaixo-assinado... né... mas só que ele tem assinaturas*

*P – ah sim... um abaixo assinado tem... em cima ele explica [...]*

*A1 – é uma carta de reclamação com um monte de assinatura*

*P – em cima ele explica o motivo... algum problema... algo que aconteceu e causou problema... é também um tipo de texto usado pelo cidadão para reclamar seus direitos e solicitar algo...*

*(conversas simultâneas)*

*(Aula do dia 14/03/2007)*

Naquele momento, tomamos conhecimento de que a turma estava se mobilizando para fazer um abaixo-assinado com o objetivo de expulsar um aluno recém-chegado na escola, pelo simples motivo, conforme relatado pela turma posteriormente, de considerarem seus comentários, durante as aulas, sem nexos. Diante dessa questão, foi necessário levá-los a refletir que na vida em sociedade o cidadão possui direitos e é importante conhecê-los, entretanto, não podem esquecer que o outro social também tem direitos. Além disso, lembramos aos alunos que todos temos deveres e que direitos e deveres estão associados.

Nosso objetivo com as atividades que envolvem a carta de reclamação foi o de levar a turma a se apropriar do gênero para que, quando se sentirem lesados, saibam recorrer a seus direitos por meio de linguagem apropriada a essa prática social. Concordamos com Schneuwly e Dolz (2004, p.80) que

*Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.*

Nas dimensões ensináveis por esse gênero, nosso foco foram as argumentações que devem ser sólidas para que atinjamos objetivos de convencer o outro. Em virtude disso, discutimos com os alunos que não havia motivo convincente para expulsarem o

garoto da sala, pois o fato de não terem simpatizado com ele não justificava e, ainda, estariam desrespeitando e ignorando os direitos do garoto de estudar na escola.

Após as discussões, apresentamos a situação problema e sem dar detalhes sobre a construção composicional das cartas e das marcas lingüísticas inerentes ao gênero, solicitamos aos alunos que escrevessem uma carta de reclamação, apenas situando-a no contexto de produção. A atividade foi adaptada de Cecilio, Baumgartner e Canato (2006).

**Situação 1:**

Você toma um ônibus de linha em São Paulo (SP) às 22h, com destino a Maringá (PR), com horário previsto de chegada às 5h. Entretanto, no meio do caminho, o motorista recebe ordens para esperar por dois passageiros que perderam o ônibus em São Paulo, e pára no meio da estrada, de madrugada, para que os passageiros consigam alcançá-lo. Apesar da reclamação de vários passageiros, o motorista acaba esperando, provocando um atraso de uma hora de chegada no horário previsto, prejudicando os demais passageiros, incluindo a perda de passagens de alguns deles de Maringá para o destino final.

**Situação 2:**

Você compra um ventilador em uma loja de eletrodomésticos e, ao tentar ligá-lo, as peças se soltam. Você retorna à loja e solicita um outro aparelho, mas o vendedor diz que aquele era o último e que por isso o aparelho iria para o conserto. Quando o aparelho volta do conserto, você percebe que o problema não foi resolvido.

- 1- Diante dessas situações, o que você faria?
- 2- Discuta suas respostas com um colega e depois com o grande grupo.
- 3- Uma maneira de buscar os seus direitos é escrevendo cartas de reclamação, por isso, considerado um dos gêneros da cidadania. Sua tarefa, agora, é escolher uma das situações acima para escrever uma carta de reclamação.

**Quadro 7 – Situação problema**

Na discussão no grande grupo, os alunos lembraram-se de direitos e ações de defesa do consumidor que já conheciam, como ligar para o 0800, procurar o órgão de proteção ao consumidor – PROCON – e novamente lembraram situações pelas quais passaram, ou seus familiares, relatando êxitos, ou não, na busca de seus direitos.

Quando começaram a escrever a carta fizeram perguntas a respeito de regularidades do gênero. Nos excertos abaixo, destacamos questionamentos dos alunos no momento da primeira escrita de carta, que nos mostraram o reconhecimento de certas regularidades do gênero carta, níveis de linguagem, função social do interlocutor. Isso já era esperado por nós por se tratar de alunos de oitava série. Contudo, alguns estudantes ainda demonstraram dificuldade na escrita do primeiro texto por desconhecerem regularidades do gênero carta.

Retomamos o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de

Vygotsky (1984), pois ao indagar sobre elementos da construção de cartas, os alunos demonstraram o que já sabiam sobre o gênero – “zona de desenvolvimento real” – e procuraram a mediação, via professora – “zona de desenvolvimento potencial”. Desse modo, as atividades pedagógicas propostas para as aulas, certamente auxiliarão os estudantes no desenvolvimento de habilidades lingüísticas na escrita de cartas e, em especial, nas cartas de reclamação.

*A1 – professora... precisa colocar Maringá... a data... aquelas coisas de carta?*

*P – sim*

*A4 – pode já começar reclamando ou tem de pôr empresário ta ra ra ra?*

*A6 – pra quem eu escrevo? pro diretor?... não... não é diretor... é outro nome*

*A7 – eu invento o nome de uma loja?... posso pôr o nome de uma?... casas bahia?.. assim... prezado diretor das Casas Bahia*

*P – pode*

*A16 – olha o que eu escrevi... é só um rascunho... ainda tem de colocar aquelas coisas como prezado diretor... tal tal...*

*A2 – precisa colocar por cima carta de reclamação como título?*

*P – não... não precisa... carta não tem título*

*A13 – professora... não sei como que começa*

*A11 – olha só como eu fiz... “prezado diretor do Magazine Luiza... eu comprei um ventilador*

*A13 – eu quem? você tem de pôr o nome senão eles não vão saber quem é você*

*A11 – eu... Lídia Maria*

*A13 – mas tem de pôr o nome*

*(Aula do dia 14/03/2007)*

Nas cartas – primeira produção – que os alunos escreveram, percebemos que muitos tinham noção do gênero porque conseguiram argumentar a seu favor, embora tenham encontrado alguma dificuldade na construção composicional, o que é explicado pela falta de contato com cartas, uma vez que não é comum, nos dias atuais, a comunicação entre jovens, por cartas convencionais. Eles se comunicam via Internet, por *emails*, por mensagens de celular, que são originários das cartas convencionais, mas que se diferenciam em aspectos como a construção composicional e o estilo.

A partir desse diagnóstico, decidimos dar continuidade às atividades didáticas, abordando a invenção da escrita, sua importância, discutindo como era a comunicação via cartas em tempos passados, como eram as mensagens antes do advento da Internet na sociedade, fazendo um paralelo com a atualidade. O objetivo foi fazer o sócio-histórico da escrita para que a turma percebesse sua importância na sociedade e seu progresso,

a partir das necessidades do homem. Assim, encaminhamos discussões e atividades que mostraram o uso social da língua por meio do gênero carta, enfatizando que o código escrito é uma das grandes invenções da humanidade e assinalando a sua evolução pelos tempos; também associamos a função das cartas com o uso atual do correio eletrônico.

Nesse contexto, na aula do dia dezanove de março o objetivo foi fazer o estudo sócio-histórico das cartas a partir do advento da escrita<sup>24</sup>. Levamos para a sala de aula o texto “A evolução da escrita” adaptado de Cecilio, Baumgartner e Canato (2006) – (Anexo C) e falamos sobre a relevância da escrita na sociedade e o quanto ela está presente em nossas vidas. Discutimos sua importância como uma das grandes invenções da humanidade, já que ela garante a transmissão da história dos povos, das descobertas e conhecimentos adquiridos, propicia a comunicação entre pessoas, registra a autoridade da lei. Para exemplificar sua importância na sociedade moderna, lembramos que sem a convenção escrita não haveria o sistema postal, jornais, revistas, bibliotecas e uma infinidade de práticas sociais vinculadas à escrita e, conseqüentemente, à leitura. Os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo não seriam conservados e transmitidos, o que impediria o progresso cultural e científico contínuo nas sociedades.

Os alunos lembraram-se das dificuldades e exclusões pelas quais passam as pessoas que não dominam o código e desconhecem a convenção escrita. Por essa discussão salientamos o gênero não apenas como instrumento de comunicação, socialmente produzido, mas como objeto de ensino aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que traz em si conteúdos ensináveis, específicos, valores e ainda questões do contexto histórico. Como aponta Barbosa (2000, p.158), “os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos”.

---

<sup>24</sup>Posteriormente o conteúdo desta aula transformou-se em artigo no jornal “Grito do Ipiranga”, cuja edição compõe o Anexo E deste trabalho.

*A3 – esses dias a minha mãe perguntou pra um moleque como que fala assim... trabalho... ele falou É T-R-A-B-A-L-H-O... ele falou certinho... né?*

*A5 – só as letras?*

*A3 – é... ee tem uns doze anos esse moleque... daí ela pegou e escreveu na:... num papel... e perguntou pra ele... o que tá escrito aí? ah eu não sei juntar as palavras... eu não sei ler ainda*

*P – com doze anos?*

*A3 – é... não sabe ainda*

*P – e vocês sabiam que isso é mais comum do que imaginamos? parece que não mas ainda existe no Brasil muita gente que não sabe ler... que não conhece esta convenção... e quanta coisa a criança... a pessoa que não sabe ler... quanta coisa ela perde*

*A4 – nosaaaa... muita coisa... não consegue trabalho professora*

*A6 – nem sabe pegar o ônibus... tem de ficar perguntando... só se ela souber ler os números*

*A7 – não lê nada... nem jornal... nem carta... nem oferta no supermercado*

*A1 – quanta coisa ela perde... é muita coisa*

*(Aula do dia 19/03/2007)*

Ainda naquela aula, solicitamos aos alunos que fizessem pesquisa extraclasse sobre a evolução da escrita. O objetivo do trabalho foi, além de conhecerem mais sobre o código escrito, que se apropriassem de pesquisas via Internet, pois grande parte dos alunos são usuários da rede mundial de computadores e tem sido comum trazerem pesquisas em que apenas imprimem os conteúdos encontrados em sítios de busca. Essa é uma reclamação comum entre os professores da escola. Assim, no intuito de que os alunos tomassem conhecimento do que realmente seja uma pesquisa, nosso interesse maior era que esta pesquisa fosse realizada via Internet. Além disso, o laboratório de informática da escola estava sendo montado e quisemos aproveitar o momento para começar a falar de trabalhos e ações que podemos viabilizar com o computador, no uso escolar.

Assim, oportunizamos sugestões de como se fazer pesquisa via Internet, lembrado aos alunos que nem tudo o que está na rede mundial de computadores é verdade absoluta, já que muitas pessoas consideram, conforme eles mesmos haviam dito anteriormente, que “o que está escrito tem mais valor”. Nesse contexto, ressaltamos que nem tudo o que está disponível em sítios da Internet são informações confiáveis. Daí a importância da leitura – não apenas como decodificação, mas a leitura crítica. Também postulamos a importância de, em pesquisas de qualquer natureza, indicarmos as referências, as fontes de onde as idéias foram retiradas.

*P – [...]nós vamos discutir um pouco hoje sobre a evolução da escrita e vocês vão fazer uma pesquisa e trazer mais dados sobre a escrita... como começou a escrita... em que época foi... é:::... se foi com desenhos... que tipo de desenho... procurem em sites da internet... em livros*

*A9 – arte rupestre*

*A7 – é...nós vimos na aula de história no ano passado*

*P – todo mundo aqui tem acesso a internet em casa?*

*((vários dizem ao mesmo tempo que têm e outros dizem que não têm))*

*A1 – tem*

*A3 – em casa não... só lá no escritório do meu pai*

*A11 – eu não tenho professora*

*A12 – eu vou em lan house quando eu quero*

*P – quem não tem de jeito nenhum? A11 – A13 – eu não tenho...*

*P – quem não tem de jeito nenhum pode procurar em livros... livros de história... livros que tratem de linguagem... aliás... está na internet porque saiu dos livros...*

*A7 – quem tem internet só pode fazer de internet?*

*P – não... quanto mais fontes você pesquisar... melhor... só não pode esquecer de colocar a referência bibliográfica*

*A12 – o que que é isso?*

*A5 – é o nome do livro ou do site*

*(Aula do dia 19/03/2007)*

*P – nós ainda infelizmente não temos nosso laboratório de informática pronto para uso senão a nossa aula de hoje seria lá... eu pesquisei sites de internet bem legais sobre a evolução da escrita*

*A1 – ahhh*

*A6 – que pena...*

*P – ele não foi ainda instalado... na outra escola que eu trabalho já foi... até teve inauguração... a chefe do núcleo foi lá... fizeram discursos... com todas as formalidades*

*A1 – vai demorar pra instalar aqui*

*A9 – é culpa da diretora*

*A14 – que escola é hein professora?*

*A1 – vai demorar pra instalar hein professora? P – eu não sei responder... eu espero que não*

*A9 – é culpa da diretora*

*P – não... não é... não depende dela... estão instalando em todas as escolas*

*(Aula do dia 19/03/2007)*

Esses fragmentos de conversas mostram o quanto a turma é contestadora. Todavia, os alunos quase sempre utilizam argumentos fracos e vazios como atribuir culpa à direção da escola para quase todos os problemas que surgem, ou querer expulsar um aluno da turma pelo fato de o garoto não estar enturmado na sala. Essa característica foi um forte elemento na escolha do trabalho pedagógico com o gênero discursivo carta de reclamação. O objetivo foi enfatizar as argumentações nesse gênero mostrando a necessidade conhecermos nossos direitos, mas, também, de ser extremamente necessário usarmos argumentações que

sustentem nossos protestos, a fim de que tenhamos sucesso em nossas interações e nas práticas sociais.

Após as discussões, fizemos a leitura do texto que trata da evolução da escrita pelos tempos. Iniciamos a leitura falando sobre o surgimento da escrita por volta de três mil e quinhentos anos antes de Cristo, passando pelo sistema pictográfico, ideográfico, silábico até chegar ao alfabético. Os alunos demonstraram interesse e muitos se lembraram de que haviam estudado o assunto em anos anteriores, na disciplina de História.

*P – você sabe ou consegue imaginar como são os primeiros escritos de que se tem registro? A8 – arte rupestre*

*A5 – tem... tem lugar que ainda tem...*

*A7 – os números eu sei mas o ( )*

*A8 – lá em Floripa eu vi lá... lá no morro da aranha... P – a arte rupestre?*

*A8 – é... mas só que foi estranho lá (falando para o colega)*

*P – olhem no texto... na página seguinte vocês tem*

*A3 – onde?*

*P – vira a página um pouquinho... aqui embaixo vocês têm exemplos de arte rupestre*

*A5 – o sol tá massa... e o sol mais o dado*

*A8 – dá soldado... legal né?*

*P – embaixo da figura está dizendo que são pinturas sobrepostas em paredão rochoso... pinturas feitas em rochas*

*A6 – foi feito com tinta*

*A15 – parque nacional da serra da capivara*

*P – então no início o desenho representava a mensagem... aqui vocês vêem um desenho... dá pra perceber o que é?*

*A3 – dá sim... são uns viadinhos*

*A5 – são três... não... tem mais... olha aqui*

*A9 – a letra A é um passarinho*

*A7 – olha que massa...*

*((os alunos falam ao mesmo tempo sobre as imagens que aparecem no texto))*

*(Aula do dia 19/03/2007)*

*P – por este breve histórico da escrita e vocês irão aprofundar na pesquisa que vão fazer...já deu pra perceber que até chegar a carta... que nós estamos trabalhando... a escrita passou por uma evolução durante muito tempo... e quando nós falamos em carta... nós estamos falando do uso SOCIAL da escrita*

*A6 – uso social?*

*P – eu não vou escrever por escrever... a escrita só passou a existir porque precisou ser usada em sociedade para registrar conhecimentos... mensagens... eu escrevo porque eu tenho um motivo... tenho algo a dizer... tenho algo a registrar... a professora de ciências escreveu o trabalho aqui porque ela quis deixar o registro de o que é que é pra fazer no trabalho... quando você escreve uma carta de reclamação é porque você quer registrar a sua reclamação... é aquilo que vocês falaram a aula passada... por escrito parece que tem mais valor porque fica registrado.*

*(Aula do dia 19/03/2007)*

Na aula do dia vinte e um de março, discutimos acerca da transformação que a escrita passou ao longo da história até chegarmos ao *email*, *orkut*, *chats*, enfim aos meios atualmente utilizados para comunicação via Internet. Também falamos do uso da linguagem abreviada na rede mundial de computadores e seus motivos e, ainda, da mistura de códigos como a escrita com desenho, mesclando a escrita alfabética e a pictográfica. Lembramos que esse fato pode ser explicado pelo ritmo acelerado da vida em sociedade atualmente. Além disso, os jovens, maiores usuários da Internet, acostumados à velocidade dos *videogames* e da própria rede de computadores, acabaram criando essa mistura de códigos.

As conversas *online*, como as do *messenger*, meio virtual muito usado pelos alunos daquela sala, são um exemplo claro da transformação pela qual passa o código escrito.

Os atos de ler e escrever no contexto do meio virtual elucidam que os usuários estão empenhados em efetivar uma conversação; contudo, não se trata de uma conversação nos moldes tradicionais, mas de um projeto discursivo que se realiza via ferramentas do computador através de um canal eletrônico mediado por um *software* específico. A dimensão temporal caracteriza-se pela sincronidade em tempo real, aproximando-se de uma conversa telefônica, porém, devido às especificidades do meio que põe os interlocutores em contato, esses devem escrever suas mensagens.

Bakhtin (1929/1981) nos oferece, por meio de seus pressupostos teóricos, um sólido suporte para a busca de compreensão dessa nova forma de interação virtual, que se dá via palavra, já que a linguagem, para ele, é produzida no e pelo contexto sócio-cultural. No intuito de demonstrar a natureza real da linguagem, como fenômeno sócio-ideológico, Bakhtin (1929/1981) tece uma crítica epistemológica às grandes correntes da Linguística de sua época que, a seu ver, não atingiam o verdadeiro núcleo da realidade linguística: a interação verbal. De acordo com o autor, sendo a palavra o material privilegiado de interação entre as pessoas, não pode a linguagem ser compreendida separadamente do fluxo da comunicação verbal.

Também nos apoiamos nos conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso, quando o autor postula que os gêneros discursivos são vários, assim como são diversas e inesgotáveis as práticas sociais da atividade humana. Na medida em que essas práticas tornam-se cada vez mais complexas, num processo contínuo de evolução, os gêneros do discurso vão sendo incorporados por outros, sofrendo uma nova reestruturação.

*P – no final da outra aula nós vimos que as mensagens antes do sistema escrito eram passadas oralmente e até chegar ao seu destino elas passavam por muitas intervenções... e ficavam diferente daquilo que o primeiro passou... aí vem a necessidade da escrita... do registro... se hoje com a escrita muitas vezes o outro já não entende direito o que se disse imagina como era quando não tinha a escrita... pela escrita nós podemos explicar... argumentar... é uma forma de comunicação à distância*

*[...]*

*P – com os avanços tecnológicos houve a facilitação das mensagens... hoje nós temos uma nova linguagem na internet... quando vocês usam o msn vocês escrevem uma linguagem abreviada*

*A6 – eu não abrevio*

*P – na internet surgiu a necessidade abreviada por causa da rapidez... é uma conversa online...é quase como se eu estivesse cara a cara... mas só que usa a escrita... e muita coisa fica mais difícil de explicar... daí a gente começa a misturar desenhos... e acabamos usando os diversos códigos de escrita para nos comunicar*

*A8 – são os emotions*

*P – a carta não foi a único gênero que passou por transformações ao longo da história... não é a única que evoluiu... vamos pensar em outros? (conversas e discussões)*

*A6 – o email... o orkut*

*(Aula do dia 21/03/2007)*

Após as discussões sobre a evolução e as transformações pelas quais passou a escrita, conforme as necessidades do homem, passamos a trabalhar com cartas de diferentes gêneros<sup>25</sup> para identificar o gênero carta de reclamação dentre as várias apresentadas, verificar o que há de comum entre elas e o que há de específico. Consideramos relevante destacar que a ênfase, naquele momento, foi a análise dos processos de argumentação que sustentam as reclamações apresentadas nas cartas; também abordamos os aspectos da construção composicional.

A atividade foi adaptada de Barbosa (2005) e para melhor fluência na leitura desta pesquisa, inserimos as cartas e as respectivas atividades neste espaço.

---

<sup>25</sup>Entendemos que cada carta corresponde a um gênero específico. Assim, temos os gêneros carta de reclamação, carta ao leitor, carta do leitor, carta pessoal, carta de solicitação, carta aberta, entre outras.

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Carta 1</b></p> <p>São Paulo, 13 de fevereiro de 2002.</p> <p>Ao Instituto Biológico<br/>A/C Srª Célia Helena de Castro</p> <p>A Película Produções Cinematográficas Ltda., empresa produtora de propaganda para TV e cinema, vem, por meio desta, solicitar permissão para tirar uma série de fotografias na cobertura do edifício do Instituto Biológico, pois neste momento está produzindo um filme comercial para o cliente</p>   | <p style="text-align: center;"><b>Carta 3</b></p> <p><b>Fórum</b><br/>do leitor</p> <p>Poluição<br/>Represento a Associação de Moradores e Amigos da Zona 01, área central de Maringá, na qualidade de secretário, procuro este jornal para demonstrar nossa revolta pelo descaso das autoridades e empresas instaladas principalmente no centro. Devido ao excesso de barulho, nossas autoridades não escutam as reclamações dos moradores. Tudo pode, tudo é permitido, mais recentemente tivemos a inauguração de uma loja de calçados em que o desrespeito às pessoas que moram no centro foi total. No dia da inauguração mais ou menos 5 horas da manhã já estava um locutor falando ao microfone, fazendo propaganda da loja, mas isto ainda não era o pior, pois estava para vir mais ou menos 6h15 um</p>  |
| <p>Eifel Modas.</p> <p>Informamos que a filmagem está agendada para o dia 20 de julho e que dispomos de um cachê para a locação do espaço.</p> <p>Certos de podermos contar com vossa valiosa colaboração, agradecemos a atenção e nos colocamos à vossa inteira disposição nos telefones 334-5680/9993-4336.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente<br/>Mirna Alonso Ferreira<br/>Produtora de Locações</p>   | <p>fogueteiro sem precedentes que durou algo próximo de 10 minutos. Durante o dia procurei via telefone falar no meio ambiente, mas a pessoa responsável não se encontrava, liguei para a Polícia Florestal eles alegaram que não tem equipamentos e que deveria reclamar no Meio Ambiente. Iniciou-se o jogo de "empurra empurra", ninguém quer assumir. Agora também bem recente, foi autorizado um trenzinho a trabalhar na área central, e este trenzinho tem uma buzina e som infernal que perturba os moradores. Não estamos sendo chatos, e nem queremos tirar a liberdade de ninguém de trabalhar. Gostariamos que as autoridades fizessem alguma coisa.</p> <p>Cláudio T. Batista – Maringá<br/>(Jornal O Diário do Norte do Paraná 08/12/2005, edição on-line).</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Carta 2</b></p> <p>Ao<br/>Srº David Mendes</p> <p>Vimos, através desta, comunicar-lhe que recebemos inúmeras reclamações relativas ao barulho vindo de seu apartamento até por volta das 4 horas da manhã da última terça-feira.</p> <p>Não bastasse a rotina (sempre após as 22 horas, quando já vigora a lei do silêncio) do seu aparelho de som, sempre ligado em volume alto, a agitada movimentação de diversas pessoas na referida data ultrapassou em muito o bom senso, o que causou indignação naqueles que residem mais próximo, incluindo pessoas idosas e crianças, que foram acordadas devido ao barulho.</p> <p>Solicitamos que o senhor tome providências para que incidentes desta natureza não voltem a ocorrer e, desta forma, possamos manter o clima de boa vizinhança.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente<br/>Maria Auxiliadora Gomes<br/>Síndica do Edifício Flor-de-Lis</p> | <p><b>Análise as três cartas e responda:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que essas cartas têm em comum?</li> <li>2. Na primeira carta, o autor apenas pede algo ao destinatário. Nas outras, além de pedir, ele reclama de algo. Em qual dos dois tipos de carta o autor acha que tem direito ao que está pedindo?</li> <li>3. Você considera que o fato de alguém solicitar algo que julgue ter direito pode influenciar na forma de escrita da carta?</li> <li>4. Observe a carta 2 e a carta 3.       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Qual é a finalidade da carta divulgada no jornal? A quem ela é remetida, ou seja, quem são seus interlocutores?</li> <li>b) O que o autor que escreve para o morador do condomínio solicita? Seu objetivo é apenas reclamar ou ele espera uma tomada de posição para que seu problema seja solucionado?</li> </ol> </li> <li>5. Para você, há diferença entre escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa e escrever uma carta de reclamação para enviar diretamente à instância responsável?</li> <li>6. Quais são as denúncias que o autor da carta três faz?</li> <li>7. De que forma ele denuncia os fatos?</li> <li>8. Destaque, na carta, os momentos em que aparecem ironias.</li> <li>9. O autor da carta três situa os fatos no tempo. Circule no texto todas as referências a tempo.</li> <li>10. Explique com suas palavras a importância das referências de tempo nesta carta.</li> <li>11. O autor da carta três não fala apenas em seu nome. Ele fala em nome da associação dos moradores de seu bairro. No entanto, há momentos na carta em que ele apresenta marcas de primeira pessoa do singular (eu) e momentos em que apresenta marcas de primeira pessoa do plural (nós). Releia a carta e tente explicar o uso do pronome "nós", ao final do texto.</li> </ol> |

**Quadro 8 – Cartas**

Com a atividade, nosso objetivo foi abordar o gênero e as condições de produção – produtor da carta, interlocutor, papel social de ambos, objetivo da escrita, local de circulação – no intuito de assinalar que o objetivo, veiculado ao contexto de produção, direciona a escrita das cartas – quem escreve, para quem escreve, em que situação. Por isso, selecionamos exemplares de cartas publicadas na imprensa e cartas enviadas diretamente à instância causadora do problema, como a carta do síndico a um morador de condomínio que reclama de barulhos inoportunos, a fim de mostrar diferentes intenções. Discutimos a respeito da diferença entre escrever uma carta de reclamação para ser publicada na imprensa e escrever uma carta de reclamação para ser enviada diretamente à instância responsável pelo problema. Também trabalhamos com a construção composicional das cartas – local e data, formas de início e formas de finalização, identificação do remetente e do destinatário e seus respectivos papéis sociais; com fatos situados no tempo; com o relato pormenorizado dos motivos que levaram ao envio da carta fazendo menção a datas e locais onde ocorreram os acontecimentos; com a explicitação da tomada de posição que espera do destinatário da carta; despedida; assinatura, destacando o papel social do remetente e um meio para contato.

Naquele dia, os alunos iniciaram as atividades propostas que foram concluídas na aula seguinte. Assim, no dia vinte e seis de março, discutimos questões que tratam do reconhecimento do gênero ao fazermos a comparação entre as cartas e assinalarmos a diferença entre carta de solicitação e carta de reclamação. Consideramos essa aula como um dos momentos mais produtivos, porque houve grande participação dos alunos no que se refere às discussões acerca do gênero e dos elementos que o constituem. Talvez isso tenha se dado pelo fato de uma das cartas – a carta três – focar um assunto da realidade dos estudantes, já que trabalhamos com uma carta publicada em um dos jornais do município que abordava um assunto muito debatido naquele momento: a poluição sonora. Apesar de a carta ter sido publicada no final do ano anterior (2006), a discussão sobre a poluição sonora estava em evidência na cidade e, por isso, sempre divulgado, tanto em noticiários televisivos quanto pela mídia escrita.

Ao discutirmos as questões propostas na atividade, comparamos os exemplares de cartas, enfatizando a diferença entre o gênero carta de solicitação e carta de reclamação. Nas discussões, assinalamos que o contexto de produção – com todos os seus elementos – é fator relevante na escrita das cartas. Os excertos abaixo ilustram parte das discussões.

*P – vocês responderam algumas perguntas sobre estas cartas... aqui a forma... a primeira pergunta é... “o que estas cartas têm em comum?”... o que elas têm de semelhante*

*A6 – todas são cartas de reclamação*

*A9 – não são não*

*A10 – não... não são... só a dois e a três*

*A6 – todos pedem alguma coisa*

*P – todas as cartas têm um pedido... o Fernando falou que todas são de reclamação... a carta um*

*A4 – todas pedem ( )*

*A11 – não... a carta um não faz uma reclamação... ela só pede uma coisa... pede pra ( )*

*P – é... a carta um não faz uma reclamação*

*A6 – ah... tá certo*

(Aula do dia 26/03/2007)

*P – a primeira é uma solicitação... aqui no número dois diz... “na primeira carta o autor apenas pede algo ao destinatário... nas outras além de pedir ele reclama de algo... em qual dos dois tipos de carta o autor acha que tem direito ao que está pedindo?”*

*A6 – na carta três*

*A8 – na carta dois e na carta três*

*P – isso mesmo... na carta dois e na três... ele acha que tem direito... ele fez uma reclamação e ele pede alguma coisa... a solução para aquele problema*

(Aula do dia 26/03/2007)

Trabalhando o conteúdo das cartas, abordamos a lei do silêncio, fato que fortalece a argumentação da carta dois. Ressaltamos a interação dos alunos nos momentos de discussão, quando trouxeram para o debate assuntos que conheciam por noticiários televisivos. No decorrer da discussão, assinalamos que as leis são fortes argumentações nos direitos dos cidadãos; além disso, o fato de a pessoa julgar-se nos seus direitos influencia na maneira de escrita das cartas de reclamação. Elas podem citar no corpo da carta a lei que as protege a fim de sustentar argumentações em seu favor, mostrando que estão sendo desrespeitadas em seus direitos. Isso também favorece e fortalece seu pedido de mudança de atitude, já que quem escreve uma carta de reclamação não tem o objetivo apenas de reclamar, mas também solicita mudança de atitude ou uma correção de algo que considera incorreto.

Julgamos que os alunos entenderam os elementos do contexto de produção das cartas, à medida que perguntavam, discutiam, traziam exemplos de outros contextos para o debate, conforme veremos nos excertos a seguir.

*P – na carta um... ele está pedindo permissão para tirar foto na cobertura de um edifício público... aqui quem pede isso acha que tem direito... é um direito do cidadão aqui na carta um?*

*A8 – não*

*P – na carta um ela está pedindo mas ela não acha que tem direito a isso.... ela não se considera*

*A11 – direitosa*

*((risos))*

*P – direitosa né Victor? ((risos))*

*P – ela não se considera direitosa então... não é um direito de cidadão... agora na carta dois até aparece entre parênteses “sempre após as vinte e duas horas quando já vigora a LEI DO SILÊNCIO”... LEI... na carta dois existe uma LEI naquele condomínio*

*A7 – passou no fantástico que lá em São Paulo tem lei do silêncio... mas depois da meia noite ninguém mais consegue dormir por causa do barulho... e também quem mora perto de aeroporto não consegue dormir por causa do barulho porque( )*

*[...]*

*P – as pessoas aqui elas acham que têm direito por que sabem que existe esta lei do silêncio... “você considera que o fato de alguém solicitar algo que julga ter direito pode influenciar na forma de escrita da carta? justifique sua resposta citando passagens das cartas lidas”... se a pessoa considera que está em seus direitos... isso vai influenciar no jeito de escrever a carta?*

*A6 – ela tem direito ( )*

*P – só de fazer uma reclamação já muda a escrita da carta... se eu comparar com a primeira... o tom é até agressivo... quem escreve uma carta de reclamação é uma pessoa que está insatisfeita com alguma coisa... ninguém escreve uma carta de reclamação se não está insatisfeito com algo.. ninguém reclama do que gosta... do que deu certo... mas reclama de algum problema... justifique sua resposta citando passagens das cartas lidas... que partes das cartas dois e três comprovam o jeito diferente de escrever?*

*[...]*

*A9 – da dois... olha aqui... “solicitamos que o senhor tome providências para que incidentes desta natureza não voltem a ocorrer e desta forma possamos manter o clima de boa vizinhança”*

*P – pede uma providência aí... pede que pare o barulho*

*A7 – ele pede que não aconteça de novo*

*A9 – é aí na última frase*

*A8 – e na outra também pede quando fala que “gostaríamos que as autoridades fizessem alguma coisa”*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Ao abordarmos o suporte das cartas – outro elemento do contexto de produção – motivamos os alunos a compreender que o local de publicação, ou seja, o suporte, também direciona a escrita das cartas garantindo efeitos de sentido.

Conforme mencionado, se a carta é divulgada na imprensa, como é o exemplar em análise, o efeito de sentido que produz vai além de expressar uma reclamação,

pois o lugar social em que se realiza a interação e no qual circula o texto é fundamental nos efeitos de sentido das cartas. Assinalamos que, ao escrevermos uma carta de reclamação, nosso objetivo não é apenas expor nossa insatisfação, mas buscar a resolução do problema. Com efeito, publicar o gênero na imprensa produz o efeito de sentido de se fazer denúncias.

*P – número quatro... “observe a carta dois e a carta três... qual a finalidade da carta divulgada no jornal?... a quem ela é remetida... ou seja... quem são seus interlocutores?”*

*A12 – todos os leitores do jornal*

*A9 – o quê?*

*P – quem são os interlocutores... os leitores da carta que saiu no jornal?... ó... pensa... aqui o fórum do leitor é uma seção... hoje é outro nome... não é mais fórum do leitor... é caixa postal... é o espaço do leitor do jornal... as pessoas escrevem cartas dando opinião... criticando algo... agradecendo... elogiando... e também reclamando... entre outras coisas... é o espaço para o leitor se manifestar... esse leitor escreveu para o jornal para fazer uma reclamação que não era do jornal... para quem ele queria falar?*

*A7 – pra todo mundo que compra o jornal*

*P – todo mundo que compra o jornal... que lê o jornal... mas também há outros*

*A5 –A7 –A9 – a loja*

*A9 – as autoridades*

*P – isso mesmo... a loja... as au-to-ri-da::-des... é diferente publicar uma carta dessas no jornal e mandar diretamente para a pessoa... no caso aqui para a loja?*

*A8 – é sim porque se for para a loja só a loja vai ficar sabendo e no jornal todo mundo fica sabendo*

*A9 – e a loja fica sabendo por causa do jornal*

*P – sim... a loja fica sabendo também... mandar para o jornal... divulgar em público é mais do que reclamar... é de-nun-ci-ar... e aqui ele fala... não é só da loja... ele não reclama só da loja... ele reclama de muita coisa... de outras coisas*

*A10 – do trenzinho*

*A11 – do fogueteiro*

*P – foguetório... isso foi a loja quem fez... e o trenzinho não é da loja*

*A3 – é da prefeitura... é da época do natal*

*P – isso... vejam a data da carta... é mês de dezembro*

*A8 – é aquele do natal... lá em Sarandi também tem professora... é um barulho que atormenta... incomoda ((risos))*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Após as discussões sobre as questões, passamos a analisar com mais profundidade a carta três, atentando para a identificação de argumentos, do discurso de autoridade, dos efeitos de sentido dos verbos e outras unidades lingüísticas com valor temporal, ou seja, passamos para atividades de análise lingüística, buscando os sentidos construídos no texto.

Concordamos com Geraldi (1997a, p.189) quando assinala que a análise lingüística se caracteriza como um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, já que com ela “não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”, ou seja, recorreremos às atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

Ao trabalhar com a linguagem em atividades interativas de sala de aula, a análise lingüística é referenciada no interior das práticas de leitura e de produção textual, uma vez que, por meio dessas instâncias, a elaboração do texto com a linguagem se faz por operações discursivas que constroem os sentidos. Em decorrência disso, abordamos a análise lingüística nas atividades de leitura, ao discutir a carta três com os alunos buscando “perceber os recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística” (BRITTO, 1997, p.164).

Entendemos que todos os elementos do texto são importantes na busca de seus sentidos e a caminhada interpretativa vai muito além daquilo que está verbalizado e expresso na materialidade lingüística do texto. Por isso, é importante que na leitura levemos em conta todos os elementos contextuais e as marcas da construção composicional do gênero utilizado, como a data e também as marcas temporais explicitadas ao longo do texto – marcas enunciativas nas cartas de reclamação – além de apreciações valorativas, afirmações categóricas, pessoas do discurso, entre outros elementos.

Nesse contexto, os alunos releeram a carta três e fizemos a sua leitura crítica na busca de efeitos de sentido e na caminhada interpretativa e argumentativa do produtor do texto, baseando-nos em todo o processo de construção da carta e nos elementos constitutivos do gênero.

Refletindo acerca do contexto de produção, reiteramos juntamente aos alunos que a carta de reclamação pode ser divulgada em espaços específicos de jornais ou revistas ou pode ser enviada diretamente à instância responsável pelo problema que causou a insatisfação do remetente e sua conseqüente resolução.

Discutimos, interativamente, que, na carta três, o produtor do texto faz denúncias ao evidenciar que pessoas e órgãos públicos não estão cumprindo suas tarefas adequadamente.

As escolhas lingüísticas usadas pelo autor da carta reforçam tal idéia, criando efeitos de sentido. Chamamos a atenção para a locução adverbial de tempo “durante o dia” que passa a idéia de que o responsável por aquele setor não estava cumprindo adequadamente a função a ele atribuída, pois não se encontrava em seu local de trabalho

naquele momento. Também denuncia que um órgão passa a responsabilidade para o outro e assim ninguém assume e nem resolve o problema. Para deixar bem marcada essa idéia, o produtor da carta faz uso da expressão “jogo do ‘empurra empurra’” que, no contexto, indica um julgamento de valor do produtor em relação aos órgãos públicos que, a seu ver, são os responsáveis pelo controle da poluição sonora na cidade.

Embasados em Geraldi (1997a), assinalamos que, ao construir um texto, o autor considera uma série de elementos contextuais como: escreve para alguém, possui um objetivo, constitui-se como sujeito de seu discurso e lança mão de estratégias para realizar o processo de interlocução, escolhe o meio de divulgação, escolhe o gênero mais apropriado para atingir seus objetivos. Assim sendo, não é somente a intencionalidade que define o discurso, mas as relações sociais, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade e na situação, e também o lugar social do interlocutor. É uma via de mão dupla, na qual falante/ escritor, ouvinte/ leitor e todo o contexto da enunciação são considerados para que haja efetiva interação.

Ilustraremos tais apontamentos com os seguintes excertos de transcrição da aula na qual discutimos os efeitos de sentido presentes na carta três, vinculados às condições de produção.

A8 – *que cara chato*  
 A9 – *não é chato não... ele está nos direitos dele*  
 P – *você achou ele chato? ele está bravo*  
 A2 – *ele tá certo... se acontecer comigo eu também vou reclamar*  
 A5 – *eu acho que ele fez certo*  
 A8 – *tá certo... mas ele é chato... é só uma vez por ano o trenzinho*  
 P – *vamos olhar bem esta carta... é só do trenzinho que ele reclama?... vamos olhar detalhadamente isso*  
 A7 – *ele reclama do meio ambiente ((muitos falam ao mesmo tempo))*  
 P – *é a loja... o trenzinho... ou são as autoridades?...*  
 A7 – *ah::: ... são as autoridades*  
 A8 – *autoridades*  
 A1 – *é mesmo*  
 P – *estão vendo?... na verdade... não é só a loja... só do barulho que ele reclama... não é só isso... ela faz denúncias aqui... ele ligou para autoridades e nada... em que horário ele ligou para o meio ambiente?*  
 [...]  
 A13 – *professora... no começo da carta não é?*  
 P – *que horas? procure na carta... que termo aparece aí?*  
 A3 – *durante o dia*  
 P – *isso... ele fala durante o dia... “procurei via telefone falar com o meio ambiente mas a pessoa responsável não se encontrava”... olha uma denúncia aqui... ele ligou... durante o dia... horário de trabalho... e a pessoa responsável não estava... ele denuncia... além de reclamar do barulho... ele denuncia autoridades da cidade... talvez tenha até um viés político... não conhecemos o autor da carta*  
 A7 – *o nome dele é Cláudio*  
 P – *sim... mas não sabemos quem é ele... se é a favor ou contra o governo local... se tem algum vínculo político*  
 A2 – *por que ele fala do meio ambiente?*  
 A9 – *porque é o meio ambiente que fiscaliza a poluição sonora*  
 (Aula do dia 26/03/2007)

Como vimos nos excertos, a discussão com os alunos foi no sentido de mostrar que, além de reclamar, o produtor da carta também faz denúncias. Ao enfatizar as marcas temporais, o remetente reforça as denúncias assinaladas por ele, uma vez que as indicações de tempo utilizadas na carta criam efeitos de sentido e fortalecem suas argumentações e reclamações. Isso é justificado pela menção aos horários em que se deu o início do barulho (mais ou menos às cinco da manhã; mais ou menos 6h15 um foguetório sem precedentes que durou algo próximo de 10 minutos) – momentos em que ainda vigora a lei do silêncio – e os momentos em que procurou as autoridades competentes para fazer a sua reclamação e não obteve êxito (durante o dia).

Enfatizamos aos discentes que as marcas temporais, além de fortalecer a argumentação nessa carta específica, são partes da construção composicional das cartas de reclamação, uma vez que ao fazer o relato do problema reclamado, a pessoa deve situar o

destinatário da carta no espaço e no tempo. Assim, o agente produtor explicita os locais e os momentos em que se deu o problema, e faz uso, além dos verbos, de outras unidades lingüísticas com valor temporal como “mais recentemente”, “no dia da inauguração”, “mais ou menos 5h da manhã”, “mais ou menos 6h15”, “durante o dia”, “agora também bem recente”. Tal explicitação é uma regularidade nesse tipo de discurso que requer um conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso e, especificamente, na carta de reclamação é fundamental essa relação espaço-temporal, já que a pessoa que escreve deve situar o leitor, com o maior detalhamento possível, para atingir seu objetivo. Podemos, então, dizer que o detalhamento nesse gênero discursivo é também um mecanismo de argumentação.

*P – vamos ver... quais são as marcas temporais que aparecem no texto? qual é a primeira marca de tempo?*

*A9 – cinco horas da manhã*

*P – antes de cinco da manhã há outra*

*A4 – mais recentemente*

*A6 – no dia da inauguração*

*A8 – agora também bem recente*

*P – mais ou menos às cinco da manhã... ele usa expressões que marcam tempo... essas expressões ajudam a construir o relato... mostra o que aconteceu... ajuda a mostrar que em momentos que deveria haver a lei do silêncio... não teve... isso fortalece a denúncia que ele faz de pessoas não estarem trabalhando naquele momento... essa relação espaço tempo é fundamental na carta de reclamação porque quem escreve tem de situar aquele que lê sobre o que aconteceu... como... quando...e como aconteceu*

*A4 – não só falar... ele tem de comprovar*

*P – exatamente... essa é a palavra... para comprovar ele usa os marcadores de tempo... para mostrar quando é que aconteceu e é um mecanismo de argumentação... a carta tem caráter argumentativo*

*[...]*

*P –além de ele marcar os fatos no tempo ele mostra os locais onde aconteceu... ele tem de fazer um relato...e aí ele vai usar verbos no passado... usar outras unidades lingüísticas com valor temporal... então...agora quero que vocês voltem ao texto e circulem todos os momentos em que ele fala de tempo... não só os horários... mas expressões que marquem o tempo... quais foram?*

*A4 – às cinco da manhã*

*P – tem mais*

*A6 – cinco horas*

*A8 – durante o dia*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Na discussão sobre os marcadores de tempo, passamos por atividades de análise lingüística que assinalaram os efeitos de sentido dos verbos e pessoas do discurso no

texto; também destacamos as apreciações valorativas, as afirmações categóricas e atenuação do discurso e as marcas de discurso de autoridade no texto.

Comprovamos, assim, que o remetente conta os fatos que lhe causaram insatisfação, fazendo um relato dos acontecimentos que o levaram a escrever o texto. Dessa forma, destacamos que o gênero carta de reclamação, de acordo com o agrupamento de Dolz e Schneuwly (1996, 2004), pertence à ordem do argumentar. Entretanto, há partes da carta em que se faz necessário recorrer ao agrupamento da ordem do relatar para que o produtor evidencie o acontecimento que lhe causou problema e insatisfação e, por conseguinte, é o alvo de sua reclamação.

Nesse gênero discursivo, quem escreve espera uma tomada de posição do destinatário. Temos, no início e no final da carta, um tipo de discurso que engloba todo o texto. Esse discurso englobante, denominado discurso interativo, de acordo com Bronckart (2003), é ancorado na situação concreta de produção. A presença de formas verbais e pronomes de primeira e segunda pessoa implicam os participantes da interação. No caso da carta, não encontramos referência explícita à segunda pessoa, mesmo sabendo que seu agente produtor, que representa um grupo de moradores, solicita uma tomada de posição dos órgãos responsáveis. Como o texto foi veiculado na imprensa, nesse caso o jornal é que parece ser o interlocutor e será por meio dele que a denúncia explicitada pelo conteúdo da carta chegará às instâncias responsáveis que tomarão conhecimento do fato que tanto desagrada aos moradores da região central da cidade.

Ao assinalarmos os tempos verbais presentes na carta, indicamos que o tempo verbal no presente do indicativo, no início do texto, é utilizado para expor o problema; já o futuro do indicativo e pretérito imperfeito do subjuntivo, ao final da carta, indicam a solicitação de resolução do problema e a tomada de posição do destinatário, elementos importantes nesse gênero discursivo. Os verbos, nesses segmentos de discurso, marcam o momento da produção da carta e as intenções do produtor.

É importante observar que ora o autor usa marcas de primeira pessoa do singular e, em outros momentos, marcas de primeira pessoa do plural. Ele é representante da associação de moradores do bairro e não está falando apenas em seu nome. Embora esteja falando em nome da instituição, é ele quem toma a atitude concreta de escrever a carta e, assim, assume o discurso, mas sinaliza que a queixa não é exclusiva dele, já que se apóia no grupo usando um discurso de autoridade. Nesse sentido, entendemos que o uso de primeira pessoa do singular e/ou primeira pessoa do plural faz parte da construção composicional das cartas de reclamação e dos possíveis efeitos de sentido que o agente produtor queira criar

(CECILIO, 2006; GREGÓRIO; CECILIO, 2006).

Ao final da carta, o autor faz uso apenas da primeira pessoa do plural, com as expressões “não estamos sendo chatos”, “nem queremos tirar a liberdade de ninguém”, “gostaríamos que as autoridades fizessem alguma coisa”. Nesse momento, ao lançar mão da primeira pessoa do plural, parece querer mostrar que é ele quem escreve a carta, mas escreve em nome da entidade que representa, apesar apenas ele assinar. Ao usar expressões em primeira pessoa do plural, além de reforçar a idéia de que a reclamação não é apenas sua, também indica uma forma de atenuação em relação ao seu ponto de vista, já que em muitos momentos da carta ele foi categórico e irônico.

Com a intenção de mostrar a situação problemática, o enunciador toma o *status* de expositor dos acontecimentos e, para explicitar os motivos do descontentamento, passa a relatar o problema que derivou a reclamação. Em virtude disso, o relato é inserido na carta instituindo uma argumentação ilustrativa, cuja organização do segmento é ancorada na origem espaço-temporal. O autor da carta situa o leitor acerca do local onde ocorreu o problema – região central da cidade – e esclarece que ele é morador do bairro e representante da associação de moradores. Também situa o leitor no tempo do acontecimento.

Ao fazer o relato, o produtor lança mão de verbos que marcam tempo passado, com predominância de dois tempos dominantes: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo para indicar ações concluídas e ações em desenvolvimento no passado. O par pretérito perfeito/ pretérito imperfeito coloca os conteúdos apresentados como estando distantes, temporalmente, em relação ao momento da enunciação e contribui para explicitação do tipo de relação existente entre a progressão do relato e a progressão efetiva do conteúdo temático (BRONCKART, 2003). Para Weinrich (1974), a função dos tempos verbais é a de cientificar o ouvinte/ leitor quanto à situação comunicativa em que a linguagem se atualiza. Ao estabelecer a distinção entre tempos verbais do comentário e tempos verbais da narração pontua que o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo pertencem ao mundo narrado: o pretérito perfeito indica que os processos a que se aplicam são colocados em primeiro plano – denota a ação propriamente dita – e o imperfeito marca o segundo plano.

Nessa perspectiva, ilustramos parte de nossas discussões com os alunos conforme excertos abaixo:

*P – como começa o texto?*

*A3 – represento a associação de moradores e amigos da zona um*

*P – represenTO... é o primeiro verbo que aparece... represen-TO... quem representa? quem é que fala?EU represento...quem é esse eu?*

*A5 – eu*

*A4 – quem escreveu*

*P – isso .... aquele que escreveu... qual é o próximo verbo?*

*A3 – procuro*

*P – procuRO este jornal... EU procuro para demonstrar NOOSSA revolta... nossa de quem?*

*A5 – das pessoas*

*A6 – as que moram lá no centro*

*A3 – das pessoas da associação*

*P – das pessoas da associação*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

*P – então ele começa dizendo... eu repreSENto... eu procuro este jornal “para demonstrar a NOSSA revolta”... no início ele marca... eu tenho marcas de primeira pessoa nos verbos e ELE mostrando que vai falar em nome de uma associação para a “NOSSA revolta”... a revolta das pessoas da associação*

*A4 – dos moradores*

*P – da comunidade daquela região da cidade*

*[...]*

*P – aí ele começa a relatar o problema*

*A4 – “devido ao excesso de barulho nossas autoridades não escutam as reclamações dos moradores”*

*P – ele então vai contando o que aconteceu... o que fez com que ele escrevesse a carta... conta o que aconteceu de forma irônica... quando ele fala “tudo pode... tudo é permitido”...ele vai contando... vai ironizando... vai fazendo julgamentos de valor*

*A3 – durante o dia ( )*

*P – “durante o dia procurei” eu procurei... ele marca que foi ele quem tomou estas atitudes... mas lá no final... lá quando começa*

*A6 – “não estamos sendo”... é aqui?*

*P – isso mesmo... “não estamos sendo chatos”... agora ele já não está falando... usando o EU... ele está usando o...*

*AAA – NÓS*

*P – por que agora ele mudou? em quase todo o texto ele usa marca da primeira pessoa do singular... do EU... e lá no final ele passa*

*A5 – ele tá dizendo que não é só ele*

*[...]*

*P – ele marca... ele relembra o leitor... só que ele fez uma série de denúncias*

*A7 – ele tá bravo*

*(( muitos falam ao mesmo tempo))*

*P – então aqui nós temos a predominância... no início do texto e no final do texto... de verbos que marcam a primeira pessoa... ou do singular ou do plural... o eu ou o nós... lá no final quando ele começa a falar... ele falou muito fez isso... fez aquilo... fez um SÉrie de denúncias nesta carta*

*A8 – tem uma hora que ele fala que ele fez aquilo não só pra ele... ele fez aquilo pra ( )*

*[...]*

*P – é... isso... ele lembra lá no final da carta que ele está representando a*

*associação... é uma maneira até de ele preservar a imagem dele...*

*[...]*

*P – de ele não ficar só... não ficar só a palavra dele... ele fez as denúncias... é pra ele se preservar... preservar o nome... preservar a imagem... e falar estou em nome... eu tenho a associação aqui junto comigo... não estou sozinho... não falei sozinho... não é só a opinião minha*

*A6 – é ( )*

*A4 – não sou eu quem estou pedindo*

*P – então embora ele fale em nome da associação é ele quem tem a atitude concreta de escrever a carta e ele*

*A7 – ele assina*

*P – é... é ele quem assina a carta... só apareceu o nome dele... não apareceu associação... então é uma maneira de::: ATENUAR::: o discurso...é uma forma de proteção da imagem... se acontecer alguma... se houver o retorno das autoridades... já que ele fez uma série de denúncias ele está dizendo... estou falando isso em nome da associação... não é só comigo... o uso da primeira pessoa do plural... do nós... lá no final tem esse sentido... além de mostrar que é também o posicionamento da associação... é limpar... garantir a imagem dele*

*A4 – professora... e aqui... no “nós não estamos sendo chatos”... ele tá representando a entidade... a sociedade*

*P – ele está representando a associação do bairro onde ele mora... mas como anteriormente ele fez uma série de denúncias é uma maneira de ( )*

*A4 – que é em nome da associação... não é só::: ( )*

*A6 – mas é só o nome dele que aparece*

*A4 – não é só ele quem tá reclamando... é todos*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

Ainda, objetivando destacar aos alunos as marcas temporais na carta e seus efeitos de sentido, assinalamos que o remetente destaca que “agora bem recente” foi autorizado que um trenzinho circulasse pela área central da cidade, e ainda reclama de seu barulho. Temos de levar em conta a data de publicação e escrita da carta. O texto foi divulgado na imprensa no início de dezembro, mês em que o comércio busca artifícios para atrair consumidores. O trenzinho, mencionado pelo autor, é um desses artifícios. Lembramos, juntamente com os estudantes, que o trenzinho, na época, circulava pela cidade com pessoas, especialmente crianças, ao som de músicas natalinas. Um possível efeito de sentido de mais essa reclamação na carta pode estar relacionado à possibilidade de que o barulho, que tanto incomodou aos moradores da região central do município, poderia continuar após o Natal, já que houve a autorização para a circulação do trenzinho.

Também abordamos a subjetividade nas cartas. Postulamos que na interação verbal, diferentes pontos de vista se confrontam, formam-se e se conformam e cada palavra corresponde a diferentes contrapalavras, pelas quais são construídas as compreensões. Sob tal ótica, a produção de textos é o lugar da subjetividade (GERALDI, 1997a), pois ao produzir

discursos o sujeito articula seu ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. Sendo assim, o sujeito se compromete com sua palavra e sua articulação individual se compromete com a formação discursiva de que faz parte.

Dessa forma, na construção de um texto, e em especial na escrita das cartas de reclamação, é necessário que o produtor se assuma como locutor, numa relação interlocutiva. Isso implica, nas palavras de Geraldi (1997a), que o produtor (eu) tenha o que dizer a alguém (tu); tenha razões para o seu dizer; constitua-se como sujeito de seu discurso e selecione estratégias para realizar o processo de interlocução, de acordo com seu leitor e os objetivos pretendidos para que o texto se justifique como prática histórico-social. Além disso, a escolha do gênero vai indicar a maneira como proceder na interação.

Nesse sentido, na discussão com os alunos, indicamos que o modo como o autor da carta se identifica, marca seu lugar social – representante da Associação de Moradores e Amigos da Zona 1<sup>26</sup>. Ele determina esse lugar para marcar o discurso de autoridade, pois a esse sujeito é atribuída uma certa competência – representante dos moradores do bairro – em relação a uma instância social – a associação –. Com efeito, é um discurso institucionalmente aceito pela sociedade e, nesse contexto, o remetente deixa marcado seu discurso de autoridade que se torna um forte mecanismo argumentativo na construção da carta.

Em decorrência disso, a carta tem início com a apresentação do agente produtor, não como um ser empírico que se assume como produtor do texto, mas como um enunciador que destaca o seu estatuto sociosubjetivo – quem é ele no contexto de produção desse texto – ao se identificar como o representante da “Associação de Moradores e Amigos da Zona 01”. Ele marca seu lugar social para depois relatar o problema que o fez ir à mídia registrar sua insatisfação e as, conseqüentes, denúncias. Isso consta no início da carta, quando o enunciador se apresenta e tece apreciações valorativas a respeito das autoridades da cidade.

---

<sup>26</sup>Zona 1 refere-se a um bairro da cidade, localizado na região central.

*P – agora vou fazer uma pergunta... quem é a pessoa que escreveu a carta?*

*A7 – o nome é Cláudio*

*P – ele diz quem é ele? o papel social dele?*

*A2 – é a síndica do edifício*

*P – não é a carta dois... é a carta do jornal*

*A5 – é o Cláudio Teixeira Batista*

*P – e quem é o Cláudio? ((muitos falam ao mesmo tempo, mas não chegam a um consenso))*

*A3 – ele é o representante da associação de moradores e amigos da zona um*

*P – onde fica a zona um?*

*A5- A9 – no centro*

*P – onde fica a loja? AAA – no centro*

*P – ele é morador daquela região... é representante da associação... é o secretário... então ele já começa identificando o lugar social dele... o papel social... quem ele é no contexto... ele está escrevendo em nome da associação... não é só em nome dele*

*A10 – ele quer mostrar quem é ele*

*P – isso... e marcar quem é ele é importante em uma carta de reclamação... quem é você para reclamar?*

*A4 – eu sou o Juliano*

*P – ele determina esse lugar para marcar um discurso de autoridade... ele não é qualquer pessoa... é o secretário que está representando a associação... existe uma associação... um grupo de moradores... na carta dois foi a síndica quem escreveu... ela tem autoridade para cobrar a lei do silêncio porque ela foi escolhida pelos condôminos para cuidar de assuntos gerais do prédio... pagar contas*

*A5 – é porque tem... todo prédio tem síndico*

*P – isso tem alguém responsável pelas contas... pagamentos... recebimentos... de tudo ... então aqui concluímos que ele marcou um discurso de autoridade que é aceito socialmente... a Lídia falou “nossa... esse cara é chato”... e ele tá dizendo lá no início que ele representa a associação... não é só ele... lá no final ele*

*A5 – ele não tá sendo chato professora... ele tá no direito dele de reclamar... porque se fosse eu reclamava*

*P – quando ele fala... “não estamos sendo chatos”... ele usa aqui a primeira pessoa do plural... o nós... enquanto que em outros momentos ele usa a primeira pessoa do singular... o eu... ele diz represento... procuro... ele usa muito o eu... mas lá no final quando ele quer dizer que ele não é chato... que essa reclamação não é apenas dele... ele usa o nós... o nome da associação... ele lembra o leitor de que ele está falando em nome da associação... não só em nome dele*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Em cartas de reclamação é comum o uso de apreciações valorativas do remetente porque ele, ao assumir-se como produtor – sujeito – destaca seu ponto de vista em relação à instância causadora do problema. Assim, entendemos que as valorações apreciativas configuram marcas da construção composicional desse gênero discursivo. Em nosso exemplar, podemos perceber que o remetente emprega a ironia ao fazer suas apreciações valorativas: “Devido ao excesso de barulho, nossas autoridades não escutam as reclamações

dos moradores. Tudo pode, tudo é permitido”; “iniciou-se o jogo do ‘empurra empurra’, ninguém quer assumir”; “esse trezinho tem uma buzina e som infernal que perturba os moradores”. Entendemos a ironia, nesse contexto, como marca enunciativa, pois reflete o posicionamento crítico do sujeito enunciador.

O remetente ao dizer que “tudo pode, tudo é permitido”, talvez não esteja apenas denunciando o problema do barulho ocasionado pela inauguração de um estabelecimento comercial no centro da cidade. Ele pode estar querendo mostrar e denunciar que autoridades locais permitem abusos, não só esse, como, possivelmente, outros. Nesse contexto, é o uso do pronome indefinido “tudo” que dá margem a tais encaminhamentos de leitura e possíveis efeitos de sentido.

Retomamos os estudos bakhtinianos para os quais os gêneros discursivos são processos interativos que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: conteúdo temático, forma composicional e estilo verbal, determinados pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa (Bakhtin, 1929/1981) do locutor a respeito do tema e do interlocutor do discurso, para fundamentar nossas reflexões. Também nos apoiamos em Rojo (2005, p.199, grifos da autora), quando assinala que aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partem sempre de uma análise “dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivo” – e, a partir dessa análise buscam as marcas lingüísticas que refletem no texto esses aspectos da situação.

*P – mandaram ele reclamar no meio ambiente... ele denuncia que ninguém assume... e nestas denúncias ele é irônico*

*A7 – ele é muito irônico*

*A4 – não é não*

*A7 – lógico que ele é irônico*

*P – ele fala que as autoridades não ouvem por causa do barulho... ele é muito irônico*

*A – professora... mas ele tem de entender que há outras pessoas que moram lá A8 – ( )*

*A7 – eu entendi Débora... mas só que essa loja tem de entender que o comércio abre as oito horas da manhã*

*P – ah::: a loja... foi para chamar a atenção... foi o diferencial*

*A8 – eu não... pra chamar a atenção tinha de ser igual a recruta que colocou um modelo lindo e a gente tirou foto com ele ((conversas sobre outra loja da cidade))*

*P – voltando para a carta... o autor faz apreciações valorativas aqui.. faz julgamentos de valor... e ele usa a ironia para fazer isso... ele avalia o serviço público... reclama com ironia... quando ele fala que as autoridades não escutam devido ao excesso de barulho*

(Aula do dia 26/03/2007)

Ao abordarmos a construção composicional de cartas em geral e do gênero correlato carta de reclamação, discutimos com os alunos que, em função das necessidades sócio-culturais, o gênero carta originou outros gêneros discursivos como a carta familiar, a carta aberta, a carta de solicitação, a carta ao leitor, a carta do leitor, a carta de reclamação, dentre outras.

Conforme exposto, a carta de reclamação, quando publicada em seções de jornais ou revistas, apresenta hibridismo com o gênero carta do leitor por circular no contexto jornalístico, em seções específicas de revistas e jornais. Bezerra (2002) vê a carta do leitor como um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário que não se conhecem, atendendo a diversos propósitos comunicativos como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros.

Para Costa (2005), a carta do leitor constitui, sobretudo, um dispositivo de divulgação de problemas nos quais, muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Assim, a carta do leitor pode configurar-se com teor de queixa, crítica e/ ou denúncia. Diante disso, confirmamos o hibridismo da carta de reclamação – quando divulgada na imprensa – com a carta do leitor.

Lembramos, ainda, que nem toda carta enviada a um jornal ou revista é publicada.

Os editores fazem uma triagem e entre as selecionadas para publicação pode haver uma edição por razões de espaço físico da seção ou por direcionamento argumentativo em prol da revista/ jornal; as cartas também podem ser resumidas, parafraseadas ou ter informações eliminadas. Dessa maneira, de acordo com Bezerra (2002), configura-se como uma carta com co-autoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou.

*P – na carta do jornal primeiro tem o título... e carta não tem título... mas lá no jornal... nessa seção da carta do leitor aparece o título... é como uma forma de sumarização do assunto tratado na carta... pelo título você vai deduzir do que é que se trata... aqui vai falar de poluição e poluição sonora... não há data no início como aparece nas outras... como na carta um... lembram da estrutura de uma carta? tem data... vocativo... a pessoa que vai receber a carta... no corpo da carta é o assunto e embaixo a assinatura.. na carta do jornal é diferente... aparece o título... a data não aparece... o nome da pessoa está embaixo [...]*

*P – e outra coisa... quando as pessoas enviam suas cartas ao jornal para seções como esta o jornal pode editar a carta*

*A6 – o que é isso?*

*P – o jornal tira algumas partes... resume... pode ser que o morador tenha colocado estas outras partes na carta mas o jornal tira... porque ocupa menos espaço.. o jornal pode tirar partes... é como o big brother... eles falam tanto em edição*

*A5 – e muda tudo que eles falam*

*A7 – eles falam de um jeito e aparece de outro... mostra só um pedaço ((muitos comentários sobre o programa)) P – o que o Gabriel falou da revista?*

*A5 – é que a revista fala mais coisas que o jornal... ela explica mais*

*P – porque o jornal é diário e a revista tem um tempo maior de elaboração... a revista traz mais reportagens P – se vocês olharem o jornal o diário... no espaço do leitor que se chama caixa postal... está dizendo que o jornal reserva o direito de editar as cartas... o jornal já dá o número máximo de caracteres... as cartas são enviadas por email... se for muito grande o jornal não publica... para publicar ele corta algumas partes... é por conta de espaço... o espaço do jornal é vendido para publicidade... assim o formato da carta fica diferente das outras... é o suporte... o lugar de publicação que determina estes elementos*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Após esses comentários, falamos especificamente da construção composicional da carta de reclamação O quadro que segue, em posse dos alunos, serviu como referência para demonstrarmos o arranjo do gênero em foco. Depois disso, solicitamos aos estudantes que identificassem os elementos constitutivos do gênero nas cartas em estudo, no caso, a carta dois e a carta três.

| Como escrever uma carta de reclamação  |   |
|--|---|
| 1. Identificação   | A carta deverá conter os nomes do remetente e do destinatário, com endereço completo e, se possível, com o seu contato telefônico.  |
| 2. Indicação temporal dos fatos  | Mencione o local e a data em que a carta foi escrita. A data deve ser a de envio da carta.  |
| 3. Relato  | Deverá relatar pormenorizadamente os motivos que levaram ao envio da sua carta. Não se esqueça de mencionar datas e os locais onde ocorreram os acontecimentos que levaram ao envio da mesma. |
| 4. Pretensões  | Refira de forma clara e precisa, o que pretende da pessoa ou entidade a quem envia a carta.   |
| 5. Anexo   | Junte à carta, mencionando esse fato, todos os documentos que considere necessários para a compreensão e prova do sucedido. Mas envie cópias, nunca os originais.                             |
| 6. Assinatura  | Lembre-se que uma carta não assinada é como se fosse anônima.   |
| OBS: Se a carta for enviada pelo correio é importante que seja registrada, provando que de fato a enviou, e também, com aviso de recepção, para que possa provar que ela foi efetivamente recebida pelo destinatário. A carta pode também ser protocolizada. |   |

**Quadro 9** – Como escrever uma carta de reclamação

**Fonte:** Adaptado de: Sesimbra Câmara Municipal (2005)

Os alunos fizeram as atividades propostas, identificando as partes das duas cartas, comparando-as e, depois, na discussão, destacamos que, em nosso caso específico, é o suporte e o destinatário que determinaram o formato da carta. Com efeito, são as condições de produção dos discursos que direcionam a escrita das cartas, já que seguem determinados objetivos e têm públicos/ leitores distintos, em diferentes suportes.

P – tem lá... número um... identificação... “a carta deverá conter o nome do remetente e do destinatário... o endereço completo e se possível seu contato telefônico”... tem isso na carta? (( muitos falam ao mesmo tempo))

A9 – a diferença entre as duas é que na segunda carta ela tem::: um destinatário e na terceira não porque ( )

P – a Pâmela está dizendo que na carta dois aparece para quem é a carta e na carta três não... por que esta diferença? a carta dois foi enviada para quem?

A4 – para o morador do condomínio

P – o morador... diretamente para a pessoa responsável pelo problema... a carta três está em outro suporte que é o jornal... o jornal tem um formato [...]

P – talvez ele tenha até escrito dessa forma.. com nome de quem seria lá em cima... mas o jornal edita... o jornal tira estas partes... o jornal ele:::... faz mudanças na carta em decorrência do espaço... há diferença... há identificação dos dois... mas há diferença por causa do suporte

A2 – ah... tá certo

P – depois como número dois aí... vocês tem... “situe os fatos no tempo”... mencionar local e data.. quem escreve... quando escreveu... aparece... tem de aparecer a data... quando foi que ele escreveu? abre o jornal e nós sabemos que dias antes da publicação do jornal... e na outra não apareceu aqui a data

A6 – foi entregue em mãos

P – como foi uma carta que deve ter sido entregue em mãos ( ) foi no momento que entregou... se eu envio a carta pelo correio eu tenho de pôr a data que eu escrevi a carta

A2 – e tem a data no envelope

P – depois no relato do problema... aparece nas cartas o relato do problema?

A5 – ôôh

A6 – sim

A4 – aparece tudo explicado o que aconteceu ( )

(Aula do dia 28/03/2007)

P – depois... quais são as pretensões?... o que eu quero com esta carta? aparece isso? A4 – na dois aparece

A2 – ahã... aparece mesmo

P – e na três? AAA – também

A4 – também porque ele pede ( ) ((falam ao mesmo tempo))

A5 – ele explica o que aconteceu e por que que ele está reclamando

P – e o que ele quer com isso?

A5 – ele quer que... que seja::: solucionado o problema do barulho

P – isso... tanto em uma quanto na outra... que não aconteça mais esse tipo de coisa... não é Fernando?

P – e aqui ainda fala pra você anexar... a pessoa anexar documentos que comprovem... aqui nós não temos... não temos documentos na carta dois... mas no relato ele diz as pessoas falaram... as pessoas reclamaram

A7 – os outros moradores é que são a prova

P – nem sempre... nem sempre... vai depender da reclamação ( ) documento... no caso lá do ventilador... precisa anexar o quê?

A1 - lá tem de pôr a nota fiscal

A5 – o comprovante que comprou

P – o termo de garantia... essas coisas... o que tiver... o que puder... para comprovar você anexa A5 – ah... eu sei ( )

(Aula do dia 28/03/2007)

*P – algumas vezes aparece abaixo do nome... pode aparecer a função social da pessoa que escreveu a carta... no caso aqui a síndica... a função... o papel social dela aqui para escrever esta carta foi de síndica... não foi a de mãe... de esposa... de filha... de profissional.. médica... professora... sei lá... é a função de síndica... papel social... quem é ela para escrever a carta*

*A6 – ela é a síndica*

*P – aqui não apareceu a função social escrita embaixo... mas aparece no início da carta... qual a função social do remetente da carta três?*

*A2 – ele é representante da associação*

*A7 – ele é secretário... representante da associação dos moradores*

*P – ele marcou o papel social dele*

*A6 – tem de mostrar porque ele pode reclamar... porque que ele tem direito de reclamar*

*A8 – reclamar... ele pode*

*P – isso... quem é ele para reclamar... quem sou eu para reclamar? eu sou o representante da associação... e isso reforça a argumentação... ele tem o discurso de autoridade para falar*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

No estágio seguinte, enfatizamos a análise do contexto de produção mostrando uma carta escrita para ser enviada diretamente à instituição/ pessoa causadora do problema, a fim de reforçar a diferença entre a escrita de uma carta de reclamação divulgada no jornal e a escrita de uma carta para enviar diretamente à instância responsável pelo problema. Novamente, nosso enfoque foi mostrar que as condições de produção dos discursos direcionam a escrita dos textos.

Explicamos aos alunos que iríamos trabalhar com uma carta escrita por uma professora, que participou de um congresso em uma instituição de ensino superior e se sentiu prejudicada por ter seu trabalho publicado, nos anais do evento, com problemas diversos como erros de digitação, cortes, problemas de concordância, entre outros. Diante da situação, a atitude da professora foi escrever uma carta para a comissão organizadora do evento, relatando o problema e pedindo uma solução.

Selecionamos essa carta para levar à sala de aula tendo plena consciência de que, tanto a temática quanto a linguagem, seriam complexas para alunos de oitava série. Entretanto, queríamos assinalar que há níveis de linguagem, determinados pelas esferas sociais. Nesse caso específico, fez-se uso de uma linguagem formal e mais elaborada pelo fato de a esfera em que o texto circulou, ser a esfera acadêmica. Também foi nosso objetivo, ao abordar essa temática, propiciar aos estudantes as situações diversas em que podemos reivindicar fazendo valer nossos direitos e solicitar resolução para problemas por meio de argumentações.

Para a compreensão da carta, foi necessária nossa mediação, no sentido de

explicarmos elementos e procedimentos desconhecidos pelos alunos. Após a leitura, houve a necessidade de contextualizar, novamente, a situação de produção do texto, explicitando o contexto da esfera acadêmica, como veremos nos excertos da aula. Retomamos os elementos trabalhados nas cartas anteriores: conteúdo temático, construção composicional e as marcas lingüísticas e enunciativas.

A seguinte carta<sup>27</sup> foi nosso objeto de estudo e as atividades relacionadas a ela são apresentadas no decorrer da análise.

Maringá, 11 de março de 2007.

À comissão organizadora do evento YYY

Venho por meio desta, manifestar meu protesto diante da injustiça da qual fui vítima. Particpei do evento [...] apresentando a comunicação oral intitulada [...], cujo resumo foi publicado à página 119 do caderno de resumos. Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete.

Somente hoje, dia 11 de março de 2007, tive acesso aos anais. Ao verificar minha produção, percebi que houve alteração em seu conteúdo, a começar pela ausência de parte do artigo. Entreguei o artigo na íntegra, em sete páginas, contendo *considerações iniciais, referencial teórico, análise, considerações finais e referências bibliográficas*. No entanto, na publicação dos anais só constam as considerações iniciais e o referencial teórico, em apenas três páginas e sete linhas.

Além desse absurdo, ainda verifiquei alterações em minha instituição de origem, nome de um autor e alguns vocábulos escritos em letra minúscula, quando no original estão em maiúsculo; nome de autores escrito de maneira incorreta, palavras não acentuadas, erro de concordância verbal, dentre outros problemas destacados na cópia do artigo publicado que segue anexo.

É importante lembrar a evidência nos anais de que *os artigos são de inteira responsabilidade dos autores*. Nesse sentido, é o meu nome que está exposto na esfera acadêmica como o de uma pessoa relapsa, pois quem vir meu artigo publicado da maneira em que está não fará imagem diferente de minha pessoa. Portanto, gostaria de saber qual será a atitude da instituição para reparar tal erro. Não sou a responsável por esse grande equívoco e não é justo que eu seja penalizada por um erro que não poderia ter passado despercebido pela comissão organizadora.

Contando com a devida atenção da comissão para o caso, aguardo a resolução do problema.

Assinatura  
Mestre em Lingüística pela Universidade XXX  
Professora da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná

**Quadro 10** – Carta quatro

<sup>27</sup> A carta foi adequada ao contexto de circulação – naquele momento – a sala de aula, os alunos e o respeito à individualização do remetente. Por isso, foram omitidos os elementos de privacidade: nome do remetente, nome do evento, nome da instituição, nomes dos membros da comissão organizadora e o título do trabalho apresentado; também optamos por modificar a data de escrita da carta.

Como relatamos, após a leitura da carta, alguns alunos mostraram dificuldade em entender certos vocábulos por não se identificarem com a esfera em que o texto circulou. Em consequência, explicamos que a carta foi direcionada para uma instituição de ensino superior e novamente assinalamos seu contexto de produção para enfatizar que ele direciona a escrita da carta. Bakhtin (1929/1981, p.112, grifo do autor) referencia que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*”. Nesse sentido, para o autor, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados que, em nosso caso específico, referem-se à professora e à comissão que organizou o evento. Assim, a carta foi escrita levando em conta o destinatário e a esfera social em que circulou. O gênero serviu de instrumento de mediação entre a professora e a comissão e foi “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo (BAKHTIN, 1929/1981, p.113) que determinaram a estrutura da enunciação.

Isso posto, evidenciamos que a sociedade se organiza por práticas sociais que diferem mediante as condições de produção. São essas práticas que “definem não apenas as atividades de linguagem, mas instituem papéis e lugares sociais para os que nelas se envolvem” (SAITO; NASCIMENTO, 2005, p.11-12).

*A9 – tem palavra que eu não entendo... é difícil*

*P – vocês acharam difícil... não entenderam umas coisas porque o conTEXTO... o contexto de produção é diferente... vocês não conhecem ainda algumas coisas daqui... talvez algumas conheçam e outras não... é uma carta que foi escrita para uma universidade... foi assim... houve um congresso naquela universidade... aí as pessoas apresentam trabalhos... a pessoa que escreveu esta carta apresentou um trabalho... e escreveu... fez o trabalho dela por escrito e entregou para a comissão organizadora do evento... deste congresso... para publicar... publicar em anais*

*A5 – o que é isso?*

*A7 – tem um perfume com esse nome*

*P – anais é a coletânea... um livro ou em CD... com todos os trabalhos apresentados naquele evento... por escrito... a pessoa fez o trabalho dela e entregou do jeitinho que a comissão pediu e quando foi publicado ficou faltando muita coisa... mexeram no trabalho e publicaram só um pedaço*

*A6 – é*

*P – então ela escreve para a faculdade reclamando disso... tá Maicon?*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

Após a explicitação do contexto de produção, pedimos aos estudantes que fizessem as atividades seguintes. É importante destacar que a tarefa foi realizada em sala de aula e contou com a nossa mediação, conforme veremos nos excertos das aulas.

1. Qual a finalidade da carta remetida à instituição de ensino superior? Quem são seus interlocutores?
2. O que o remetente que escreve para a instituição de ensino superior solicita? Seu objetivo é apenas reclamar ou ela espera uma tomada de posição para que seu problema seja solucionado?
3. Como a autora da carta se identifica?
4. Qual o papel social atribuído ao destinatário do texto?
5. Qual é, do ponto de vista de quem escreve, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário?
6. Identifique na carta as partes do arranjo composicional (as partes da carta).
7. Vimos que as cartas já trabalhadas em sala têm características comuns do gênero epistolar. Mas há diferenças entre elas, que ficam evidentes no corpo do texto. Na sua opinião, qual é o motivo de ser apenas no corpo do texto que percebemos a distinção entre uma e outra?
8. Localize na carta 4 as seguintes expressões: “no entanto”, “além desse absurdo” e “portanto”. Agora, releia a carta e tente explicar qual a função dessas expressões no contexto.
9. Nas cartas existem marcas próprias do gênero e marcas do autor. Comparando a carta 3 e a carta 4 (a do jornal e a da professora), o que podemos considerar como marcas próprias do gênero carta de reclamação?
10. Imagine que a carta dessa professora tenha sido enviada para o jornal da faculdade e que você é o redator do jornal e precisa editá-la para ser publicada. Para isso, você terá de escrever a carta da professora fazendo uso do discurso reportado. Reescreva a carta e depois leia, na sala, para os colegas e para a professora.

**Quadro 11** – Atividades propostas: carta 4

Os alunos desenvolveram as atividades em grupos. À medida que discutiam com seus pares, também solicitavam nosso auxílio, conforme suas necessidades. Na discussão com a toda a turma, evidenciamos os elementos que organizam o gênero – condições de produção, conteúdo temático, marcas lingüísticas e enunciativas e construção composicional – retomando, dessa maneira o que havíamos estudado nas cartas anteriores e relacionando todos os elementos a esse exemplar do gênero.

Discutimos com os estudantes os mecanismos argumentativos que dizem respeito aos argumentos de autoridade. Citelli (1994) assevera que em sociedades hierarquizadas e burocratizadas, as instituições conferem a certas pessoas o direito de enunciar discursos. Esses discursos quando enunciados por quem representa as instituições, denotam mais valor e mais credibilidade, sendo, portanto, uma estratégia argumentativa. Diante disso, assinalamos que a professora remetente da carta apoiou-se em sua função social,

que deixou marcada logo abaixo da assinatura, para fazer as reclamações e solicitar a resolução do problema. E mais, ancorando-se em sua função social, ela faz apreciações valorativas a respeito da comissão que organizou o evento.

Assim, fomos analisando a carta e ao mesmo tempo retomando sua construção composicional.

*P – então... além de assinar... ela coloca a função social... quem é ela neste contexto...*

*A4 – é uma professora*

*P –ela é uma professora mestre... então não é uma pessoa que não é que não sabe escrever um artigo... não é uma pessoa que não sabe como participar de um congresso... ela marca a função social dela e isso é::: ... ela marca essa função social pra marcar o discurso de autoridade... quem é ela para poder reclamar... quem é ela para falar desse jeito*

*A9 – ai... uma professora não ia fazer assim*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

*A6 – ela se identifica como mestre em lingüística e professora da rede pública*

*P – isso Pâmela... qual o efeito de sentido desta identificação no texto? Ela coloca por colocar?*

*A6 – não*

*A5 – não... pra que eles saibam que ela é::: mestre*

*P – pra que eles saibam quem é ela*

*A2 – e que ela é formada*

*P – ela é formada*

*A2 – e ela não ia errar assim ( )*

*P – então ela marca aqui...( ) ela marca com isso um discurso DE AU-TO-RI-DA-DE*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

Juntamente com os estudantes, assinalamos que a carta em análise se constitui de cinco parágrafos e relemos cada um deles, retomando seu conteúdo e efeitos de sentido. De início, a remetente deixa marcado o local e a data que são partes da construção composicional de cartas; também evidencia o destinatário. Só depois é que passa à escrita da carta, propriamente dita.

No primeiro parágrafo, mostra-se o motivo da escrita do texto, refazendo as condições de produção: primeiramente protesta por ter sido vítima de uma injustiça e, em seguida, destaca que participou do evento assinalando sua forma de participação e o número da página onde o resumo de seu trabalho foi publicado; depois indica que entregou à comissão organizadora seu artigo para publicação em cópia impressa e em disquete. Assim, ela

contextualiza a situação que originou o problema.

No segundo e no terceiro parágrafos, a autora passa a dar detalhes sobre a injustiça mencionada no início da carta e que originou a escrita do texto, relatando a situação causadora do problema, situando os fatos no tempo e descrevendo como entregou seu artigo (no momento do evento) e os problemas verificados em seu trabalho já publicado. Nesse projeto, vale-se da locução adverbial de tempo “somente hoje”, juntamente com a data, “11 de março de 2007”, para indicar o momento em que tomou conhecimento do fato que lhe causou indignação e revolta; também faz uso de operadores argumentativos que ligam as idéias e partes do texto como: “no entanto”, “além desse absurdo” que marcam, respectivamente, idéias contraditórias e adição de argumento.

No quarto parágrafo, assinala ainda mais suas apreciações valorativas ao fazer a avaliação da comissão quando evidencia que os problemas não poderiam ter passado despercebidos pela comissão organizadora. Ainda, no mesmo parágrafo, defende-se dizendo que não pode pagar pelo erro. Dessa forma, a autora da carta quer fazer a preservação da sua imagem na esfera acadêmica. Encerra o parágrafo solicitando uma atitude da comissão para reparar o erro.

O último parágrafo reforça a idéia de que a professora espera que o problema seja resolvido. Ela não diz o que deve ser feito, mas fez seu questionamento no parágrafo anterior em relação à atitude da instituição – e não apenas da comissão – diante do problema. Isso cria o efeito de sentido de que ela julga que, além da comissão, a instituição também é responsável pela questão, o que fortalece em seu discurso a gravidade do problema.

As discussões ocorreram à medida que íamos passando pelas questões propostas aos alunos, conforme excertos abaixo:

*P – ela disse depois o que ela pretende? agora vamos na questão um... o que o remetente descreve ( ) o que ela solicita?*

*A9 – ela solicita uma correção do artigo que foi entregue... ela entregou sete páginas e publicaram só três P – isso... ela solicita a correção do artigo... então o objetivo dela é apenas reclamar?*

*A6 – não*

*P – ela espera uma tomada de posição para que o problema seja solucionado... essa tomada de posição é::: ...que a comissão corrija e publique da maneira correta... do jeito que ela escreveu*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

*P – qual é do ponto de vista de quem escreve os efeitos que o texto pode produzir no destinatário? quem escreveu... do ponto de vista de quem escreveu... que efeito isto pode produzir no destinatário? naquele que recebeu?*

*A4 – ela mostrou que é vítima... ela não fez tudo aquilo*

*[...]*

*P – ela foi vítima... não foi um erro dela e que ela não pode ser vista como uma pessoa relapsa... ir-res-pon-sá-vel*

*A3 – ia pegar mal pra ela... ela é professora da rede pública... conceituada... ela já::: fez até mestrado... ela já::: ela faz o trabalho certo... tudo bonito e o cara coloca lá três páginas malfeito o trabalho e ela pega ( )*

*P – isso pega mal... suja a imagem dela como profissional*

*A3 – suja a imagem dela de professora*

*P – exatamente... isso suja a imagem dela como profissional*

*A9 – e a comissão organizadora do evento fica então intimidados a corrigir o erro*

*P – isso... a Pâmela disse que é pra comissão ficar intimidada e corrigir o erro... ao mostrar que esse erro não pode ser dela... então de quem é o erro? da comissão... ela joga o problema de volta*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

Ao abordarmos o uso dos operadores argumentativos da carta, que são marcas de linguagem no gênero, pois sustentam as argumentações na apresentação do problema reclamado, explicamos que essas expressões são elementos de coesão nos textos, uma vez que são instâncias capazes de produzir significados. Concordamos com Citelli (1994) quando referencia que é insuficiente considerar os operadores argumentativos e todos os elementos de coesão como simples elementos de ligação, conforme aponta a gramática normativa. Esses elementos possuem funções diferentes no interior dos discursos e só entendemos os sentidos quando consideramos o contexto de produção.

Em vista disso, discutimos com os alunos o uso das expressões “no entanto”, “além desse” e “portanto” presentes na carta escrita pela professora. Destacamos que o sentido dessas expressões é buscado no todo do texto e não como palavra isolada. Com efeito, a expressão “no entanto” estabelece relação de contrajunção, já que os enunciados se contrapõem em orientações argumentativas distintas (KOCH, 1999). Ou seja, primeiramente, a professora indica como entregou seu artigo, seguindo as orientações de um trabalho científico: “contendo considerações iniciais, referencial teórico, análises, considerações finais e referências bibliográficas”. Ao fazer uso da expressão “no entanto”, mostra que o texto foi publicado erroneamente, uma vez que só aparecem em seu artigo as considerações iniciais e parte do referencial teórico. Desse modo, o fato que prevalece é o iniciado pela expressão “no entanto”, marcando a idéia de oposição. Assim, o operador argumentativo, naquele contexto,

contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias.

No uso da expressão “além desse” a professora insere o substantivo “absurdo”. Desse modo, deixa marcada sua apreciação valorativa em relação à comissão, evidenciando que considera os cortes em seu texto – mencionados no parágrafo anterior e retomados pelo uso do pronome demonstrativo “esse” – um fato absurdo. Ainda, no relato, apresenta outros problemas detectados em seu artigo, como alterações na instituição de origem, nomes de autores e palavras escritas de forma equivocada, nome e palavras escritas em minúscula quando no original foi entregue em letras maiúsculas. Com efeito, a expressão “além desse absurdo” não indica apenas uma ligação entre as idéias de um parágrafo e outro ou uma adição de problemas, mas o julgamento e a valoração que a professora faz acerca do problema e, conseqüentemente, da comissão organizadora do evento.

O outro operador argumentativo presente na carta é o conectivo “portanto”, no quarto parágrafo. Sua função é finalizar a idéia do parágrafo e de toda a carta, uma vez que o objetivo da professora não foi apenas reclamar, mas solicitar uma tomada de atitude em relação à publicação de seu artigo. Desse modo, esse operador argumentativo inicia o questionamento da professora em relação à atitude a ser tomada diante de sua reclamação, pois a autora usa o conectivo após mostrar todos os problemas que detectou em seu artigo publicado, após assinalar que a comissão evidenciou que “os artigos são de inteira responsabilidade dos autores” e depois de fazer a preservação de sua imagem dizendo que quem visualizar seu artigo publicado daquela forma julgará que os equívocos foram cometidos por ela, tomando-a como uma profissional relapsa. Por conseqüência disso, a expressão introduz a conclusão relativamente aos enunciados apresentados anteriormente e ao, mesmo tempo, encaminha a direção argumentativa no processo da interação verbal ao solicitar a tomada de posição da instituição, via comissão organizadora do evento. Ainda, no intuito de preservar sua imagem, conclui o parágrafo dizendo que não é justo ser penalizada por um erro que não é seu.

Nosso objetivo com essas discussões foi propiciar aos alunos a compreensão de que o significado dos vocábulos e expressões está posto no contexto, ou seja, só entendemos o efeito de sentido das expressões presentes na materialidade lingüística do texto considerando toda a situação comunicativa. Daí a importância de olharmos com atenção e refletirmos sobre a situação de produção dos textos pertencente ao gênero em estudo, levando em conta todos os elementos contextuais: quem escreve, para quem, com que objetivo, estratégias para realizar o processo de interlocução, meio de divulgação, gênero discursivo, esfera de comunicação em que o texto vai circular, como já apontamos.

*P – eu quero chamar a atenção para o segundo parágrafo... “Somente hoje... dia onze de março de dois mil e sete... tive acesso aos anais... ao verificar minha produção” aqui começa o relato “percebi que houve alteração em seu conteúdo... a começar pela ausência de parte do artigo... entreguei o artigo na íntegra”... quer dizer... inteiro...”em sete páginas... contendo considerações iniciais, referencial teórico, análise, considerações finais e referências bibliográficas... no entanto... na publicação dos anais só constam considerações iniciais e o referencial teórico em apenas três páginas e sete linhas”... a expressão NO ENTANTO... ela está ligando uma parte com a outra... o que é que ela significa? [...]*

*P – que sentido tem a expressão NO ENTANTO? A9 – ela pode estar desconfiada ( )*

*P – ela disse que entregou o artigo inteiro... sete páginas... colocou todas as partes... NO ENTANTO... o que ela fala depois de no entanto? A5 – no entanto:::*

*P – Maicon...*

*[...]*

*A4 – “no entanto na publicação dos anais só constam considerações iniciais e o referencial teórico em apenas três páginas e sete linhas”*

*P – o NO ENTANTO marca uma idéia diferente... oposta daquela que foi dita antes... ela entregou inteiro... sete páginas... NO ENTANTO... apareceram apenas três páginas publicadas*

*A9 – e sete linhas*

*P – então marca uma oposição... uma idéia diferente...uma idéia contrária*

*A6 – ( )*

*P – por qual outra palavrinha eu posso trocar a expressão NO ENTANTO sem perder este sentido de oposição? ((silêncio))*

*A2 – apenas*

*P – hã?*

*A2 – apenas*

*P – apenas? não... apenas na publicação? uma outra palavra ou expressão que troque por NO ENTANTO e não perca o sentido*

*A9 – MAS A5 – mas?*

*P – MAS... “entreguei na íntegra” tal tal tal... MAS na publicação dos anais... eu posso trocar o NO ENTANTO pelo MAS sem perder o sentido*

*A2 – PORÉM também*

*P – porém também... tem mais outra com o mesmo sentido?*

*A9 – entretanto... contudo*

*P – entretanto... contudo... são todas... são organizadores textuais que marcam a adversidade... a contraposição de idéias...*

*A9 – viu? eu sei... eu acertei*

*[...]*

*P – no terceiro parágrafo... continua falando dos absurdos que aconteceram no artigo dela... qual a palavra... a expressão que ela inicia parágrafo?*

*A2 – além desse absurdo*

*P – esse além de significa que ela vai mostrar... aquilo que ela já falou ela considera um absurdo e ela vai mostrar outro problema... então aqui dá idéia de que?*

*A4 – de mais um? P – de adição*

*A2 – houve mais um problema*

*P – houve mais alguma coisa ALÉM DISSO... dá idéia de adição... essas expressões ajudam a organizar o texto e como ela diz “além deste absurdo” ela acaba fazendo um julgamento de valor por mostrar que considera os erros em seu artigo um grande absurdo e ainda mostra outros*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

*P – agora eu quero que vocês releiam o parágrafo seguinte...o quarto parágrafo... e me digam se há... ou melhor... há uma palavra aí que vai finalizar... vai mostrar a finalização... a conclusão do texto... uma única palavra que marca isso... qual é?*

*A9 –“portanto gostaria de saber qual será a atitude da instituição para reparar tal erro”*

*P- qual é a palavra que marca que está concluindo?*

*A9 – portanto*

*P – PORTANTO... o portanto marca que está concluindo o texto... então nós temos aqui... no entanto... além desse e portanto como organizadores textuais... ligam uma parte do texto com outra criando efeitos de sentido... há outras expressões que podem substituir... na hora de escrever um texto... num momento de leitura... na hora que falamos... nós usamos esses organizadores textuais para ligar um parte com a outra*  
(Aula do dia 28/03/2007)

Depois dessas mediações, passamos a estudar o discurso reportado que, nesse gênero discursivo específico, envolve o discurso indireto quando a reclamação de alguém que enfrentou uma situação problemática é relatada por outra pessoa, como em edições que ocorrem em jornais ou revistas, por exemplo. Consideramos, como Cunha (2002, p.102), que o discurso reportado é um tema relevante no ensino-aprendizagem de línguas por revelar “a relação do discurso do outro, e, por conseguinte, ao outro” e também por servir a um propósito em uma situação sócio-histórica. Ainda nos apoiamos em Barbosa (2005) ao postularmos que no trabalho pedagógico com o discurso reportado as atividades se dão de modo mais contextualizado com as pessoas do discurso e com as pessoas gramaticais.

Mostramos aos alunos uma carta publicada em jornal, editada em discurso reportado<sup>28</sup>. Ao abordar esse discurso, objetivamos fazer uma atividade de análise lingüística ao reescrever a carta quatro em discurso indireto, para indicar que, ao mudar a pessoa do discurso, as apreciações valorativas e as reclamações podem ganhar sentidos diferentes.

Quando a carta é escrita em primeira pessoa, o discurso apresenta-se mais individualizado, pois traz as marcas do sujeito. Em contrapartida, o discurso reportado pode, ou não, tornar as reclamações e/ou apreciações valorativas mais amenas. Fato que dependerá das escolhas que o editor da carta fizer: escolhas lexicais, uso ou não de modalizadores, inserção da fala do remetente por meio de aspas, uso de operadores argumentativos, entre outras. Essas escolhas marcam diferentes efeitos de sentido nas cartas e nas reclamações.

Nesse intuito, na aula do dia vinte e nove de março, solicitamos aos alunos que reescrevessem a carta remetida pela professora à instituição de ensino superior como se

---

<sup>28</sup>O exemplar do gênero foi retirado da obra de Barbosa (2005).

outra pessoa falasse por ela, ou seja, fazendo uso do discurso reportado.

*P – a outra atividade... você vai retomar aquela carta do jornal... pense nas cartas que saem nos jornais... vimos aquela carta que a pessoa escreveu diretamente... ela falou... eu represento... eu procuro... mas há jornais que não colocam... eu já disse que eles editam... o jornal... a redação do jornal é que diz...*

*[...]*

*P – se fosse a redação do jornal que tivesse escrito poderia ser assim... o senhor Cláudio... representante da associação de moradores da zona um procurou este jornal... para reclamar do seguinte fato... e aí o jornal contar a reclamação*

*A4 - é outra carta*

*P – é uma edição que o jornal faz... e isso é comum em alguns jornais... vocês vão pegar aquela carta que têm colada no caderno*

*A6 – qual?*

*A3 – a última? P – é...*

*[...]*

*P – a última carta... a da professora que escreveu para a universidade... imaginem que vocês trabalhem... num setor da universidade e vocês tem de repassar isso para a comissão... mas não vão entregar a carta... vocês receberam a reclamação e vão repassar... essa reclamação que ela fez... vocês vão reescrever esta carta contando o problema dela... aí não é ela falando... são vocês contando o problema que ela teve... contando para a comissão...*

*(Aula do dia 29/03/2007)*

*A5 – é como se eu tivesse contando?( )*

*P – sim... aquela carta de ontem...*

*A4 - pode fazer de lápis?*

*[...]*

*A4 – como eu falo?*

*P – você vai dizer tudo o que ela disse .. mas é você contando.. é o discurso reportado... você vai reportar... contar o que ela falou*

*A4 – então não vou dizer... eu participei*

*P – não... é ela quem fala... a professora tal.. participou do evento tal... é você quem fala dela*

*(Aula do dia 29/03/2007)*

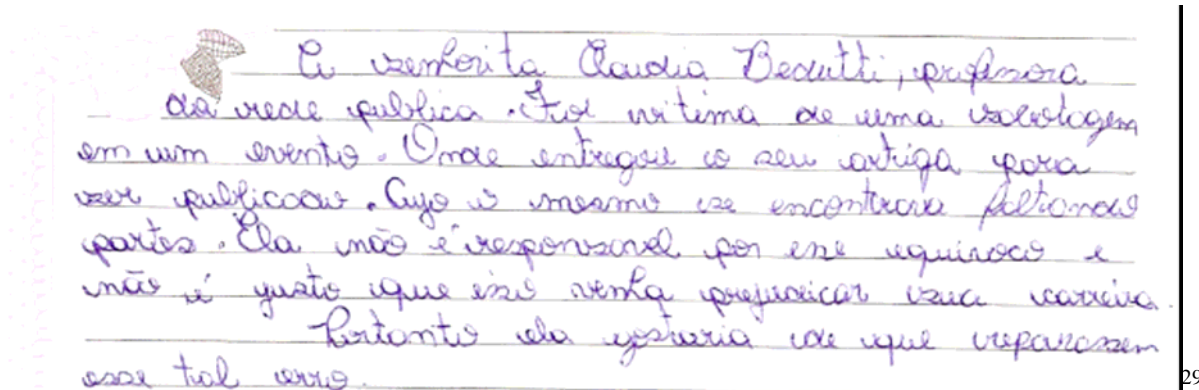
Enquanto faziam a atividade, muitos alunos solicitavam nossa ajuda para tirar suas dúvidas, pois estavam encontrando dificuldade para reportar o relato e, assim, reconstruir o discurso da remetente da carta. Atendemos os estudantes individualmente, discutindo com cada aluno as diferenças e efeitos de sentido decorrentes da mudança do discurso na escrita das cartas. Inserimos na análise alguns textos dessa atividade. Salientamos que não é nosso objetivo fazer a análise exaustiva das cartas escritas em discurso reportado.

A escrita das cartas dos alunos revelou que encontraram dificuldade para reportar a carta da professora. Em parte, isso se deu pelo fato de muitos considerarem a linguagem “difícil”, não apenas pela carta apresentar linguagem formal, mas por desconhecerem práticas sociais da esfera acadêmica. A atividade poderia ter sido mais produtiva se tivéssemos trabalhado com a reescrita da carta três. Porém, conforme justificado, a escolha da carta, com nível maior de dificuldade e linguagem mais elaborada, foi intencional.

Os exemplares de cartas, na seqüência, mostram dificuldade dos alunos em relação à sumarização e dificuldade para marcar as partes específicas de uma carta de reclamação, como a solicitação da tomada de posição do outro em relação ao problema. Em muitas cartas, observamos apenas o relato sem que fosse mencionada a solicitação da professora para que atitudes fossem tomadas de forma a resgatar sua imagem e o artigo. Essa dificuldade apresentada pelos estudantes indica a necessidade de se trabalhar anteriormente com outros gêneros. Nesse caso específico, mostrou a necessidade do gênero discursivo resumo ser desenvolvido antes do estudo do gênero carta de reclamação, a fim de dar-lhe sustentação.

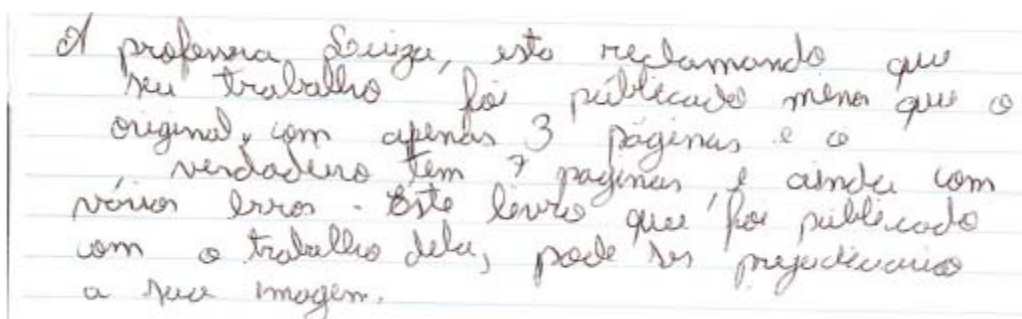
Os comentários acerca da escrita dos estudantes foram feitos individualmente enquanto os alunos escreviam seus textos e conforme solicitavam a mediação da professora. Depois de entregues e lidas por nós, fizemos comentários das cartas escritas pelos alunos em momento coletivo. Na atividade coletiva, chamamos a atenção para marcas de linguagem presentes na escrita de cartas em discurso reportado, mostrando que os sentidos podem se diferenciar ao mudarmos a pessoa do discurso/ pessoa gramatical. Desse modo, discutimos com a sala que as escolhas lexicais e as escolhas dos verbos – principalmente dos verbos *dicendi* – acarretam em diferentes efeitos de sentido como fortalecer o discurso da professora, deixá-lo mais ameno ou, ainda, deixar transparecer para o leitor o envolvimento de quem reescreve a carta. Os verbos *dicendi*, por exemplo, podem ter apenas um valor descritivo ou indicar uma avaliação do redator da carta em relação à situação.

A carta que segue mostra que o aluno usou o vocábulo “sabotagem” na indicação do problema relatado pela professora. Em sua carta, a professora não usou o termo – ela diz ser vítima de uma injustiça. A palavra “sabotagem”, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986) significa, dentre várias acepções, danificar algo de caso pensado. A carta da professora não faz referência a esse fato. Ao escolher o vocábulo “sabotagem”, o aluno acabou revelando sua interpretação sobre o problema, direcionando a leitura de seu texto.



**Figura 2** – Carta escrita em discurso reportado (1)

Essa carta foi uma das poucas cartas em que foi mostrado o julgamento do aluno em relação ao fato. A maioria das cartas escritas por eles fez apenas a descrição, sem atribuir novos sentidos e/ ou avaliações. Nas duas cartas seguintes, o que ficou evidenciado foi a preocupação da professora em preservar sua boa imagem de profissional, fato que os alunos conseguiram marcar bem e que também ficou assinalado na carta da professora, quando solicita uma tomada de posição da comissão<sup>30</sup>.



**Figura 3** – Carta escrita em discurso reportado (2)

<sup>29</sup> A senhorita Claudia Bedutti, professora da rede pública. Foi vítima de uma sabotagem em um evento. Onde entregou o seu artigo para ser publicado. Cujo o mesmo se encontra faltando partes. Ela não é responsável por esse equívoco e não é justo que isso venha prejudicar sua carreira. Portanto ela gostaria de que reparassem tal erro.

<sup>30</sup> A professora Luiza, esta reclamando que seu trabalho foi publicado menor que o original, com apenas 3 páginas e o verdadeiro tem 7 páginas, e ainda com vários erros. Este livro que foi publicado com o trabalho dela, pode ser prejudicário a sua imagem.

A professora Renata participou de um evento, e foi vítima de uma injustiça. Ela mandou seu trabalho para comissão organizadora. Ao ela verificar sua produção ela percebeu que houve alteração em seu conteúdo. Além disso ela percebeu que avia alteração em palavras escritas em minúsculo, quando a original está em Maiúscula. Ela reclama e espera uma tomada de providência da comissão organizadora.

31

**Figura 4** – Carta escrita em discurso reportado (3)

Também, ao escolherem o verbo *dicendi* “dizer” – que é neutro –, evidenciam a voz da professora ao fazerem o relato do problema e não deixam transparecer apreciações valorativas, ou julgamentos, em relação ao fato ocorrido com a docente. No geral, os alunos mostraram-se neutros no uso dos verbos e na escolha das palavras ao reportarem a reclamação da professora.

A primeira das próximas cartas é uma das raras que apresenta todas as partes da construção composicional das cartas de reclamação – o aluno apresenta a professora, faz o relato do problema vivenciado por ela e marca o pedido de tomada de posição para que corrijam o erro, mostrando-se neutro em relação às apreciações valorativas assinaladas na carta original.

Na última carta, o aluno insere aspas e reescreve a fala da professora, mas apresenta dificuldade de sumarização, uma vez que fica atrelado apenas ao relato e não indica a solicitação que a remetente fez para que seu problema fosse resolvido.

<sup>31</sup>A professora Renata participou de um evento, e foi vítima de uma injustiça. Ela mandou um trabalho para comissão organizadora. Ao ela verificar sua produção ela percebeu que houve alteração em seu conteúdo. Além disso ela percebeu que avia alteração em palavras escritas em minúsculo, quando a original está em Maiúscula. Ela reclama e espera uma tomada de providência da comissão organizadora.

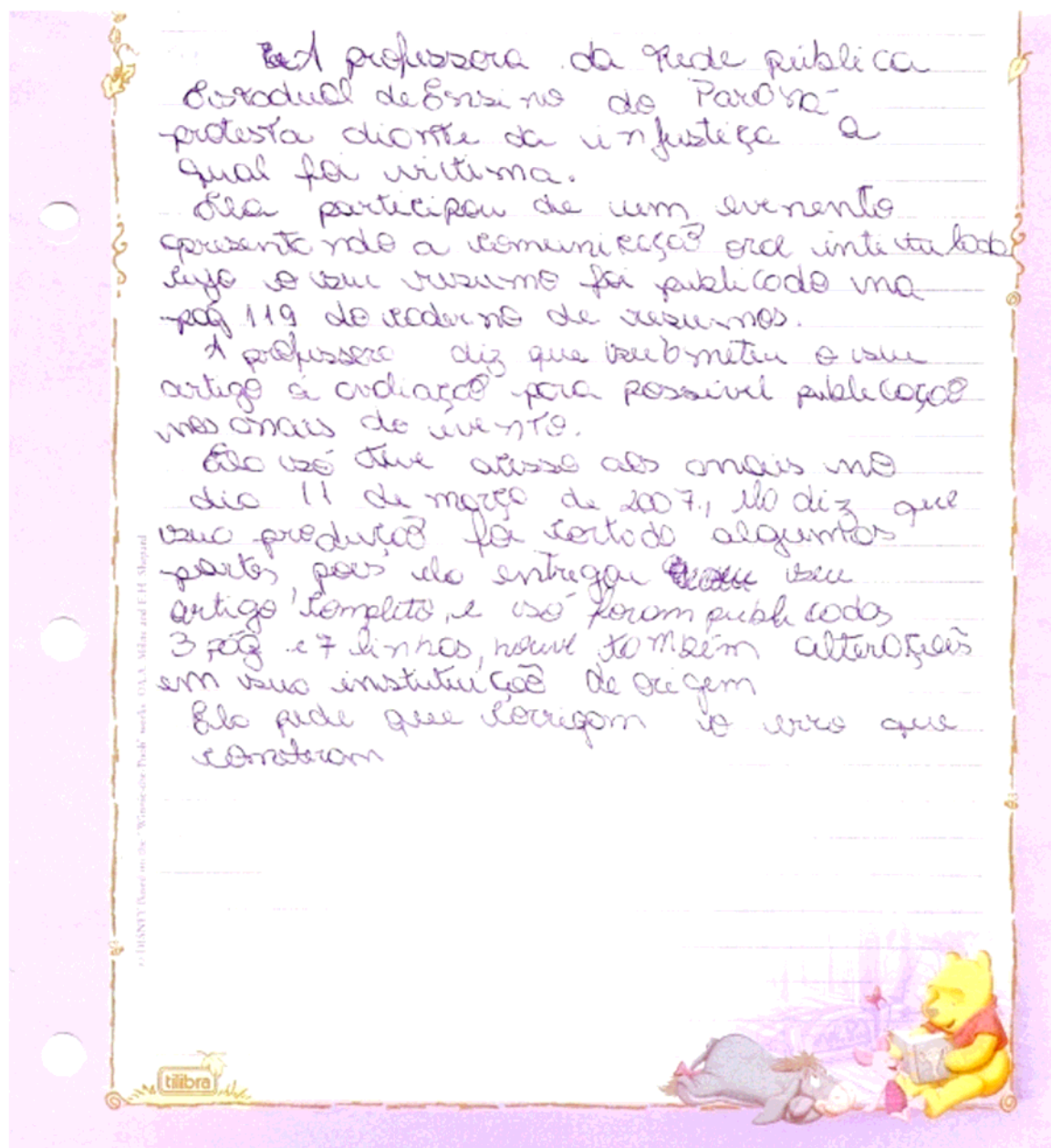


Figura 5 – Carta escrita em discurso reportado (4)

<sup>32</sup> A professora da Rede pública Estadual de Ensino do Paraná protesta diante da injustiça a qual foi vítima. Ela participou de um evento apresentando a comunicação oral intitulada cujo o seu resumo foi publicado na pag.119 do caderno de resumos. A professora diz que submeteu o seu artigo á avaliação para possível publicação nos anais do evento. Ela só teve acesso aos anais no dia 11 de março de 2007, ela diz que sua produção foi cortada algumas partes, pois ela entregou seu artigo completo, e só foram publicadas 3 pag e 7 linhas, houve também alterações em sua instituição de origem. Ela pede que corrijam o erro que cometeram

A comissão organizadora do evento YYY  
 Venho por meio desta, comunicar a injustiça  
 da professora da rede pública a qual ela  
 foi vítima.  
 Ela diz ter entregado à comissão organiza-  
 dora uma cópia de seu material e quando  
 foi verificar o conteúdo encontrou alterações.  
 Ela disse: "Entreguei o artigo na íntegra, em sete  
 páginas, contendo considerações iniciais, referencial  
 teórico, análise, considerações finais e bibliografia. No  
 entanto, na publicação dos anais só constam consi-  
 derações iniciais e referencial teórico em apenas três  
 páginas e sete linhas."

33

**Figura 6** – Carta escrita em discurso reportado (5)

Por essa breve análise de algumas cartas escritas pelos alunos, verificamos que a maioria da turma apresentou dificuldade na atividade, evidenciando conteúdos a serem aprofundados, como: os verbos *dicendi* e seus efeitos de sentido, sumarização, uso do discurso indireto. Consideramos que as dificuldades apresentadas por eles podem ser trabalhadas pedagogicamente com outros gêneros discursivos e que uma seqüência de aulas que abordem um gênero pode não dar conta de todas as dificuldades. Também acreditamos que não há necessidade de trabalhar com todas as dificuldades ao mesmo tempo.

A próxima atividade foi retomar a primeira carta de reclamação feita no início das atividades com o gênero em foco. Assim, nas aulas seguintes – dia dois de abril e dia quatro de abril – envolvemo-nos com esses textos.

No dia dois de abril, a turma fez a refação da primeira carta, escrita no dia quatorze de março. Explicamos que, depois de termos estudado e analisado algumas cartas de reclamação, eles receberiam de volta a primeira carta que escreveram e iriam analisá-la, observando se apresentavam os elementos estudados durante as aulas. Depois disso, reescreveram seus textos. A primeira escrita foi apenas lida por nós e a devolvemos sem anotações para que a reescrevessem, embasados em nossas discussões e atividades das aulas anteriores.

<sup>33</sup> A comissão organizadora do evento YYY. Venho por meio desta, comunicar a injustiça da professora da rede pública a qual ela foi vítima. Ela diz ter entregado à comissão organizadora uma cópia de seu material e quando foi verificar o conteúdo encontrou alterações. Ela disse: "Entreguei o artigo na íntegra, em sete páginas, contendo considerações finais e bibliografia. No entanto, na publicação dos anais só constam considerações iniciais e referencial teórico em apenas três páginas e sete linhas".

No dia quatro de abril, levamos para sala de aula os textos dos alunos com comentários de intervenção e mediação, que se deu via apontamentos, com o objetivo de o produtor fazer reflexões para melhorar a escrita de sua carta, considerando os elementos composicionais do gênero, estudados na instância de leitura. Nesse processo, o novo texto – com intervenções pontuais – faz a mediação entre o aluno e o professor, propiciando reflexão e a sua reformulação. De posse da segunda versão, o professor pode fazer uma nova mediação, comparando o desempenho escrito do aluno de uma versão para outra.

Acreditamos que esse processo poderá se repetir quantas vezes for necessário, pois, segundo Garcez (1998), subsidiada por Vygotsky (1984), quanto mais a escrita for usada como mediação, mais transformações ocorrerão e, nesse percurso, a escrita do texto apresentará resultados positivos. Assim, o trabalho de (re)construção do texto pode levar a muitas reescritas, muitas análises e tanto o professor quanto o aluno podem conseguir ver o avanço e a melhor produtividade na escrita do texto. Concordamos com Ohuschi (2006) ao dizer que no processo de escrita do texto, a mediação ocorre desde as atividades de leitura, quando o professor contribui para a construção de sentidos, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno e prossegue em todo o processo da produção escrita.

Como nosso objetivo não está no processo de escrita, não analisaremos os textos de todos os alunos. Apresentaremos a descrição da aula em que fizemos a refacção coletiva e individual com a turma. Em nossa análise, o intuito é verificar se o estudo dos exemplares do gênero, seus elementos característicos e as marcas de linguagem contribuíram na escrita dos textos. À medida que descrevemos a aula também apresentamos excertos das transcrições, a título de trazer mais clareza ao relato.

No dia quatro de abril, levamos as produções dos alunos para a sala de aula. Conforme mencionado, eles haviam escrito uma carta de reclamação no início das atividades e, depois do estudo de cartas de reclamação, solicitamos que lessem suas produções e as escrevessem novamente, considerando as discussões realizadas durante as aulas. Como forma de retomada das características do gênero e como parâmetro para que cada aluno avaliasse sua produção, entregamos a eles o seguinte roteiro de avaliação:

**Observe se sua carta apresenta:**

1. Identificação: nomes do remetente e do destinatário
2. Local e data marcados
3. Formas de início: formas de tratamento indicando o destinatário da carta. Pode também usar a função social do destinatário neste momento.
4. Os fatos situados no tempo: identificação espacial – onde ocorreu o fato; uso de verbos e outras unidades lingüísticas com valor temporal; uso de organizadores textuais temporais.
5. Relato detalhado dos motivos que levaram ao envio da carta mencionando datas e locais onde ocorreram os acontecimentos que geraram a reclamação e argumentos que justificam os motivos de você sentir-se lesado; uso de operadores argumentativos nas argumentações feitas como: pois, já que, assim, então, no entanto etc.; afirmações categóricas, apreciações valorativas etc..
6. Esclarecimento das pretensões/tomadas de atitude desejadas para que se resolva o problema.
7. Despedida/Finalização: fórmulas de despedida formais. Você ainda pode incluir dizeres intimidantes ou ameaçadores dependendo da intenção e insatisfação.
8. Anexos: dependendo da reclamação é importante enviar junto à carta, mencionando esse fato, todos os documentos necessários para a compreensão e prova do sucedido.

**Quadro 12** – Lista de constatações: carta de reclamação

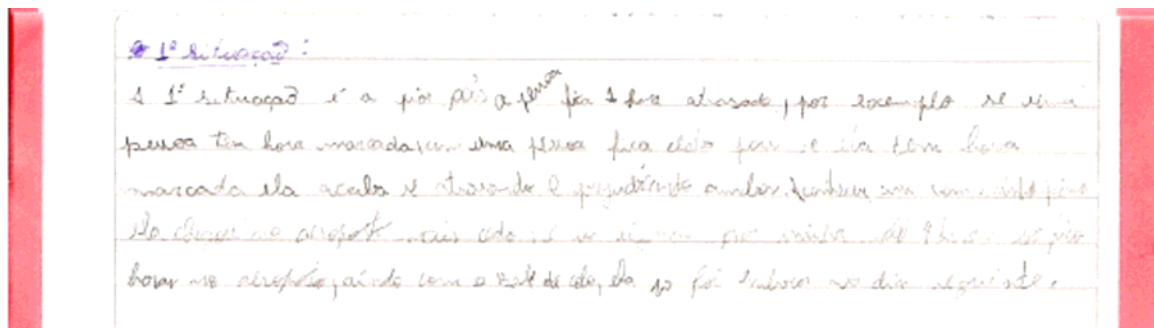
Na refacção coletiva, enfatizamos a construção composicional, o contexto de produção, as marcas lingüísticas e enunciativas na construção das cartas e na construção da argumentação. Nesse momento trabalhamos com trechos dos textos dos alunos que evidenciaram dificuldades comuns da turma. Por nossa experiência em sala de aula, julgamos ser mais produtivo um trabalho de refacção coletiva com pequenos trechos dos textos dos estudantes<sup>34</sup>. O procedimento pode minimizar possíveis constrangimentos por parte do aluno que tem seu texto em exposição. Também é importante salientar que, antes de procedimentos de refacção coletiva, é pertinente conversar com os estudantes a respeito da atividade, a fim de que vejam o verdadeiro sentido do trabalho e percebam que um texto pode passar por diversas escritas antes de ser divulgado e cumprir sua função social.

Assim, escrevemos, no quadro de giz, trechos dos textos selecionados para discussão e com o auxílio e a intervenção dos alunos, fomos reconstruindo os textos selecionados. Para melhor visualização, apresentamos as três versões do primeiro texto que

<sup>34</sup> Julgamos importante esclarecer que apesar de termos realizado o trabalho de refacção coletiva com pequenos trechos dos textos dos alunos, também fizemos o trabalho de refacção coletiva (e individual) com textos inteiros. No entanto, nesta pesquisa ilustramos a refacção coletiva com apenas um texto inteiro.

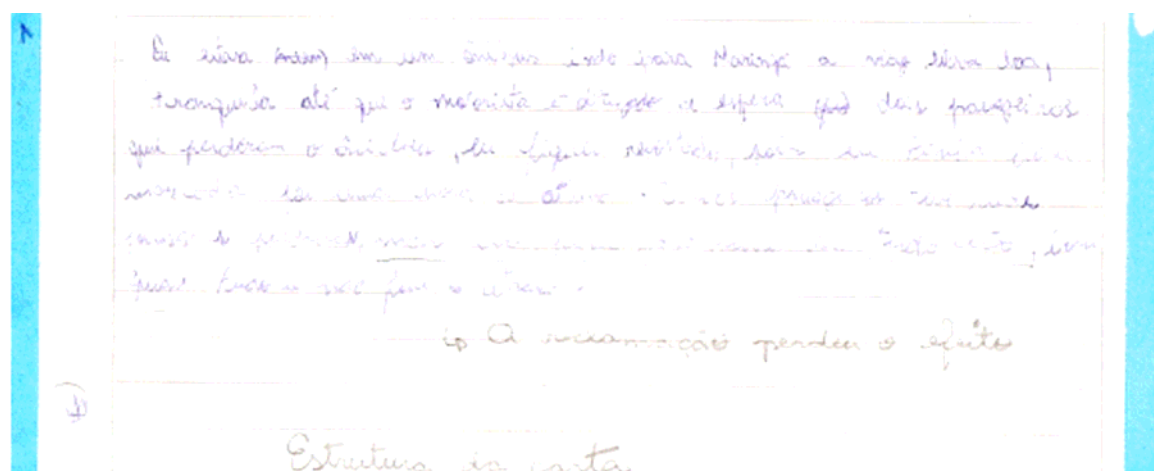
refizemos coletivamente e, depois, passamos a descrever a discussão efetivada em sala.

### 1ª Escrita<sup>35</sup>



**Figura 7** – Exemplo 1: primeira escrita de carta

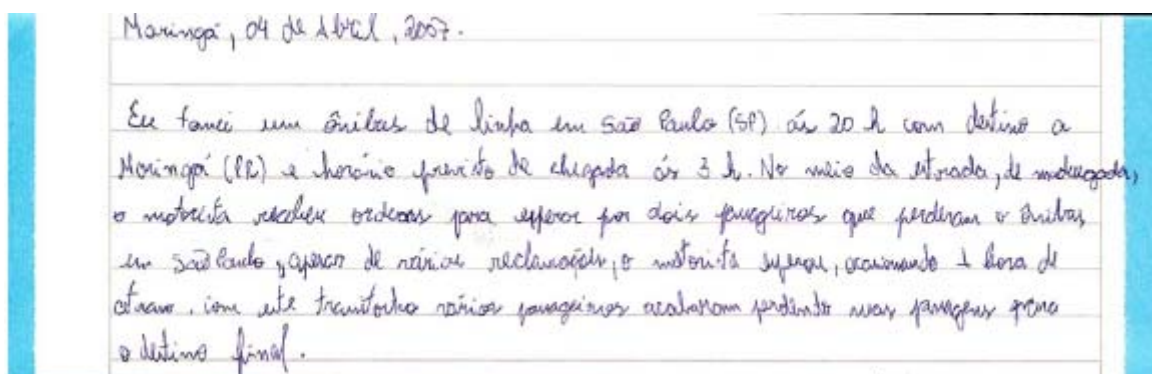
### 2ª Escrita<sup>36</sup>



**Figura 8** – Exemplo 1: segunda escrita de carta

<sup>35</sup> 1ª Escrita. A primeira situação é a pior pois a pessoa fica 1 hora atrasado, por exemplo se uma pessoa tem hora marcada, com uma pessoa fica chato pois se ela tem hora marcada ela acaba se atrasando e prejudicando ambos. Aconteceu isso com minha prima ela chegou no aeroporto mais cedo, e o ligaram para minha mãe 4 horas ela ficou horas no aeroporto. Ainda com o bebe de colo, ela só foi embora no dia seguinte.

<sup>36</sup> 2ª Escrita. Eu estava em um ônibus indo para Maringá a viagem tava boa, tranquila até que o motorista é obrigado a espera dois passageiros que perderam o ônibus, eu fiquei revoltado, pois eu tinha hora marcada foi uma hora de atraso. Vários passageiros teve suas passagens perdidas, mas no fim para mim deu tudo certo, bom quase tudo e não houve o atraso.

3ª Escrita<sup>37</sup>

**Figura 9** – Exemplo 1: terceira escrita de carta

Pelas três versões apresentadas, observamos que o aluno apresentou avanços, porém não fez uso dos elementos do gênero estudados nas aulas. Na primeira versão, deu a sua opinião sobre o fato de o ônibus ter parado na estrada durante a madrugada para aguardar outros passageiros. Nesse sentido, o aluno não seguiu o comando da atividade, uma vez que não foi pedida a sua opinião, mas solicitada a escrita de uma carta relatando o problema. Observamos que, na segunda versão, o comando foi seguido, contudo o produtor do texto não fez uso das marcas do gênero estudadas durante as aulas. Já na terceira versão, na tentativa de relatar a situação, acabou fazendo uma paráfrase da situação explicitada no enunciado da atividade, novamente não utilizando os elementos característicos do gênero estudados nas aulas.

Nesse caso específico, pareceu-nos que o aluno não deu atenção à atividade solicitada, fazendo-a apenas como uma tarefa escolar a cumprir. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de ele não ver um significado para a escrita dessa carta, já que no comando da atividade não foi solicitada uma finalidade social definida, não havendo, portanto, uma finalidade real para a escrita. No entanto, ressaltamos que a maioria da turma atingiu o objetivo da atividade, conforme veremos em exemplares de textos de outros alunos aqui expostos.

Na refacção coletiva, analisamos a segunda escrita da carta. A turma foi participativa, dando sugestões de reescrita ao visualizar os textos dos colegas. Como

<sup>37</sup> 3ª Escrita. Maringá, 04 de abril, 2007. Eu tomei um ônibus de linha em São Paulo (SP) às 20h com destino a Maringá (PR) e horário previsto de chegada às 3h. No meio da estrada, de madrugada, o motorista recebeu ordens para esperar por dois passageiros que perderam o ônibus em São Paulo, apesar de várias reclamações, o motorista esperou, ocasionando 1 hora de atraso, com este transtorno vários passageiros acabaram perdendo suas passagens para o destino final.

mencionado, descreveremos os momentos da aula em que trabalhamos com as produções escritas dos alunos no intuito de discutirmos as dificuldades que apresentaram e, coletivamente, reconstruirmos o texto, considerando o estudo do gênero efetivado anteriormente. Os alunos logo visualizaram a ausência de marcas do gênero, tanto na forma quanto no conteúdo, ou seja, tanto na construção composicional como no tema.

*P – eu selecionei... separei alguns textos... na verdade... trechos de alguns textos... não é porque este ficou ruim ou este ficou melhor... procurei textos que mostrassem problemas recorrentes... quer dizer... ele apresenta um problema que aparece em outros textos também... olha aqui... é uma carta... a proposta era você escrever uma carta diretamente para a pessoa... ou no caso aqui... da empresa de ônibus... escrever para a empresa*  
*A4 – para o gerente ((a professora escreveu parte da carta no quadro))*  
*A2 – tá faltando coisa aí*  
*P – sim... o que falta aqui?*  
*A1 – professora*  
*A4 – a data*  
*A6 – faltou e:::*  
*A3 – de onde ele saiu*  
*A7 – pra onde ele tava indo*  
*A1 – quem tá escrevendo*  
*A4 – pra onde ele vai mandar esta carta*  
*P – olha quanta coisa*  
*A9 – pra quem é o público*  
*P – quem vai receber, não é? quem é o destinatário? faltaram elementos aqui... o primeiro deles é local e data... Maringá::: quatro de abril de dois mil e sete ((a professora vai escrevendo no quadro))*  
*A4 – daí ele tem de colocar preza:::do senhor da rede Garcia de Maringá... ela está indo pela Garcia... então ele vai mandar para diretoria da empresa que vai ver...mas*  
*A6 – você sabe se é da Garcia... não falou nada ué*  
*A4 – estou supondo Gabriel*  
*A3- pode ser do Expresso Maringá... Brasiltur... Andorinha*  
*P – mas tem que pôr pra quem é... vocês estão supondo*  
*A2 – tem que colocar quem é que está escrevendo... depois ( )*  
*A4 – daí eles não vão saber... e como ele vai mandar uma carta sem remetente... pra onde ele vai mandar... da onde ele saiu... pra empresa ter uma informação sobre ele*  
*P – então vamos ver como é que podemos melhorar esta carta*  
*A5 – e falta assinatura... não tem que ter? P – tem... tem que ter assinatura*  
*A4 – e conclusão também*  
 (Aula do dia 04/04/2007)

Na tarefa de discussão da reescrita da carta, os estudantes foram indicando as mudanças que deveriam ser feitas e a professora, as quais mediamos escrevendo as sugestões no quadro, ao mesmo tempo em que fazia comentários a respeito das escolhas do produtor do texto e das mudanças sugeridas pela turma. Lopes-Rossi (2005b) denomina tal

atividade de “revisão colaborativa”, pois é o momento que tanto o professor, como os colegas de sala, atuam como leitores do texto em análise, sugerindo correções e melhorias para o texto em questão. Consideramos o procedimento pertinente, já que não só aluno produtor do texto, mas também os demais colegas, têm a oportunidade de desenvolver suas competências comunicativas e exercerem uma leitura crítica do gênero. Essa etapa do processo de produção de texto, também permite ao professor selecionar tanto dificuldades decorrentes das características específicas do gênero, quanto dificuldades gramaticais para usá-las em exercícios de análise lingüística (LOPES-ROSSI, 2002).

Enfatizamos, na revisão colaborativa do texto, a construção composicional da carta. Julgamos a ênfase importante porque, além de ser um elemento característico do gênero, há o fato de que hoje não tem sido comum pessoas escreverem cartas convencionais, pois utilizam, em suas interações à distância, outras tecnologias como mensagens de celular, correios eletrônicos, sítios de relacionamentos. Apesar dos recursos tecnológicos, nas interações sociais, dependendo da esfera e da situação, há a necessidade de uso de textos mais formalizados e, muitas pessoas, quando precisam escrevê-los encontram dificuldade em sua elaboração devido a não familiaridade com os gêneros formais.

P – nós vamos ver a organização... a forma da carta  
A2 – isso parece mais um bilhete  
P – é... não ficou uma carta  
A5 – muito menos de reclamação  
P – não está no formato carta... faltou local e data... o vocativo... prezado gerente [...]  
P – então voltamos a carta aqui ((apontando para o quadro))... e todo mundo olhando para cá... “eu estava em um ônibus indo para Maringá... a viagem estava boa.. tranqüila... até...que o motorista é obrigado a esperar dois passageiros”... o até marca que houve um problema... ótimo o uso [...]  
A4 – professora... se ele fala que o motorista é obrigada A parar... ele tem de explicar o porquê  
P – ah sim... falar explicar mais  
A2 – tá uma carta sem::::: explicar  
A1 – ele tem de falar porque ele tava parando... quem falou pra ele parar... não é?  
P – isso... tem de construir melhor [...]  
P – então... “o motorista é obrigado a esperar por dois passageiros que perderam o ônibus... eu fiquei revoltado pois eu tinha hora marcada e foi uma hora de atraso... vários passageiros... vários passageiros tiveram suas passagens perdidas... mas no fim para mim deu tudo certo”...qual é o objetivo dessa carta?  
A4 – o objetivo dessa carta é pra ele comunicar a coisa de ônibus ( )  
P – mas ele disse isso?  
A4 – não... mas ele tentou dizer isso  
P – ele tentou e não disse... para eu escrever uma carta de reclamação eu tenho de mostrar a reclamação... porque estou reclamando... isso me prejudicou de que forma... e se eu terminar a carta falando que está tudo bem... por que foi que eu escrevi?  
A4 – você tem de pedir alguma coisa  
P – eu peço alguma mudança... alguma atitude... eu tenho que deixar claro o que eu quero com a carta  
A4 – mas por quê? ele estava numa viagem boa e dois passageiros perderam um ônibus e ele tinha de esperar? não tem nada a ver... eles que esperassem o próximo ônibus chegar  
A1 – era disso que ele tinha de reclamar... não é?  
P – faltou dizer... conseguir explicar esta reclamação  
A1 – se ele mandasse uma carta assim não ia valer nada lá  
A6 – quem começasse a ler ia parar ( ) ((muitos falam ao mesmo tempo))  
A4 – ele tinha de falar assim... ele pegou... ele tava preocupado que ele tinha de ir pra Maringá... mas ele... e como tinha um atraso assim ele poderia perder as coisas que ele tinha feito... podia ser uma reunião de trabalho e ele ( )  
P – aí sim ficaria marcado que ele foi prejudicado  
A5 – daí ele tinha de falar porque ele foi prejudicado disse o que ele queria... não marcou a reclamação... essa carta precisa ser reescrita... refeita  
Aula do dia 04/04/2007

Conforme os excertos de aula acima, podemos perceber que a turma participou na escrita colaborativa dessa carta, apesar de o autor do texto não atentar para os

comentários sugeridos pelos colegas, como visualizamos em sua produção.

Depois da reescrita coletiva dessa carta, assinalamos recorrências apresentadas em outros textos dos alunos como as marcas lingüísticas das cartas do gênero em estudo, especificamente a assinatura e os conectivos. Antes de passarmos à descrição das transcrições, inserimos mais três versões de carta de aluno, a fim de visualizarmos a carta que gerou a discussão coletiva.

### 1ª Escrita<sup>38</sup>

Caro senhor gerente das casas Bahia  
Venho lhe informar que no dia 12/03/07  
comprei um ventilador (Britania), quando  
cheguei em casa fui testado e não  
funcionou. No dia seguinte vim até a loja  
e um funcionario diz que o ultimo  
uma velhinha tinha comprado então ele  
deveria mandar ir para um conserto  
voltei e busquei o ventilador mas  
fui tentar ligar de novo ele não  
funcionou

**Figura 10** – Exemplo 2: primeira escrita de carta

<sup>38</sup>Caro senhor gerente das casas Bahia Venho lhe informar que no dia 12/03/07 comprei um ventilador (Britania) quando cheguei em casa fui testado e não funcionou. No dia seguinte vim até a loja e um funcionário diz que o ultimo uma velhinha tinha comprado então ele deveria mandar ir para um conserto voltei e busquei o ventilador mas fui tentar ligar de novo ele não funcionou.

2ª Escrita<sup>39</sup>

Caro senhor gerente das casas Bahia sendo informado que no dia 12/03/07 comprei um ventilador da (Britania) para quando eu cheguei em casa em primeiro lugar fui testalo já que se o ventilador não pegasse eu levaria ele até as casas bahia visto que ele estava na garantia, quando testei o ventilador ele não funcionou. Dado que eu fui até as casas Bahia para que trocassem o ventilador posto que era o meu direito reclamar. Além disso, quando fui a loja um funcionário com o nome de Jose Cláudio Simões veio me atender me dizendo: que uma velhinha tinha comprado mas também em segundo lugar teria que levar no conserto mas com as despesas pagas pelas cassas Bahia. No entanto, quando levei o ventilador, após um mês no conserto, finalmente busquei o ventilador mas quando fui tentar ligar as partes se esoltaram portanto tive que ficar com o ventilador assim desse jeito levar para o conserto com as despesas pagas pelo meu próprio dinheiro.

Atenciosamente  
 J. Cláudio Simões

excesso de  
 organizadores textuais

Figura 11 – Exemplo 2: segunda escrita de carta

<sup>39</sup>Caro senhor gerente das casas Bahia. Venho lhe informar que no dia 12/03/07 comprei um ventilador da (Britania) para quando eu cheguei em casa em primeiro lugar fui testalo já que se o ventilador não pegasse eu levaria ele até as casas bahia visto que ele estava na garantia, quando testei o ventilador ele não funcionou. Dado que eu fui até as casas Bahia para que trocassem o ventilador posto que era o meu direito reclamar. Além disso, quando fui a loja um funcionário com o nome de Jose Cláudio Simões veio me atender me dizendo: que uma velhinha tinha comprado mas também em segundo lugar teria que levar no conserto mas com as despesas pagas pelas cassas Bahia. No entanto, quando levei o ventilador, após um mês no conserto, finalmente busquei o ventilador mas quando fui tentar ligar as partes se esoltaram portanto tive que ficar com o ventilador assim desse jeito levar para o conserto com as despesas pagas pelo meu próprio dinheiro. Atenciosamente

3ª Escrita<sup>40</sup>

Caro senhor gerente das casas Bahia venho lhe  
 informar que no dia 12.03.07 comprei um ventilador da  
 (Britania) e quando cheguei em casa fui testá-lo já  
 que o ventilador não funcionou eu levaria ele até a  
 loja e trocaria pois ele estava na garantia. Quando  
 eu fui testá-lo ele não funcionou e as peças se  
 soltaram, diante disso fui até a loja para que  
 tomassem uma providência por que paguei por algo  
 que não funciona.

Quando cheguei um funcionário me atendeu  
 me dizendo que teria que levar no conserto por  
 que uma velhinha tinha levado o último e que ele  
 estava em falta, mas as casas Bahia pagavam as  
 despesas do conserto.

Após um mês no conserto finalmente busquei  
 o ventilador mas quando tentei ligar não funcionou.

Atenciosamente  
 Fulano da Silva

**Figura 12** – Exemplo 2: terceira escrita de carta

Apesar de haver melhora na escrita das cartas, a última versão ainda apresentou falta de elementos específicos do gênero carta de reclamação, como: tomada de atitude desejada em relação à loja, a fim de que se resolva o problema; fórmulas de despedida formais; perguntas retóricas, menção a documentos anexos que comprovem data, valores, prazo de garantia do produto.

Julgamos que o aluno não tenha feito uso de alguns elementos

<sup>40</sup>Caro senhor gerente das casas Bahia venho lhe informar que no dia 12.03.07 comprei um ventilador da (britania) e quando cheguei em casa fui testá-lo já que o ventilador não funcionou eu levaria ele até a loja e trocaria pois ele estava na garantia. Quando eu fui testá-lo ele não funcionou e as peças se soltaram. Diante disso, fui até a loja para que tomassem uma providência por que paguei por algo que não funciona. Quando cheguei um funcionário me atendeu me dizendo que teria que levar no conserto por que uma velhinha tinha levado o último e que ele estava em falta, mas as casas Bahia pagavam as despesas do conserto. Após um mês no conserto finalmente busquei o ventilador mas quando tentei ligar não funcionou. Atenciosamente

característicos do gênero na última versão da carta, talvez pelo fato de, nos exemplos trabalhados em sala, não terem sido enfatizados, suficientemente, tais procedimentos. Diante disso, entendemos o quanto é importante o trabalho da refacção – coletiva e individual – tantas vezes forem necessárias, pois nesse momento do processo de escrita, o professor conseguirá diagnosticar os pontos que precisam ser enfatizados para cada aluno e trabalhar as dificuldades no grande grupo ou individualmente.

Na discussão coletiva relacionada a essa carta de reclamação, enfatizamos uma marca lingüística do gênero que são os conectivos, como forma de organizar as idéias, na construção das argumentações. Mostramos aos alunos que tais elementos, no texto, têm função significativa e não devem ser usados aleatoriamente, porque o texto pode perder o sentido. Desse modo, precisamos entender o valor semântico de cada conectivo, dentro do contexto, para usá-lo adequadamente.

*P – uma outra coisa que apareceu bastante... não precisa escrever a palavra assinado... simplesmente assina... coloca o nome... e assinar nem sempre é fazer a assinatura... pode ser colocar o nome por extenso... aliás... se usar a assinatura... mesmo assim tem de pôr o nome por extenso embaixo A5 – eu coloquei meu nome e assinei P – e não precisa escrever assinado... tá bom Victor? A6 – pára Diogo... ô professora ele fica jogando borrachinha [...]*

*P – eu disse pra vocês usarem nesta carta os organizadores textuais como nós vimos nas outras... aquelas palavras que ligam uma parte do texto a outra... e vocês até fizeram um quadro com palavras que iniciam... palavras que concluem... palavras que acrescentam argumentos... palavras que ligam idéias... e aí alguns alunos quiseram usar mas usaram assim... tão excessivamente que sobram organizadores textuais no texto.. temos de entender que eles têm uma função no texto... quando eu uso um além disso... quer dizer... que eu vou acrescentar um argumento... uma outra idéia... acrescentar algo àquilo que eu já falei... eu não posso ir usando os organizadores textuais aleatoriamente... só pra colocar no texto... por exemplo... “comprei um ventilador pois quando eu cheguei em casa em primeiro lugar fui testá-lo”...o pois vai indicar uma explicação... iniciar uma explicação e aqui não está iniciando uma explicação... no lugar do pois o que eu posso usar?” comprei um ventilador A5 – e na hora*

*P – e na hora... E QUANDO eu cheguei em casa.. o E... o E que acrescenta uma idéia a outra... o pois vai iniciar uma explicação... não dá para usar o pois aqui... e quando eu cheguei em casa em primeiro lugar fui testá-lo... precisa desse em primeiro lugar? A6- não P – e depois não fala o que fez em segundo lugar A3 – então não mesmo P – se dissesse em primeiro lugar fui testá-lo... e depois fiz ( )... neste caso não precisa A6 – fui eu... eu coloquei todos os que ela escreveu no quadro... e deu um trabalho*

*P – vocês viram um texto que usou “em primeiro lugar” quando o autor mostrou vários argumentos... o em primeiro lugar indicou o primeiro argumento... mas não é esse o caso daqui... eu não posso ficar usando só pra dizer que eu usei.. tinha lá no quadro... mas não precisava usar tudo aquilo... eu disse que era pra usar os organizadores textuais para construir seu texto... dar sentidos A6 – eu pensei que era tudo*

(Aula do dia 04/04/2007)

No momento de refacção coletiva, falamos também das escolhas lexicais, ao enfatizarmos o uso de verbos e seus valores semânticos, quando percebemos que grande parte dos alunos, ao referirem-se ao ventilador quebrado, disseram que o ventilador “não pegou”. Mostramos que há outras possibilidades de uso de verbos com significados mais específicos; também discutimos o uso do hífen ligando verbo e pronome e questões ortográficas. Assinalamos que as atividades de refacção de textos constituem-se de momentos em que a análise lingüística pode ser abordada de modo contextualizado, fazendo mais sentido para os alunos.

Os usos foram recorrentes no texto em análise e também em outros textos da turma. Foi um momento em que também reforçamos a importância da revisão do texto pelo seu produtor. Percebemos que muitos problemas apresentados poderiam ter sido resolvidos, se o texto tivesse passado pela revisão crítica do autor.

Muitos alunos da turma parecem não ver sentido em atividades de produção de texto, escrevendo-os como uma forma de cumprir uma atividade escolar.. Entendemos que quanto mais o texto passa pela revisão do autor, mais bem escrito fica, pois a refacção individual é um processo em que o aluno pode desenvolver a competência para escrever textos de gêneros variados e, principalmente, de acordo com Porto (2008), para ler criticamente seu próprio texto.

Também o fato de os alunos não revisarem seus textos e o fazerem apenas para cumprir uma tarefa escolar pode se dar pela falta de sentido que vêm na escrita. Infelizmente, isso ainda é comum em salas de aula. Contudo, notamos que há estudantes que buscam a melhor maneira de escrever, entendendo a importância da comunicação escrita, de se fazer compreender por meio desse código e poder participar das interações em situações e esferas variadas da sociedade.

Talvez muitos não tenham visto sentido na tarefa pelo fato da não finalidade real para a escrita. Para Lopes Rossi (2005a), quando o aluno sabe que seu texto será publicado, ele se mostra mais atento às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido.

*P – uma outra coisa que apareceu bastante... o ventilador não pegou... é melhor usar outro verbo aqui... um mais específico*

*A6 – eu coloquei não funcionou*

*P – ele não pegou... é muito amplo ( )*

*A7 – ele não pegou... ele não tem mão ((risos))*

*P – ele funciona... tudo isso eu quero que vocês olhem no texto de vocês*

*A9 - professora... a professora ( )*

*P – ele quebrou... ele não funcionou... ele desmontou...*

*[...]*

*P – muitos ainda escreveram assim ((escrevendo no quadro))... quando fui testá-lo... testá-lo se escreve tudo junto?*

*A5 – não... tem tracinho*

*A8 – é*

*P – várias pessoas escreveram assim... o que tem de arrumar?*

*A6 – falta o hífen*

*A3 – e o acento no TA*

*P – sim... eu tenho aqui o VERBO TESTAR... testar quem? o ventilador...que aqui é representado pelo LO... o lo é o pronome... que retoma ventilador... é uma forma que vocês usam para falar mas tem de saber que na hora de escrever é assim... o verbo hífen e depois o pronome... não escreva assim tudo junto... apareceu também soltalo.. soltalas... tudo junto... eu tenho certeza que isso é falta de atenção... conversa o tempo inteiro e não presta atenção no que escreve... não lê o que escreve*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

*P – vou entregar as cartas de vocês... mas antes de entregar ainda tenho de falar de uma palavra que também apareceu muito... o ventilador foi para o concerto com S ou para o concerto com C?*

*A4 – com S*

*A3 – com C*

*P – existem as duas palavras... qual é do verbo consertar? Consertar significando arrumar?*

*[...]*

*P – um é arrumar e o outro é concerto de música.. um é verbo e o outro é substantivo ((ao alunos falam ao mesmo tempo))*

*A5 – ô professora... qual é concerto de música... eu sempre confundo*

*A2 – é com S*

*A8 – com C*

*A6 – concerto é consertar alguma coisa... concerto é de música*

*P – o de música é com S ou com C?*

*A5 – com C*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Ainda na atividade de revisão e escrita colaborativa, chamamos a atenção dos alunos para a importância dos anexos no gênero discursivo em foco, lembrando que servem para comprovar as reclamações expostas na carta. Por não ser uma situação real de interação, os alunos não atentaram para os anexos. Novamente, esse fato reforça a idéia de que abordar a instância de produção de textos em situação real de interação pode levar a um trabalho mais significativo, porque o produtor do texto vê sentido naquilo que escreve.

Ressaltamos que, ao iniciar as atividades com o gênero carta de reclamação, tínhamos como objetivo escrever cartas para serem publicadas no jornal da escola, tematizando assuntos do universo escolar. Naquele momento, havia reclamações por parte dos alunos a respeito de falta de lâmpadas na sala de aula e, também, sobre uma janela que estava com vidro quebrado. Esses seriam nossos objetos de reclamação nas cartas a serem publicadas no jornal da escola e, também, e serem enviadas para a equipe pedagógica e para a Associação de Pais e Mestres. No entanto, antes do término das atividades com o gênero, tanto as lâmpadas quanto os vidros foram repostos, fato que inviabilizou nossa proposta de produção de cartas, pois já não seria um problema real. Como os alunos são constestadores, mantivemos o estudo da carta de reclamação com a finalidade de fazê-los entender que toda reclamação deve estar baseada em argumentos para que tenha validade, surta efeitos e mudanças de postura por parte de quem está ocasionando o problema ou de quem pode resolver a situação.

Diante disso, nossa produção final foi a reescrita da mesma carta de reclamação inicial, passando por processos de refacção coletivos e individuais. Consideramos que o ponto alto das atividades com o gênero em pauta foi a análise dos processos de argumentação que sustentam as reclamações apresentadas nas cartas estudadas, no processo de leitura.

*P – ah... e uma coisa muito importante que ninguém... NINGUÉM lembrou... e nós vimos que é importante... você anexar documentos*

*A7 – mais eu não tenho os documentos*

*P – mas não precisa... por exemplo... aqui anexar passagens... dizer que você vai anexar cópias das passagens pra provar que você foi... teve uma carta que a pessoa escreveu assim.. eu já não me lembro qual dia foi e nem qual horário*

*A8 – e nem pra onde foi?*

*P – que argumento fraco é esse? eu escrevo para reclamar e não sei nem que dia viajei... nem que dia aconteceu? eu tenho que situar os fatos no tempo e no espaço... preciso situar... isso é característico... regularidade na carta [...]*

*P – muitos de vocês... da primeira escrita para esta melhoraram bastante... colocaram as regularidades... mas alguns não... eu estou chamando a atenção para isso... para o que ficou faltando e para aquilo que ( ) tem de fazer com atenção... com concentração... nós não estamos brincando... não é à toa que estamos estudando isso... o objetivo de trabalhar com a carta de reclamação... não estamos escrevendo numa situação real porque nesse momento não tivemos uma situação real... então trabalhamos com uma situação fictícia... mas o objetivo é que vocês saibam como escrever uma carta... a regularidade... pra que se um dia vocês precisarem... não se sintirem intimidados em escrever e saibam agir numa situação*

*A5 – o meu celular tá com probema... vou precisar escrever uma*

*A9 – o da motorola é assim*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Para finalizar, atentamos para outra marca característica do gênero discursivo carta de reclamação, que são as formas de finalização. É importante que fique marcado o que o autor da carta pretende, ou seja, qual a tomada de posição do responsável pelo problema para que a situação seja resolvida. Desse modo, o produtor deve deixar claras suas pretensões ao final do texto.

Também fizemos uma comparação entre as cartas convencionais e o correio eletrônico, bastante utilizado na sociedade atualmente. Nessa comparação, lembramos que, mesmo em mensagens virtuais, existem situações formais e acreditamos que a escola pode abordar, também, as adequações de linguagem relacionadas às situações de produção dos textos, a fim de que os alunos saibam utilizá-las em suas interações.

*P – outra coisa que tenho de falar é que faltaram as formas de finalização... muitos reclamaram... reclamaram... reclamaram e depois falaram, obrigado... não... aguardo uma tomada de posição... aguardo uma resposta... vejam se a forma de finalização é coerente com aquilo que você disse antes*

*[...]*

*P – pensa que é uma carta que vai chegar nas mãos da pessoa que pode resolver o problema... diferentemente de um email que no email que aparece a data já automaticamente... na carta não... precisa pôr... esta aqui mais parece um email informal... e mesmo no email há situações formais... tudo vai depender do contexto de produção*

*A2 – se ele vai mandar um email pro amigo dele... que já está acostumado... não precisa ficar contando ( )*

*P – pro amigo... eu tenho de ver pra quem vai para saber que tipo de linguagem usar... de que maneira eu vou falar... aqui não é para um amigo... e eu falei do email porque no email aparece automaticamente a data... o endereço da pessoa... e na carta tradicional não... é esta comparação que eu estou fazendo*

*A2 – tá*

*P – bem lembrado o uso da linguagem... a pessoa que vai receber determina o tipo de linguagem que eu vou usar... determina a maneira que eu vou construir a carta.*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

A análise nos mostra que os alunos apresentaram avanços na reescrita de seus textos, tanto na segunda versão como na terceira. A nosso ver, ainda seria(m) necessária(s) outra(s) refacção(ões) para que incluíssemos os elementos do gênero que ainda não foram usados por todos. A escrita dos alunos evidenciou a necessidade de se trabalhar a organização dos parágrafos, a pontuação, a ortografia, a coesão textual e a adequação vocabular.

Sabemos que os textos, ao passar por várias revisões colaborativas e

refacções individuais, vão melhorando e o aluno vai percebendo que um texto não se constrói em um único momento de escrita, mas vai se constituindo à medida que passa por várias leituras e (re)escritas. Concordamos com Porto (2008, p.38), quando pontua que a ampliação de conhecimentos sobre a escrita ocorre em vários momentos, mediados pelo professor: “o da leitura, o da produção de texto, o de revisão e reescrita do texto, o último dos quais acaba se constituindo, também, em um produtivo momento de reflexão” sobre a linguagem e seus efeitos de sentido.

Para sumarizar nossa análise de cartas, mostramos dois quadros comparativos que indicam as marcas características do gênero e o que os alunos utilizaram em seus textos. Diante do diagnóstico, o professor tem parâmetros para, nas aulas seguintes, trabalhar pedagogicamente com as dificuldades apresentadas pela turma e também auxiliar nas dificuldades individuais. Reiteramos que, nem sempre, os elementos que necessitam ser mais bem trabalhados precisam ser abordados no mesmo gênero em estudo. O professor, diante do diagnóstico das dificuldades dos alunos, pode preparar outras atividades para que sejam incluídas no estudo de outros gêneros, em outros momentos de transposição didática das práticas docentes.

Constatamos, diante da análise, que o estudo dos gêneros também dá parâmetros ao professor para o trabalho pedagógico, pois o resultado, tanto daquilo que foi apreendido pelo aluno, quanto das dificuldades, fica mais evidente. Assim, o professor consegue diagnosticar dificuldades coletivas e individuais e buscar caminhos para sanar as deficiências, a fim de atingir objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

O quadro seguinte mostra o que o gênero discursivo carta de reclamação necessita ter e o que os alunos fizeram:

| O que é necessário ter:   | O que os alunos fizeram   |
|---|---|
| 1. Identificação: nomes do remetente e do destinatário.   | 1. Identificação: nomes do remetente e do destinatário.   |
| 2. Local e data marcados.   | 2. A maioria marcou local e data.   |
| 3. Formas de início.  | 3. Formas de início.  |
| 4. Fatos situados no tempo.   | 4. Fatos situados no tempo.   |
| 5. Relato detalhado.  | 5. Relato detalhado.  |
| 6. Argumentos que justificam os motivos da reclamação.  | 6. Poucos argumentos para justificar os motivos da reclamação.  |
| 7. Marcas de linguagem: operadores argumentativos (conectivos), afirmações categóricas, apreciações valorativas, verbos e unidades lingüísticas com valor temporal. | 7. Marcas de linguagem: sobressaíram-se os operadores argumentativos (conectivos) e unidades lingüísticas com valor temporal. |
| 6. Pretensões/Tomadas de atitude.   | 6. Pretensões/Tomadas de atitude.   |
| 7. Despedida/Finalização.   | 7. Despedida/Finalização  |
| 8. Anexos.  | 8. Ausência de anexos.  |

**Quadro 13** – Carta de reclamação: o necessário; o que fizeram

Inserimos, na seção de anexos (Anexo A), produções escritas por alunos<sup>41</sup>, escolhidas aleatoriamente, a fim de mostrarmos que o trabalho foi produtivo, uma vez que percebemos a evolução na escrita dos textos. Podemos notar que os alunos entenderam que, no gênero em estudo, a argumentação é um elemento importantíssimo, pois é por meio dela que o autor/ escritor/ reclamante tenta convencer o destinatário a buscar uma solução para seu problema. Dessa forma, o trabalho pedagógico com cartas de reclamação mostrou aos alunos uma maneira de como agir para fazer valer os nossos direitos de cidadão e que para escrevermos bem temos que atentar para as situações de produção e de uso dos textos.

Do mesmo modo, consideramos relevante a comparação feita pelos próprios alunos em seus textos entre a primeira escrita até a terceira versão. Em decorrência disso, acreditamos que a primeira escrita da carta, realizada pelos alunos, antes de abordarmos pedagogicamente o gênero discursivo carta de reclamação, foi uma atividade produtiva. Contudo, julgamos que tal estratégia não é condição essencial para iniciarmos um trabalho com um gênero discursivo.

---

<sup>41</sup>Os nomes dos alunos foram retirados.

## **5 O OLHAR TEÓRICO SOBRE A AÇÃO: GÊNERO DISCURSIVO *TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA***

Nesta seção, damos continuidade às análises das aulas gravadas e transcritas. Primeiramente, falamos sobre o gênero discursivo texto de divulgação científica. Em seguida, contextualizamos as aulas da oitava série B, relatamos e analisamos o desenvolvimento das atividades didáticas.

### **5.1 O GÊNERO DISCURSIVO *TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA***

#### **5.1.1 Conceito e Descrição do Gênero**

Ao se trabalhar com um determinado gênero do discurso é importante que inicialmente haja análises de diferentes textos que pertençam ao gênero, já que é a partir das análises que podemos proceder a uma descrição do gênero. Diante disso, recorreremos a trabalhos de pesquisadores que estudam o assunto e, após análise de exemplares do gênero, fazemos, nos parágrafos seguintes, uma sucinta descrição do texto de divulgação científica (doravante TDC).

De acordo com Zamboni (2001), a divulgação científica está presente nas sociedades modernas, em espaços sociais diversos e múltiplos meios de comunicação como revistas destinadas à difusão da ciência, jornais, televisão, cinema, museus, exposições, livros, salas de aula, conversas do dia-a-dia. Para a autora, a compreensão pública dos impactos da ciência e da tecnologia

[...] assume uma dimensão crucial, quer na esfera das decisões comunitárias – por exemplo, posicionar-se acerca da construção de usinas nucleares, da instalação de indústrias poluidoras, da comercialização de alimentos geneticamente modificados – quer na esfera das escolhas individuais, em que cada um é desafiado a assumir *sim* ou *não* sobre, por exemplo: tomar anticoncepcionais, fazer reposição hormonal, fumar, evitar colesterol, praticar exercícios físicos, tomar vitaminas (ZAMBONI, 2001, p.143, grifo da autora).

Para Authier-Revuz(1982), a divulgação científica constitui uma atividade

de reformulação que transforma um discurso-fonte em um discurso-alvo, direcionado para um público específico. Por discurso-fonte, entendemos o texto do cientista que, no intuito de divulgar resultados de sua pesquisa aos seus pares, o faz via elaboração de um artigo ou *paper* a ser publicado num periódico ou revista especializada da área; por discurso-alvo, entendemos o próprio TDC que passa pelo discurso jornalístico, uma vez que é um gênero discursivo presente em portadores como as revistas *Superinteressante*, *Galileu*, *Globo Ciência*, *Ciência Hoje*, *Ciência Hoje das Crianças* e também em suplementos científicos presentes em jornais e revistas que tratam de assuntos variados como a revista *Veja*, revista *Cláudia*, revista *Exame*, entre outras.

Zamboni(2001) contesta as postulações de Authier-Revuz, quando desenvolve a hipótese de que o TDC é um gênero específico e autônomo, que se situa no campo de transmissão de informações. Assinala que, ao mudar o processo da enunciação, quando se altera o receptor do texto, por conseguinte, muda-se o referente. Além disso, pelo princípio do dialogismo, mudando-se o destinatário, o lugar do enunciador também se altera. Todos esses atores podem provocar modificações na forma de transmissão do conteúdo. Para Zamboni (2001), o discurso de divulgação científica não é apenas uma modalidade de reformulação textualmente discursiva, embora a heterogeneidade seja um fenômeno que se manifesta na formação discursiva da divulgação científica. A divulgação científica é “um trabalho de efetiva formulação de um novo discurso” (ZAMBONI, 2001, p.140), no qual há um sujeito- enunciador ativo e não um sujeito assujeitado aos discursos prévios que agencia. Nesse contexto, entendemos que ao mudar as condições de produção – quem escreve, para quem, local de publicação, objetivos – o gênero passa por transformações.

Cabe neste momento retomarmos os estudos bakhtinianos acerca da vinculação da co-enunciação e da escolha do gênero que leva em conta o fundo aperceptivo sobre o qual o discurso será recebido pelo destinatário e que condicionará sua compreensão responsiva do enunciado. São esses fatores que determinarão a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e dos recursos lingüísticos. Bakhtin (1953/1997, p.321-322) exemplifica suas postulações, discorrendo sobre o gênero de divulgação científica.

[...]o gênero de divulgação científica dirige-se a um círculo preciso de leitores, com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva; é a outro leitor que se dirigem os textos que tratam de conhecimentos especializados, e é a um leitor muito diferente que se dirigirão as obras de pesquisas especializadas. Em todos esses casos levar-se-á em conta o destinatário (e seu fundo aperceptivo), e a influência dele sobre a estrutura do enunciado é muito simples: tudo se resume à amplitude relativa de seus conhecimentos especializados.

Diante disso, concordamos com Zamboni (2001, p.10): o discurso científico e o discurso de divulgação científica são “entidades diferentes que se desenvolvem em cenários enunciativos específicos [...] cujos lugares de ‘emissão’ e ‘recepção’ não são ocupados pelos mesmos participantes, apesar de poder estar no lugar do enunciador o mesmo indivíduo empírico”. Em outras palavras, muitas vezes, o mesmo cientista que divulga estudos aos seus pares também pode ser o produtor de um TDC, dirigindo-se a leitores leigos em ciência. No entanto, ao mudar o cenário discursivo, ou seja, as condições de produção, muda-se o gênero e, assim, o discurso é orientado em relação a um interlocutor ou a um auditório social específico. É um processo intenso de dialogismo no qual o enunciador e sua atividade discursiva não se constroem isoladamente. Como aponta Zamboni (2001, p.12), “o enunciador se constrói de tal ou qual maneira está orientado para tal ou qual destinatário (seu co-enunciador) numa dada situação enunciativa”.

Leibruder (2003) compactua com tais idéias e assevera que o divulgador da ciência, na tentativa de tornar o discurso compreensível para um público leigo, processa um trabalho de escolhas de recursos lingüísticos a partir da imagem que faz do destinatário e do valor social atribuído aos recursos estilísticos disponíveis na língua, selecionando aqueles que considera mais adequados ao conhecimento lingüístico de seu público-alvo. Esse novo modo de construir o texto torna a atividade do divulgador da ciência um verdadeiro fazer discursivo e não apenas adaptação daquilo que foi formulado pelo discurso científico.

Assim, as escolhas do produtor na construção do texto estão relacionadas ao efeito de sentido que o autor pretende produzir, sempre levando em conta o interlocutor. Ao escrever para um público infantil, por exemplo, “o divulgador formulará o seu discurso a partir de elementos condizentes com o que julga ser mais apropriado a este, levando em conta fatores como idade e grau de escolaridade” (LEIBRUDER, 2003, p.236). Isso significa que o modo de produção e recepção de um texto inclui a organização dos níveis lingüísticos como um todo, considerando-se desde o lexical até o textual-discursivo.

Quanto ao nível e às marcas de linguagem presentes no TDC, Leibruder (2003) assinala que esse gênero é uma prática heterogênea, porque incorpora em seu fio discursivo elementos do discurso científico como objetividade, impessoalidade da linguagem, apagamento do sujeito, nominalizações, vocabulário técnico para atingir caráter de neutralidade e de inquestionabilidade e elementos do discurso jornalístico – a impessoalidade, a objetividade, a concisão de linguagem, o registro formal ou menos formal de acordo com o público-alvo, os elementos que denotam juízos de valor (metáforas, comparações, adjetivos, advérbios, modalizadores), graus de subjetividade/ aproximação e objetividade/

distanciamento.

Desse modo, o TDC opera uma “espécie de tradução intralingual, na medida em que busca a equivalência entre o jargão científico e o jornalístico” (LEIBRUDER, 2003, p.229), propiciando ao leitor leigo o contato com o universo da ciência por meio de uma linguagem que lhe seja familiar. Existem dois níveis de linguagem presentes nesse gênero discursivo – um caracterizado pela objetividade e suposta neutralidade das práticas científicas e outro cuja linguagem apresenta um registro mais coloquial das práticas jornalísticas.

Segundo o agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (1996, 2004) o TDC pertence à ordem do expor porque veicula o conhecimento sistematizado, transmitido culturalmente. Acrescentamos que o TDC apresenta seqüências argumentativas e Leibrunder (2003) considera que a argumentatividade é característica definitiva do TDC, uma vez que o gênero apresenta um jogo de aproximação e distanciamento do autor em relação ao texto e ao leitor. Jogo que faz com que o leitor seja persuadido sobre o que está sendo proferido.

Para explicitar a argumentatividade presente no TDC, assinalamos alguns elementos do discurso científico discutidos por Leibrunder (2003). A autora pontua que o discurso científico, por ser fundamentado em uma suposta neutralidade discursiva, tenta fazer com que o leitor acredite que aquilo que está sendo exposto não é uma interpretação, mas a própria realidade. Por conseguinte, considera as marcas de impessoalidade como mecanismos argumentativos para provar a veracidade e legitimidade do discurso proferido. Nesse contexto, o TDC incorpora um caráter referencial, à medida que o discurso científico constitui-se a partir de uma perspectiva universal e não do ponto de vista de um sujeito particular, já que o cientista empresta voz às coisas:

[...] é o objeto e não mais o jornalista quem ocupa a posição de sujeito discursivo. Assim sendo, pode-se dizer que a utilização desta estratégia discursiva é o grande trunfo de um texto que se pretende inequívoco: ao se apagar textualmente, o autor imprime um caráter de neutralidade em seu discurso. Uma perspectiva particular é passível de questionamento, mas não a perspectiva universal supostamente presente nos objetos. Assim, será através de um discurso aparentemente neutro, impessoal que o texto científico argumentará em favor de sua verdade. Tal argumentação acaba sendo muito mais eficiente do que aquela característica de gêneros tradicionalmente considerados persuasivos (discurso político, jurídico etc.), porque implícita, quase imperceptível (LEIBRUDER, 2003. p.237).

Assim também se comporta o divulgador da ciência no TDC, sobretudo nos momentos em que a voz do cientista emerge, seja por meio de citações explícitas ou não, ou

por meio de outros índices de impessoalidade como assertividade, nominalizações, verbos empregados na terceira pessoa do singular ou na voz passiva e pela escolha lexical. Desse modo, conforme Leibrunder (2003), a divulgação do conhecimento científico não o torna necessariamente democrático, já que a ciência, representante do saber institucionalizado, ao possibilitar o acesso de indivíduos leigos aos seus domínios, visa, em última instância, a persuadi-los da legitimidade do conhecimento por ela postulado, por meio de sua prática discursiva.

Diante da discussão, concordamos com Zamboni (2001) quando diz que a finalidade do TDC não é apenas reformular o discurso científico moldando-o aos padrões do discurso jornalístico e de seu público consumidor. A mudança de cenário discursivo, das posições ocupadas pelos interlocutores, do veículo de transmissão leva a um repensar das estratégias discursivas por parte do enunciador, pois é preciso adaptar o discurso ao contexto de produção e ao interlocutor. Isso se dá via recursos lingüísticos selecionados pelo produtor do texto.

O quadro abaixo, adaptado de Barbosa (2005) e Perfeito (2006), sintetiza o que foi dito em relação ao gênero TDC, explicitando sua descrição, que é uma etapa necessária para que a abordagem de ensino, via gêneros discursivos, se concretize em sala de aula.

| <b>Contexto de Produção</b>   |
|---|
| <p>✓ <b>Produtor do texto:</b> Jornalista que abordará temas de divulgação científica; cientista que escreve para não-cientistas; cientista que escreve para crianças; cientista que escreve para aqueles que não são seus pares.</p>   |
| <p>✓ <b>Destinatário:</b> Público não científico; leigo em assuntos de ciência e tecnologia; “público não estritamente especializado naquele tópico específico daquela subárea de um determinado campo de investigação ou de uma disciplina” (ZAMBONI, 2001, p. 96). Em outras palavras, o texto tem como leitores, o grande público leitor de jornais e revistas, cujo grau de conhecimento sobre o assunto pode variar; são pessoas que se interessam por ciência, mas não dominam necessariamente conceitos básicos de todas as áreas.</p> |
| <p>✓ <b>Objetivo:</b> divulgar resultados de pesquisas, concluídas ou em andamento,</p>   |

feitas no Brasil e/ou no exterior, de qualquer área do conhecimento científico, para um público amplo e heterogêneo; informar sobre descobertas e fenômenos socialmente importantes; validar socialmente o fazer científico; aproximar o leitor leigo da ciência, permitindo-o adentrar no universo da atividade científica.

- ✓ **Suporte:** revistas destinadas à divulgação da ciência, revistas que tratam de assuntos variados, suplementos científicos de jornais e/ou revistas, televisão, livros didáticos e paradidáticos, entre outros.

#### Conteúdo temático

- ✓ Assuntos de ciência e tecnologia; resultados de pesquisas feitas no Brasil e no exterior, de qualquer área do conhecimento científico.

#### Construção Composicional

- ✓ Segundo Zamboni (2001), o TDC não apresenta uma estrutura rígida como o texto científico, que comporta partes claramente delimitadas (circunscrição do problema, material e métodos, resultados, discussão e conclusão), mas privilegia os resultados da pesquisa e muitas vezes não mostra a metodologia – importantíssima no texto científico.
- ✓ Predomina a descrição e a explicação do assunto ou fenômeno científico.
- ✓ Quando apresenta ilustração, essa acrescenta clareza ao texto, uma vez que colabora para que o leitor visualize o que está sendo descrito.

#### Marcas linguísticas e enunciativas

- ✓ **Marcas linguísticas:** emprego de um léxico mais coloquial e mais próximo do cotidiano do leitor; uso de verbos assertivos que dão tom categórico ao discurso, indicação da voz do cientista para causar o efeito de objetividade e marcar argumentos de autoridade que levam a um “fazer crer”; elementos didatizantes com caráter metalingüístico como explicações, exemplificações, metáforas, nomeações, ilustrações; inserção de elementos narrativos; elementos que denotam juízos de valor como metáforas, comparações, adjetivos,

advérbios modalizadores; paráfrases; sinonímias; comparações.

- ✓ **Marcas enunciativas:** operadores argumentativos; questionamentos para criar efeitos de aproximação com o leitor; pronomes de primeira pessoa do plural e da forma de tratamento *você* criando o efeito de aproximação com o leitor; marcas temporais.

**Quadro 14** – Descrição do gênero discursivo texto de divulgação científica  
**5.2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Tomamos o cuidado de selecionar textos que atendessem a mesma área dos estudos científicos. Desse modo, buscamos temas voltados à saúde e nutrição por considerarmos de interesse a todas as faixas etárias. Reunindo textos de áreas o objetivo foi assegurar graus de semelhança, identidade e homogeneidade para que as diferenças dadas pelo contexto de produção se evidenciassem.

Nossa intenção com as atividades didáticas foi que os estudantes percebessem que em todo texto/ enunciado concreto, socialmente produzido, temos de levar em consideração a esfera social a que o texto pertence, o contexto de produção e a relação autor/ leitor/ texto, seu conteúdo temático, a construção composicional e as marcas lingüístico-enunciativas. Nesse último item, abordamos os índices de objetividade – como a presença da voz do cientista e o apagamento do sujeito – e os índices de subjetividade, por meio dos elementos didatizantes, buscando seus efeitos de sentidos no construir do texto. Também foi nosso objetivo levar os alunos à percepção de que mesmo sendo um gênero da ordem do expor, o TDC apresenta seqüências argumentativas, ainda que veladas se compararmos a outros gêneros da ordem do argumentar, como o artigo de opinião, por exemplo.

Selecionamos três textos para apoiar nossas discussões a respeito do TDC. O primeiro – “Por que temos de comer?” – foi retirado da revista *Ciência Hoje das Crianças*, novembro de 2005; o segundo – “Porquinhos light” – foi retirado da revista *Veja*, 05 de abril de 2006 e o terceiro texto “Aliança cura terçol?”<sup>42</sup>, retirado da revista *Mundo Estranho*, setembro de 2002 na seção “Almanacão”. Ao fazermos referência aos textos nos reportaremos a eles como texto 1 (Por que temos de comer?), texto 2 (“Porquinhos light”) e texto 3 (“Aliança cura terçol?”).

A revista *Ciência Hoje das Crianças* é uma publicação do *Instituto Ciência Hoje* (ICH), organização social de interesse público sem fins lucrativos vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O instituto é responsável pelo projeto de divulgação científica da sociedade, por meio de uma série de publicações como a revista *Ciência Hoje*, veiculada desde 1982, a revista *Ciência Hoje das Crianças*, publicada desde

---

<sup>42</sup>Esse texto não está voltado à área de nutrição. Foi inserido, no decorrer das atividades didáticas, no intuito de melhor explicitar o discurso científico e os verbos assertivos, conforme veremos no decorrer das análises.

1986, e os livros da série *Ciência Hoje na Escola* (1996). Desde o ano de 1997, o Instituto mantém também um sítio de divulgação científica na Internet intitulado *Ciência Hoje On-line*.

De acordo com as informações obtidas no sítio do ICH, especificamente, a revista *Ciência Hoje das Crianças* mostra ao público infantil que a ciência faz parte da vida de cada um e pode ser muito divertida. A revista apresenta matérias que estimulam a curiosidade e a compreensão dos fenômenos do dia-a-dia, com a ajuda de ilustrações e experiências que podem ser realizadas pelas próprias crianças. Para o IHC, a revista é um importante instrumento em sala de aula como fonte de pesquisa aos professores e alunos na elaboração de deveres e projetos escolares. A publicação é adotada pelo Ministério da Educação – MEC – e distribuída para 107 mil escolas, como material de apoio paradidático.

A revista *Veja* (Editora Abril) é uma publicação semanal e pode ser adquirida pelos leitores em bancas de jornal ou por assinaturas. A revista tem como público-alvo pessoas de classe média e alta e atua em nossa sociedade, não somente como veículo de informação, mas também como formadora de opinião. Traz matérias sobre a política nacional e internacional, cinema, música, livros, televisão, moda, comportamentos, esportes, atualidades e, em algumas edições, apresenta seção que trata da divulgação científica.

A revista *Mundo Estranho* (Editora Abril) é uma revista mensal de curiosidades, criada em agosto de 2001, que nasceu de uma publicação especial da revista *Superinteressante*. De acordo com informações obtidas no sítio do clube do leitor dessa revista, *Mundo Estranho*, no início de suas publicações, não visava a um público - alvo específico, procurando atingir todas as pessoas interessadas em curiosidades, sem grande preocupação em demarcar faixa etária ou gênero preferencial. A partir de sua consolidação, quando a revista começou a ter assinantes, passou a ter como alvo um público mais jovem e masculino. Hoje, cerca de 75% dos leitores da revista são meninos na faixa dos 12 aos 19 anos.

A revista se caracteriza por apresentar textos curtos, objetivos e ágeis, visual arrojado e jovem, linguagem direta e bem-humorada. As matérias são preparadas a partir de perguntas enviadas à edição por leitores. Nas respostas, traz informações de especialistas que dão às matérias o tom de cientificidade. Desse modo, os títulos das matérias são quase sempre em formato de questionamento como, por exemplo, “Como se forma a poeira?”, “Queimadura de taturana pode matar?”, “O que é medicina nuclear?”, “Qual a diferença entre conexão de Internet discada e banda larga?”, “Aliança cura terçol?”.

Também utilizamos, no estudo, a reportagem “Dietas: a ciência da nutrição faz 30 anos”(Anexo D), veiculada na revista *Veja* de 21 de março de 2007, às páginas 62 a 69,

na seção intitulada “Saúde”. A leitura da reportagem serviu de suporte e coleta de informações para a escrita dos textos que foram produzidos pelos alunos nas etapas finais das atividades didáticas.

Como a produção final não foi coletiva, após a escrita e a reescrita dos textos, via refação – coletiva e individual –, mediadas pela professora, os textos produzidos pelos alunos foram selecionados e publicados no jornal da escola (Anexo E). A seleção foi feita pela professora e pela equipe editorial do jornal (um grupo de alunos). Evidenciamos que temos conhecimento da importância da circulação social dos textos produzidos em sala de aula, a fim de que cada aluno veja seu trabalho escolar valorizado. Porém, nesse caso específico, tivemos de selecionar os textos porque não seria possível publicar todos os textos na mesma edição do jornal da escola, por abordarem o mesmo tema.

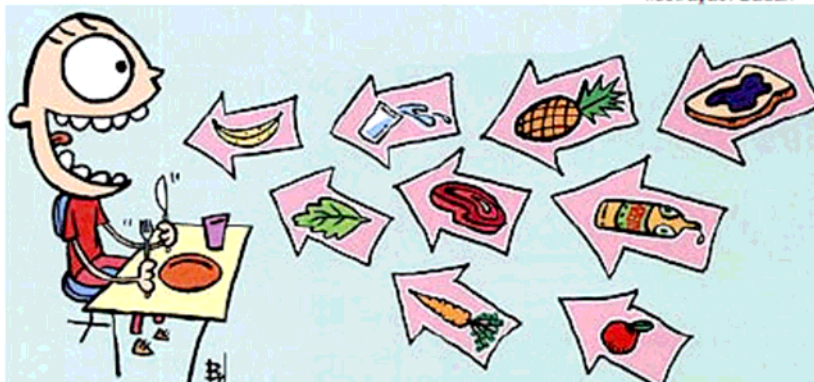
### **5.2.1 Procedimentos de Análise dos Textos**

Optamos por inserir no corpo da pesquisa os textos que compuseram as atividades didáticas, juntamente com os quadros que têm o objetivo de vislumbrar a direção das análises efetivadas durante as aulas.

### Por que temos de comer?

Saiba como os alimentos funcionam como combustível para o corpo produzir energia

Ilustração: Badari



Tem gente boa de garfo: come de tudo sem reclamar. Mas tem gente que eu vou te contar... Mesmo diante de seu prato favorito, torce o nariz e pergunta: por que tenho de comer? Pois saiba que sem se alimentar ninguém cresce, tampouco tem concentração para estudar ou forças para brincar. E aí, encontrou boas razões para raspar o prato?

Assim como as máquinas precisam de combustível para funcionar, o organismo necessita de alimentos para produzir energia e movimento. Mas comparar nosso corpo a uma máquina é pouco. Somos mais que um conjunto de órgãos funcionando. Temos, também, emoções e a alimentação interfere até nelas...

Bem alimentados, somos mais dispostos, temos mais interesse em trocar experiências com os outros, somos capazes de pensar melhor sobre o que acontece nas nossas vidas, somos até mais bem-humorados. Já em pessoas com alimentação deficiente, é comum o desânimo, até mesmo certa tristeza. Isso sem falar na sensação de fraqueza, na dificuldade em prestar atenção, na pouca disposição para brincar ou praticar exercícios e também na maior dificuldade do organismo para se defender das doenças. Portanto, temos que comer bem. Mas alguém aí sabe qual é a alimentação ideal?

Para os especialistas em nutrição, a boa alimentação é aquela que equilibra os nutrientes de que o corpo necessita. No nosso caso, inclui: carboidratos (pães, massas, batatas), vitaminas e sais minerais (frutas, legumes e verduras), proteínas (carnes, ovos e leite) e lipídeos (azeite, manteiga e óleos). Ao longo do dia, é preciso combinar esses grupos de alimentos para evitar qualquer deficiência. Mas em que quantidade?

A quantidade de alimentos necessária para cada um de nós depende de fatores como sexo, idade e atividade física. Quem passa muito tempo sentado à frente do computador, televisão ou videogame, por exemplo, tem necessidade menor de energia do quem pratica esportes, joga bola ou brinca de pique. O momento biológico também é muito importante. Isso quer dizer que, quando se está doente, esperando bebê ou na fase do chamado estirão de crescimento, é preciso uma alimentação adequada. Por isso podemos dizer que os planos alimentares devem respeitar os hábitos e as necessidades de cada um.

Como você já descobriu, precisamos comer para manter o corpo em equilíbrio. Lembre-se: comer de menos faz mal da mesma forma que comer demais. Seja comido com biscoitos, doces, sorvetes, chocolates... Essas guloseimas não substituem as refeições nem fazem bem se consumidas em excesso.

Ah! E não se esqueça de beber bastante água. Esse líquido, além de ser considerado alimento, compõe a maior parte do nosso organismo. Saúde!

**Mônica Valle de Carvalho,**  
Departamento de Nutrição Aplicada,  
Universidade do Rio de Janeiro.

**Figura 13** – Texto 1

**Fonte:** Revista Ciência Hoje das Crianças 163, novembro de 2005

|   |  |
|---|--|
| <b>1) Contexto de produção e relação autor/leitor/texto</b> |  |
| Autor – Enunciador  | Mônica Valle de Carvalho/Departamento de Nutrição Aplicada – UNI-RIO   |
| Provável Destinatário                                       | Leitores da revista – crianças, especialmente aquelas que não se alimentam bem (não por ausência de alimentação em casa); professores que poderão trabalhar o texto em sala de aula, uma vez que a revista é doada às escolas anualmente e há um suplemento para o professor. Desse modo, a revista apresenta um viés didático.  |
| Local e época de circulação                                 | Revista Ciência Hoje das Crianças/Revista de Divulgação Científica para Crianças, nº 163, novembro de 2005.  |
| Provável objetivo da interação                              | Dar informações sobre a importância de se alimentar bem, traduzindo-as em ações práticas que ajudem a combater os desequilíbrios observados na sociedade em relação à alimentação, sobretudo entre crianças e jovens; levar o leitor a refletir sobre sua forma de alimentação e relacioná-la ao seu estilo de vida.   |
| <b>2) Conteúdo Temático</b>                                 |  |
|   | Boa alimentação; nutrição.   |
| <b>3) Construção Composicional</b>                          |  |
|   | <p>É a organização interna do texto. No primeiro período, apresenta o assunto a ser tratado. Inicia com a figura de linguagem metonímia (tem gente boa de garfo) para que haja, já no início, a aproximação com o leitor. Em seguida, ainda no mesmo parágrafo, faz uso da conjunção adversativa MAS contrapondo a idéia inicial de que há pessoas que comem bem com a idéia a ser tratada no texto – pessoas que não se alimentam adequadamente.</p> <p>Na seqüência, apresenta a voz do cientista para dar maior credibilidade ao seu discurso e também como forma de legitimação do saber por meio do discurso científico. Para tanto, apóia-se em resultados de pesquisas, fazendo uso de afirmações categóricas (para os especialistas em nutrição, a boa alimentação é aquela que equilibra os nutrientes...). A autora usa o discurso científico, com seu fazer persuasivo, para fortalecer sua argumentação e dar um tom de legitimidade, confiabilidade e inquestionabilidade ao seu próprio discurso.</p> <p>Faz uso de seqüências argumentativas em vários momentos do texto, como no terceiro e no sexto parágrafos.</p> <p>Finaliza o texto contrapondo o discurso social que diz que comer muito faz mal e causa obesidade, orientando o leitor da necessidade de uma alimentação equilibrada.</p> <p>Retoma a aproximação com o leitor, ao fazer uso, no início do último parágrafo das interjeições <i>Ah!</i> e <i>Saúde!</i></p> |
| <b>4) Marcas lingüísticas e enunciativas</b>                |  |
|   | <p>Marcas lingüísticas: elementos didatizantes – explicações usadas entre parênteses, comparação, ilustração, escolha lexical (usa termos próximos do público alvo como videogame, brinca de pique, joga bola...) uso de verbos assertivos que dão tom categórico ao discurso, indicação da voz do cientista para causar o efeito de objetividade.</p> <p>Marcas enunciativas: uso do operador argumentativo até para fortalecer sua argumentação; questionamentos para criar o efeito de aproximação com o leitor (e aí encontrou boas razões para rapar o prato? / ... alguém aí sabe qual é a alimentação ideal/); uso de pronomes de primeira pessoa do plural e da forma de tratamento você criando o efeito de aproximação com o leitor.</p>   |

**Quadro 15** – Análise do texto 1

## Genética

# Porquinhos light

Modificação no DNA faz com que a carne desses suínos produza ômega-3, o ácido graxo que faz bem ao coração e previne o câncer

Muita gente come carne de porco com uma dorzinha na consciência — os médicos vivem alardeando que, por ser rica em gorduras saturadas, ela eleva o colesterol e representa um perigo para o coração. Num futuro próximo, é possível que a carne de porco deixe a lista de vilões da saúde para figurar na das dietas saudáveis. Na semana passada, uma equipe formada por cientistas de várias universidades americanas apresentou a primeira ninhada de porquinhos light, geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega-3. Esse ácido graxo tornou-se uma das estrelas da alimentação nos últimos anos porque, segundo pesquisas, diminui os riscos de doenças cardíacas e de câncer. Sua fonte mais rica são os peixes gordurosos como o salmão, o atum e a sardinha. Nos porcos comuns, 15% da gordura é composta de outro ácido graxo, o ômega-6, e apenas 1% de ômega-3, muito mais saudável. Nos porcos modificados, a taxa de ômega-3 sobe para 8%.

Há tempos se fazem pesquisas com animais transgênicos na área médica — coelhos, cabras e vacas já foram geneticamente alterados para produzir no sangue ou no leite substâncias utilizadas na fabricação de remédios. Já o uso da transgenia na criação de animais para o abate é mais raro. Há cinco anos, a empresa americana de biotecnologia Aqua Bounty criou um salmão geneticamente modificado que

Como são criados os porcos transgênicos

**O VERME**  
Os cientistas isolam um gene do verme hermafrodita *Caenorhabditis elegans*, muito usado em pesquisas por ter um código genético fácil de ser manipulado. O gene é introduzido nos cromossomos de uma célula de porco

**A CLONAGEM**  
Os cromossomos alterados são clonados e transferidos para o núcleo de uma célula embrionária, que teve seu DNA removido

**A HOSPEDEIRA**  
A célula embrionária é estimulada a se dividir e colocada no útero de uma porca hospedeira

**A TRANSFORMAÇÃO**  
Os filhotes nascem com a capacidade de produzir uma enzima que converte gordura ômega-6, presente naturalmente nos porcos, em ômega-3

DNA do porco  
DNA do verme

crece duas vezes mais do que o comum. O resultado foi obtido com a introdução em seu DNA de um gene de outro peixe que atua como promotor de crescimento. O problema com esses experimentos genéticos, seja na área de medicamentos, seja na de alimentação,

é que a FDA, a agência americana de controle de alimentos e remédios, reluta em aprová-los para uso da população. Há também um lobby forte de grupos ambientalistas que protestam contra eles, da mesma forma que gritam contra as plantas transgênicas. "Já fizemos de tudo para comprovar que nosso peixe não difere em nada dos outros e não oferece nenhum risco para a saúde. Mesmo assim, a aprovação da FDA não sai", disse a VEJA Joseph McGonigle, vice-presidente da Aqua Bounty.

Para que fossem gerados os leitões com alta taxa de ômega-3, os cientistas inseriram num cromossomo de uma célula de porco um gene tirado do verme *Caenorhabditis elegans*. Esse verme foi escolhido por possuir uma enzima capaz de converter ômega-6 em ômega-3.

Usando uma técnica semelhante à que gerou a ovelha Dolly, o primeiro animal clonado, eles introduziram o DNA modificado em células embrionárias que foram implantadas no útero de uma fêmea hospedeira. Além de acenarem com a produção de um alimento mais saudável, os leitões vão funcionar como laboratórios vivos. "Agora, queremos usar esses animais como modelos e ver se a quantidade extra de ômega-3 vai torná-los mais saudáveis durante sua vida adulta", disse a VEJA o geneticista Randall Prather, professor da

Universidade Missouri-Columbia e um dos coordenadores da pesquisa. Como a fisiologia dos porcos, em muitos pontos, é semelhante à dos seres humanos, os resultados podem ser de grande valia. ■



120 5 de abril, 2006 veja

Figura 14 – Texto 2

Fonte: Revista Veja, 5 de abril de 2006.

|   |   |
|---|---|
| <b>1) Contexto de produção e relação autor/leitor/texto</b> |   |
| Autor – Enunciador  | Revista <i>Veja</i> – não consta o nome do jornalista.  |
| Provável Destinatário                                       | Leitores da revista – assinantes ou não - ,pessoas que demonstrem interesse pelo assunto.   |
| Local e época de circulação                                 | Revista <i>Veja</i> , 5 de abril de 2006.   |
| Provável objetivo da interação                              | Divulgar resultados parciais da pesquisa, realizada por cientistas de várias universidades americanas; mudar a visão das pessoas em relação à carne suína; mostrar que há entidades (FDA – agência americana de controle de alimentos e remédios – e ambientalistas) que relutam em aprovar experimentos genéticos para uso da população.   |
| <b>2) Conteúdo Temático</b>                                 | Esclarecer que há entidades que relutam em aceitar os avanços científicos, especificamente os relacionados a animais geneticamente modificados.   |
| <b>3) Construção Composicional</b>                          | <p>Inicia o texto falando a respeito de crenças sobre a carne de porco. Indica que não são crenças populares, uma vez que diz que são os médicos quem ficam alardeando e que este tipo de carne eleva o colesterol e representa perigo para o coração. Usa um discurso legitimado, de autoridade e, em seguida, rebate o mesmo ao dizer que num futuro próximo a idéia em relação à carne de porco poderá mudar.</p> <p>Apresenta resultados parciais de pesquisas recentes falando de porcos geneticamente modificados, que poderão elevar os níveis de ômega 3. (índices de objetividade)</p> <p>Apresenta definições (elementos didatizantes) que trazem ao texto um tom de subjetividade.</p> <p>Contextualiza a pesquisa com animais geneticamente modificados e indica que há entidades que relutam em aceitar os avanços científicos.</p> <p>Novamente, retoma o discurso científico (terceiro parágrafo), criando o efeito de objetividade. Faz uso de citações explícitas e dá o parecer da revista no último período (a revista é favor da revolução científica).</p> <p>Há, na organização do texto, a aproximação de dois fios discursivos – o discurso científico, dando objetividade e suposta neutralidade ao texto, e o discurso jornalístico que busca aproximar o assunto do leitor da revista por meio de elementos como linguagem mais coloquial, explicações, ilustração, comparações o que acarreta ao texto uma certa subjetividade.</p> |
| <b>4) Marcas lingüísticas e enunciativas</b>                | <p>Marcas Lingüísticas: elementos didatizantes (explicações, ilustrações, comparações, exemplificações) – ao fazer uso de tais recursos o autor dá a sua interpretação pessoal.</p> <p>Marcas Enunciativas: marcas temporais (num futuro próximo, na semana passada, há tempos, há cinco anos) no intuito de mostrar que a pesquisa está em andamento já há algum tempo, mas o assunto ainda é atual e necessita ser aprovado pela FDA que reluta em aceitar alimentos geneticamente modificados para o uso da população. Os ambientalistas também são contra.</p>  |

**Quadro 16** – Análise do texto 2

## LENDAS &amp; MITOS

A busca da verdade entre manias e superstições

Por Márcio Ferrari

# Aliança cura terçol?

Pode parecer estranho, mas cura – ou, pelo menos, ajuda a curar. A simpatia contra o terçol recomenda esfregar uma aliança de ouro aquecida na área inchada. Alguns dizem que, a cada esfregada, deve-se também pronunciar a frase: “Sol, sol, leva meu terçol”. A declamação é dispensável e a aliança não precisa ser de ouro. Aliás, nem precisa ser aliança ou um objeto de metal. Basta que uma superfície quente seja posta em contato com o terçol, pois é o calor que acelera seu desaparecimento.

“O terçol é a inflamação de pequenas glândulas de gordura que temos no interior das pálpebras”, diz o oftalmologista Elcio Sato, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Essa gordura, que ajuda a formar a lágrima, pode ficar retida por uma obstrução dos orifícios que a levam ao olho. Daí, a pálpebra se inflama e, eventualmente, atrai bactérias, originando uma infecção. Forma-se um abscesso semelhante a uma espinha, só que maior e mais dolorido. Em vez de aliança, os médicos indicam a aplicação de compressas de água morna para tratar o terçol, cujo nome científico é hordéolo. O aquecimento do local facilita a absorção e a drenagem do abscesso.

“Como o terçol costuma durar, no máximo, cinco dias e só se manifesta no segundo, qualquer mandinga repetida por três dias funcionaria”, afirma o oftalmologista Newton Kara José, das universidades de São Paulo (USP) e Estadual de Campinas (Unicamp), que não faz restrição ao uso da aliança. Ele lembra, porém, que uma compressa limpa é mais segura.



Como costuma ocorrer com simpatias, não é fácil determinar a origem da crença na cura pela aliança, mas a antropóloga Liana Trindade, professora aposentada da USP, arrisca um palpite: “As simpatias normalmente obedecem a um raciocínio analógico. Desde os alquimistas, o ouro, por ser um metal nobre, é associado ao poder. Isso o associa ao Sol, e esse, por alusão sonora, ao terçol”.

Nesse caso, o uso repetido da simpatia provou eficácia mesmo que os praticantes não soubessem a razão disso. Outra crença que cerca os terçóis é que eles podem ser provocados pelo hábito de espiar pela fechadura. Mas é claro que a idéia não tem nenhum fundamento – mesmo que, por outras razões, o bisbilhoteiro possa acabar com um olho roxo. **me**

Figura 15 – Texto 3

Fonte: Revista Mundo Estranho, setembro 2002.

|   |  |
|---|--|
| <b>1) Contexto de produção e relação autor/leitor/texto</b> |  |
| Autor – Enunciador  | Márcio Ferrari – jornalista colaborador da revista <i>Mundo Estranho</i> .   |
| Provável Destinatário                                       | Leitores da Revista Mundo Estranho (Editora Abril) – assinantes ou não, pessoas que demonstrem interesse pelo assunto.   |
| Local e época de circulação                                 | Revista Mundo Estranho, edição 7, Setembro de 2002.  |
| Provável objetivo da interação                              | Responder à pergunta que dá título ao texto, buscando o que há de científico entre as manias, as superstições e as simpatias, ou seja, entre o conhecimento popular, já que o texto mostra a credence popular e a explica cientificamente.   |
| <b>2) Conteúdo Temático</b>                                 |  |
|   | Mostrar a cientificidade presente na credence popular de que a aliança pode curar um terçol.   |
| <b>3) Construção Composicional</b>                          |  |
|   | Responde à pergunta que dá título ao texto no primeiro parágrafo, desmistificando a credence popular.<br>No segundo parágrafo, traz a voz de especialista da área de oftalmologia para corroborar a resposta que deu anteriormente e criar o efeito de sentido de fazer crer, por meio de argumento de autoridade.<br>No terceiro parágrafo, traz outro especialista da área.<br>No quarto parágrafo, traz a voz de uma antropóloga para explicar a origem da credence popular. É outra autoridade que traz o discurso do fazer crer, mas dessa vez é para que o leitor entenda o porquê da credence.<br>Termina o texto dando seu posicionamento sobre o assunto e reforçando a voz da ciência. |
| <b>4) Marcas lingüísticas e enunciativas</b>                |  |
|   | Discurso de autoridade.<br>Discurso popular.<br>Discurso científico.<br>Verbos assertivos que dão tom categórico ao discurso.<br>Linguagem direta e bem-humorada..   |

**Quadro 17** – Análise do texto 3

### 5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS

Os dados presentes nesta seção foram colhidos entre os dias vinte de março de 2007 a quatro de abril de 2007, totalizando uma seqüência de quatorze aulas, na oitava série B, de uma escola estadual, localizada em bairro central do município de Maringá. De acordo com o mencionado anteriormente, na metodologia desta pesquisa, o grêmio estudantil da escola, à época da coleta de dados, estava preparando mais um número do jornal “Grito do Ipiranga”. O jornal foi editado no mês de junho de 2007 e nele constaram textos de alunos da turma produzidos nas aulas que são nosso objeto de análise.

Segundo o horário e a grade curricular da escola, para essa turma foram

programadas quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, divididas em 1h/a na segunda - feira, 2h/a na terça-feira e 1h/a na quarta-feira. Mediante os resultados apresentados no questionário informativo (Apêndice C), 15% dos alunos não estudaram na escola no ano anterior, apenas um aluno já havia reprovado em alguma série e todos cursavam a oitava série pela primeira vez.

A turma era agitada e em muitos momentos da gravação vários alunos falaram ao mesmo tempo. Além disso, outros ruídos na escola, como o barulho vindo da quadra de esportes, na aula de Educação Física que era próxima da sala de aula daquela turma, também influenciaram na gravação, conseqüentemente, prejudicando o entendimento de falas no momento da textualização, via transcrição. Isso justifica o número maior de turnos da professora, em algumas aulas, que acabava repetindo a fala dos alunos para que a transcrição não sofresse prejuízos.

No quadro que segue, mostramos sucintamente os conteúdos e as atividades desenvolvidas nas aulas que foram gravadas e transcritas, e que são o suporte da análise. No item seguinte, relatamos e analisamos o desenvolvimento das atividades didáticas com o gênero discursivo TDC.

| <b>Data, hora/aula</b>   | <b>Conteúdo</b>   | <b>Atividade desenvolvida</b>  |
|--|---|--|
| 20/03/2007<br>(2h/a)<br><b>Apresentação da situação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação sucinta do gênero.</li> <li>✓ Apresentação de uma situação-problema.</li> <li>✓ Contato com textos de divulgação científica.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Circulação de revistas com textos de divulgação científica pela sala.</li> <li>✓ Discussão sobre o trabalho do jornalista divulgador da ciência;</li> <li>✓ Leitura de dois TDCs.</li> </ul>                              |
| 21/03/2007<br>(1h/a)<br><b>Reconhecimento do gênero</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contexto de produção.</li> <li>✓ Objetivos do TDC.</li> <li>✓ Adequação da linguagem.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura de dois TDCs (“Por que temos de comer?” e “Porquinhos Light”).</li> <li>✓ Comparação entre os dois textos.</li> </ul>   |
| 26/03/2007<br>(1h/a)<br><b>TDC para o público infantil. (texto: “Por que temos de comer?”)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contexto de produção.</li> <li>✓ Discurso científico.</li> <li>✓ Discurso de autoridade.</li> <li>✓ Argumentação.</li> <li>✓ Índices de objetividade e subjetividade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura em busca das características do gênero.</li> <li>✓ Discussão acerca das escolhas feitas pela autora na construção do texto.</li> <li>✓ Análise lingüística: elementos didatizantes, verbos assertivos,</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização geral do texto.</li> </ul>  | <p>marcas enunciativas (questionamentos), níveis de linguagem, escolha lexical.</p>  |
| <p>27/03/2007 (2h/a) e<br/>28/03/2007 (1h/a)</p> <p><b>TDC para o público adulto (Texto: “Porquinhos Light”)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contexto de produção.</li> <li>✓ Elementos infográficos.</li> <li>✓ Discurso científico.</li> <li>✓ Discurso reportado.</li> <li>✓ Discurso de autoridade.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudo comparativo com o texto “Por que temos de comer?” no intuito de mostrar que ao mudar o contexto de produção o texto também muda.</li> <li>✓ Análise lingüística: elementos didatizantes, marcas temporais, verbos assertivos que acarretam tom categórico ao discurso, escolha lexical, discurso reportado, uso de aspas.</li> </ul> |
| <p>29/03/2007 (2h/a)</p> <p><b>O discurso científico (texto: Aliança cura terçol?)</b></p>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discurso científico.</li> <li>✓ Crendices populares.</li> <li>✓ Discurso de autoridade para marcar o discurso científico.</li> <li>✓ Contexto de produção.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise lingüística: sujeito indeterminado que marca a crendice popular; sujeito explícito que marca o discurso de autoridade e reforça o discurso científico; uso de aspas; verbos e seus efeitos de sentido: verbos assertivos, verbos dicendi, verbos que marcam a possibilidade e dúvida; modalizadores.</li> </ul>                     |
| <p>02/04/2007 (1h/a)</p> <p><b>Leitura de reportagem como suporte para a escrita do TDC</b></p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e discussão da reportagem “30 anos de nutrição” – Revista <i>Veja</i>.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura e discussão da reportagem para dar suporte à produção do texto de divulgação científica.</li> </ul>   |
| <p>03/04/2007 (2h/a)</p> <p><b>Produção de texto de divulgação científica</b></p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produção de Texto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produção de texto de Divulgação Científica sobre nutrição/dietas ou sobre a dengue.</li> </ul>  |
| <p>04/04/2007 (2h/a)</p> <p><b>Produção Final</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refacção de textos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refacção coletiva e individual dos textos escritos na aula anterior.</li> </ul>   |

**Quadro 18** – Conteúdos e atividades referentes ao gênero discursivo TDC

## 5.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Entendemos que o TDC é um gênero cuja seqüência de atividades didáticas é difícil de ser iniciada com uma primeira produção do aluno, porque é necessário, primeiramente, que o produtor do texto tenha o que dizer – como em todos os textos/enunciados concretos – e para isso ele precisa estar familiarizado com um tema científico que deve ser estudado previamente. Pressupomos que os alunos da turma não possuíam conhecimento prévio para realizar a primeira produção, no início do estudo.

Desse modo, as atividades didáticas referentes ao gênero discursivo TDC não foram iniciadas com a produção escrita do aluno por entendermos que alguns gêneros são menos propensos a essa forma de diagnóstico. Diferentemente da situação inicial das atividades desenvolvidas com o gênero carta de reclamação, na qual os alunos escreveram a carta mediante suas vivências e experiências familiares, o TDC é um gênero mais especializado e exige um estudo anterior do tema científico, o que justifica nossa escolha de não iniciar com a produção de texto escrita pelos alunos.

A primeira escrita teria possibilidade de ocorrer se, anteriormente às atividades que desenvolvemos, tivesse sido trabalhado o gênero reportagem, tematizando assuntos científicos ou, ainda, acontecido um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Ciências, por exemplo. Em nosso trabalho pedagógico não seguimos essa direção e, assim, justificamos a não produção de texto inicial.

Diante disso, nossa situação inicial foi apresentar o seguinte questionamento aos alunos, a fim de que percebessem que a pesquisa prévia do produtor do texto é necessária para a elaboração do TDC.

Situação inicial: criação da situação de uso

|  |
|--|
| <p>Suponha que você seja um jornalista e precisa fazer uma matéria sobre as pesquisas relativas a células-tronco e outra sobre o aquecimento global, em desenvolvimento atualmente. Você sabe que para escrever sobre algo é necessário ter conhecimento do assunto para ter o que dizer. Diante disso, onde é que você faria a pesquisa para escrever os textos sobre as atuais pesquisas em células-tronco e aquecimento global?</p> |
|--|

**Quadro 19** – Criação da situação de uso

Diante dessa situação-problema, os alunos foram levantando hipóteses sobre como procederiam para escrever a matéria solicitada. Naquele momento, também começamos

a falar, mesmo que brevemente, sobre o contexto de produção dos TDCs e sua diferença com os textos escritos por e para especialistas.

*P – e você tem de fazer uma matéria para o jornal sobre as pesquisas atuais sobre célula tronco... você sabe o que são células tronco?*

*A2 – sei... mas não sei explicar*

*P – alguém sabe?*

*A2 – professora*

*A4 – não entendi*

*A2 – ela... ela é renovável... todo lugar onde ela é aplicada ela se transforma na... na.. célula que tá faltando no lugar*

*P – o Rodemaker disse que é uma célula renovável*

*A2 – ela ainda não foi formada... ela vai se formar e pode substituir uma outra que tenha ( )*

*A4 – se a pessoa tem um problema a célula pode resolver o problema dela*

*P – as pesquisas são assim... as pesquisas estão se desenvolvendo para saber como fazer uma célula para resolver aquele problema... uma pessoa que sofreu um acidente... uma lesão na coluna e não pode mais andar... as pesquisas estão buscando... tentando descobrir como substituir aquela célula que foi danificada para que a pessoa tenha os movimentos de volta*

*A6 – nossa... isso seria bom hein... quanta gente*

*P – são pesquisas que estão em andamento... se você como jornalista for escrever uma matéria sobre isso o que é que você tem de fazer?*

*A5 – entrevistar quem sabe*

*A3 – estudar o assunto... estudar sobre ela...sobre as células*

*P – muito bem... ninguém escreve sobre o que não sabe... e ninguém fala sobre o que não sabe... então você vai estudar... e você vai estudar onde?*

*A4 – em livros*

*A2 – na internet*

*A6 – revistas*

*P – que tipo de revista?*

*A4 - na Veja*

*A7 – jornal*

*A6 – nas revistas científicas?*

*P – isso... revistas científicas... vai procurar os pesquisadores.... saber o que os pesquisadores estão desenvolvendo sobre o assunto pra poder escrever... então o jornalista ele estuda muito... quem pretende ser jornalista... saiba que o jornalista vai fazer pesquisa sempre [...]*

*P – então saibam também que quando aparece um texto falando de pesquisas na revista Veja... na revista Cláudia... essas que são comuns a nós... o jornalista fez uma pesquisa antes para poder divulgar aquele resultado científico [...]*

*P – e onde ele foi buscar? com os pesquisadores... naquilo que os pesquisadores já escreveram... o cientista cada um na sua área... eles ( ) e depois eles escrevem sobre a pesquisa...e publicam em artigos... ou papers como é chamado... publicam em revistas da área dele...se é da área de genética ele vai publicar em revista que tenha como foco a genética... que seja daquela área científica... e ele usa termos científicos*

*(Aula do dia 20/03/2007)*

Objetivamos com essa atividade a promoção de discussões sobre a divulgação de pesquisas científicas em revistas especializadas. Assinalamos que a pesquisa

realizada pelo cientista terá validade em seu meio acadêmico, se sua descrição, objetivos, procedimentos empregados, resultados, conclusões e propostas forem divulgados no meio científico. Para tanto, os profissionais das áreas científicas escrevem artigos ou *papers* e publicam em periódicos ou revistas especializadas da sua área de atuação.

Direcionamos o debate no sentido de que os estudantes percebessem que nós, pessoas leigas, ao lermos os artigos científicos de revistas especializadas talvez tenhamos dificuldade para entender a linguagem, pois muitos termos técnicos são utilizados nesse gênero discursivo. Temos acesso a tais informações e resultados por meio de textos de divulgação científica, cujo objetivo é divulgar para a comunidade em geral pesquisas efetuadas, e em desenvolvimento. Por isso, o TDC pode aparecer em revistas como a *Superinteressante*, *Galileu*, seções da revista *Veja*, revista *Cláudia*, revista *Nova*, revista *Ciência Hoje*, *Ciência Hoje das Crianças*, *Mundo Estranho*, entre outras, e ainda em seções de jornais diários. Tais textos vão apresentar uma linguagem mais próxima de nós, sem o uso de terminologia técnica e quando esta aparece é mostrada de um modo didático, a fim de que o leitor leigo consiga entender.

Ainda na primeira aula, informamos aos alunos que eles escreveriam um TDC para ser publicado no jornal da escola. Reiteramos a importância da circulação do gênero, a fim de que o produtor do texto veja sentido naquilo que escreve, não fazendo apenas como uma atividade escolar. Além disso, o aluno levará em conta todo o contexto de produção na escrita efetivada.

Para manter a essência da proposta pedagógica, consideramos necessário que a situação de produção da escrita em sala de aula se aproxime da situação de produção do gênero como ocorre na sociedade. Dessa forma, o professor precisa criar a situação no espaço escolar, e, no caso de gêneros da esfera midiática, a produção e publicação de jornais e/ ou revistas escolares são projetos que conseguem abarcar esse momento enunciativo.

*P – como nós combinamos nas aulas passadas no final do bimestre vai sair o jornalzinho da escola... assim como vocês fizeram no final do ano passado que ficou muito bom... vai sair.. a outra turma também vai ajudar... e neste jornal os textos serão os de vocês... dos textos daqui que nós vamos fazer... deste que vamos estudar que é o texto de divulgação científica... dos que vocês produzirem nós vamos selecionar uns dois ou três para o jornal... não dá para pôr os textos de todos por questão de espaço... os outros ficam guardados e podem ser publicados em outras edições*

*A1 – fazer o jornal deu um trabalhão o ano passado*

*P – sim... dá muito trabalho... quem tomou a frente do jornal no ano passado sabe*

*A2 – é verdade*

*P – dá muito trabalho e não dá para fazer um jornal semanal porque vocês têm outros compromissos... as outras matérias e vocês têm de estudar e não dá para ter matérias semanais assim*

*A4 – não é o jornal o diário ((risos))*

*P – os jornais têm uma equipe grande... cada um tem uma função... e um grupo de seis ou cinco alunos não dá conta de fazer o jornal semanal na escola*

*A5 – no ano passado éramos em sete*

*P – o mensal pode sair ou o bimestral... no nosso caso será o bimestral... então a produção de texto final... depois de estudarmos analisarmos... saber o que é um texto de divulgação científica... a produção de texto final vai para o jornal com o nome de quem escreveu... que serão vocês*

*(Aula do dia 20/03/2007 )*

Também consideramos importante a circulação dos textos selecionados para o estudo na sala de aula em seus suportes originais. Por essa razão, antes de iniciarmos o trabalho pedagógico de leitura e análise dos TDCs, socializamos revistas, fazendo com que circulassem pela sala. Dessa maneira, colocamos os alunos em contato com o gênero em exemplares dos suportes nos quais circula na sociedade, com o intuito de a leitura ser realizada no portador original. Consideramos a importância de o aluno perceber a função social do texto para que ele não relacione a leitura somente com o objetivo do trabalho a ser produzido em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo naquele momento foi que o aluno, com a mediação da professora, começasse a perceber as características, relativamente estáveis, do gênero e de seu suporte, já que vimos pelo questionário informativo que muitos deles não têm acesso a esse tipo de mídia.

Ainda destacamos que escolhemos um texto da revista *Veja* por ter sido uma das mais citadas pelos alunos no questionário informativo (Apêndice A) e por ser uma das revistas nacionais semanais mais consumidas pelos leitores da classe média/ alta e que, portanto, atua em nossa sociedade, não somente como um veículo de informação, mas também como de formadora de opinião, conforme exposto.

*P – termos que pra nós... muitas vezes... são desconhecidos... e nós podemos não entender... quando a divulgação das pesquisas chega a nós... elas não chegam pela revista do cientista... mas ela vai chegar em revistas como estas aqui.... eu trouxe algumas para que vocês vejam ((a professora mostra revistas – Veja, Superinteressante, Mundo Estranho, Ciência Hoje, Ciência Hoje das Crianças, Globo Rural e Galileu))*

*[...]*

*P – outras revistas... que outras revistas podem trazer tema da ciência?*

*A2 – Superinteressante*

*A5 – Época*

*P – a Superinteressante é praticamente toda falando de ciência... a revista época... a Veja... a Cláudia... a Nova... apresentam seções*

*[...]*

*P – revistas como a Superinteressante... a Ciência Hoje das Crianças... essa aqui é voltada para as crianças... tem uma específica para o público adulto... ou a Globo Ciência... são revistas que falam mais de ciência... a Galileu também é mais científica... e se formos a uma banca de revistas vamos encontrar outras... a::: a Scientific American*

*A4 – em inglês?*

*P – o nome é em inglês mas é uma revista em português... a revista saúde... várias... diversas que tratam do tema ciência... e o tema ciência vai mostrar... pesquisas em andamento... pesquisas já realizadas... divulgar resultados... então estes textos são chamados de textos de divulgação científica... e nós vamos estudá-los e ver características deles... para entender esse gênero de texto... vocês acham que muda de uma revista pra outra?*

*A6 – como assim?*

*P – se eu pegar um texto de uma revista científica... lá na Internet... uma revista de genética... vocês acham que a linguagem será igual a que aparece na Veja? na Galileu? na Superinteressante? a Ciência Hoje?*

*A6 – deve ser*

*A3 – elas fazem um resumo*

*P – um resumo?*

*A3 – é*

*P – e a linguagem? é igual a do cientista?*

*A7 – não... é a palavra do jornalista*

*P – é isso que vamos estudar... eu vou passar as revistas para que vocês vejam, folheiem, leiam, vou dar um tempinho para isso... vai passando as revistas*

*(Aula do dia 20/03/2007)*

*P – o que vocês viram então? que esses textos... eles são longos*

*A4 – mais ou menos*

*P – muito longos?*

*A3 – não*

*P – mas a pesquisa até chegar a este resultado que a revista mostrou... será que foi muito tempo ou pouco tempo?*

*A8 – ah:: muito tempo*

*A3 – é ( )*

*P – até chegar este texto para o leitor... na forma de as pessoas que não são cientistas como nós... que não estamos no meio científico das universidades... laboratórios ( ) é uma forma de nós... pessoas comuns... ficarmos sabendo*

*[...]*

*P – eu trouxe revistas pra vocês olharem... além de revistas onde podemos encontrar este tipo de texto?*

*A2 – em jornal*

*A6 – livros*

*P – que tipo de livro?*

*A3 – Internet*

*P – que tipo de livro você falou?*

*A3 – livro da escola*

*P – livro didático... ou um livro publicado para falar da pesquisa mesmo*

*[...]*

*P – e na Internet... onde podemos encontrar?*

*AA – no google*

*A3 – site de busca*

*P – sites de pesquisas... sites das revistas... se olharem em cada revista aparece o endereço eletrônico... algumas partes são acessíveis a todos... outras não... apenas para assinantes... a DIVULGAÇÃO acontece... esta aí... por aí em Internet... revistas... jornais... livros didáticos... a divulgação está acontecendo*

*[...]*

*P – na tv também... em noticiários de tv*

*A4 – globo repórter*

*(Aula do dia 20/03/2007)*

Ainda na primeira aula, esclarecemos aos alunos o objetivo de se estudar esse gênero discursivo nas aulas de Língua Portuguesa. Em nossa experiência de docência, já ouvimos diversas vezes, ao trabalharmos com textos do gênero de divulgação científica que “isso é matéria de ciências”. Levando em conta a experiência com alunos dessa faixa etária, consideramos importante destacar para os estudantes o objetivo do estudo desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa.

Após os esclarecimentos, passamos à leitura dos textos selecionados. Primeiramente solicitamos, apenas, a leitura de dois TDCs veiculados em suportes diferentes e com condições de produção específicas.

*P – agora a gente vai ver então... o objetivo de estudar isso na aula de português e... que características que tem esse texto... que linguagem esse texto usa... essa linguagem muda ou não de acordo com o lugar onde está o texto?... que situação muda? vamos trabalhar então a língua:::gem do texto... as condições de produção do gênero de texto*

*A4 – abre a porta lá*

*P – para isso... agora... vou entregar dois textos... que circularam pelas revistas que eu passei... e nós vamos analisar os dois textos... o primeiro texto eu já comentei... ele é o ‘por que temos de comer’... esse texto saiu na revista ciência hoje das crianças... olha a conversa paralela*

*[...]*

*P – esse texto foi retirado desta revista ((mostra a revista Ciência Hoje das Crianças onde o texto foi veiculado))... revista Ciência Hoje das Crianças... que é uma revista de divulgação científica PARA crianças... a escola recebe esta revista a cada três meses e elas ficam na biblioteca... lá há vários exemplares... as de dois mil e sete ainda não vieram mas temos as dos anos anteriores*

*[...]*

*P – o público desta revista é o público infantil... ela é para crianças... vocês também encontram a revista na Internet... tem a Ciência Hoje online... é só procurar pelo google que vocês encontrarão com facilidade... ou já entrar direto... é... [www.ciencia.org.br](http://www.ciencia.org.br).*

*A4 – passa no quadro*

*P – há no site notícias atualizadas... dia a dia... sobre ciência... sobre divulgação científica... quem tem interesse nestes assuntos procure porque é bem ( )*

*[...]*

*P – o texto saiu daqui... desta revista... ela é de novembro de dois mil e cinco.. e a revista tem uma seção ao final... todas elas aparecem lá... POR Que temos de comer? POR QUE a lagartixa tem rabo? POR QUE o cd ( ) sempre perguntando POR QUE... e o texto é uma resposta ao título... o outro texto foi retirado da revista veja... de cinco de abril de dois mil e seis... é uma... é sobre genética... vem aqui o nome da seção... genética... que é uma área da ciência... “porquinhos light”*

*A5 – porco?*

*P – imagine um porco... um animal já light... há uma pesquisa ((risos))*

*P – uma pesquisa que está desenvolvendo os porcos... o animal... light*

*A5 – e a carne dele já é light? ( )*

*A2 – o animal já é light... a carne dele vai ser light*

*P – quem está fazendo isso? como? onde? vamos saber agora ao ler os textos... eu vou distribuir os dois textos juntos... vocês vão ler um e depois vão ler outro... e depois nós vamos ver o que eles têm de igual... vamos fazer a comparação*

*(Aula do dia 20/03/2007)*

Assim, os alunos tiveram contato com o gênero e discutimos sobre a situação de produção, o papel do jornalista, o objetivo do estudo e a circulação dos textos ao final do trabalho. Na aula seguinte, iniciamos a leitura de textos de divulgação científica com o objetivo de fazermos uma leitura contrastiva de dois TDCs, veiculados em suportes diferentes, voltados para públicos distintos, fatos que direcionam a escrita dos textos.

Nesse intuito, na aula do dia vinte e um de março, retomamos os textos lidos pelos alunos na aula anterior (“Por que temos de comer?” e “Porquinhos Light”) e fizemos atividades de comparação entre os dois textos com o objetivo de discutir o contexto de produção e mostrar a diferença de linguagem entre eles. Cabe lembrar que um texto foi escrito e divulgado em uma revista que tem como alvo o público infantil – a revista *Ciência Hoje das Crianças*; além disso, é uma revista que sugere sua utilização na escola pelos professores, em sala de aula, portanto com viés didático. O outro texto foi divulgado na revista *Veja*, de tiragem semanal que atinge um público de classe média e alta. Nosso objetivo com a leitura contrastiva foi o de mostrar que o suporte e o público a quem os textos se dirigem fazem parte do contexto de produção e esses elementos farão diferença no uso da linguagem, das escolhas lexicais, de construções sintáticas, de recursos estilísticos.

Também objetivamos com a atividade mostrar que o TDC é um gênero discursivo com características próprias – conteúdo temático, construção composicional, marcas lingüísticas. Zamboni (2001) aponta que o gênero da divulgação científica mostra-se mais propício ao exercício da individualidade que o gênero do discurso científico por poder ser produzido para diferentes interlocutores. Para Bakhtin (1953/1997), os destinatários são participantes ativos da comunicação verbal e a natureza dos enunciados está impregnada da propriedade de dirigir-se ao outro, na busca de uma compreensão responsiva ativa. Entendemos que tal resposta, assinalada por Bakhtin, influi nos modos de o produtor construir o discurso.

Levando em conta essas considerações, fizemos comentários e buscamos, interativamente, nos textos, as regularidades por meio da seguinte atividade escrita:

|  |
|--|
| <p>Após ler os dois textos, pense nas seguintes questões. Vá registrando, por escrito, suas reflexões.</p> <p>1 – Os dois textos lidos:</p> <p>( ) Contam uma história de ficção.</p> <p>( ) Expõem a respeito de um fato, veiculando o conhecimento sistematizado.</p> <p>( ) Relatam experiências humanas vivenciadas e situadas no tempo.</p> <p>( ) Discutem assuntos sociais controversos.</p> <p>( ) Prescrevem e/ou regulam ações.</p> <p>2 – Há diferença na linguagem entre os dois textos?</p> <p>3 – Observe, na referência bibliográfica, onde foi publicado cada texto. Você acha que o local de publicação interfere no tipo de linguagem, ou seja, na maneira de escrever o texto? Por quê?</p> <p>4 – O que mais pode interferir na maneira de construir o texto?</p> <p>5 – Qual é o público-alvo do texto 1? E do texto 2?</p> <p>6 – Qual é o objetivo do texto 1? E do texto 2?</p> <p>7 – Pensando nos dois textos, de onde você acha que os autores tiraram as informações? As informações passadas pelo texto são criações dos próprios autores? Serão eles os primeiros a divulgar o assunto em foco?</p> <p>8 – Em qual dos dois textos há uma conversa direta com o leitor? Por que isso ocorre?</p> |
|--|

**Quadro 20** – Leitura contrastiva

Os alunos responderam às perguntas propostas e, em seguida, fomos discutindo as questões levantadas. A primeira tratou dos objetivos do texto. Percebemos que os estudantes demonstraram certa dificuldade e ficaram em dúvida entre dois tópicos: “Expõem a respeito de um fato, veiculando o conhecimento sistematizado” e “Relatam experiências humanas vivenciadas e situadas no tempo”. Contudo, com a mediação da professora, concluíram que a função dos textos lidos é a de expor, divulgar os estudos científicos, conforme vemos nos excertos a seguir.

*P – então vamos lá... ontem vocês começaram a fazer esta atividade... leram os dois textos... e aí responderam algumas questões... a primeira delas é...esses dois textos... qual é a função deles?... eles contam uma história de ficção? AA – não:::*

*P – eles expõem a respeito de um fato, veiculando o conhecimento sistematizado? AA – sim*

*A2 – sim A6 –sim?*

*P – sim... com certeza ou sim com dúvida? A6 – sim com dúvida*

*P – sim com dúvida? vamos ver os outros... eles relatam experiências humanas vivenciadas e situadas no tempo? A4 –não*

*AA –não A8 – sim*

*P – sim... não... eles discutem assuntos sociais controversos? A1 –não*

*A6 – não A3 – sim A6- não*

*P – eles prescrevem e/ou regulam ações? A3 – não*

*P – vocês ficaram em dúvida entre expõem a respeito de um fato veiculando conhecimento sistematizado e A3 – e na terceira*

*P – e relatam experiências humanas vivenciadas e situadas no tempo... o texto “por que temos de comer?” ele relata uma experiência ou ele expõe...expor é colocar.. dizer A2 – então ele expõe*

*P – e relatar é contar alguma coisa... contar sobre um fato... sobre... no caso aqui... relatar uma experiência humana... algo que aconteceu com o ser humano em um determinado momento... vivenciado e situado no tempo... é isto que acontece no texto “por que temos de comer?”? [...]*

*P – o texto “porquinhos light” e o texto “por que temos de comer”... eles contam uma experiência humana... que aconteceu em um determinado momento... situou no tempo?... ou ele expõe... falam... dizem... a respeito de um fato...a respeito de algo... mostrando... veiculando... fazendo o leitor conhecer o conhecimento sistematizado... algo que já foi estudado... em qual dos dois os textos se encaixam? A1 – eles expõem*

*A4 – agora eu consegui entender*

*P – no “por que temos de comer?” expõe a respeito de um fato... que fato? o texto fala... o texto diz... o texto argumenta...mostra por que é que uma pessoa precisa se alimentar... o que acontece com o organismo... que tipo de alimento o organismo consome mais... o texto fala disso...não fala? A6 – fala sim*

*P – e o “porquinhos light” não expõe uma pesquisa que está em andamento?... isso é o conhecimento sistematizado...pesquisas que estão sendo feitas... conhecimentos que estão sendo veiculados para a população... então a única alternativa é a segunda... e assim nós vemos que os textos de divulgação científica... divulgam... eles expõem um determinado assunto... entendido? AA – sim*

*(Aula do dia 21/03/2007)*

As demais questões focalizam o contexto de produção. Nosso objetivo foi que os alunos percebessem a importância das condições de produção no direcionamento do discurso.

A este respeito, Bakhtin (1953/1997, p.320-321, grifos do autor) aponta que

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e correlativamente uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas de alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o *outro* não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero.

Isso posto, evidenciamos que o interlocutor, além de outros elementos da situação de produção, direciona a escrita dos textos. Foi nessa perspectiva que objetivamos fazer a leitura contrastiva dos dois TDCs, para que os estudantes percebessem que os destinatários, nos dois suportes, são diferentes e, por isso, o escritor fez escolhas de léxico, de construções sintáticas mais simples ou mais elaboradas, de um discurso interativo etc. Além do interlocutor, o próprio suporte vai direcionar a escrita e o estilo dos textos.

Zamboni (2001, p.13), recorrendo à categoria de formações imaginárias, discutidas por Pêcheux (1967), assinala que se o produtor do texto tiver uma imagem do destinatário como um público completamente leigo no assunto de que vai tratar, recorrerá a estratégias textuais e lexicais que consideram mais próximas do leitor visado, diminuindo a distância que julga existir entre os níveis de conhecimento que os separam. Se, inversamente, construir uma imagem de um público mais familiarizado com o tema, definirá outras estratégias na construção do discurso.

Nesse contexto, as atividades foram trabalhadas de modo a enfatizar a

importância da reflexão acerca do contexto de produção, sempre considerando a esfera em que circula o gênero. Zamboni (2001, p.96) assinala que o discurso de divulgação científica ao ser direcionado a um público leigo em assuntos da ciência e tecnologia está sujeito a condições de produção que têm na determinação dos pólos do enunciador e do destinatário, no tratamento a ser dado ao assunto e na construção composicional, fortes condicionantes. Assim, é regularidade nos TDCs traços de cientificidade, laicidade e didaticidade mostrados em graus variados, em conformidade com a situação comunicativa.

*P – a dois... há diferença na linguagem entre os dois textos?... vocês observaram diferenças na linguagem entre os dois textos ou acharam que é igual?*

*A4 – é diferente*

*P – em que são diferentes?*

*A4 – nas palavras... no um são palavras mais para crianças*

*P – o Rodemaker está dizendo que a maneira de falar é diferente... o texto está falando com crianças... e este texto foi retirado de qual revista?*

*A3 – ciência hoje*

*A4 – não... é ciência hoje das crianças*

*P – a revista é escrita para as crianças... o que o Rodemaker disse... que o texto um é voltado para crianças por que está em uma revista escrita para crianças... o texto dois tem uma linguagem que já não é diretamente para as crianças... para quem foi escrito o texto dois?*

*A5 – adultos*

*P – ele foi retirado de qual revista? A4 – da veja*

*P – e a veja é uma revista escrita para crianças?*

*AA – não*

*A6 – para os adultos*

*[...]*

*A2 – sim... um foi escrito para criança e o outro para adulto... então o jeito de falar muda*

*P – o interlocutor... o leitor... a pessoa que vai ler... a pessoa para quem foi escrito... é diferente... são crianças em um e são adultos em outro*

*A2 – a professora já até respondeu a questão três*

*P – e aí já entramos já na questão três... é que uma tem a ver com a outra... “observe na referência bibliográfica onde foi publicado cada texto”*

*(Aula do dia 21/03/2007)*

*P – o que mais pode interferir na maneira de construir o texto... além do interlocutor... além da adequação de linguagem ao público?... o que mais pode contribuir na maneira de construir o texto?*

*A2 – ( )*

*P – ah?*

*A2 – o lugar que foi feito*

*[*

*A4 – no caderno*

*[*

*P – na revista? onde ele foi publicado? é isso*

*A2 – é professora*

*P – sim... o local de publicação interfere... mais alguma coisa? A3 – a disposição do texto*

*P – a disposição do texto é o modo de construir... estamos pensando o que mais... além do interlocutor ou do local de publicação pode interferir na maneira de construir o texto?*

*A3 – quando falei disposição do texto... pensei no espaço que a revista pode ter*

*[*

*P – nós vimos que o interlocutor interfere na maneira de construir o texto... o local de publicação... e aí entra então a disposição do texto... ou o espaço reservado para aquela seção ( )*

*P – e será que as intenções de quem escreve também não interferem? ((silêncio))*

*P – quem escreve ou quem fala tem um objetivo... eu quero atingir o meu interlocutor... as intenções de quem escreve também podem influenciar na maneira de construir um texto... tudo isso faz parte das condições de produção do texto e do discurso... em todos os momentos... seja aqui na sala de aula... seja na sua casa... seja vocês conversando com alguém... seja o jornalista escrevendo para a revista... ou você escrevendo uma carta de reclamação... uma carta de solicitação...você vai ter uma intenção... e para atingir o objetivo ( )... isso também vai influenciar na maneira de construir o texto... de construir o discurso*

*(Aula do dia 21/03/2007)*

Após a atividade de comparação entre os textos, passamos a abordar especificamente o TDC “Por que temos de comer?” objetivando evidenciar que o TDC é fundamentado em uma suposta neutralidade discursiva, ao apresentar seqüências argumentativas que se embasam no discurso científico; discutir os índices de objetividade e subjetividade nos textos; discutir a legitimação de um saber que perpassa o discurso científico; analisar a seleção de recursos lingüísticos, como as escolhas lexicais, os recursos extralingüísticos; analisar as marcas lingüísticas e enunciativas do texto. Enfim, assinalamos as marcas lingüísticas presentes nos textos que colaboram na construção dos efeitos de sentido.

Leibruder (2003) aponta que o discurso científico apresenta linguagem objetiva, concisa e formal, fato que colabora para um caráter de neutralidade e

inquestionabilidade. É característico desse tipo de discurso o emprego de verbos na terceira pessoa do singular, acrescidos da partícula “se” ou na primeira pessoa do plural, ocasionando o apagamento do sujeito e, conseqüentemente, o afastamento do eu discursivo da superfície textual. Já no TDC, conseguimos detectar a presença do eu discursivo.

As atividades abaixo são referentes ao TDC “Por que temos de comer?”.

- 1 - O TDC apresenta linguagem mais próxima do seu público. Por este motivo quando aparecem termos técnicos o papel do jornalista é explicitá-los utilizando um vocabulário mais próximo do leitor. Identifique no texto momentos em que isso ocorre.
- 2 - Faça um levantamento de palavras utilizadas no Texto 1 que, para você, lembrem a infância.
- 3 - A autora se apóia no discurso científico em alguns momentos. Qual o efeito de sentido de tal discurso no texto?
- 4 - Em qual/quais parágrafos do texto 1 aparece o discurso científico?
- 5 - Observe a ilustração do texto 1 e reflita: qual é a relação da ilustração com o texto?
- 6 - No texto 1, a autora fala de um assunto que não foi criado/inventado por ela. A questão nutricional é uma realidade bastante discutida no meio social. Apesar de não ser algo novo (criado por ela) podemos dizer que a autora quer mudar um comportamento. Para isso faz uso de seqüências argumentativas. Localize, no texto, momentos em que aparece a argumentação da autora.
- 7 - Quais são os argumentos usados pela autora para responder à pergunta que dá título ao texto?
- 8 - Identifique, no texto, momentos em que a autora faz uso de elementos didatizantes.

**Quadro 21** – Atividades referentes ao texto 1

Na discussão com os alunos, tentamos mostrar que, no texto 1, vemos claramente a presença do eu discursivo pelo uso de verbos e pronomes de primeira pessoa do singular. Destacamos que a autora, Mônica Valle de Carvalho, é nutricionista, professora e chefe do Departamento de Nutrição Aplicada da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Portanto, uma pessoa com autoridade para fazer afirmações categóricas sobre o assunto. Apesar disso, ela apresenta em seu texto o que outros especialistas dizem a respeito da boa alimentação, acarretando índices de objetividade, já que é a voz do discurso científico que aparece. Desse modo, a autora dá voz ao discurso do cientista, o que cria uma certa confiabilidade, já que ela mostra que há mais especialistas em nutrição que corroboram suas afirmações.

Uma marca lingüística que sustenta essa análise é o uso de afirmações categóricas por meio de verbos assertivos em quase todo o texto (Bem alimentados, *somos* mais dispostos, *temos* mais interesse em trocar experiências com os outros, *somos* capazes de pensar melhor sobre o que acontece em nossas vidas, *somos* até mais bem humorados). Diante disso, notamos que o discurso de autoridade, presente no texto, é um forte mecanismo argumentativo.

Assim, fomos propiciando que os alunos percebessem que, apesar de o texto ser escrito por uma pesquisadora da área de nutrição, a linguagem utilizada não é a mesma do discurso científico das revistas especializadas. O texto é escrito para crianças e o suporte também é destinado ao mesmo público. Por esse motivo, quando surgem termos técnicos, o papel da autora é explicitá-los, utilizando um vocabulário mais próximo do leitor, ou seja, utilizando-se de elementos didatizantes.

O uso desse elementos é regularidade em TDCs, por tratar-se de um recurso didático com a função de explicitar termos científicos, aproximando o leitor leigo do discurso da ciência. Mediante Leibrunder (2003, p.234):

Na medida em que a atividade científica se encontra apartada do homem leigo, não-especialista, o discurso que a representa, partindo deste mesmo pressuposto, acaba por tornar-se uma espécie de *código secreto*, compartilhado somente por aqueles que de alguma forma pertencem à comunidade científica. Assim sendo, pode-se dizer que o objetivo da atividade de DC é justamente o de permitir ao grande público adentrar neste universo cujo acesso até então lhe fora impedido pela opacidade de seu discurso.

Nesse contexto, é característico do discurso da divulgação científica o uso de uma linguagem que tenda para o coloquial por meio de um vocabulário mais próximo do leitor, de elementos lingüísticos e extralingüísticos com a função de aproximar o leitor de esferas até então restritas. Essa aproximação é efetivada pelos elementos didatizantes, como definições, explicações, exemplificações, comparações, metáforas, nomeações, paráfrases, classificação, escolha das palavras, recursos visuais e todos os elementos – lingüísticos ou não– que colaborem na aproximação do leitor com o texto.

Nesse projeto, muitas vezes, o TDC apresenta o discurso didático. Zamboni (2001) ao abordar tal recurso enfatiza que ele pode ser determinado por graus de didaticidade pela distância pressuposta entre os conhecimentos do enunciador e do destinatário. Novamente, confirmamos que o outro tem função primordial na escrita dos textos.

*P – então vocês tiveram como primeira questão “o texto de divulgação científica apresenta linguagem acessível... quer dizer... que é mais próxima do público... não é aquela linguagem lá da revista... que o cientista escreveu... do artigo que o cientista escreveu... não é a linguagem técnica... mas uma linguagem que nós... leitores... pessoas comuns... leitores da revista... ou no caso aqui... as crianças... uma linguagem próxima do leitor... do público leitor ... “por este motivo... quando aparece termos técnicos o papel do jornalista é explicitá-los utilizando vocabulário mais próximo do leitor... identifique no texto momentos em que isso ocorre”*

*A1 – eu marquei aqui*

*P – onde vocês localizaram... são momentos em que o jornalista explica algum termo A2 – professora ( )*

*P – onde ele explica?... neste texto não apareceu termos em latim... mas há momentos em que a pessoa que escreve... que no caso é uma nutricionista... ela explica... onde é que aparecem essas explicações?*

*A2 – no segundo parágrafo... aqui... ( )*

*P – quando ela compara o corpo com a máquina? é isso? A2 – é*

*P – é uma maneira de explicar como o organismo da pessoa funciona... e aí comparou com uma máquina... a máquina precisa de quê para ter energia?*

*A3 – de combustível*

*P – e qual é combustível do corpo? A2 – os alimentos*

*A4 – a comida*

*A2 – é o alimento que vai trazer energia*

*P – é uma maneira de explicar... de trazer para o público dela o assunto ( ) com entendimento... há outros lugares*

*A4 – no quarto parágrafo?... “para os especialistas em nutrição a boa alimentação”? [...]*

*P – esquece o big brother agora... aqui no quarto parágrafo... ela diz que o corpo precisa equilibrar os nutrientes... e aí ela vai explicar... de que maneira ela explica?*

*A4 – dizendo que o organismo [...]*

*A4 – precisa de nutrientes... carboidratos*

*A2 – vitaminas... sais ... minerais... proteínas... lipídeos*

*P – cada vez que ela falou isso... colocou entre parênteses o quê? A2 – um exemplo*

*P – um exemplo de um alimento que tenha carboidrato*

*A5 – de carboidrato... pães... massas e batatas*

*P – de vitaminas e sais minerais? A5 – frutas.. legumes e verduras*

*P – proteínas?*

*A5 – carnes... ovos... leite P - lipídeos?*

*A5 – azeite... manteiga e óleos*

*P – o que ela coloca entre parênteses é uma explicação... é uma... ela usou o discurso... o termo científico que é o nome que a ciência dá... carboidrato... proteína... lipídeo... e EXPLICOU... a criança... o leitor pode não saber... não se lembrar o que é carboidrato... aí ela explica onde é que tem carboidrato*

*A2 – daí fica sabendo porque ela dá uns exemplos*

*A5 – de comida [...]*

*P – quando aparecem essas explicações... trazendo a linguagem mais próxima do leitor... nós chamamos isso de elementos di-da-ti-zan-tes... elementos didatizantes... o que está entre parênteses aqui são elementos didatizantes... trazer a linguagem mais próxima do público... daquele público específico que vai ler*

*A2 – que são as crianças*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

As escolhas lexicais também são marcas lingüísticas do texto e se dão de acordo com o público leitor. Temos no texto o uso de palavras e expressões como “videogame”, “joga bola”, “brinca de pique”, “guloseimas” que são vocábulos e expressões do campo semântico do universo infantil com a função, nesse TDC, de aproximar o leitor do texto.

A presença da comparação, como elemento didatizante, no segundo parágrafo é outra marca lingüística que aproxima a linguagem ao seu público. Conforme Leibrunder (2003), a comparação consiste na aproximação de dois campos semânticos semelhantes. Na tentativa de mostrar a importância da alimentação para o organismo das pessoas, a autora assinala que os alimentos são o combustível do corpo, comparando o funcionamento do organismo com o das máquinas, que sem combustível param. Vemos essa comparação como um recurso didático que aproxima o leitor do texto. Mas a autora, valorizando o leitor, mostra que o homem é diferente das máquinas ao enfatizar que a característica que distingue os seres humanos de outros seres é a emoção. Com isso, reforça sua argumentação, assinalando que a deficiência alimentar também afeta o lado emocional do ser humano.

Nesse percurso, fomos encaminhando a leitura, na observação das escolhas lingüísticas e formas de construção do discurso em consonância com seus efeitos de sentido.

*P – é uma linguagem acessível às crianças...vamos para a questão dois... “faça um levantamento de palavras utilizadas no texto um que para você lembrem a infância” A3 – brincar A5 – estirão do crescimento P – estirão do crescimento é a fase em que vocês estão A6 – o Douglas é grandão P – o Douglas no início do ano passado era um pouquinho... só um pouquinho maior que eu... hoje ((risos)) [...] P – quais mais palavras lembram a infância? A7 – crescimento ( )... brincar A6 – jogar bola A3 – ( ) P – qual? A3 – brincar de pique A8 – fase de crescimento P – por que será que aparecem palavras que lembram a infância? A9 – porque é pra criança? P – porque é pra criança... porque o público leitor são as crianças... então a gente já viu lá na questão um que a autora do texto... olha bem quem é a autora do texto A5 – Mônica Valle de Carvalho P – ela é do departamento de nutrição A7 – é nutricionista P – provavelmente seja nutricionista... ela é da área de nutrição... ela é uma pessoa que tem autoridade para falar sobre o assunto? A8 – sim P – ela pode falar com propriedade sobre o assunto? A6 – ela pode.. ela é( ) [...] A2 – sim... ela é nutricionista P – e só o fato de ela ser nutricionista ela já tem um discurso de autoridade para falar... mas mesmo assim ela ainda traz conhecimentos de outros especialistas... lá no começo do quarto parágrafo... acompanhe comigo... “para os especialistas em nutrição”... então não é ela sozinha que está falando isso... ela traz para o texto o discurso científico... quando ela começa a explicar a partir do quarto parágrafo... quarto... quinto parágrafo A5 – ela fala da quantidade de alimentos necessários P – tudo isso aqui é baseado em resultado de pesquisa... baseado em estudo... ela não tirou do nada... é o discurso científico que aparece aqui (Aula do dia 26/03/2007)*

Na continuidade da análise, inserimos a discussão sobre o discurso científico, regularidade no gênero discursivo TDC, cujos efeitos de sentido são os de garantir credibilidade e confiança àquilo que o divulgador da ciência escreve. No texto em estudo, a autora traz o discurso científico para a materialidade lingüística como marca de autoridade e forma de argumentação. No uso desse discurso, evidenciamos os verbos assertivos na construção de afirmações categóricas, em quase todo o texto.

Conforme Neves (2000), os verbos constituem os predicados das orações, designando propriedades ou orações que se formam quando eles se constroem com os seus argumentos e com os demais elementos do enunciado. Nesse sentido, os verbos assertivos que no TDC remetem à voz do cientista, criam, no texto, índices de objetividade procurando legitimar o discurso do divulgador da ciência.

Ainda, discutimos a respeito do público-alvo específico: crianças, cujas famílias lhes garantem condições de ter uma boa alimentação. O que nos garante tal afirmação é o fato de, ao final do texto, a autora chamar a atenção do leitor, em forma de aconselhamento, dizendo que “comer de menos faz mal da mesma forma que comer demais” e aconselha a criança a ser comedida com guloseimas, como biscoitos, doces, sorvetes, chocolates, assinalando que esses alimentos não substituem as refeições e fazem mal ao organismo, se forem consumidos em excesso.

*P – que sentido traz ao texto... o discurso científico aqui? dá mais credibilidade ao texto?*

*A2 – dá*

*P – a pessoa que escreveu já dá credibilidade pelo fato de ela poder falar com propriedade sobre o assunto*

*A7 – é da área dela*

*P – e ela traz o discurso de outros estudos... de outros especialistas*

*A2 – pra comprovar o que ela falou*

*P – comprovar e fortalecer a argumentação dela... essa comprovação é uma forma de fortalecimento da argumentação dela... no caso aqui ela quer convencer a criança que tem de comer... e comer de tudo*

*A8 – comer bem*

*A6 – no final ela fala que tem de comer de tudo*

*P – com equilíbrio... só que no final ela não fala em comer DEMAIS.. ela fala em comer*

*AA – de menos*

[

*P – de menos*

*P – será que este texto foi escrito para aquelas crianças bem pobres que não têm o que comer?*

*A1 – não... é pra quem não come*

*P – é para aquela criança que tem o que comer e não come*

(Aula do dia 26/03/2007)

*P – agora eu quero que vocês... vocês falaram que aparece o discurso científico no quarto parágrafo... no quinto parágrafo... no sexto e no sétimo... olhem os verbos que aparecem aí... e digam quem é que está falando... os verbos estão se referindo á autora ou ao discurso dos especialistas... o discurso científico?*

*((alunos fazem a atividade))*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

*P – os verbos aqui estão voltados para os elementos que ela está mostrando... quem fala aqui não é a autora... é a voz do discurso científico... os verbos são voltados para os elementos do discurso científico que ela traz para o texto*

*Al – o do especialista?*

*P – o discurso dos especialistas e não propriamente o dela... ela é uma pessoa com autoridade para falar sobre o assunto e mesmo assim ela traz o discurso de outro para que o texto tenha credibilidade... o texto é subjetivo... mas também tem muita objetividade também*

*[...]*

*P – e ela usa verbos assim... quando ela faz a argumentação lá no terceiro parágrafo... ela usa verbos AFIRMANDO... SOMOS mais dispostos... TEMOS mais interesse... ela afirma com categoria... ela não fala TALVEZ... PODERÍAMOS ser... ela afirma com propriedade... e esses verbos então são chamados de verbos assertivos... em quase todo o texto ela afirma com propriedade... ela é uma pessoa que pode falar sobre isso... ela domina... é uma especialista da área*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Outro elemento do TDC que mereceu destaque foram as ilustrações. Elas são recursos argumentativos no TDC em estudo e, por isso, chamamos a atenção dos alunos para que observassem esse recurso gráfico. Assinalamos que as ilustrações, também, são elementos que trazem sentido aos textos e, por esse motivo, enfatizamos que a ilustração deve ser lida, uma vez que traz figuras a serem interpretadas. No texto em pauta, as imagens são do universo infantil e apresentam-se como forma de sumarização das idéias contidas no texto. Com efeito, a ilustração é também um elemento didatizante, à medida que mostra ao leitor, pelo desenho, que temos de ter uma alimentação equilibrada, reforçando o texto escrito.

*P – e agora quero que olhem a ilustração... o desenho que tem aí*  
*A1 – que bocão*  
*P – o que aparece no desenho*  
*A2 – uma criança com uma boca aberta*  
*P – pouco ou bastante aberta? A2 – bastante*  
*AA – bastante*  
*P – em uma mesa... segurando garfo e faca*  
*A3 – e as flechinhas*  
*A6 – cada uma desenhada uma ( ) A8 – ô professora ( )*  
*P – cada flechinha desenhada um alimento... que tipo de alimento... que tipo de alimento tem aí?*  
*AA – banana... abacaxi... alface.. carne...*  
*A5 – um copo*  
*P – esses desenhos... banana... alface... água ou suco... não sei*  
*A6 – leite*  
*P – frutas... legumes*  
*A3 – cenoura... laranja*  
*P – são os nutrientes que ela fala aqui em baixo... o que a ilustração quer mostrar com essas flechinhas que estão indicando?*  
*[*  
*A2 – comer alimentos variados*  
*A7 – uma alimentação variada*  
*A9 – saudável*  
*P – uma alimentação variada... alimentação saudável... a ilustração mostra que temos de comer de tudo... alimentação variada... alimentação equilibrada é a alimentação saudável... e é o que ela fala no texto... desse modo... a ilustração TAMBÉM é uma maneira... é uma forma de argumentação aqui... é um elemento didatizante também*  
*A6 – e criança gosta de desenho*  
 (Aula do dia 26/03/2007)

Ao debatermos as questões de números seis e sete, salientamos os questionamentos presentes no texto e as respostas às perguntas que configuram-se como argumentos da autora. Entendemos os questionamentos como uma maneira de a autora interagir com o leitor na tentativa de mantê-lo junto ao texto e, ainda, como um modo de argumentação.

Consideramos importante a análise que atendeu o propósito de mostrar que, no texto, a autora quer convencer o leitor de que uma alimentação saudável é essencial para as crianças. Para isso, a nutricionista escolhe o gênero TDC em um suporte que veicula conhecimentos científicos para crianças, empregando seqüências argumentativas em forma de questionamentos e de respostas. Nesse projeto, fomos mostrando as marcas de linguagem presentes no texto e assinalando que algumas são marcas pertencentes ao gênero discursivo e outras são marcas enunciativas, que evidenciam o estilo da autora.

Seguindo tal objetivo, evidenciamos junto aos estudantes, que o texto 1

apresenta índice de interatividade muito forte, uma vez que quase todo o texto é uma conversa direta com o leitor. Essa é uma marca enunciativa – da autora – que desde o início até o final do texto faz, pelo jogo discursivo, a aproximação com a criança. Ela faz uso de questionamentos (E, aí, já encontrou boas razões para raspar o prato?/ Mas alguém aí sabe qual é a alimentação ideal?/ Mas em que quantidade?); faz uso de interjeições (Ah! E não se esqueça de beber bastante água / Saúde!); faz uso de aconselhamentos (Lembre-se: comer de menos faz mal da mesma forma que comer demais. Seja comedido com biscoitos, doces, sorvetes, chocolates).

O uso de tais recursos, pela autora, tornou a linguagem mais emotiva, o que, conseqüentemente, causa maior aproximação com o leitor. Percebemos no texto, também, o discurso didático que lembra o discurso do professor, dos pais e do próprio profissional da área de nutrição orientando as pessoas a comerem corretamente.

Ainda como marca enunciativa, evidenciamos a aplicabilidade do operador argumentativo *até*, que acarreta ao texto um tom de argumentatividade ao intensificar o sentido que a autora dá às emoções (Temos, também, emoções e a alimentação interfere *até* nelas...; ... somos *até* mais bem humorados; ... é comum o desânimo, *até* mesmo certa tristeza). Essa marca lingüística indica a força argumentativa do enunciado, em uma relação de gradação, ou seja, com o emprego do “até” a autora enfatiza o valor da alimentação para as emoções, orientando o leitor a chegar à conclusão de que a boa alimentação não interfere apenas no bom funcionamento do organismo das pessoas, mas também no lado emocional que, conseqüentemente, está relacionado à qualidade de vida.

Dando destaque às marcas lingüísticas que auxiliam nos sentidos do texto, seguimos o objetivo de trabalhar pedagogicamente com um ensino integrado de língua, privilegiando aspectos da ordem da enunciação. Em atividades de leitura que enfocam o desenvolvimento das capacidades discursivas, enfatiza-se, no processo de ensino - aprendizagem, os modos de dizer determinados por situações comunicativas, que fazem parte de esferas sociais (BAKHTIN, 1953/1997). Acreditamos que por meio de atividades de leitura e análise lingüística que privilegiam o estudo das características das situações de enunciação relacionadas às marcas lingüístico-enunciativas dos textos, as aulas de Língua Portuguesa podem alcançar maior êxito e levar a possibilidades de ações pedagógicas mais eficientes do que aquelas voltadas para os “níveis lexicais, oracionais ou mesmo estritamente textuais” (BARBOSA, 2000, p.151).

P – “a autora fala de um assunto que não foi criado e inventado por ela”... ela não é a primeira pessoa a falar desse assunto... não foi ela quem inventou a nutrição... “ a questão nutricional é uma realidade bastante discutida no meio social... apesar de não ser algo novo podemos dizer que a autora quer mudar um comportamento... para isso faz uso de seqüências argumentativas... localize no texto momentos em que aparece a argumentação da autora”... onde aparece a argumentação? a tentativa de convencer a criança a ter essa alimentação balanceada?

A2 – na última frase do primeiro parágrafo

P – a última frase do quinto parágrafo?

A2 – do primeiro parágrafo... “e aí... encontrou boas razões para raspar o prato?”

P – no primeiro parágrafo todo ela vai falando “tem gente que é bom de garfo... come de tudo sem reclamar... MAS tem gente que até diante do prato favorito” não come... e ela termina o parágrafo falando “e aí?”... ela dá razões para ter boa alimentação... quais são os argumentos usados aqui por ela?

A6 – ela fala que quem não se alimenta não cresce e não tem concentração pra brincar e pra estudar

P – no primeiro parágrafo aparece a argumentação.... e depois aparece mais? ((silêncio))

P – aparece mais ou é só isso? A2 – é só

P – aparece mais... o segundo parágrafo tem... não é uma tentativa de convencimento? A6 – é

P – é uma forma de argumentação

A2 – tem

A1 – “assim como as máquinas precisam de combustível para funcionar o organismo precisa de alimentos para produzir energia”... compara com a máquina

A1 – o combustível do corpo é o alimento

P – e ela fala mais... olhem a última frase... qual é a última frase? A2 – temos também emoções e a alimentação interfere nelas

P – interfere?

A2 – na emoção

P – ATÉ nelas... interfere muito... interfere ATÉ na emoção... na emoção que não é no corpo... ( ) não é do corpo... é psíquico... e ATÉ na emoção a alimentação interfere...depois no terceiro parágrafo ela dá mais argumentos para mostrar o quanto é importante a alimentação e ela fala que “bem alimentados”... o que acontece com a pessoa?

A1 – tem mais disposição

A3 – tem mais interesse em trocar experiências com os outros... “somos capazes de pensar melhor sobre o que acontece nas nossas vidas... somos até mais bem humorados”

P –ATÉ mais bem humorados

[

A3 – “ já em pessoas com alimentação deficiente... é comum o desânimo... até mesmo certa tristeza”

P – só neste trechinho que você leu tem duas vezes a palavra até mais a que veio no final do segundo parágrafo... esse até é uma forma de... é uma marca do discurso dela... que marca a argumentação... é ATÉ:: nas emoções... nós ficamos ATÉ:: mais bem humorados e as pessoas que não se alimentam bem elas sentem ATÉ:: tristeza... é uma maneira de argumentação da autora

(Aula do dia 26/03/2007)

*P – “quais são os argumentos usados pela autora para responder a pergunta que dá título ao texto?”.. qual é o título?*

*A1 – por que temos de comer?*

*P – quais são os argumentos no texto dela que responde a esta pergunta?*

*A4 – quem não come não tem força pra brincar*

*A3 – fica sem disposição*

*A1 – fica sem energia A6 – fica mais disposto A8 – fica mais forte*

*P – todas as respostas que vão responder a esta pergunta que dá título ao texto são argumentos usados pela autora... todas elas*

*A5 – ela disse que fica mais bem humorado ( )*

*P – então aqui a gente viu que ele é um texto objetivo... apresenta objetividade porque fala nestes estudos em nutrição... fala dos nutrientes que o organismo precisa para crescer saudável... mas também aparece marcas de quem escreveu... o jeito que a autora faz para tentar convencer... a argumentação que ela usa... é marca de subjetividade... marca da autora... a pessoa quando escreve deixa marcas no texto... o jeito que ele escreve... observem... ela não faz uma conversa direta com o leitor?*

*A8 – faz*

*P – ela sempre faz questionamentos... “e aí... encontrou boas razões para raspar o prato?”... a interatividade no texto é muito grande... sempre atraindo o leitor... trazendo para a conversa... fazendo questionamentos para a criança pensar... é uma marca de subjetividade... onde aparecem mais perguntas?*

*A2 – no final do quarto parágrafo... “mas em que quantidade?”*

*P – aqui ela começa a falar com o discurso científico e ela volta... puxa a criança ali.. e ela fala dos nutrientes... que tem que combinar... combinar os grupos de alimentos... “mas em que quantidade?”... e aí ela vai falar da quantidade... é bem o discurso didático aqui... parece uma:::.. na aula é assim... a professora pergunta e a professora mesmo responde... ((risos))*

*(Aula do dia 26/03/2007)*

Após o estudo do texto da revista *Ciência Hoje das Crianças*, considerado por nós bastante produtivo, passamos à leitura do texto “Porquinhos Light”, veiculado na revista *Veja*, nas aulas do dia vinte e sete e vinte e oito de março. Em comparação com a aula anterior, na qual estudamos o texto “Por que temos de comer?”, notamos que os alunos tiveram mais dificuldade no processo de leitura e reconhecimento dos elementos do gênero no texto destinado ao público adulto. Isso pode ter se dado pelo fato de a linguagem, no texto da revista *Veja*, estar voltada para um outro público, apresentando maior grau de complexidade, se comparado ao texto da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

A atividade foi iniciada com a retomada do contexto de produção do texto “Porquinhos Light”, ao chamarmos a atenção dos alunos para o suporte onde o texto foi veiculado e para o público-alvo. Evidenciamos, interativamente, características da revista *Veja*, lembrando que não é uma revista específica de divulgação científica como a *Ciência Hoje das Crianças*; também chamamos a atenção para a percepção inicial de escolhas

discursivas do enunciado na dimensão do texto verbal e não-verbal, como as letras grafadas em tamanho diferente do texto, a diagramação, as ilustrações e as cores. Consideramos o procedimento importante na atividade de leitura pelo fato de trabalhar a leitura global antes da leitura detalhada do texto. Para Lopes-Rossi (2005b) essa exploração inicial permite construir sentidos para o texto e levantar hipóteses, além de propiciar ao aluno a percepção de que a leitura não se restringe apenas ao componente verbal do texto.

Após essa etapa, os alunos iniciaram a leitura detalhada do texto “Porquinhos Light”, buscando os elementos do gênero, identificados e discutidos no texto em estudo na aula anterior; também tiveram como objetivo de leitura verificar as diferenças entre os dois textos. O TDC foi entregue aos alunos fotocopiados em preto e branco. Por consideramos importante o contato com o portador original do texto, o exemplar da revista circulou pela sala novamente, a fim de que as características sócio-discursivas desse suporte fossem exploradas, a partir de procedimentos como cores utilizadas no texto, diagramação, demais textos pertencentes à edição, capa.

*P – é importante levar em consideração que ele foi publicado na revista Veja... já que a revista Veja não tem como público as crianças como a revista Ciência Hoje das Crianças que vimos ontem... é publicado em uma revista que não é específica de divulgação científica... como a revista Ciência Hoje das Crianças.. é uma revista semanal... com assuntos gerais... que fala de política.. que fala de sociedade...cinema... vamos fazer uma leitura... olhem aqui... a cópia não é colorida... mas vejam aqui.. os desenhos... onde aparecem as flechas... elas são vermelhas... e os porquinhos são rosa*

*A5 – bonitinho... cor de rosa*

*P – e o quadro é preto com letras amarelas e letras brancas... e o desenho fica no MEIO do texto.... será que esse desenho auxilia na leitura do texto?*

*A6 – claro... ele ajuda*

*P – ajuda na compreensão... vamos ler o texto novamente*

*A9 – deixa eu ler*

*P – e vamos discutir os elementos... elementos próprios... marcas próprias do texto de divulgação científica*

*((um aluno lê o texto em voz alta e a revista – suporte original – circula pela sala))*

*(Aula do dia 27/03/2007)*

Após a leitura do texto, fizemos a comparação com o texto “Por que temos de comer?” e discutimos o contexto de produção dos dois textos. Chamamos a atenção para o fato de, no texto da revista *Veja*, não aparecer o nome de quem escreveu a matéria, como no texto da revista *Ciência Hoje das Crianças* e na maioria dos textos da revista *Veja*. Então,

consideramos, em conjunto com os alunos, que a autoria pertence à equipe editorial da revista e ao grupo responsável por seções que abordam temas científicos.

Interativamente, identificamos que o texto da revista *Veja* tem o objetivo de divulgar resultados de pesquisas em andamento, direcionadas à alimentação do ser humano no campo da genética. Mostramos que, para percebermos que a pesquisa está em andamento, há marcas na materialidade lingüística do texto que nos dão pistas, como as marcas temporais indicadas por verbos, advérbios e locuções adverbiais que remetem a tempo.

Passamos, em seguida, a abordar o discurso científico solicitando aos alunos que destacassem no texto todos os momentos em que esse discurso aparece na voz do cientista, inserida no texto ou em outras situações, como:

- “Na semana passada, uma equipe formada por *cientistas de várias universidades americanas* apresentou a primeira ninhada de porquinhos light, geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega 3. Esse ácido graxo tornou-se uma das estrelas da alimentação nos últimos anos porque, *segundo pesquisas*, diminui o risco de doenças cardíacas e de câncer”.

- “Para que fossem gerados os leitõezinhos, com alta taxa de ômega 3, *os cientistas* inseriram num cromossomo de uma célula de porco um gene...”.

- “Usando uma técnica semelhante à que gerou a ovelha Dolly, o primeiro animal clonado, *eles* introduziram o DNA modificado em células embrionárias...”.

- Uso de citação explícita da fala do cientista: “Agora queremos usar esses animais como modelos e ver se a quantidade extra de ômega 3 vai torná-los mais saudáveis durante sua vida adulta, disse a VEJA o geneticista Randall Prather, professor da Universidade Missouri-Columbia e um dos coordenadores da pesquisa”.

Os alunos tiveram dificuldade para identificar o discurso científico nesse texto. Por isso, muitos procuraram a mediação da professora como par mais experiente (VIGOTSKY, 1991) para a resolução da atividade. Assim, acabamos atendendo aos alunos individualmente e em pequenos grupos e, depois, discutimos a atividade com o coletivo da sala. A ação da professora, naquele momento, foi um fator que colaborou com a aprendizagem, pois, via mediação, os alunos foram levados a refletir sobre as questões propostas, buscando na leitura marcas do discurso científico, ao identificar a voz da ciência no TDC.

Os excertos de aula abaixo ilustram a discussão no grande grupo sobre o discurso científico presente no TDC.

*P – vamos ver o que vocês marcaram como discurso científico... voz do cientista aqui neste texto... qual é a primeira passagem onde aparece a voz da ciência?*

*A1 – para que fosse ( ) ((falam ao mesmo tempo))*

*P – não... antes disso tem...*

*A2 – para que fossem gerados*

*A5 – há cinco anos*

*P – acompanhem comigo a leitura do primeiro parágrafo... “muita gente. como carne de porco com uma dorzinha na consciência... os médicos vivem alardeando que ela eleva o colesterol e apresenta um perigo para o coração”... aqui já apreço o discurso médico*

*A8 – então marca esse?*

*P – não deixa de ser um discurso da ciência... a ciência médica... “num futuro próximo é possível que a carne de porco deixe a lista de vilões da saúde para figurar na das dietas saudáveis... na semana passada uma equipe formada por cientistas de várias universidades americanas apresentou a primeira ninhada de porquinhos light geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega três”... aqui [...]*

*P – qual parte? onde começa?*

*A3 – aqui oh:::.... na semana passada uma equipe formada por cientistas de várias universidades americanas apresentou*

*P – exatamente... aqui aparece o discurso da ciência... uma equipe formada por cientistas... e o texto vai mostrar o que é que esta equipe formada por cientistas apresentou... e foi a primeira ninhada de porquinhos light... o texto mostra o que é que os cientistas falaram... aqui não é o jornalista quem está dizendo*

*A3 – então começa aqui?*

*P – quem está dizendo isso aqui é o discurso da ciência*

*A1 – ele tá dizendo que foram os cientistas quem falaram isso*

*P – estes dados são dados da ciência... eles apresentaram a primeira ninhada de porquinhos light geneticamente modificados [...]*

*P – e ele continua trazendo o discurso da ciência quando explica que “esse ácido graxo tornou-se uma das estrelas da alimentação nos últimos anos SEGUNDO pesquisas”... mostra o que o cientista falou... mostra resultantes de pesquisas e isso configura o discurso científico*

*A1 – “coelhos... cabras e vacas já foram geneticamente alterados para produzir no sangue ou no leite substâncias utilizada na fabricação de remédios”*

*P – fala de pesquisas que foram feitas... muito bem... depois fala do trabalho da empresa americana... no mesmo parágrafo [...]*

*P – onde?*

*A3 – “o resultado foi obtido com a introdução”... aqui*

*P – resultados... aqui no início da segunda coluna...também é o relato de uma pesquisa... como se deu o resultado do salmão geneticamente modificado... é o discurso científico aqui também... cada vez que o jornalista vai explicar como foi feita aquela pesquisa ele usa o discurso da ciência... é a voz do cientista que aparece aqui... não é ele falando por conta própria... ele precisa se apoiar no discurso da ciência porque foi lá que houve a pesquisa... ele simplifica... a voz do jornalista vai aparecer quando ele simplifica a linguagem para que nós entendamos... mas ele traz o discurso da ciência ao texto... e aparece em outros momentos*

*A4 – no parágrafo seguinte começa... “para que fossem gerados os leitõezinhos com alta taxa de ômega três os cientistas inseriram”*

*P – olha aqui aparece OS CIENTISTAS INSERIRAM... mostra o que os*

*cientistas fizeram... os verbos aqui estão se referindo a quem?*

*A4 – ao cientista*

*P – o outro*

*A2 – os cientistas de várias universidades americanas*

*P – os sujeitos desses verbos se referem a cientistas*

*A7 – e depois também né professora?*

*P – e aqui ainda aparece o termo científico em latim “caenorhabditis elegans”... ele aparece em itálico porque é um termo latino... e mais abaixo ele fala de uma outra pesquisa que é uma pesquisa divulgada anteriormente... e considera que é do conhecimento dos leitores... quando ele fala” usando uma técnica semelhante à que gerou a ovelha dolly”*

[

*A2 – quando ele fala da dolly*

*P – “o primeiro animal clonado... eles introduziram o DNA modificado” e aí mostra como foi a técnica para clonar as células embrionárias*

*A4 – então também é... professora?*

*P – é... ele descreve como foi a pesquisa... isso aqui é voz do cientista.. é o discurso científico aqui*

*A4 – então é... né? [...]*

*P – e um dos primeiros que vocês marcaram que foi mais fácil de identificar foi quando apareceu a citação literal... entre aspas... Quem poderia ler para mim esta parte?*

*A5 – “agora queremos usar esses animais como modelos e ver se a quantidade extra de ômega três vai torná-los mais saudáveis durante sua vida adulta”*

*P – isso... obrigada... trazendo a citação literal aqui ele traz o discurso de autoridade... se aqui ele contou o que as pesquisas estão fazendo... ele trouxe agora a citação literal... isso dá crédito ao texto... dá credibilidade... ele trouxe alguém da área... com discurso de autoridade... e isso é marca neste gênero de texto*

*(Aula do dia 27/03/2007)*

Ao abordar o discurso científico, regularidade no gênero, corroboramos o tom de assertividade e inquestionabilidade da ciência por meio de marcas linguísticas presentes na materialidade do texto. Assim, demos destaque aos verbos que garantem esse tom nos trechos em que os alunos identificaram como discurso científico.

Nos momentos em que aparece a voz do cientista e, conseqüentemente o discurso científico, o uso de verbos assertivos dá ao discurso um tom categórico – é a voz da ciência e toda a sua inquestionabilidade e seu efeito de verdade, presente no discurso, criando no texto índices de objetividade. No fragmento onde há citação explícita o tom deixa de ser categórico, porque o cientista indica uma suposição, já que a pesquisa ainda não está concluída e não se pode fazer afirmações de algo que não está comprovado cientificamente. Ainda, para criar o efeito de verdade do discurso científico, usa termos próprios da ciência como *Caenorhabditis elegans* quando explica como os porcos transgênicos são criados.

Para que houvesse a discussão a esse respeito, solicitamos aos alunos que

circulassem os verbos presentes nos trechos identificados como discurso científico, a fim de verificarmos as marcas que, no texto, semanticamente, indicam tom categórico, reforçando o efeito de sentido de inquestionabilidade da ciência.

Diagnosticamos que os alunos encontram dificuldade para ler textos cuja linguagem seja mais elaborada, necessitando de um maior grau de mediação da professora, no processo de leitura. Vygotsky (1991) postula que a relação do homem com o mundo é fundamentalmente uma relação mediada por instrumentos e signos – ferramentas auxiliares da atividade humana. Com efeito, no processo de ensino-aprendizagem, a influência do professor e as interações têm peso na construção do conhecimento.

Reforçamos, então, a necessidade de a escola trabalhar com textos mais elaborados, conforme apontamos na seção anterior ao tratarmos do gênero discursivo carta de reclamação. A mesma dificuldade que estes alunos encontraram no texto da revista *Veja*, os alunos da outra turma encontraram no texto da professora que escreveu para a universidade. Entendemos que a carta de reclamação da professora circulou por uma esfera desconhecida pelos alunos, fato que contribuiu para a dificuldade na leitura; do mesmo modo, o TDC em estudo apresentou análise lingüística com certa complexidade para o nível dos alunos, o que gerou a dificuldade na realização da tarefa proposta. Devido a tais fatores, a leitura dos dois textos dos gêneros carta de reclamação e TDC foi realizada com nossa mediação. O intuito de buscar a identificação do discurso científico – mais facilmente percebido pelos alunos no texto para o público infantil – foi, novamente (assim como na carta de reclamação da professora), de que os alunos atentassem para graus de complexidade ou níveis de linguagem nos textos, socialmente produzidos, em função das condições de produção.

O diagnóstico nos leva a refletir sobre um processo de ensino-aprendizagem de língua que tome os gêneros discursivos como eixo de articulação e de progressão curricular. O processo deve envolver todos os níveis escolares abordando as dimensões ensináveis dos gêneros, em graus de complexidade. Acreditamos que em um projeto curricular, numa progressão em espiral, como propõem Dolz e Schneuwly (1996, 2004), talvez essas dificuldades de leitura possam ser amenizadas.

Como os alunos tiveram dificuldade na realização da atividade, para reforçar o estudo e a compreensão dos verbos que indicam tom categórico ao discurso, trabalhamos na aula seguinte com o texto “Aliança cura terçol?”, voltado para o público jovem, conforme veremos nas próximas páginas.

De acordo com Leibrunder (2003), outras marcas que acarretam ao TDC índices de objetividade são os mecanismos lingüísticos pelos quais o espaço reservado ao

sujeito é preenchido pela voz dos objetos e das idéias tratadas no texto. Esses mecanismos lingüísticos são denominados de apagamento do sujeito. Com tais mecanismos, ao enfatizar os objetivos e as idéias e encobrir a existência do sujeito, o autor confere ao texto um caráter de universalidade e, assim, de neutralidade, legitimando o seu discurso. Para Leibrunder (2003, p.240), dessa forma “procura-se substituir o ponto de vista de um sujeito situado num tempo e espaço definido, por uma perspectiva supostamente universal, objetiva, já que provenientes das próprias coisas”. Estão presentes nas seguintes passagens do texto:

- “*Esse ácido graxo tornou-se uma das estrelas da alimentação (...)* Sua fonte mais rica são os peixes gordurosos...”
- “Além de acenarem com a produção de alimentos mais saudáveis, *os leitões* vão funcionar como laboratórios vivos”.
- Como a fisiologia dos *porcos*, em muitos pontos é semelhante à dos seres humanos, os resultados podem ser de grande valia”.

Diante da dificuldade dos alunos com os verbos assertivos e com o discurso científico, optamos por não abordar o procedimento lingüístico que cria o efeito de apagamento do sujeito, por apresentar um nível de análise lingüística muito especializado e complexo para a série. Enfatizamos outras marcas do gênero como os elementos didatizantes, marcas temporais, posicionamento da revista e finalidade do texto. Para tanto, trabalhamos, pedagogicamente, mais uma atividade com o objetivo de aprofundar todas as discussões efetivadas sobre o TDC, buscando, interativamente, na materialidade lingüística do texto os graus de objetividade e subjetividade, bem como a argumentação efetivada por meio de legitimidade e inquestionabilidade do discurso científico.

- 1 - Faça um levantamento no texto dos elementos didatizantes utilizados pelo autor no texto *Porquinhos light*.
- 2 - Que termos indicam que a pesquisa está em andamento?
- 3 - A revista apresenta um parecer favorável ou desfavorável a este tipo de pesquisa? Justifique.
- 4 - Você acha que a finalidade deste texto é apenas divulgar resultados parciais de pesquisa? Explique.

**Quadro 22** – Atividades referentes ao texto 2

Com essas atividades, objetivamos a leitura crítica do texto da revista *Veja*, no sentido de refletir sobre a finalidade desse texto no suporte. Nossa primeira atividade foi

retomar os elementos didatizantes – regularidade no TDC – fazendo um levantamento no texto “Porquinhos light” desse recurso. Orientamos os alunos no sentido de que, embora o texto apresente índices de objetividade, também encontramos nele aspectos subjetivos, quando conseguimos detectar a presença do sujeito discursivo, no intuito de aproximar o leitor do texto. Para isso, temos o uso de definições, explicações, comparações, exemplificações e ilustrações que estão presentes nos seguintes trechos:

Definição:

- “Modificações no DNA fazem com que a carne desses suínos produza o ômega 3, o ácido graxo que faz bem ao coração e previne o câncer”;
- “... apresentou a primeira ninhada de porquinhos light, *geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega 3*”

Explicações e comparações:

- “Nos porcos comuns, 15% da gordura é composta de outros ácido graxo, o ômega-6, e apenas 1% de ômega-3, muito mais saudável. Nos porcos modificados, a taxa de ômega-3 sobe para 8%”.

Exemplificação:

- “Sua fonte mais rica são os peixes gordurosos, *como o salmão, o atum e a sardinha*”.

Ilustração:

- Aparece no centro da página e traz um resumo da matéria por meio de imagens, setas, flechas e porquinhos cor-de-rosa que, aparentemente são animais comuns, mas que sabemos, devido à explicação acima deles, que são porcos geneticamente modificados, já que a explicação acima dos porquinhos mostra como ocorre a mudança genética. Desse modo, a ilustração ajuda o leitor a entender este campo da ciência que é a genética, de uma maneira simples.

Assim, visualizamos uma organização do texto que aproxima dois fios discursivos: o discurso científico, dando objetividade e suposta neutralidade ao texto, e o discurso jornalístico, que busca aproximar o assunto do leitor da revista por meio de elementos didatizantes para que haja a aproximação leitor/ autor/ texto.

Enquanto os alunos faziam o levantamento dos elementos didatizantes, solicitavam novamente a mediação da professora. A maior dificuldade encontrada por eles foi em relação à questão de número um. Após a reflexão sobre a dificuldade apresentada pelos estudantes, julgamos que a atividade poderia ter sido mais produtiva se apresentasse trechos do texto para que os alunos identificassem o procedimento lingüístico em estudo.

Em contrapartida, no desenvolvimento da tarefa, alguns chegaram à conclusão de que os elementos didatizantes são usados para facilitar a linguagem e outros perceberam que tais elementos aparecem no texto, como uma regularidade, após o discurso científico. Julgamos as notações dos alunos de suma importância no estudo, uma vez que perceberam a regularidade do gênero, fazendo a ponte com o significado dos dois procedimentos lingüísticos – o discurso científico e os elementos didatizantes – associando suas funções no texto, relacionadas à construção de efeitos de sentido.

Após atendimentos individuais e em pequenos grupos, passamos a discutir a questão dos elementos didatizantes na situação coletiva de sala de aula.

*P – vamos ver esta questão dos elementos didatizantes já que todos já passaram por ela... o que vocês marcaram aí como elementos didatizantes nesse texto aparece como definições... exemplificações e comparações e ninguém falou ainda*

*A2 – a ilustração?*

*P – a própria ilustração... as definições lá do início do texto... aqui nesta parte logo abaixo do título ele já traz a primeira definição quando fala do ômega três e define... já fala o que é o ômega três... porque nós leitores comuns podemos não saber o que é o ômega três... então ele já traz a definição... isso funciona como um elemento didatizante [...]*

*P – depois no primeiro parágrafo quando ele vai dizer... o autor do texto... o jornalista diz... falando do ômega três... ele vai dizer onde se encontra esse ômega três é também... é uma exemplificação e ele fala que se encontra em peixes gordurosos como o salmão*

*A5 – atum e sardinha*

*P – ele exemplifica para facilitar a compreensão... e ainda no mesmo parágrafo há mais um?*

*A2 – aqui embaixo tem*

*P – lá no último período? A2 – ( )*

*P – “nos porcos comuns... quinze por cento da gordura é composta de outro ácido graxo... o ômega seis... e apenas um por cento de ômega três... muito mais saudável”... e diz ainda... “nos porcos modificados a taxa de ômega três sobre pra oito por cento”... aqui temos uma comparação... ele faz uma comparação entre um e outro... entre os porcos comuns e os modificados... esse ácido nos porcos comuns e esse ácido nos porquinhos modificados... uma comparação para nós... leitores... entendermos o funcionamento desse ácido nos porquinhos... ou melhor a quantidade do ácido na gordura que eles possuem*

*A3 – ( ) professora... pulou um*

*P – e agora eu quero que vocês me digam*

A2 – professora... pulou um

P - ah::: tem mais uma parte quando ele fala... “na semana passada uma equipe formada por cientistas de várias universidades americanas apresentou a primeira ninhada de porquinhos light” e aí ele vem dizer o que são porquinhos light

A2 – são os porquinhos geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega três

A6 – é a dois? A3 – é a um

P – então ele chama esses porquinhos geneticamente modificados de porquinhos light... a expressão porquinhos light é um elemento didatizante... a escolha lexical... a escolha das palavras... por chamar esses porquinhos que terão menos gordura porque são “geneticamente modificados para produzir no organismo níveis elevados de ômega três”... a escolha lexical é um elemento didatizante aqui

A5 – professora... então põe porquinhos light?

P – sim... agora me digam... a ilustração funciona nesse texto como um elemento didatizante?

A2 –sim

P – por quê? o que traz a ilustração? como ela está? A4 – ( )

P – a ilustração... esse quadro mostra o que foi falado da pesquisa? ou é diferente do que foi falado no texto? A2 – mostra

P – de que forma?

A2 – mostra a pesquisa na forma com desenho

P – na forma de esquema... ele resume e mostra na forma de esquema... primeiro “os cientistas isolam um gene hermafrodita”... e mostra o desenho... aí vem com a flechinha mostrando o que vai acontecer... daí acontece a clonagem... e vai fazendo mostrando com a flechinha... até chegar no quê?

A3 - no porquinho modificado

A5 – no porquinho light

A2 – professora... o que tá escrito ali? le-

P – lexical... palavra... lexical significa palavra... a escolha das palavras... então vimos que os elementos didatizantes são as definições... comparações... as exemplificações... a escolha das palavras... e a ilustração que facilitam a nossa leitura... ficou entendido o que são os elementos didatizantes agora?

A3 – sim

A2 – sim

(Aula do dia 28/03/2007)

Há, no texto, marcas temporais como “num futuro próximo, na semana passada, há tempos, há cinco anos” que indicam que a pesquisa está em andamento no meio acadêmico e o assunto, ainda atual, necessita ser aceito e aprovado pela FDA – agência americana de controle de alimentos e remédios – e pelos ambientalistas, que relutam em consentir alimentos geneticamente modificados para o uso da população. Ao dar essas informações ao leitor, a revista pode querer enfatizar entraves que podem fazer com que os benefícios dos alimentos transgênicos sejam adiados por, ainda, mais tempo. Nessa perspectiva, entendemos que a revista tem um parecer favorável à pesquisa e ao uso de

alimentos geneticamente modificados. Nosso objetivo foi que os alunos refletissem criticamente a esse respeito.

Apesar de os alunos encontrarem dificuldade nas atividades que trabalhamos com o discurso científico e com os verbos assertivos, eles conseguiram chegar à leitura acerca do posicionamento da revista em relação ao tipo de pesquisa genética tratada no texto. Ao trazer para a materialidade lingüística do texto o posicionamento da empresa americana que controla alimentos e remédios, mostrando-se contra esse tipo de pesquisa, o posicionamento de ambientalistas contra os experimentos genéticos para uso da população e, ainda, ao final do texto, usar o termo “grande valia”, a revista evidencia seu parecer favorável ao experimento genético e seu uso na alimentação e na fabricação de remédios.

*P – no início do segundo parágrafo... tem um momento que ele fala “num futuro próximo”... lá no início... num futuro próximo é possível que a gente não condene mais a carne doporco... e aqui... a revista apresenta um parecer favorável ou desfavorável?... a gente vê no texto que uma agência americana a FDA é contra esse tipo de pesquisa... e a revista? a revista deixa marcado seu posicionamento? se ela é contra ou a favor a este tipo de pesquisa?*

*A3 – aqui né professora? P – onde?*

*A3 – quando ela fala que pode prevenir o câncer... de doenças cardíacas*

*P – mas há um momento que ela deixa bem claro o seu parecer*

*A1 – no final?*

*P – vocês leram tudo... tudo? como é que termina? A2 – como é que termina?*

*A3 – “os resultados podem ser de grande valia”*

*P – “como a fisiologia dos porcos em muitos pontos é semelhante à dos seres humanos os resultados PODEM SER DE GRANDE VALIA”... o que é algo de grande valia?*

*A2 – que vale bastante*

*P – vale bastante... tem muito valor... se a revista diz que os resultados desta pesquisa podem ter muito valor... ela é a favor ou contra este tipo de pesquisa?*

*A2 – é a favor*

*P – será que esse texto quer apenas divulgar a pesquisa ou também quer deixar marcado a posição da revista em relação a este tipo de pesquisa? Em relação à clonagem?*

*((a conclusão da aula não foi gravada, mas evidenciamos que os alunos concluíram que a revista é a favor de pesquisas sobre clonagem e que quer deixar seu posicionamento marcado))*

*(Aula do dia 28/03/2007)*

Para a aula do dia vinte e nove de março, preparamos uma atividade que tratou especificamente dos verbos e seus efeitos de sentido de verdade no discurso da ciência, a fim de reforçar os procedimentos do TDC que os alunos apresentaram dificuldade,

conforme anunciamos em páginas anteriores. Nesse contexto, considerando que o discurso científico é fundamental no TDC, trouxemos para a sala o texto “Aliança cura terçol?” retirado da revista *Mundo Estranho*. Os alunos tiveram como atividade extraclasse a leitura do texto “Aliança cura terçol?” e a atividade ilustrada abaixo. Optamos pela atividade extraclasse no intuito de que os estudantes, em casa, refletissem sobre as regularidades do gênero estudado em sala de aula e, assim, retomassem os conteúdos como forma de reforçar o estudo.

| TEXTO: ALIANÇA CURA TERÇOL?  |   |
|--|---|
| 1. Assinale os itens onde aparece o discurso científico.   |   |
| A ( )  | “Pode parecer estranho, mas cura – ou pelo menos ajuda.”  |
| B ( )  | “O terçol é a inflamação de pequenas glândulas de gordura que temos no interior das pálpebras.”                       |
| C ( )  | “A simpatia contra o terçol recomenda esfregar uma aliança de ouro aquecida na área inchada.”                         |
| D ( )  | “Basta que uma superfície quente seja posta em contato com o terçol, pois é o calor que acelera seu desaparecimento.” |
| E ( )  | Forma-se um abscesso semelhante a uma espinha.”   |
| F ( )  | O aquecimento do local facilita a absorção e a drenagem do abscesso.  |
| G ( )  | “... a pálpebra se inflama e, eventualmente atrai bactérias originando uma infecção.”                                 |
| 2. A quem/que são atribuídas as afirmações nos itens não assinalados como discurso científico?   |   |
| 3. A quem o autor do texto recorre para explicar a origem da crença na cura pela aliança? Que efeito de sentido acarreta ao texto?   |   |
| 4. Volte ao texto e releia os trechos que você assinalou no exercício 1 como discurso científico. A quem são atribuídas as afirmações?   |   |
| 5. Os verbos nesses trechos dão ao texto:  |   |
| ( )  | um tom categórico reforçando o efeito de veracidade e de inquestionabilidade da ciência.                              |
| ( )  | um tom de dúvida e possibilidade, reforçando a idéia de suposição.  |
| 6. Observe o que diz os dois oftalmologistas citados no texto e a antropóloga. Qual dos discursos apresenta a certeza de quem está falando? Por que isso acontece? Quais são os elementos lingüísticos (palavras) que ajudam você a justificar sua resposta? |   |
| 7. Que efeito de sentido a menção do nome científico do terçol (hordéolo) causa no texto?  |   |
| 8. O texto foi construído de forma que mostra a credence popular e a explica cientificamente. Releia o texto e diga de que trata cada parágrafo.   |   |
| 9. Qual é o discurso predominante no texto?  |   |

**Quadro 23** – Atividades referentes ao texto 3

Com esse texto, objetivamos mostrar claramente a diferença entre o discurso científico e o não-científico, que, em nosso caso específico, referiu-se a crenças populares

explicadas por especialistas. Por isso, selecionamos um texto que deixasse bem marcadas as vozes da cultura popular e da ciência.

Inicialmente, fizemos uma discussão em sala cujo objetivo foi o de reconhecimento de que as credices são convicções que se impõem com evidência em muitas comunidades, mas são insuficientes para explicar objetivamente os fatos. As credices são superstições passadas entre os povos pela oralidade – “de boca em boca” – e nem sempre têm explicações plausíveis e objetivas. Quando apresentam explicações é porque a ciência estudou e comprovou o fato. Assim, nosso objetivo foi mostrar aos alunos que é a ciência quem explica, garantindo veracidade aos fatos e que, no discurso científico, temos marcas dessa assertividade que são, entre outros elementos, os verbos que acarretam um tom categórico ao discurso e as vozes presentes no texto, como o discurso de autoridade que criam efeitos de verdade.

As questões de números um a quatro focalizaram os dois fios discursivos presentes no texto – o discurso científico e a credice popular. Com essas atividades evidenciamos os dois tipos de discurso para enfatizar o discurso científico como valor de verdade e credibilidade. Para tanto, enfatizamos as marcas lingüísticas presentes na materialidade lingüística do texto, dando destaque ao uso do sujeito indeterminado, aos verbos *dicendi*, ao discurso reportado e ao uso de aspas para indicar a voz alheia, a fim de mostrar que o texto busca evidenciar a verdade entre as manias e superstições e a verdade da ciência, como veremos nos excertos seguintes.

*A4 – a C não é? P – a C não*

*A4 – ah bom*

*A2 – a C fala a SIMPATIA contra o terçol*

*P – a C é o discurso da simpatia... e simpatia não tem fundamento científico... no texto fica bem claro que quando é o discurso científico aparece o nome de quem disse... “o oftalmologista afirma que”...aparece o nome do oftalmologista... aparece onde ele trabalha... não é só médico mas ele também.. .ele é da universidade... aparece entre parênteses a sigla da universidade... isso prova que não é uma pessoa qualquer... é uma pessoa da área que está falando... lá no primeiro parágrafo quando está falando da simpatia diz “ALGUNS DIZEM que a cada esfregada deve também pronunciar a frase... sol... sol... leva meu terçol” ((risos))*

*P – alguns dizem... quem são? A5 – não sei*

*P – não sabemos... aqui eu tenho um sujeito indeterminado... o texto não diz quem é... de onde veio esta idéia... esta simpatia?*

*A6 – não sei*

*P – não se sabe... isso vai passando de geração em geração... de boca em boca... mas não tem uma definição... uma comprovação científica [...]*

*P – a número dois agora... a que.. ou a quem são atribuídas as afirmações nos itens não assinalados como discurso científico?*

[

A2 – tá calor

A8 – professora... abre a porta... tá calor

P – que não foi assinalado como discurso científico... quem é que fala que aliança cura terçol?

A1 – o povo?

P – quem é que fala que

[

A1 – o po::vo

P – o po::vo... isso mesmo... a credence popular

A4 – ( )

P – mas não é o autor que fala isso

A4 – é o povo então?

P – é o povo... não é autor... não é o jornalista... é o povo... é a credence popular... é igual quando fala que se apontar estrela com o dedo nasce uma verruga

[

A4 – é

P – popular... não tem fundamento científico... aqui neste texto o autor... o jornalista da revista tenta trazer o fundamento científico... explicações de especialistas para essa questão da aliança que cura o terçol

[...]

P – “a quem o autor do texto recorre para explicar a origem da crença na cura pela aliança? que efeito de sentido acarreta ao texto?”... a quem ele recorre para explicar a origem da crença?

A3 – aos médicos?

P – aos médicos... ao discurso científico... que é um discurso de autoridade... ele trouxe para o texto a fala do oftalmologista... ele coloca entre aspas... pra indicar que foi exatamente assim que o oftalmologista falou... ele nem fez o discurso reportado aqui

A2 – o que é?

P – ele contar o que o médico disse... ele abriu aspas e colocou a fala do médico... e ainda diz assim... abre aspas “o terçol é a inflamação de pequenas glândulas de gordura que temos no interior das pálpebras”... fecha aspas... isso aí foi oftalmologista quem disse... e o autor coloca “DIZ o oftalmologista Elcio Sato da Universidade Federal de São Paulo... unifesp”

A7 – então como é então... eu coloquei que o médico falou?

P – foi o médico quem falou... ele recorre a quem? recorre aos médicos... e médicos oftalmologistas... todo este segundo parágrafo ele aparece como discurso científico porque explica como é que se forma o terçol... lá no terceiro parágrafo ele traz a fala de outro médico... novamente abre aspas... olhem os verbos que ele coloca... “AFIRMA o oftalmologista Newton Kara José DAS universidades de São Paulo... usp... e estadual de Campinas... unicamp”... o texto traz a fala de dois... de duas pessoas autoridades... com o discurso de autoridade na área... dois especialistas... oftalmologistas... para explicar o fundamento dessa crença de que aliança cura terçol... e os médicos dizem que não precisa ser necessariamente com a aliança... basta que uma superfície quente seja colocada sobre os olhos... e este segundo oftalmologista ainda diz que ele não faz restrições ao uso da aliança MAS que melhor que isso é uma compressa limpa porque é mais segura... colocar algo limpo... é o discurso de médico... higiênico... para que não tenha bactéria... é melhor uma compressa limpa... algo quente e limpo que não precisa necessariamente ser a aliança

(Aula do dia 29/03/2007)

Na verificação das atividades realizadas pelos alunos como tarefa extraclasse, discutimos as questões de análise lingüística ao assinalarmos os elementos que colaboram na construção do texto e que nos dão pistas de que a ciência comprova os fatos por meio de estudos realizados e pode explicar algumas crendices populares. Também demos destaque aos verbos assertivos, elemento que motivou a entrada do texto – “Aliança cura terçol” – nas aulas que abordaram o gênero TDC.

Naquele momento da aula, tínhamos como meta que os alunos percebessem que os verbos dão o tom categórico ao texto, reforçando o efeito de verdade e de inquestionabilidade da ciência. Desse modo, sugerimos, pela atividade, que os estudantes relessem as partes do texto onde os verbos assertivos aparecem com o objetivo de perceberem que estão associados às falas das autoridades no assunto – conseqüentemente ao discurso científico – e que são marcas lingüísticas no gênero.

Enfatizamos, em nosso discurso, a necessidade de ler e reler o texto para que percebamos os sentidos criados pelos elementos lingüísticos que colaboram na construção dos sentidos. Acreditamos que em uma leitura superficial podemos não “enxergar” os pormenores e o discurso das entrelinhas. Com a retomada de leituras, o leitor consegue atentar para detalhes e ser capaz de estabelecer relações lógico-discursivas na leitura.

Ainda, em relação ao texto “Aliança cura terçol?”, abordamos o discurso de autoridade. Ao fazermos referência aos verbos, postulamos que marcam a certeza nos discursos das autoridades trazidas para a materialidade lingüística do texto. Como o que predomina no texto em estudo é a diferença entre discurso científico e credice popular, essas marcas lingüísticas colaboram na criação dos efeitos de sentido ao indicar que a ciência tem explicação para os fatos, diferentemente das crendices.

Na atividade didática, chamamos a atenção dos alunos para os discursos de autoridade presentes no texto: o discurso dos dois oftalmologistas e o discurso da antropóloga.

Os primeiros falam com certeza sobre o terçol e seus cuidados – um deles ainda denomina a simpatia de “mandinga” ao afirmar que a cura da doença é natural porque o terçol costuma durar no máximo cinco dias. Já a antropóloga não afirma categoricamente a origem da simpatia, arriscando um palpite: sua origem pode ter raízes no metal nobre utilizado por alquimistas ao mencionar que “desde os alquimistas, o ouro, por ser um metal nobre, é associado ao poder. Isso o associa ao Sol, e esse, por alusão sonora, ao terçol”. A antropóloga ainda faz uso do modalizador “normalmente”, que reforça a idéia de suposição e não de afirmação categórica.

*P – o terçol É a inflamação... se eu digo que ele É... eu estou afirmando categoricamente ou estou deixando dúvida?*

*A2 – afirmando*

*P – depois ele fala... “a pálpebra se inflama... atrai bactérias... originando uma infecção”... isso é uma afirmação categórica ou deixa dúvida?*

*AA – afirmação*

*P – afirmação categórica quer dizer que eu não deixo dúvida... é isso e pronto... é a verdade da ciência... a ciência prova... faz a pesquisa e prova... comprova... mostra os dados para provar... para não deixar dúvida... para não dar margem a::: ... é inquestionável... assim os verbos do discurso da ciência têm de passar esse sentido... eles não vão deixar dúvidas*

*[...]*

*P – foi bem aqui que lá no outro texto vocês não conseguiram entender... os verbos no discurso científico eles deixam no texto um tom categórico... é a verdade da ciência... é isso que traz para o texto... que ajuda trazer para o texto o efeito de verdade... fazer com que o leitor veja que... é o jornalista quem está escrevendo e ele traz a voz da ciência... do cientista... traz o discurso científico para dar credibilidade ao seu texto... para comprovar... causar o efeito de verdade... entendido?*

*AA – sim*

*(Aula do dia 29/03/2007)*

*P – a sexta... “observe o que diz os dois oftalmologistas citados no texto e a antropóloga”.... então aparece lá no penúltimo parágrafo a fala de uma antropóloga A1 – o que é antropóloga*

*P – antropóloga é aquela pessoa que estuda fatos antigos... a origem.. a evolução... costumes da espécie humana... “qual dos discursos apresenta a certeza de quem está falando?”... o dos oftalmologistas ou da antropóloga? ((silêncio))*

*P – tem de voltar ao texto... tem de ler e reler... olhem o penúltimo parágrafo quando a antropóloga fala... aparece entre aspas mas antes tem “como costuma ocorrer com simpatias não é fácil determinar a origem da crença na cura pela aliança MAS a antropóloga Liana Trindade... professora aposentada da USP”... não é uma pessoa qualquer... “ARRISCA UM PALPITE”... ARRISCA UM PALPITE... isto está... mostra que ela é categórica... que ela fala com certeza? A2 – não A1 – ela tá arriscando*

*A4 – ela não tem certeza*

*P – ela não tem certeza e ARRISCA um palpite... enquanto que os oftalmologistas falaram COM CERTEZA... falaram uma coisa que eles podem comprovar e ela não pode comprovar isso... então ela ARRISCA um palpite... aqui então... “quais são os elementos lingüísticos” [*

*A5 – faltou porque isso acontece*

*P – por que isso acontece?... qual dos dois apresenta a certeza do que está falando?... nós já respondemos... é o discurso dos médicos... por que isso acontece? ( ) P – por que eles falam com certeza? A2 – porque tem pesquisa A1 – ele sabe P – porque pesquisas já comprovaram isso... “quais são os elementos lingüísticos... as palavras que ajudam você a justificar sua resposta?” A1 – é que ela fala que arrisca... ela arrisca um palpite P – ela acha... ela arrisca um palpite... até na fala dela... não tem aqueles verbos que afirmam categoricamente... ela diz “NORMALMENTE obedecem a um raciocínio lógico”... ela vai fazendo inferências... associações... mas ela não fala categoricamente como os dois oftalmologistas falaram... o médico diz “o terçol É a inflamação de pequenas glândulas de gordura que temos no interior das pálpebras”... e explica como isso acontece (Aula do dia 29/03/2007)*

Para finalizar o estudo, fizemos a retomada de todos os parágrafos do texto ao abordarmos a questão de número oito. Ao retomar o assunto de cada parágrafo, tivemos o objetivo de fazer a sumarização do texto, a fim de que os alunos concluíssem qual é o discurso dominante, questionamento do último exercício da atividade extraclasse.

Enfatizamos a voz do jornalista e as marcas enunciativas no último parágrafo que termina de forma humorada. Isso faz parte do estilo da revista que, conforme exposto, caracteriza-se por apresentar textos curtos, objetivos e ágeis, linguagem direta e bem-humorada. Desse modo, o estudo mostrou que o texto é elaborado de acordo com as condições de produção, para um público-alvo específico. Por isso, a linguagem é direcionada a esse público, seguindo o estilo da revista e considerando a esfera em que o texto circulou.

*P – [...] quem fala no quinto parágrafo? A1 – o jornalista*

*P – o jornalista... e ele lembra outra crendice*

*A4 – que é de espiar pela fechadura ((risos))*

*P – e termina o texto dizendo que a crendice aqui de espiar pela fechadura e dar terçol não tem fundamento científico... não tem explicação científica... ele mostrou anteriormente que curar terçol com a aliança tem fundamento científico... e pra isso trouxe a voz do oftalmologista para explicar o fundamento científico desta simpatia... MAS destas outras não... ele termina de um maneira engraçada... é marca do autor do texto... tenho aqui uma marca enunciativa... quando ele fala “mesmo que...por outras razões o bisbilhoteiro possa acabar com um olho roxo” ((risos))*

*P – e termina o texto de uma maneira leve... engraçada... com humor*

*[...]*

*P – e aí? baseados nas constatações qual é o discurso predominante do texto?*

*AA – o discurso científico*

*P – o discurso científico porque ele está em uma revista de divulgação científica... que é a Superinteressante nesta edição especial chamada Mundo Estranho... vai mostrar que algumas crenças populares têm explicação científica e outras não... assim ele construiu todo o texto dele... foi mais difícil ou mais fácil que o outro este texto? A5 – mais fácil*

*P – o suporte dele também... o tipo de linguagem da revista*

*Superinteressante é diferente da Veja... o público é diferente... a Veja usa uma linguagem com construções mais elaboradas... aqui é mais simples... o leitor aqui parece ser um público mais jovem... a linguagem aqui é mais descontraída... o público também determina o uso da linguagem*

*(Aula do dia 29/03/2007)*

Na aula seguinte, dia dois de abril, fizemos leitura e discussão da reportagem da revista *Veja* “Dieta: a ciência da nutrição faz 30 anos” (Anexo D). A matéria retoma estudos das últimas três décadas sobre alimentos, metabolismo humano e fisiologia do esporte, indicando que as dietas radicais não funcionam e que para manter um corpo saudável

e esbelto o bom senso é a melhor dieta. Nosso objetivo com a leitura da reportagem foi que ela auxiliasse os alunos no momento da produção do texto.

Concordamos com Geraldi (1997a) que na construção de um texto é preciso que o produtor (eu) tenha o que dizer a alguém (tu); tenha razões para o seu dizer; se constitua como sujeito de seu discurso e selecione estratégias para realizar o processo de interlocução, de acordo com seu leitor/ ouvinte e os objetivos pretendidos. Nesse sentido, a reportagem sobre dietas, os textos trabalhados em sala e todas as discussões realizadas auxiliaram os alunos no quesito “ter o que dizer”.

Para Lopes-Rossi (2002, p.31), a leitura dos gêneros discursivos na escola pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. Com efeito, no processo da produção do texto, os estudantes retomam, além do tema, as especificidades abordadas no gênero em estudo, já que, como considera Barbosa (2000), eles permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor tenha critérios mais evidentes para intervir no processo de compreensão e produção de seus alunos, pois os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente.

Considerando, conforme mencionado anteriormente, que na sociedade há variadas áreas de atividades humanas que operam com diferentes modos de produção e compreensão do texto; que as comunidades lingüísticas são heterogêneas e que nelas se encontram diferentes visões de mundo e diferentes usos da linguagem, o texto, como seqüência verbal escrita, é um gênero discursivo secundário “criador de espaço para manifestação e ampliação da subjetividade, produtora de significados(s)” (PERFEITO, 1999, p.94). Desse modo, as atividades de produção de texto realizadas pelos alunos na escola não podem ser atividades simuladas ou artificiais para apenas cumprir uma exigência escolar, pois o texto/ enunciado concreto, socialmente construído de acordo com condições de produção, configura um todo semântico, no qual os elementos que o constituem referem-se mutuamente. Daí a importância de o aluno saber o meio em que o texto circulará para ter parâmetros de escrita ao considerar as condições de produção.

Em relação a esse aspecto, reinformamos que os alunos escreveriam um TDC para ser publicado no jornal da escola, cujos interlocutores seriam os estudantes da sua sala e das outras turmas. Portanto, jovens e crianças entre 10 e 16 anos. Entendemos que, quando o interlocutor e os objetivos para a escrita do texto são especificados, os alunos podem encontrar razões reais para escrever, diminuindo-se, ou até excluindo-se, a

artificialidade da produção do texto em sala de aula.

Para Geraldi (1997b), produzir implica a existência de um sujeito, herdeiro e produtor de herança cultural. Isso significa dizer que na interação verbal, de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, diferentes pontos de vista se confrontam, formam-se e se conformam e cada palavra corresponde a diferentes contrapalavras, através das quais são construídas as compreensões. Sob tal ótica, a produção de textos é o lugar da subjetividade (GERALDI, 1997a), pois ao produzir discursos, o sujeito articula seu ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. Sendo assim, o sujeito se compromete com sua palavra e sua articulação individual se compromete com a formação discursiva de que faz parte. Nesse sentido, o TDC produzido pelo aluno terá, além das marcas lingüísticas e composicionais do gênero e do tema, marcas enunciativas, que remetem à subjetividade.

Na atividade de escrita de texto realizada, como não tínhamos uma revista para cada aluno, levamos apenas um exemplar para circular pela sala e fotocopiamos a reportagem “Dietas: a ciência da nutrição faz 30 anos”, a fim de que todos tivessem em mãos uma cópia da matéria. Acreditamos na importância de se mostrar o suporte onde o texto foi publicado para que o leitor não perca de vista as condições de produção e também como uma estratégia para diminuir, ao máximo possível, a artificialidade da entrada dos textos na sala de aula.

Após a entrega dos textos e a retomada dos motivos que nos levaram a ler a reportagem, a turma leu a matéria da revista e, depois, discutimos o conteúdo com o grande grupo. No dia três de abril, cada aluno produziu seu TDC individualmente, em sala de aula, após o comando da atividade dado pela professora e ancorados nas leituras e discussões realizadas. Também deixamos como opção que escrevessem sobre a dengue, conforme explicitado anteriormente. Aqueles que decidiram escrever sobre a doença, por conhecerem com antecipação sobre o que versaria o texto, puderam pesquisar sobre o tema, a fim de estarem melhor preparados para a produção escrita e poder escolher, de acordo com o gênero e a esfera social em que o texto circulou, as formas de construir o texto. O fato de conhecerem o tema sobre o qual o texto versaria não é condição única para que estivessem preparados para a produção. Foi fator determinante o estudo das regularidades do gênero no processo de leitura dos TDCs.

Antes de iniciarem a produção escrita, retomamos as marcas lingüísticas características do gênero, como a citação da fonte de pesquisa, do nome do pesquisador, quando for o caso, o uso de afirmações categóricas e do discurso de autoridade. Ainda

instruímos os alunos sobre a importância da revisão de seus textos, observando as marcas lingüísticas e a construção composicional do gênero. Para auxiliar no processo, elaboramos a seguinte ficha de avaliação e a entregamos aos alunos:

|   |
|---|
| <p>Revise seu texto observando se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta resultados de pesquisa e indica a fonte da pesquisa.</li> <li>• a linguagem é apropriada ao leitor: seus colegas de escola.</li> <li>• faz uso da linguagem culta da Língua Portuguesa.</li> <li>• há afirmações categóricas com uso de verbos assertivos.</li> <li>• utilizou termos científicos e elementos didatizantes para explicá-los.</li> <li>• indicou argumentos de autoridade ao mencionar especialistas da área.</li> <li>• predomina em seu texto a descrição e a explicação do assunto.</li> <li>• informa o leitor sobre o assunto ou fenômeno tendo base científica.</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Caso existam partes que apresentem problemas de clareza, procure solucioná-las.</li> <li>• Se for o caso, retire os trechos e/ou palavras que estiverem repetitivos.</li> <li>• Modifique a ordem dos parágrafos, se necessário.</li> <li>• Crie um título atrativo.</li> </ul> |
|---|

**Quadro 24** – Lista de constatações: texto de divulgação científica

Passaremos agora a relatar a aula em que discutimos com os alunos as suas produções. Em nosso relato, objetivamos verificar se o estudo dos elementos característicos do gênero e das marcas de linguagem presentes contribuiu na escrita do texto. Evidenciamos, como exposto anteriormente, que não fizemos a análise aprofundada dos processos de escrita. Descrevemos a aula e a ilustramos com excertos de transcrições, quando necessário, e analisamos trechos de produções escritas, selecionados por nós, que representaram as dificuldades da maioria da turma.

No dia quatro de abril, levamos para a sala de aula os textos dos alunos para serem reescritos. Em nossa leitura, fizemos anotações considerando os aspectos composicionais do gênero, as marcas lingüísticas, a adequação da linguagem ao público-alvo e a clareza. Vemos a refacção como um processo de reflexão sobre a escrita do texto e um procedimento que auxilia na elaboração e retomada dos elementos característicos do gênero, constituindo-se em um procedimento de análise lingüística. Concordamos com Geraldi (1997a, p.217) que, nesse processo de reflexão, o sujeito pode “retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem” usados por ele e pelos outros na interação.

Na aula desse dia, levamos os textos lidos com anotações necessárias e relevantes em cada produção, que não se restringiram a aspectos negativos, como problemas

de desvios ortográficos, de ordem sintática e semântica, enfim, problemas de coerência e coesão. Todas as vezes que observamos textos bem organizados, com clareza de idéias, originalidade, tecemos comentários construtivos que podem conduzir o aluno a crer em seu potencial, encorajando-o a buscar mais conhecimentos, a fim de aprimorar aquilo que já adquiriu. Com Mendonça (2001, p.259), acreditamos que é importante os alunos verem suas produções comentadas, “de forma que possam ter um retorno das atividades de linguagem que realizam”.

Nesse contexto, iniciamos a atividade esclarecendo aos alunos que os textos apresentaram um problema geral: a não menção à pesquisa, que é uma característica do TDC. Em geral, os textos mostraram falta de referência, o não uso de expressões que indicam o discurso alheio e a ausência de discursos de autoridade, marcas características do gênero discursivo em estudo.

*Al – nenhum foi bom professora?*

*P – não é que nenhum foi bom Lucas... eu não coloquei a nota porque todo mundo vai refazer... porque quase todos tiveram o mesmo problema... não mostrou... usou informações da reportagem da revista Veja... informação do texto por que temos de comer... alguns usaram do texto porquinhos light mas não falaram que é de lá... não falaram que aquilo era de uma reportagem... não falaram que foi a nutricionista quem disse aquilo.... NÃO deixaram marcado como um discurso de autoridade... escreveram como se fosse seu.... teve aluno que copiou literalmente... eu só enxerguei o aluno na primeira linha e na última linha do texto... copiou inteirinho pedaços dos textos... um pedaço de um... um pedaço de outro e nem teve o cuidado de dizer que aquilo lá foi uma reportagem... que aquilo lá saiu de uma revista... parece que saiu da cabeça dele... não é assim... é importante dizer de onde saiu... se você faz uma pesquisa você TEM de falar onde você pesquisou... quem foi que falou aquilo... isso dá cre-di-bi-li-da-de ao seu texto... a sua pesquisa...e é MARCA... é uma regularidade no texto de divulgação científica... então eu não posso ir escrevendo assim como se fosse eu que tivesse falado... eu tenho que dizer quem foi... e para isso eu faço uso de algumas expressões como...DE ACORDO COM a nutricionista tal... ou SEGUNDO a reportagem da revista veja da semana passada*

*Al – eu escrevi assim P – e aí você diz o que aparece lá... não pode copiar sem falar de onde tirou... este foi um problema geral [...]*

*Al – não tem texto bom professora? P – há textos bons que precisam ser melhorados [ Al – eu fiz assim professora... eu coloquei de acordo com ( )*

*P – o seu apareceu... o seu foi um dos poucos Lucas... você marcou bem o discurso científico.. o seu foi um DOS poucos... mas a maioria não marcou... por isso que estou chamando atenção [...]*

*P – ( ) o texto de vocês vai ter mais efeito de verdade e credibilidade se indicar quem falou... vocês colocaram lá verbos que dão tom de categoria... a dengue É assim... a dengue É causada por... a boa alimentação PRECISA de... digam... coloquem quem é que fala assim... coloquem a fonte... marquem o discurso científico... que dá mais crédito ao texto e marca o discurso de autoridade.*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

*P – e o último aí... já vou entregar... é a mesma questão... de ligar um parágrafo a outro... “na década de noventa em média quinze por cento da população tinha massa corpórea superior à considerada normal, quase três vezes menos que hoje em dia... comer pouco não significa comer bem... comer bem significa comer tudo o que é essencial para o corpo... para as crianças inclui” aqui misturou as idéias*

*A7 – e tá igual na revista*

*P – é... o começo está igual na revista*

*A7 – e aqui também*

*P – tem de falar a fonte... que esta informação saiu de lá... que foi uma pesquisa... isso vai dar credibilidade ao texto*

*A2 – professora ( )*

*P – pode começar o texto assim... a revista veja da semana passada*

[

*A1 – publicou*

*P – traz uma reportagem especial sobre saúde... e esta reportagem fala que durante trinta anos estudou-se sobre dietas e agora concluíram que estas dietas mirabolantes não funcionam... você vai falar sobre a reportagem sem roubar a idéia... como se ela fosse sua... alguns me perguntaram... professora posso resumir?... e pegou um pedaço daqui... um pedaço de lá... sem fazer ligação nenhuma das idéias... o texto ficou uma cópia de fragmentos... ficou um texto tão sem sentido... isso não é resumo... resumir é pegar a idéia central do texto e claro... dizer de qual texto é*

(Aula do dia 04/04/2007)

Selecionamos trechos dos textos dos alunos para ilustrar dificuldades apresentadas pela maioria da turma na construção de seu TDC. Assim, discutimos e reescrevemos coletivamente os textos selecionados, antes de entregar-lhes as produções individualmente.

Ao visualizar a dificuldade dos colegas, quando cada aluno retomou seu texto teve mais facilidade e referências para refletir sobre sua escrita. Além disso, a discussão no coletivo da sala auxiliou o aluno a refletir sobre a escrita do outro e, conseqüentemente, a sua.

No quadro abaixo, indicamos os trechos de textos selecionados para a discussão, refacção e análise lingüística. Cada aluno recebeu um quadro impresso para discutirmos os excertos. Explicamos que cada trecho pertenceu a um texto produzido na sala e que não havia a necessidade de indicar o autor, porque os trechos representavam dificuldades apresentadas pela maioria. No entanto, alguns alunos quando viram os excertos já indicaram sua autoria.

1. A dengue é uma doença infecciosa causada por um vírus que pode ser de quatro tipos [...]. A doença é transmitida pelo vírus *Aedes Aegypti*, conhecido como mosquito da dengue.
2. Nos últimos tempos estão acontecendo muitos casos de dengue em Maringá e região. É uma epidemia, que por sinal é muito perigosa.  
Por causa de muitas pessoas não estarem cientes disso a dengue cresce cada dia mais. Quer saber mais sobre isso? Leia o texto abaixo:  
A dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito “*Aedes Aegypti*”. Nasce através da água parada. Meio fácil de se identificar, pica durante o dia, é menor que o pernilongo comum, escuro rajado de branco.
3. As pessoas com dengue devem ficar em repouso, beber muito líquido e só usar medicamentos à base de ácido acetil salicílico, como a aspirina, por exemplo.
4. Tem gente que diante do seu prato favorito reclama falando “porque tenho de comer”? É simples. Comer é bom para nós ficarmos mais forte, ter mais energia para brincar, mas para isso você deve comer de tudo um pouco.  
Por isso você não pode querer emagrecer de uma vez comendo nada. Emagrecer é bom de pouco em pouco, comendo de tudo, mas não em muita quantidade. Se você emagrecer de uma vez ficará sem força para brincar [...]
5. A melhor forma de perder peso é combinando a dieta do bom senso com exercícios. Você pode consumir de tudo, mas com parcimônia.
6. Na década de 90, em média 15% da população tinha massa corpórea superior à considerada normal, quase 3 vezes menos que hoje em dia.  
Comer pouco não significa comer bem. Comer bem significa comer tudo o que é essencial para o corpo, para as crianças inclui: [...]

**Quadro 25** – Trechos de textos de alunos

Ao discutir o primeiro texto em destaque, falamos dos elementos didatizantes, dos recursos que podemos utilizar se estivermos escrevendo no computador, como o itálico, falamos do uso das aspas e de seus efeitos de sentido e dos verbos assertivos, retomando elementos estudados durante o processo de leitura do gênero. Além de destacar os problemas apresentados nos textos, também enfatizamos pontos positivos, mencionando textos bem escritos. Entendemos que o trabalho pedagógico, via gêneros discursivos, possibilita o estudo do contexto de produção associado às marcas linguísticas, caracterizando o estudo do texto como um todo semântico, não perdendo de vista a situação de produção, os objetivos e as marcas linguísticas e enunciativas que fazem parte da construção composicional do gênero.

*P – [...] alguns alunos escreveram sobre a dengue... outros... a maioria escreveu sobre a boa alimentação... os três primeiros são trechos de textos que falaram sobre a dengue... o primeiro*

*A6 – é o meu A5 – é ((risos))*

*P – eu quero mostrar aqui no trechinho número um que não foi indicado a voz da ciência... o dono do texto já se achou né? ((risos))*

*P – “a dengue é uma doença infecciosa causada por um vírus que pode ser de quatro tipos” daí ela falou quais são os tipos... só faltou dizer aqui... de acordo com a pesquisa... como é que você ficou sabendo dessa informação? se é um texto de divulgação científica mostra isso... a pesquisa traz tu:do... e chegaram a esta conclusão... até chegar a você... passou ( )... de acordo com pesquisas... ou então... no meio do texto falar se foi retirado de um site da internet... se foi um site que você consultou... teve um texto... acho que foi o rodemaker que colocou o site... muito bem... tem que pôr*

*A7 – é... eu coloquei*

*P – vocês consultaram um material para escrever o texto... escrever assim... sem um material de apoio... pra vocês não dava... não foram vocês quem fizeram as pesquisas... então vocês precisam sim... precisavam... porque neste tipo de texto assim como os jornalistas precisam de um material de apoio... só que tem de citar a fonte... isto é muito importante... “a doença é transmitida pelo vírus Aedes Aegypti, conhecido como mosquito da dengue”... PERFEITO aqui... usou um elemento didatizante explicando o que é aedes aegypti que é o nome científico do mosquito... só faltou uma coisinha aqui*

*A2 – o que professora?*

*P – os nomes científicos precisam estar entre aspas*

*A4 – eu coloquei*

*P – se é no computador que você vai escrever podem usar o itálico... quando vão escrever a mão coloquem entre aspas para destacar esta palavra que é um termo científico... este é um dos usos das aspas... neste tipo de texto as aspas não aparecem... as aspas ou o itálico... PARA indicar termos científicos e as aspas ainda aparecem para indicar a fala literal daquela pessoa que foi entrevistada como vimos nos textos estudados... abre aspas... e a pessoa mesmo falava... naquele texto da veja... da reportagem da veja apareceu... abriu aspas e foi escrito do jeito que a pessoa falou... depois fechou aspas... alguns alunos utilizaram este recurso*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Ao discutir com os alunos o segundo trecho de texto, falamos do discurso de autoridade, da credibilidade que vem do discurso da ciência, do suporte onde o texto vai circular, enfim das condições de produção. Lembramos que muitas vezes recebemos mensagens virtuais, não confiáveis, que circulam pela Internet. Isso gerou discussão entre os estudantes porque a maioria acredita nas mensagens que recebem pela rede mundial de computadores, sem fazer leituras críticas.

Como a formação de leitores críticos é um dos objetivos do ensino, não só de Língua Portuguesa, mas da educação como um todo, acreditamos que quando chamamos a atenção para fatos como esses, estamos enveredando por um caminho que pode nos levar ao

sucesso. Com efeito, o trabalho pedagógico com o gênero discursivo TDC pode colaborar nessa tarefa. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.78) ao centrarem o ensino nos gêneros do discurso, assinalam que “os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção”. Esse fato aponta, no ensino de língua, para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros.

Nessa discussão, novamente enfatizamos pontos positivos nos textos por considerarmos, além de outros fatores, que o trabalho de análise lingüística no processo de refacção não pode servir apenas para mostrar aspectos problemáticos e dificuldades, mas é também um momento de se verificar e mostrar o quanto os alunos aprenderam e cresceram intelectualmente. Nesse contexto, a auto-estima é melhorada e pode ser uma forma de incentivo ao aluno. Em relação a isso, no excerto abaixo, verificamos que ao indicar aspectos positivos do texto, o aluno autor do trecho selecionado para a discussão quis enfatizar para a sala que o texto era de sua autoria. Destacamos, naquele momento, que após o processo de refacção, este texto foi selecionado para publicação no jornal da escola, conforme Anexo E.

*P – o trecho dois... ele ficou Ótimo no início... ficou muito bom... a autora dele começa “nos últimos tempos estão acontecendo muitos casos de dengue em Maringá e região” [*

*A7 – é o meu*

*P – “é uma epidemia, que por sinal é muito perigosa... por causa de muitas pessoas não estarem cientes disso a dengue cresce cada dia mais... quer saber mais sobre isso? Leia o texto abaixo: [...]*

*P – aqui a introdução ficou ótima... mas quando coloca leia o texto abaixo... começa o texto caiu naquele mesmo problema [*

*A1 – discurso científico*

*P – não marcou o discurso científico... é aí que você usa a voz da ciência... “ a dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito “Aedes Aegypti”.... usou as aspas direitinho [*

*A7 – viu? ((falando para a colega))*

*P – ... falou que é um mosquito... pode até colocar entre parênteses... nome científico... este é o nome científico do mosquito... lembrem-se... este texto vai para o jornalzinho da escola... o público... vocês sabem... são os alunos daqui...então tem que adequar a linguagem ao seu público... é você explicar o modo... se você precisa ou não precisa explicar... o quanto você tem de explicar mais ou menos... depende de seu público [...]*

*P – então o público tem influência na maneira de construir seu texto... o local de produção... onde será divulgado este texto também... quem já recebeu aqueles emails que falam que...recebi um que fala que tomar coca cola e depois chupar uma bala*

*A1 – o mentex*

*P – e aparece até a bala... pode causar uma explosão e levar até a morte.. e o texto vai explicando de uma maneira... ele usa elementos do texto de divulgação científica... até coloca foto... mas analisando bem nós encontramos furos naqueles textos... primeiro... essas mensagens que circulam pela internet são confiáveis?é uma fonte segura? AA – não*

*A3 – qualquer um coloca lá*

*P – qualquer pessoa pode colocar.. a pessoa escreveu um texto...nos moldes do texto de divulgação científica... lançou lá... colocou até foto... mas a foto não mostra exatamente*

*A1 – mas até passou na tevê que um cara tomou coca cola e colocaram mentex*

*P – e explodiu? A1 – explodiu*

*P –será que se uma pessoa tomar coca cola e chupar aquela balinha vai explodir o estômago dela?*

*A1 – não sei*

*A4 – não*

*A6 – minha prima falou que tava na reportagem que a menina tomou coca cola e tomou menta e ela morreu... sei lá o que deu lá na barriga dela*

*P – será? será que as fontes são confiáveis? [...]*

*P – para confiar você tem de saber se tem um fundo científico... há o suporte.. meninos por favor ((muita conversa))*

*P – o suporte não é confiável... um email... diferente do texto que aparece na supeinteressante... na revista veja... na galileu... na american scientific..o suporte insere mais confiança*

Ao chamarmos a atenção para as condições de produção, enfatizamos a importância de se ter em mente, no momento da escrita, o público-alvo do texto, fazendo uso

de linguagem apropriada para o público leitor. Especificamente no TDC é importante o uso de elementos didatizantes que é especificidade do gênero, já que a linguagem científica não é comum a todas as pessoas e, conforme exposto, o divulgador da ciência, na tentativa de tornar o discurso compreensível para um público leigo, processa um trabalho de escolhas de recursos lingüísticos a partir da imagem que faz do público leitor.

*P – assim como o meio de circulação me diz o modo como vou construir o texto... porque eu tenho um público leitor para este texto... a linguagem que vou usar tem de ser adequada a este público... eu só quero que vocês olhem o número cinco... “ a melhor forma de perder peso é combinando a dieta do bom senso com exercícios... você pode consumir de tudo... mas com parcimônia” ... parcimônia foi um termo usado na reportagem da veja*

[

*A1 – e que eu ( )*

*P – não é um termo comum... parcimônia vem da palavra PARCO A1 – significa moderação né?*

*P – moderação*

*A1 – não falei*

*P – vem da palavra parco... parco significa pouco... aqui comer com parcimônia é comer com moderação*

*A5 – ( )*

*P – será que o nosso público... o que Igor? A5 – ( ) querendo mais vender*

*P – o nosso público... os alunos daqui... das quintas séries... será que vão saber o que é parcimônia? vocês não sabiam quando leram*

*A6 – ah:: ( )*

*P – quem sabia o que era parcimônia? A3 – eu sabia*

*AA – eu não*

*P – só o Paulo sabia o que era parcimônia? você sabia Ariadne? A7 – eu sabia*

*P – mas não é uma palavra comum... não é muito usada... então aqui... pelo público leitor... é melhor mostrar*

[

*A3 – que conhece*

*P – acha que isso vai enriquecer o texto... que é palavra diferente...o que vai... pensando no público leitor... para eu usar esta palavra o que eu preciso fazer?*

*A2 – tem que colocar entre parênteses*

*P – colocar o que entre parênteses? A2 – o significado*

*P – aí você faria o uso de um elemento didatizante... você aproximaria a linguagem do leitor*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Enfatizamos, ainda, a importância da revisão, visto que muitos alunos não têm o hábito de ler o texto que escrevem, deixando tal função para a professora. Acreditamos que, no trabalho pedagógico via gêneros discursivos, ao considerarmos, além do conteúdo temático, os elementos contextuais da situação de produção, a construção composicional e as

marcas de linguagem, após o estudo do gênero na instância de leitura, o processo de revisão dos textos fica mais evidente, porque ao reler o texto que escreveu, o aluno saberá buscar em sua produção os elementos que constituem o gênero, seguindo uma lista de constatações ou uma ficha de avaliação. Concordamos com Serafini (1998) que:

Em geral, os rascunhos das redações contêm mínimas correções e pouco se diferenciam das redações passadas a limpo. Isto acontece porque os alunos revêm seus textos com uma releitura rápida e pouco crítica, em vez de fazerem uma revisão como se deve, passo fundamental para a produção de um texto. Enquanto que na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente (SERAFINI, 1998, p.81).

Muitos alunos não percebem que, no trabalho de revisão, podem detectar sentidos diferentes daqueles que realmente querem expressar e não somente “corrigir” problemas de ortografia, concordância e pontuação, o que tornaria o trabalho de reescrita como uma higienização. Jesus (1997, p.101) postula que o autor/ leitor é um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas que “não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática”. Dessa forma, no trabalho de refacção, o texto precisa ser abordado de modo que considere aquilo que o autor tem a dizer a seu leitor, os objetivos pretendidos em sua produção, o contexto de produção do texto, a esfera social em que o texto circulará, a construção composicional do gênero e as marcas lingüísticas e enunciativas. Em outras palavras, o produtor do texto revisará sua produção sempre levando em conta as relações de sentido emergentes na interlocução e as especificidades do gênero discursivo.

Os excertos de transcrição de aula abaixo ilustram textos que, aparentemente, não passaram pelo processo de revisão por parte do produtor. Acreditamos, por ter sido professora da maioria dos alunos no ano anterior, que eles têm condições de detectar muitas questões no momento da revisão. Selecionamos estes excertos para enfatizar a importância da revisão de textos pelo autor. Mostramos que uma única palavra mudou todo o sentido do enunciado e pode trazer problemas sérios para quem ler e seguir a indicação expressa no texto, caso apresente sintomas da doença. Daí a importância da revisão, principalmente porque o texto circulará socialmente.

*P – [...] agora número três... “as pessoas com dengue devem ficar em repouso, beber muito líquido e SÓ usar medicamentos à base de ácido acetil salicílico... como a aspirina, por exemplo*

*[...]*

*P – qual o problema deste trecho? quem sabe? A3 – ele falou as pessoas*

*P – ah?*

*A3 – tem de dizer que são os médicos*

*P – não falou... segundo os médicos as pessoas devem ficar em repouso... mas é SÓ beber muito líquido e SÓ:: usar medicamentos a base*

*[*

*AA – não:::*

*A5 – não pode usar ácido acetil salicílico ((muitos comentam neste momento o uso do remédio))*

*P – NÃO PODE usar o ácido acetil salicílico... não pode ... não pode né Priscila?*

*A5 – vai dar um ataque*

*A7 – ( )*

*P – então aqui eu acredito que quem escreveu esqueceu do NÃO A2 – e muda tudo*

*A3 – e não usar*

*A4 – só não usar*

*P – e SÓ NÃO pode usar medicamentos a base de... faltou um não... e o uso do SÓ complica porque o SÓ restringe... sabe o que foi aqui a falta da revisão*

*[...]*

*P – não é deixar para a professora porque você tem que se habituar a revisar o que escreve... ler o que você escreve... para conferir... é esta idéia mesmo? será que não falei algo que não era para falar? será que do jeito que escrevi pode dar margem a outra interpretação... diferente da que eu quero dizer?... no caso aqui deu uma informação errada... e nós sabemos... as pesquisas... os médicos tem falado... o pessoal da saúde tem alertado que não se pode tomar um remédio como aspirina e o aas porque contém este ácido acetil salicílico que dá uma reação que é prejudicial às pessoas que estão com dengue*

*A6 – é*

*P – já pensou se publica um texto assim? A8 – vai matar a pessoa*

*P – é uma informação errada... foi falta de revisão... eu tenho certeza que quem escreveu sabe que não pode porque isso é tão divulgado ((alunos comentam))*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Ao discutirmos o quarto texto, mostramos aos alunos que nele há um problema de textualidade que talvez pudesse ter sido evitado se houvesse revisão por parte do produtor. Diferentemente do trecho de texto anterior, que indicou o esquecimento de uma única palavra, aqui houve a falta de ligação de idéias entre um parágrafo e outro. Ou seja, o texto apresentou falhas de textualidade ao iniciar dizendo que muitas pessoas não querem comer e no parágrafo seguinte falar de pessoas que pretendem emagrecer. Assinalamos que houve uma falha textual na mudança de assunto entre um parágrafo e outro, não ficando

marcada a idéia central do texto que era falar sobre dietas. O problema seria resolvido se entre os parágrafos houvesse a ligação das idéias ou se o autor deixasse marcado no primeiro parágrafo a idéia central de seu texto.

*P – o número quatro... “tem gente que diante do seu prato favorito reclama falando porque tenho de comer?... é simples... comer é bom para nós ficarmos mais forte, ter mais energia para brincar... mas para isso você deve comer de tudo um pouco” Mateus por favor...*

*A9 – eu não to ( )*

*P – aqui eu tenho um problema de concordância ... “é bom para NÓS ficarmos mais for*

*[*

*A2 - tes*

*[*

*P - TES... faltou um S*

*A5 – ô professora... foi porque eu ia tirar o nós*

*P – se tirar o nós não vai mudar o sentido... se deixar o nós também não vai ficar errado... o verbo marca que é plural... só faltou o S no adjetivo... foi falta de revisão... “por isso você não pode querer emagrecer de uma vez comendo nada”... eu coloquei isso aqui para chamar a atenção de que lá no primeiro parágrafo falou que tem gente que diante do seu prato favorito reclama por que tem de comer... depois fala em emagrecer... faltou entre um parágrafo e outro... fazer uma ligação... pode ser dizendo que muitas pessoas deixam de comer porque não querem engordar e aí fazem dietas e mais dietas... as dietas mais malucas... faltou esta ligação entre uma idéia com a outra... Mateus... presta atenção Mateus*

*AA – ihu:::*

*P – faltou esta ligação... esta conexão... a gente tem de pensar que um texto ele é to::do... uma parte tem de ter ligação com a outra... se uma parte não tiver ligação com a outra o texto fica fragmentado... e ele deve ter continuidade... há elementos na língua que ajudam a ligar uma parte... uma idéia... com a outra... mas nesse caso aqui não basta só um elemento... um ASSIM ou DE ACORDO COM... é preciso explicar mais um pouquinho... falar que há pessoas que não querem comer por medo de engordar... porque o que vem no texto deste aluno é falando sobre isso... tem de ter a ligação... já na introdução pode deixar marcado sobre o que você vai falar*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Para finalizar nosso relato, mostramos o excerto de transcrição de aula no qual discutimos a importância da clareza das idéias nos textos/ enunciados concretos e reforçamos a necessidade da revisão. Como já exposto, um dos aspectos fundamentais no trabalho de análise lingüística é o processo de refacção dos textos produzidos pelos alunos que, ao escreverem, mobilizam recursos expressivos em função de seu conhecimento sobre o gênero e sobre a linguagem. O professor, por meio do texto escrito do aluno, pode definir seus conteúdos de ensino, não perdendo de vista o objetivo de ampliar os horizontes discursivos

dos estudantes que, vivendo em sociedade, interagem em diferentes esferas de atividades humanas, cujos modos de produção e compreensão do texto são distintos.

*P – voltem agora lá no trecho dois... quando tem leia o texto abaixo... “a dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito aedes aegypti... nasce através da água parada... meio fácil de se identificar... pica durante o dia... é menor que o pernilongo comum... escuro rajado de branco”... ficou bem claro?*

*AA – não*

*AA – sim*

*P – “a dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito”... ponto...” nasce através da água parada”... quem é que nasce? A1 – o mosquito*

*P – seria bom escrever... o mosquito... ou ele... você vai descrever como é... qual é o processo da doença... faltou descrever... o mosquito nasce através de águas paradas... meio fácil de identificar... identificar a doença... aqui está falando do mosquito?... está falando da doença?... faltou aqui o sujeito da oração... quem... o que é o meio fácil de identificar?*

*A1 – professora não tá falando do mosquito?*

*P – é o mosquito que é o meio fácil de identificar? ou é a dengue? AA – é o mosquito*

*P – olha como ficou confuso... precisa escrever de uma maneira que deixe mais claro... se é o mosquito... então dizer que é o mosquito... “pica durante o dia... é menor que o pernilongo comum...escuro e rajado de branco”*

*A1 – aqui tá falando como ele é fácil de identificar... porque ele é menor que um pernilongo comum*

*P – é fácil de identificar porque ele é menor que um pernilongo comum... você usou um elemento que explica ... PORQUE... aqui faltou... esse porque é uma palavra que vai ajudar a organizar o texto... organizar textualmente as idéias... o porque inicia... indica que é uma explicação... o fato de o lucas ter falado PORQUE É menor que o pernilongo comum... já deu uma explicação... o que faltou aqui na descrição do mosquito foram elementos... não dá só pra citar...*

*A6 – tava assim lá*

*P - não sei onde você olhou... mas na hora de você construir você deve organizar as idéias...*

*(Aula do dia 04/04/2007)*

Após a refacção, na situação coletiva da sala de aula, os alunos receberam seus textos e, no trabalho de refacção individual, muitas vezes buscaram a leitura colaborativa do colega ou do par mais experiente – a professora, conforme Vygotsky (1991). Concordamos com Porto (2008) que, na refacção, o aluno, orientado pelo par mais experiente realiza análises da veiculação de aspectos gramaticais e lexicais (recursos lingüístico-expressivos), apropriando-se, ainda, de recursos próprios das atividades de escrita como paragrafação, ortografia, pontuação, acentuação, entre outros.

A escrita, como atividade de interação, implica uma relação cooperativa.

Nessa perspectiva, acreditamos que a busca da leitura do outro é válida porque pode colaborar para que o produtor do texto avalie e esclareça, na escrita, além do conteúdo temático, outros elementos constitutivos do gênero – construção composicional, marcas lingüísticas e enunciativas –, associados às situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, privilegiando sobretudo, conforme aponta Rojo (2005), a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o interlocutor e o tema.

Nesse processo, a ficha de avaliação que oferecemos aos estudantes como forma de retomada das especificidades do gênero, abordadas nas práticas de leitura, auxilia o aluno a ter parâmetros para avaliar seu texto, adequando-o às regularidades do gênero discursivo e às condições de produção. Diante disso, a produção textual não se configura como um mero exercício de treinamento para a escrita de uma atividade escolar, mas, torna-se uma possibilidade para a ampliação do universo discursivo dos estudantes.

Inserimos textos dos alunos<sup>43</sup> discutidos nesta análise na seção de anexos (Anexo B), selecionados de modo aleatório. Apresentamos duas versões de seus textos: a primeira escrita e a reescrita, após as atividades de refacção coletiva e individual.

---

<sup>43</sup>Os nomes dos alunos foram retirados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nós, professores de português, do português falado no Brasil,  
no jeito brasileiro, precisamos pensar em todos quantos,  
cada dia, podemos estimular a tomarem a palavra,  
a lerem a palavra, para podermos, eles e nós, ser os sujeitos, com predicados,  
objetos e complementos,  
do grande texto que começou um dia,  
quando, pela palavra, foi dito  
“faça-se a luz e a luz foi feita”.*  
(ANTUNES, 2000).

Defendemos um ensino de Língua Portuguesa que articule leitura, produção textual e análise lingüística de forma integrada e sem artificialidade e acreditamos que, uma abordagem que privilegia a interação reconhece diferentes textos/ enunciados concretos pertencentes a gêneros distintos, com variados modos de textualização e que visam a diferentes situações de interlocução. Assim, esta pesquisa partiu da hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem que tem os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular favorece a formação de leitores e produtores de textos mais competentes.

Retomamos nossa pesquisa-ação e, neste trabalho, preparamos atividades didáticas com dois gêneros discursivos – carta de reclamação e texto de divulgação científica. Nesse propósito, buscamos analisar nos textos dos gêneros em estudo as marcas lingüísticas e enunciativas mobilizadas, juntamente com o conteúdo temático e a construção composicional, em consonância com a situação de produção, transpostas didaticamente, para as práticas de leitura e de produção de textos.

Na discussão e análise efetivadas, constatamos a eficácia da tal abordagem no processo de ensino-aprendizagem de língua por considerarmos que, na perspectiva teórico - metodológica que tem os gêneros discursivos como objeto de ensino, os encaminhamentos pedagógicos se pautam em um trabalho intensivo que recorta características das esferas sociais de circulação e das especificidades dos gêneros. Ao abordar pedagogicamente os gêneros discursivos, estudam-se as situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associadas ao conteúdo temático, à construção composicional do gênero e às marcas lingüísticas e enunciativas mobilizadas, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a

apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s), como aponta Rojo (2005).

Diante disso, a proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos é pertinente porque considera todo o contexto de produção, associando as marcas lingüísticas, marcas enunciativas e as características próprias dos gêneros aos sentidos do texto. Entendemos que o conceito de gênero incorpora elementos de caráter social e histórico por considerar a situação de produção – quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que esfera social, com que objetivo, com que finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores e os posicionamentos ideológicos do produtor e do interlocutor. Além disso, Bakhtin (1953/1997) enfatiza as formas de dizer que não são inventadas a cada vez que nos comunicamos, mas estão disponíveis nas esferas sociais. Desse modo, concordamos com Barbosa (2005) que entender um gênero implica tratá-lo como algo vinculado ao contexto sócio-histórico-cultural de circulação.

Pontuamos que, nas dimensões ensináveis do trabalho pedagógico, na vertente dos gêneros discursivos, os conteúdos de ensino incluem os diferentes modos de dizer, determinados por variadas situações comunicativas, já que os gêneros são formas que advêm das esferas sociais de comunicação, como aponta Bakhtin (1953/1997). Quando se abordam os gêneros em práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, o foco de estudo não são as tipologias de textos, resumidas em descrição, narração, argumentação, exposição, injunção, mas as particularidades de cada texto/ enunciado concreto.

Assim, lembrando que o objetivo geral desta pesquisa é fazer um estudo da análise lingüística a partir dos gêneros discursivos carta de reclamação e texto de divulgação científica, ancorando-nos na abordagem da leitura como produção de sentidos e na concepção de gêneros discursivos, acreditamos ser possível delinear um novo perfil no ensino da leitura e da escrita na escola. Nessa perspectiva interacionista de linguagem, a consideração dos mecanismos sociais e interativos é condição necessária para a produção de sentidos dos textos/ enunciados concretos e para a análise do funcionamento da linguagem, em sala de aula. Como consequência dessa concepção de linguagem, a seleção de conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa não pode ser determinada de acordo com os conteúdos da gramática tradicional. Ela deve priorizar aspectos sócio-históricos da linguagem, e é por esse motivo que concordamos com a perspectiva de ensino na qual a noção de gênero discursivo configura-se no eixo de uso da língua materna.

Ressaltamos que é papel da escola conscientizar o usuário da língua – o aluno – a respeito dos diferentes sentidos que os recursos expressivos causam nos discursos,

muitos deles com poderosos valores argumentativos, a fim de que o sujeito perceba os efeitos de sentido criados nos textos, socialmente produzidos, nas inúmeras esferas sociais, e seja capaz de utilizá-los com eficácia em suas interações. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa possibilitarão a ampliação dos horizontes discursivos dos alunos e poderão contribuir para a formação de leitores e produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania.

O estudo da língua, a partir da perspectiva dos gêneros, situa e contextualiza mais claramente os aspectos lingüísticos a serem analisados porque os vincula às escolhas de linguagem e, conseqüentemente, aos seus efeitos de sentido, sempre considerando o contexto comunicativo, a esfera social na qual os textos circulam e, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso. Nesse contexto, parece-nos que a compreensão das escolhas realizadas pelo produtor na construção do texto, de acordo com suas intenções e o contexto de produção, se dá de modo mais claro para os aprendizes.

Em decorrência disso, o estudo gramatical ganha mais sentido, já que passa a dirigir a reflexão, não apenas para o domínio de uma norma, mas também para o domínio de possibilidades das escolhas disponíveis na língua. Com efeito, na perspectiva de ensino voltada para os gêneros discursivos, a gramática não é estudada isoladamente, mas contextualizada às situações efetivas de interação. Envolve os efeitos de sentido criados no texto, considerando toda a situação comunicativa de produção e a esfera social das atividades humanas. Em suma, nessa perspectiva de trabalho, fica mais evidente que, no uso da linguagem, a produção de sentidos é sempre contextualizada e circunstanciada em situações específicas de comunicação.

Consideramos importante destacar que, quando falamos em abordar a gramática de modo contextualizado, não estamos sugerindo que conteúdos gramaticais sejam menosprezados, tendo um enfoque minimizado, ou que sejam subordinados unicamente ao que aparece nos textos, pois tiraria a possibilidade de apreensão da organização interna da língua, como aponta Barbosa (2001). A autora expõe que a gramática fora de textos ou de situações de uso “pode acontecer, quando o que for focado precisar de um recorte mais específico para ser observado” mas, enfatiza que “pode-se e deve-se trabalhar a partir de textos, ainda que tendo como objetivo principal a exploração de questões gramaticais” (BARBOSA, 2001, p.218). Acrescentamos o momento de refacção de texto – parte do processo de produção textual – , além das práticas de leitura, como momentos significativos nos quais é possível abordar a gramática de maneira contextualizada.

Cabe destacar que na área da educação, os resultados de novas propostas

curriculares levam um certo tempo para evidenciar resultados. Também entendemos que uma pesquisa não esgota o assunto e a discussão, mas aponta caminhos a serem refletidos em variados contextos. Não fizemos um estudo longitudinal, contudo acreditamos que o ensino em espiral abordará, além de outros elementos, os graus de complexidade da linguagem e dos conteúdos e a gradação de níveis mais complexos de análise lingüística.

Pelo trabalho empreendido nesta pesquisa, percebemos que muito do tempo pedagógico é tomado (TARDELLI, 2002) para se trabalhar todos os elementos que compõem um gênero. Assim, conforme já apontado, a escolha dos elementos a serem tratados na transposição didática dependerá dos objetivos do professor em relação aos gêneros, do nível dos alunos, da série, do projeto pedagógico escolar que considera o tipo de indivíduo que se deseja formar, entre outros. Com efeito, julgamos que o ensino em espiral é pertinente porque trabalha os conteúdos em um *continuum*.

Diante de toda discussão, apontamos que tanto o fato de que o professor precisa de tempo para preparar esse tipo de atividade, quanto o fato de necessitar de formação teórica sobre os gêneros discursivos, como articuladores de programas curriculares, é essencial para que a perspectiva teórico-metodológica de ensino aqui discutida alcance resultados. Barbosa (2001) já mostrou que o trabalho com os gêneros do discurso, bem como as novas exigências postas nas propostas e diretrizes curriculares exigem novas posturas, novas metodologias e novas práticas. Também acreditamos que nenhuma proposta curricular se viabiliza, de fato, sem a participação do professor, que além de ter o domínio do conteúdo, deve ter conhecimento teórico e compromisso social, a fim de conduzir situações e transformá-las em aprendizagens significativas.

Sabemos que, nem sempre, nos contextos escolares brasileiros há condições reais de formação e de trabalho do professor, e, portanto, o objetivo de realizarmos esta pesquisa, em consonância com o projeto de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” é de iniciar discussões, comparações, enfim, de dialogar.

Assinalando que este trabalho é ancorado na LA, consideramos que sua contribuição para o meio acadêmico está no fato de ampliar aspectos teóricos sobre o estudo dos gêneros discursivos em sala de aula, no que se refere à transposição didática efetivada por meio das atividades abordadas, analisadas e refletidas criticamente. Do mesmo modo, postulamos que esta pesquisa evidencia a possibilidade de o trabalho pedagógico com a análise lingüística ocorrer de modo contextualizado com as práticas de leitura e de produção de textos, contribuindo para a formação de leitores mais eficientes.

Ainda, pela pesquisa estar ancorada na abordagem metodológica da

pesquisa - ação, ressaltamos que o trabalho contribuiu significativamente para nossa atuação como professora e pesquisadora. Acreditamos que esse tipo de pesquisa evidencia o comprometimento do professor com a educação, proporcionando-lhe mais autonomia na preparação e realização de suas aulas. A pesquisa-ação, como aponta Moita - Lopes (1996), é uma maneira de avanço educacional, uma vez que o professor se envolve na reflexão crítica de sua prática pedagógica, tendo como parâmetro os resultados da aprendizagem dos alunos. Ela leva a uma reflexão crítica sobre o trabalho docente e busca a modificação da situação, para transformar a realidade. Em outras palavras, conduz o professor à tomada consciente de ações e à busca de mudança de postura, de metodologias e de práticas didáticas, sempre embasadas teoricamente.

Julgamos que, por meio de atividades de leitura, de produção de texto e de análise lingüística que privilegiam o estudo das características das situações de enunciação, relacionadas às marcas lingüístico-enunciativas dos textos, as aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, podem ser muito mais que momentos de cópia de regras e exceções gramaticais isoladas, refletidas em categorizações, definições e prescrições. Com efeito, com a mudança de postura diante do ensino de língua e mudanças no encaminhamento pedagógico, as aulas de língua materna, nas escolas brasileiras, podem contribuir para a ampliação dos horizontes discursivos dos alunos, estimulando-os a “tomarem a palavra, a lerem a palavra”, como sabiamente nos aponta Antunes (2000) na epígrafe desta seção.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, I. C. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000. p.13-20.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogenéité montrée et hétérogenéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **Reveu de linguistique**, Paris, n.26. p.91-151, 1982.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso).
- \_\_\_\_\_. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.149-182.
- \_\_\_\_\_. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.208-216.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.61-78.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Ensino de língua e tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BUCHALLA, A. P. **Dietas: a ciência da nutrição faz 30 anos..** Revista Veja, 21 de março, 2007, p.62-69.

CARDOSO, S. B. C. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, M. V. Por que temos de comer? In: **Revista Ciência Hoje das Crianças**, n.163, novembro, 2005, p.28.

CASTILHO, A. I. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CECILIO, S. R.. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série**, 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

\_\_\_\_\_. Leitura e análise lingüística: carta de reclamação. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO, 5.; SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, 6., 2006, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2006. CDROM

\_\_\_\_\_. O percurso interativo na sala de aula. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, 14., 2003, Maringá. **Anais...** Maringá: EDUEM, 2003. p.525-528.

CECILIO, S. R.; BAUMGARTNER, C.; CANATO, A. P. M. B. **Seqüência didática: gênero epistolar**. Londrina, 2006. no prelo.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística aplicada**. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965. CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.93-117.

COSTA, S. D. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. **Soletras: Revista do Departamento de Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, n.10, p.28-41, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Os gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. T. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

CUNHA, D. A. C. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

\_\_\_\_\_. Genres et progression orale et écrite: elements de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Paris, n.37/38, p.49-75, mars/ juin, 1996.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, 1999. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRARI, M. Aliança cura terçol? In: **Revista Mundo Estranho**, edição 7, setembro de 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). São Paulo: Cortez, 1997b. p.17-24.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREGÓRIO, R. M.; CECILIO, S. R. Carta de reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas lingüístico-enunciativas. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.9, n.2, p.69-88, 2006.

HISTÓRIA da Mundo Estranho. **Revista Mundo Estranho: Clube do leitor**. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/clube/historia.shtml>>. Acesso em: 21 set. 2007. Revista Veja. **Porquinhos Light**. Seção Genética.05 de abril, 2006, p.120.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. **Conheça o ICH**. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/view/386>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p.99-117.

KLEIMAN, A. Concepções da Escrita na Escola e Formação do Professor. In: VALENTE, A. (Org.) **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.67-80.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. 2007. Mimeografado.

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOPES-ROSSI, M. A. G (Org.). O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir dos gêneros discursivos. In: CASTRO, S. T. R. (Org.). **Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral, 2003. p.141-164.

\_\_\_\_\_. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v.14, 2005b. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. N. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. União da Vitória: Kayganguê, 2005a. p.79-94.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.16, n.1, p.1-26, 2000.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, K.; BRITO, K. S. (orgs) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MASSERON, C. Séquences didactiques: présentation. **Pratiques**, Metz, n.92, p.3-4, Déc. 1996. Disponível em: <<http://www.pratiques-cresef.com/>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v.2, p.233-264.

MIRANDA, F. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.2, n.2, p.17-24, jul./dez. 2004.

MOITA LOPES, L. P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMICH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p.247-271.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, K.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygange, 2005.

\_\_\_\_\_. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.121-142, abr. 2001.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004. p.167-188.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.52-73.

\_\_\_\_\_. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.74-86.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras**: diagnóstico do ensinar a escrita. 2006. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAGANO, A. S. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p.83-104.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004. p.68-90.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da lingüística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1967.

PERFEITO, A. M. Análise lingüística e construção de sentidos. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. **Nas fronteiras da linguagem**: leitura e produção de sentidos. Londrina: Editorial Mídia, 2006. p.7-16.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**: Formação dos professores EAD 18. Maringá: EDUEM, 2005. p.27-79.

\_\_\_\_\_. **Escrita e ensino gramatical**: um novo olhar para um velho problema. Londrina, 2003. Projeto de pesquisa do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas/ UEL.

\_\_\_\_\_. **Leitura e produção de textos**: maneiras de ver, maneiras de dizer... 1999. Tese (Doutorado Semiótica e Lingüística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 9, n.2, p.137-149, 2007.

PORTO, I. M. N. **Análise lingüística via refacção textual**: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico**: cronotopo e dialogismo. 2001. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

\_\_\_\_\_. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Texto, discurso e gênero In: SANTOS, A, R.,; RITTER, L. C. B (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental.**, Maringá: EDUEM, 2005. p.11-41. (Formação de Professores EAD, n.20).

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. ;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: In: SCHNEUWLY, B. ;DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SESIMBRA. Câmara Municipal. **Como escrever uma carta de reclamação**. Disponível em: <<http://www.mun-sesimbra.pt/camara/actualidade/gac/carta.htm>>. Acesso em: 22 out. 2005.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.;CAVALCANTI, C. (Org.).**Linguística e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.99-110.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: Ed. da PUC, 2002. p.277-297.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINRICH, H. **Estructura y function de los tiempos em el lenguaje**. Madri: Gredos, 1974.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZANINI, M. Da teoria à transposição didática: formas de organização curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 2., 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2008. p.2996-3004.

\_\_\_\_\_. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.21, n.1, p.79-88, 1999.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário informativo

| QUESTIONÁRIO INFORMATIVO  |                               |                     |
|---|-------------------------------|---------------------|
| Série: _____ Turma: _____   |                               |                     |
| 1 - Qual a sua idade? _____   |                               |                     |
| 2 – Você sempre estudou em escola pública? ( ) sim ( ) não  |                               |                     |
| Se respondeu NÃO - Em que série/séries estudou em escola particular? _____                        |                               |                     |
| 3 – Há quanto tempo estuda nesta escola? _____  |                               |                     |
| 4 – Já reprovou alguma vez? ( ) sim ( ) não   |                               |                     |
| Se respondeu SIM - Em que série? _____  |                               |                     |
| 5 – Qual a escolaridade de seu pai?   |                               |                     |
| ( ) nunca estudou   | ( ) 4ª série                  | ( ) 8ª série        |
| ( ) Ensino Médio  | ( ) Graduação (faculdade)     | ( ) Pós-graduação   |
| 6 – Qual a escolaridade de sua mãe?   |                               |                     |
| ( ) nunca estudou   | ( ) 4ª série                  | ( ) 8ª série        |
| ( ) Ensino Médio  | ( ) Graduação (faculdade)     | ( ) Pós-graduação   |
| 7 – Você costuma ler revistas ou jornais com freqüência? ( ) sim ( ) não                          |                               |                     |
| Se respondeu SIM – Qual/quais? _____  |                               |                     |
| Com que freqüência?   |                               |                     |
| ( ) todos os dias   | ( ) uma vez por semana        | ( ) uma vez por mês |
| ( ) nos fins de semana  | ( ) outro – Especifique _____ |                     |
| 8 – Seus pais assinam ou lêem com freqüência jornais ou revistas? ( ) sim ( ) não                 |                               |                     |
| Se respondeu SIM – Quais? _____   |                               |                     |
| 9 – Numere nos itens abaixo (do maior para o menor) os meios pelos quais você adquire informação. |                               |                     |
| ( ) Noticiários de TV   |                               |                     |
| ( ) Revistas  |                               |                     |
| ( ) Jornais   |                               |                     |
| ( ) Internet  |                               |                     |
| ( ) Com professores, na escola.   |                               |                     |
| ( ) Conversas com colegas   |                               |                     |

## APÊNDICE B – Resultados: 8ª série A

Período: matutino

Total de alunos: 24

Alunos que responderam ao questionário informativo: 21

|  |   |
|--|---|
| Idade  | 13 anos – 09 alunos<br>14 anos – 09 alunos<br>15 anos – 02 alunos<br>17 anos – 01 aluno   |
| Sempre estudou em escola pública?                          | Sim – 13 alunos<br>Não – 08 alunos  |
| Já reprovou alguma vez?                                    | Sim – 10 alunos<br>Não – 11 alunos  |
| Há quanto tempo estuda nesta escola?                       | 01 ano – 06 alunos<br>02 anos – 07 alunos<br>03 anos – 02 alunos<br>04 anos – 03 alunos<br>08 anos – 02 alunos<br>09 anos – 01 aluno  |
| Escolaridade do pai  | 4ª série: 04<br>8ª série: 07<br>Ensino Médio: 04<br>Graduação: 04<br>Pós-graduação: 02  |
| Escolaridade da mãe  | 4ª série: 01<br>8ª série: 03<br>Ensino Médio: 09<br>Graduação: 05<br>Pós-graduação: 03  |
| Costuma ler jornais e/ou revistas com frequência? (alunos) | Sim – 10 alunos<br>Não – 11 alunos  |
| Com que frequência? (alunos)                               | Todos os dias: 04 alunos<br>Nos finais de semana: 02 alunos<br>01 vez por semana: 03 alunos<br>02 vezes por semana: 01 aluno<br>01 vez por mês: 03 alunos   |
| Costuma ler jornais e/ou revistas com frequência? (pais)   | Sim – 10<br>Não – 11  |
| Jornais e revistas que indicaram                           | Jornais: <i>O Diário de Maringá</i> ,<br><i>Folha de S. Paulo</i> , <i>O Estado do Paraná</i> , <i>Gazeta do Povo</i> .<br>Revistas: <i>Veja</i> , <i>Época</i> , <i>Capricho</i> ,<br><i>Quatro Rodas</i> , <i>Caras</i> , <i>Atrevida</i> ,<br><i>Cláudia</i> . |
| Meios pelos quais adquirem informação                      | 1º lugar: Internet<br>2º lugar: noticiários de TV<br>3º lugar: na escola, com professores e colegas   |

## APÊNDICE C – Resultados: 8ª série B

Período: matutino

Total de alunos: 27

Alunos que responderam ao questionário informativo: 24

|  |   |
|--|---|
| Idade  | 13 anos – 18 alunos<br>14 anos – 06 alunos  |
| Sempre estudou em escola pública?                          | Sim – 16 alunos<br>Não – 08 alunos  |
| Já reprovou alguma vez?                                    | Sim – 01 aluno<br>Não – 23 alunos   |
| Há quanto tempo estuda nesta escola?                       | 01 ano – 03 alunos<br>02 anos – 01 aluno<br>03 anos – 05 alunos<br>04 anos – 06 alunos<br>05 anos – 02 alunos<br>06 anos – 02 alunos<br>07 anos – 01 aluno<br>08 anos – 04 alunos |
| Escolaridade do pai  | 4ª série: 01<br>8ª série: 03<br>Ensino Médio: 12<br>Graduação: 06<br>Pós-graduação: 02  |
| Escolaridade da mãe  | 8ª série: 04<br>Ensino Médio: 12<br>Graduação: 07<br>Pós-graduação: 01  |
| Costuma ler jornais e/ou revistas com frequência? (alunos) | Sim – 10 alunos<br>Não – 14 alunos  |
| Com que frequência? (alunos)                               | Todos os dias: 03 alunos<br>Nos finais de semana: 03 alunos<br>01 vez por semana: 04 alunos<br>03 vezes por semana: 01 aluno  |
| Costuma ler jornais e/ou revistas com frequência? (pais)   | Sim – 11<br>Não - 13  |
| Jornais e revistas que indicaram                           | Jornais: <i>O Diário de Maringá</i> ;<br><i>Folha de S. Paulo</i> .<br>Revistas: <i>Veja</i> , <i>Exame</i> , <i>Época</i> ,<br><i>Capricho</i> .                                 |
| Meios pelos quais adquirem informação                      | 1º lugar: Internet<br>2º lugar: noticiários de TV<br>3º lugar: na escola, com professores e colegas   |

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Textos dos alunos: carta de reclamação

Texto 1 – 1ª Escrita:

1 / 1

Maringá 14/03/02

Caros Diretores Escrevo esta carta para dizer que meu aparelho Britania um ventilador que quebrou duas vezes eu fui liga e a pessoa resolveu eu então levei para ai e levei para a conserta mas voltou com o mesmo defeito. O que eu faço eu terei que ir ao plicon ou voltar me outro ou eu proessor volt

Texto 1 – 2ª Escrita

04/07

Maringá, [data]

Baseado nisso, eu comprei um ventilador das senhoras numa loja vendendo artigos com nota fiscal e tudo regularizado. Mas aconteceu o seguinte: eu cheguei em casa com o aparelho e fui montar, ele já estava <sup>quebrado</sup> para montar <sup>quando</sup> na hora que eu consegui montar eu Liguei o aparelho e ele desmontou e quando que cai no chão. Então eu desmontei ele <sup>quebrou</sup> e o levei para a loja que eu o comprei então a loja mandou um Técnico para casa, mas ele também teve dificuldade <sup>depois de muito tempo</sup> mas conseguiu então fomos digito <sup>mas ainda</sup> e ele se <sup>desmontou</sup> resolveu <sup>desmontou</sup> eu <sup>em</sup> <sup>foi</sup> <sup>para</sup> <sup>novas</sup> <sup>vezes</sup> <sup>intão</sup> eu o mandei para a garantia ele fez 5 meses <sup>de</sup> <sup>garantia</sup> intão ele voltou <sup>montado</sup> já mas se resolveu. Então <sup>foi</sup> <sup>pedido</sup> que <sup>volte</sup> <sup>me</sup> <sup>recorrem</sup> em Curitiba eu mandei um aparelho novo se não tiver que ir ao plicon denunciado

Assinatura


Texto 1 – 3ª Escrita:

MARINGÁ, 4 MARÇO 2007

PREZADOS DIRETORES

EU COMPREI UM VENTILADOR DOS SINHORES NUMA LOJA DE VENDIDA AUTORIZADA COM NOTA FISCAL E TUDO REGULARIZADO. MAS, ACONTECEU O SEGUINTE: CHEGUEI EM CASA COM O APARELHO E FOI MONTÁ-LO; JÁ ESTAVA DIFÍCIL PARA MONTAR ~~E~~ QUANDO EU COMSEQUEI LIGUEI O APARELHO E ELE DESMONTOU E QUASE CAI NO CHÃO. ENTÃO EU DESMONTEI O VENTILADOR DO LUGAR PARA POR A LOJA QUE EU O COMPREI ENTÃO A LOJA MANDOU UM TÉCNICO PARA CASA, MAS ELE TAMBÉM TEVE DIFICULDADE. DEPOIS DE MUITO TEMPO FOMOS LIGÁ-LO DE NOVO E ELE SE DESMONTOU NOVAMENTE NOS DESMONTANDO E EU JÁ ESTAVA NERVOSO ENTÃO ELE VOLTOU DA GARANTIA DO MESMO jeito. ELE PISOU SAIR DA GARANTIA MAS NOS FOMOS LIGÁ-LO - E ELE SE DESMONTOU MAS UMA VEZ

EU SOLICITO QUE VOCS ME REMBORSEM EM DINHEIRO OU MANDU UM APARELHO NOVO SE NÃO TIVERI QUE IR AO PROCOM DE NARCÍSIOS



Texto 2 – 1ª Escrita:

Maringá, 14 de Março de 2007

Prezados diretores da empresa **MAGAZINE LUIZA**

Eu Jilcia de Andrade comprei um ventilador da ARNO e logo depois que eu comprei o produto queimei e não ligo esse fato nenhum; tentei efetuar a troca mas o estoque de ventiladores acabou e exigiu os meus direitos de efetuar a troca imediatamente.

Muito obrigado!

Texto 2 – 2ª Escrita:

Maringá, 02 de Abril de 2007

Prezados Diretores da empresa Magazine Luiza:

Eu, Júlia de Andrade, comprei um ventilador da ARNO em uma das suas lojas em Maringá-PR e logo depois que eu comprei o produto queiramos e nos ligamos de fato nenhum; tentei efetuar uma troca na loja mas o vendedor disse que o estoque tinha acabado, então eu exigiu o meu direito de consumidor e fiz a troca desse ventilador imediatamente, e não vou receber os meus e entro com um processo para recuperar o meu direito.

Muito OBRIGADO!

mude a forma de finalização

Júlia de Andrade



Texto 2 – 3ª Escrita:

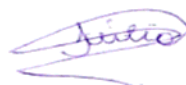
Maringá, 01 de Abril de 2007

Prezados diretores da empresa Magazine Luiza

Eu, Júlia de Andrade, comprei um ventilador da ARNO em uma das suas lojas em Maringá-PR e logo depois que eu comprei o produto queiramos e nos ligamos de fato nenhum; tentei efetuar uma troca na loja mas o vendedor disse que o estoque tinha acabado, então eu exigiu o meu direito de consumidor e solicitei que a troca desse ventilador imediatamente, e não vou receber os meus e entro com um processo para recuperar meu dinheiro perdido!

Muito Obrigada, e espero a minha resposta logo!

Júlia de Andrade!



## Texto 3 – 1ª Escrita

Carta de Reclamação

Prezado diretor, o seu funcionário me vendeu um ventilador quebrado, na hora que voltei para a loja com o produto e o certificado de garantia ele me falou que não havia outro ventilador para trocar, e que você iam consertar.

Quando peguei o ventilador e o liguei, ele desmontou novamente, eu queria que você olhasse este assunto para mim, se possível no dia que receber esta carta.

Muito obrigado  
Ass: Gabriel

## Texto 3 – 2ª Escrita

Carta de Reclamação

Riachão, 11 de outubro de 2005  
Ao diretor das Casas Bahia

Caro diretor, no dia 07 de outubro fui comprar um ventilador em sua loja, fui recebido muito bem, mas na hora em que cheguei em casa com meu novo ventilador eu o liguei para me refrescar, na hora que liguei ele se desmontou, voltei a loja para trocá-lo mas seu funcionário me disse que não tinha mais ventiladores, então ele me disse que você iam consertar e me devolver como se não estivesse ocorrido nada nele.

Quando voltei no dia 08 para buscar meu ventilador, ele me entregou, mas só tinham colocado as peças no lugar, quando liguei ele desmontou, ele se desmontou novamente. Portanto eu lhe peço que você solucione este problema para mim, porque eu estou sem ventilador em casa e não tem como me refrescar.

Obrigado por sua atenção

## Texto 3 – 3ª Escrita

Piracicaba, 33 de outubro de 2005  
Ao diretor das Casas Bahia

Caro diretor, no dia 07 de outubro fui comprar um ventilador em sua loja, fui recebido muito bem. Mas na hora em que cheguei em casa com meu novo ventilador eu o liguei para me refrescar, e assim que liguei ele se desmontou, voltei a loja para trocá-lo, mas seu funcionário me disse que não tinha mais ventiladores. Então ele me disse que vocês iam converter e me devolveriam como se não estivesse ocorrido nada nele.

Quando voltei no dia 09 para buscar meu ventilador, ele me entregou, mas só tinham colocado as peças no lugar. Quando liguei ele de novo se desmontou.

Portanto eu lhe peço que solicite-me este problema pra mim, por que eu estou sem ventilador em casa e não tem como me refrescar. Caso isso não ocorra mais.

Obrigado por sua atenção

## Texto 4 – 1ª Escrita

14 03 07



the Powerpuff girls

1

situação 2.

É ao voltar, passo em sua loja deigi, à tarde, para comprar um ventilador, quando lá fui muito bem atendida. Lá vi e vi vários deigo. Ao chegar em casa, fui ligar o ventilador, mas ao ligar o ventilador, as peças se soltaram. Ao mesmo tempo, alguém na loja me chamou, fiquei muito surpresa, então quando lá fui direto falar com o gerente, e ele disse, que era o único a se atropelar a noite ele foi no estoque e aquele era o último.

É o ventilador que para o conserto, eu te pago que me mande outro não, eu não vou tomar minhas providências. Não nem a decisão de da loja.

## Texto 4 – 2ª Escrita

02 04 07

the Powerpuff girls



2

situação 2.



É ao voltar, passo em sua loja deigi, à tarde, para comprar um ventilador, quando lá fui bem atendida. Lá vi um ventilador. Ao chegar em casa, fui ligar o ventilador, mas ao ligar as peças se soltaram. Ao mesmo tempo, alguém na loja me chamou, então quando lá fui direto falar com o gerente, e ele me disse, que era o único a se atropelar este mês, mas falou que eu não teria culpa, pois este acidente a noite ele foi no estoque e ao voltar ele me disse que era o último.

É o gerente me disse: Então eu vou mandar para o conserto.

Mas quero eu pedir um novo ventilador e que com o preço como gerente pois ele foi muito mal educado. Eu não vou tomar minhas providências! Quero a compra sua coisa, pois não é do seu.

## Texto 4 – 3ª Escrita






 situação. 

Farei d'isto, no dia 04.04.03, estava pensando de um ventilador, e passei em sua loja, nas Casas Bahia, era exatamente 16:00, para comprar um ventilador. Quando lá fui muito bem atendida e mevi um ventilador, porém ao chegar em casa fui até o tel. e ao ligar as peças se saltaram.

Rapidamente, retornei a loja novamente, e quando lá fui disse falar com o gerente, e ele me disse, que era o único a ter a tag de teste, mas falou que era uma injustiça, ele veio com a culpa, <sup>mas</sup> este acidente + então ele foi no estoque e ao voltar ele me disse que era o último, mas era para ele ficar desculpado, que ele iria dar um jeito.

Foi embora, e no outro dia o gerente chegou para mim, e me disse, que iria ir para o conserto.

Mas quero ir pedir um novo ventilador e que venha com o gerente pois ele foi muito mal educado. Se não vou tomar minhas providências.

## Texto 5 – 1ª Escrita

Solução d.

Pregador diretor da Garças, solicita uma solução para os problemas na madrugada de 19 de março 2003, o ônibus de destino São Paulo (SP) a Maringá (PR), fez uma parada fora de rotas na rodovia, em plena madrugada, facilitando um possível acidente ao ônibus parado no acostão, além de um atraso significativo na viagem de 1 hora. Quero a esse atraso pedir uma solução muito importante, e ainda quero os meus impugns solicitando a devolução de meus direitos, pelo motivo de ser isto a solução para a minha reclamação.

*[Handwritten signature]*

## Texto 5 – 2ª Escrita

Maringá, 02 de abril de 2007. 103

O diretor da empresa de transporte Garcia,

Prezados diretores da Garcia, solicito uma audiência rápida para o ocorrido na madrugada de 04 de abril de 2007.

O ocorrido na madrugada de ontem foi que, um ônibus de linha S. Paulo (SP) à Maringá (PR) fez uma parada fora de rotas.

O ônibus parou no rodoviário, após uma ligação para o motorista, ele me disse que não esperava um passageiro que poderia se chamar.

Poderia ter considerado um acidente no trânsito, por ele não poderia parar no rodoviário. Além disso um atropelo significativo de trânsito.

Quero a esse atropelo para uma reunião muito importante, e ainda quem meu impasse.

Solicito a devolução de meu dinheiro, pelo motivo de não ter feito a viagem pela reunião.

J. F. Figueira

## Texto 5 – 3ª Escrita

Maringá, 02 de abril de 2007.

O diretor da empresa de transporte Garcia.

Prezados diretores da Garcia, solicito uma audiência rápida para o ocorrido na madrugada de 04 de abril de 2007.

É fato que me deixei indignado, (com) o ônibus de linha S. Paulo (SP) à Maringá (PR) fez uma parada fora de rotas e ainda em pleno rodoviário.

O ônibus parou no rodoviário, após uma ligação para o motorista, ele me disse que não esperava um passageiro que poderia se chamar.

Isso foi um absurdo, poderia ter ocorrido um acidente no trânsito, por ele não poderia parar no rodoviário. Além disso um atropelo significativo de trânsito.

Quero a esse atropelo para uma reunião muito importante, e ainda quem meu impasse.

Solicito a devolução de meu dinheiro, pelo motivo de não ter feito a viagem pela reunião.

J. F. Figueira

## Texto 6 - 1ª Escrita

Carto de reclamação  
 Maringá, 14 de março de 2007

Prezados dirigentes da empresa de ônibus, envio este carto para informar a quem interessar sobre a insatisfação dos clientes da linha São Paulo à Maringá, sobre a decisão tomada na madrugada, que provocou atrasos.

Devido ao atraso, alguns passageiros perderam compromissos importantes, acadêmicos.

Pedimos a diretoria da empresa a compreensão e reflexão sobre o carto enviada.

## Texto 6 - 2ª Escrita

Maringá, 2 de abril de 2007

Prezados dirigentes da empresa TREVOTUR// envio este carto para reatender a falta de atenção da empresa, ao parar na madrugada cobrando as viagens para que seus passageiros embarcassem, pois perderam o horário de partida na linha Maringá/São Paulo.

No entanto, alguns passageiros perderam compromissos devido ao atraso, e isso que a empresa não quer que os passageiros se sintam.

Portanto pedimos a diretoria da TREVOTUR a compreensão e reflexão sobre o carto enviada.

Texto 6 – 3ª Escrita

Marungá, 2 de abril de 2007

Prezados senhores da empresa TREVOTUR:

Envio esta carta para contestar o fato de atinção da empresa de parar na malufala durante a viagem para que dois passageiros embarcassem, por que perceberam os horários de partida no ônibus Marungá São Paulo.

É preciso considerar que alguns passageiros perceberam o atraso, e sabia que a companhia havia tido uma culpa que causou indignação dos passageiros e passageiros.

Portanto, pedimos a direção da Trevotur a compensação e reembolso pela carta enviada, pois os passageiros não conseguiram ir por consequência.



PASSEIROS  
REPRESENTANTE

Texto 7 – única versão entregue

maringá, dia 04 de abril de 2017.

As direções da loja Magazine Luiza

Venho por meio desta carta, relatar uma ~~da~~ falta de respeito ocorrido no dia 17 de fevereiro deste mesmo ano. Comprei um ~~em~~ ventilador na loja local por um preço bem justo, chegando em casa como estava muito calor resolvi ligá-lo e não funcionou, a princípio pensei que ~~foi~~ o problema estaria na tomada, mais tarde quando tentei ligá-lo novamente as peças começaram a se soltar, não pensei duas vezes e levei até a loja.

O vendedor me tratou com tal grosseria que quase não acredito que ele trabalhe em uma loja de tal porte. Foi pedido que o vendedor trocasse o aparelho porém ele não poderia ~~trocar~~ trocá-lo pois esse era o último aparelho. O vendedor me propôs que eu mandasse para o conserto e eu aceitei.

Além de toda aquela grosseria a loja não pagou o conserto. ~~Alfugui~~ fui para o atendimento ao consumidor e me informaram que se o ventilador estivesse na garantia a loja deveria ~~sem~~ pagar o conserto.

Chegando em minha casa fui testá-lo novamente e as peças se soltaram, na minha opinião eu não tenho o dever de ficar reclamando em vão. Portanto ~~eu~~ escrevo-lhes esta carta para ~~pedir~~ pedir que tomem alguma providência.

## ANEXO B – Textos dos alunos: TDC

## Texto 1 – Versão 1

1 1

DENGUE: MARTÍRIO OU DOENÇA?

DURANTE MUITO TEMPO, DESDE O SÉCULO XVIII, ERA UMA DÚVIDA DESOLADORA, MUITOS CONSIDERAVAM UMA EPIDEMIA, OUTROS, DOENÇA PASSAGEIRA.

A DOENÇA (CONFORME PASSOU A SER CONSIDERADA PELA OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - NO SÉCULO XXI), SE PROPAGA COM ENORME RAPIDEZ, POR SER TRANSMITIDA PELO MOSQUITO, QUE POR SUA VEZ, SE REPRODUZ INTENSAMENTE. O MOSQUITO TEM UM CICLO DE VIDA DE APROXIMADAMENTE 45 DIAS, MAS SÓ A PARTIR DO 30º DIA É QUE SUA PICADA SE TORNA PATAL.

O VÍRUS (COM O NOME DE "FLAVIVÍRUS") É TRANSMITADO SÓ PELA MOSQUITO *Aedes aegypti*, QUE PICANDO O HOMEM, ESTE LEVA EM TORNO DE 2 A 7 DIAS PARA SENTIR OS SINTOMAS. ESTES SÃO: 1º DOR DE CABEÇA, 2º DOR NOS OLHOS, 3º FEBRE ALTA, 4º DOR MUSCULAR E NAS JUNTAS, 5º MANCHAS VERMELHAS PELO CORPO, 6º FALTA DE APETITE E FRAQUEZA E, EM ALGUNS CASOS, SANGRAMENTO NAS GENÍVAS E NARIZ.

EM NARINGÁ, HÁ 423 CASOS CONFIRMADOS DE DENGUE, E O ÚNICO MEIO EFICAZ DE COMBATER A DOENÇA É A ORIENTAÇÃO POPULAR.

SEGUNDO O SECRETÁRIO DA SAÚDE EM NARINGÁ, ANTONIO CARLOS NARDI, "...O IMPORTANTE É A DIVULGAÇÃO, PORQUE SEM ELA, NÃO HÁ COMO COMBATER A DOENÇA..."

COMO RECONHECER A DENGUE?

PELOS SINTOMAS ACIMA CITADOS, E O MOSQUITO É ESCURO E RASADO DE BRANCO, MENOR QUE UM PERNILONGO COMUM, SÓ PICA DURANTE O DIA E SE DESENVOLVE EM ÁGUA LIMPA E PARADA.

A PESSOA COM DENGUE DEVE PICAR EM REPOUSO, SÓ USAR MEDICAMENTOS PARA O ALÍVIO DA DOR E COM ORIENTAÇÃO MÉDICA. NÃO DEVE-SE TOMAR REMÉDIOS A BASE DE ÁCIDO ACETIL SALICÍLICO, COMO A ASPIRINA E O AAS.

PARA EVITAR A PROPAGAÇÃO DA DOENÇA, DEIXE O LIXO O TEMPO TAPADO, LAVE BEM OS VASOS DE PLANTAS E XAXINS, LIMPE CALHAS E LAJES DAS CASAS, LAVE BEBEDOUROS DE AVES E ANIMAIS, E NÃO DEIXE RECIPIENTES QUE POSSAM ARMAZENAR ÁGUA COM A ABERTURA VOLTADA PARA CIMA.

DICA! ALGUNS SITES SOBRE A DENGUE:  
[WWW.MEDICINA.UFMG.BR](http://WWW.MEDICINA.UFMG.BR), [WWW.SANTALUCIA.COM.BR](http://WWW.SANTALUCIA.COM.BR),  
[PORTAL.SAÚDE.SOV.BR](http://PORTAL.SAÚDE.SOV.BR).

E LEMBRE-SE, O SEGREDO É INFORMAR; QUANTO MAIS A PESSOA SABER, MAIS FÁCIL SERÁ EVITAR.

Texto 1 – Versão 2

DENGUE: DOENÇA OU PARTÍDÃO? 1 1

DURANTE MUITO TEMPO, DESDE O SÉCULO XVIII, ERA UMA DÚVIDA DESOLADORA, MUITOS CONSIDERAVAM A DENGUE UMA EPIDEMIA, OUTROS, UMA DOENÇA PASSAGEIRA.

A DOENÇA, CONFORME PASSOU A SER CONSIDERADO PELAS OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - NO SÉCULO XX, SE PROPAGA COM ENORME RAPIDEZ, POR SER PROVENIENTE DE UM VÍRUS, QUE USA O MOSQUITO COMO HOSPEDEIRO, QUE POR SUA VEZ, SE REPRODUZ INTENSAMENTE. O MOSQUITO TEM UM CICLO DE VIDA DE APROXIMADAMENTE 45 DIAS, MAS SÓ A PARTIR DO 30º DIA É QUE SUA PICADA SE TORNA FATAL.

A DOENÇA É TRANSMITIDA PELA VÍRUS "*Z. flavivirus*," E SEU HOSPEDEIRO É O MOSQUITO "*Aedes aegypti*," QUE QUANDO PICA O HOMEM, ESTE LEVA EM TORNO DE 2 A 75 DIAS PARA SENTIR OS SINTOMAS, QUE SÃO: 1º DOR DE CABEÇA, 2º DOR NOS OLHOS, 3º FEBRE ALTA, 4º DOR MUSCULAR E NAS JUNTAS, 5º MANCHAS VERMELHAS PELO CORPO, 6º FALTA DE APETITE E FRAQUEZA E, EM ALGUNS CASOS, SANGRAMENTO NAS GENGIVAS E NARIZ.

DE ACORDO COM AS INFORMAÇÕES CEBIDAS PELO SANTA CRUZ, HÁ 423 CASOS CONFIRMADOS EM MARINGÁ, E O ÚNICO MEIO EFICAZ DE COMBATER A DOENÇA DA DENGUE É A ORIENTAÇÃO POPULAR.

SEGUNDO O SECRETÁRIO DA SAÚDE DE MARINGÁ, ANTÔNIO CARLOS NARDI, "...O IMPORTANTE É A DIVULGAÇÃO, PORQUE SEM ELA, NÃO HÁ COMO COMBATER A DOENÇA..."

Como reconhecemos a Dengue?

PELOS SINTOMAS CITADAS ACIMA RECONHECEMOS A DOENÇA, E O MOSQUITO TRANSMISSÃO É ESCURO E RASTADO DE BRANCO, MENOR QUE UM PERILONGA COMUM, SÓ PICA DURANTE O DIA E SE DESENVOLVE EM ÁGUA LIMPA, E PARADA.

A PESSOA COM DENGUE DEVE FICAR EM REPANSO, SÓ USAR MEDICAMENTOS PARA O ALÍVIO DA DOR É COM

ORIENTAÇÃO MÉDICA. DE ACORDO COM OS MÉDICOS, NÃO DEVE O PACIENTE, TOMAR REMÉDIOS A BASE DE ÁCIDO ACETIL SALICÍLICO, COMO A ASPIRINA E O AAS.

PARA EVITAR A PROPAGAÇÃO DA DOENÇA, DEIXE O LIXO O TEMPO TODO TAPADO, LAVE BEM OS VASOS DE PLANTAS E XANIS, LIMPE CALHAS E BATES DAS CASAS, LAVE BEBIDOURAS DE AVES E ANIMAIS, E NÃO DEIXE RECIPIENTES QUE POSSAM ARMAZENAR ÁGUA COM A ABERTURA VOLTADA PARA CIMA.

PICA: ALGUNS SITES SOBRE A DENGUE:

WWW.MEDICINA.UFMG.BR, WWW.SANTALUCIA.COM.BR, PORTAL.SAÚDE.GOV.BR.

É LEMBRE-SE, O SEGREDO É INFORMAR; QUANTO MAIS PESSOAS SABEREM, MAIS FÁCIL SERÁ EVITAR.



fique em repouso, beba muita  
 líquidos; e medicamentos para  
 aliviar a dor (indicação do mé-  
 dico). <sup>Importante dizer aqui que deve-se evitar</sup>  
 medicamentos à base de ácido acetilsalicílico,  
 mas como evita-la? não deixar  
 a mosquiteira nascer. não é um  
 trabalho difícil, só tem que estar  
 deixo a água parada em recipi-  
 entes como:

- jarra/ur;
- pneus;
- latias;
- pratos de vasos de plantas

Também não se esqueça de tapar:

- caixas d'água;
- tambores;
- piscinas;
- papas
- outros depósitos de água

Todos ajudando podemos eliminar  
 esta doença que pode levar a morte.  
 Ajude você também.

Por ser um texto de divulgação científica, futuramente  
 explicitar o discurso científico que  
 dá ao texto maior credibilidade.



Texto 2 – versão 2

## Dengue! Você pode errtar

Nesses últimos tempos estão acontecendo muitos casos de dengue em Maringá e Região. É uma epidemia, que por sinal é muito perigosa.

Por causa de muitas pessoas não estarem cientes disso, a dengue cresce cada dia mais.

Quer saber mais sobre isso? Leia o texto abaixo:

De acordo com o site da Universidade Federal de Minas Gerais ([www.Medicina.UFMG.br](http://www.Medicina.UFMG.br)) a dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito "Aedes Aegypti". O mosquito nasce através da água parada. Meia fácil de se identificar por; picar durante o dia, ser menor que o pernilongo normal, ser escuro, rajado de branco.

Como você pode suspeitar de estar com dengue? Através dos sintomas; A pessoa fica com dor de cabeça, nos olhos, músculos e juntas, febre e outros.

Quando você tiver certeza de estar com dengue, apenas



fique em repouso, beba muita  
líquida, medicamentos para aliviar  
a dor (indicação do médico),  
mas não se esqueça; este tem  
remédios à base de ácido Acetil  
Salicílico.

mas como evitá-la? não deixan-  
do a moquitos nascer, não é um  
trabalho difícil, só tem que evitar  
deixar a água parada em reci-  
pientes combe.

- \* gamafas;
- \* pneus;
- \* latias;
- \* Pratos de vasos de plantas

Também não se esqueça de tapar:

- \* caixas d'água;
- \* tambores;
- \* piscinas;
- \* poços
- \* Outros depósitos de água

Todos ajustando podemos diminuir  
essa doença que pode levar à morte.



Ajude Você? Também!!!

atrevida®

05 04 07  
Deixe mais espaço

Dengue

A dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti*. Apesar de ser pequena é fácil de identificar pelos seus hábitos. Ela se desenvolve em água parada e limpa, pica durante o dia, e é menor que um Pernilongo comum e é ~~mais~~ escuro e rápido de Branco. Os sintomas que podem fazer <sup>o</sup> ~~o~~ <sup>parecer</sup> ~~o~~ <sup>você</sup> suspeitar de dengue; dor de cabeça, dor nos olhos, febre alta muitas vezes (Passando de 40 graus), Dor nos músculos e nas juntas, ~~manchas~~ manchas vermelhas pelo corpo. Toda falta de apetite, fraqueza e em alguns casos sangramento de gengiva e nariz. O tratamento, <sup>de acordo com o médico</sup> a pessoa deve ficar de repouso, beber muito líquido e ~~se~~ usar medicamento para aliviar as dores e a febre, mas sempre com indicações do médico. ~~a~~ Pessoa não pode tomar remédios ~~em~~ base ácido, ~~como~~ Salicilato.

→ A única maneira de evitar a dengue é não deixar o mosquito nascer. Para isso é necessário acabar com os criadouros (local de água parada) ou seja: não deixar a água limpa parada em qualquer tipo de recipiente como: garrafas, Peneiras, Pratos e latas. Também não esqueça de Tampar: Cadeira d'água, Tambores e depósitos de água.

credeal Destaque o discurso científico explicitando as fontes de onde você colheu as informações

## Dengue

Segundo especialistas e ao Site WWW.MEDICINA.UFmg.BR. O dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito "Aedes Aegypti", apesar de ser pequeno é fácil de identificá-lo pelos seus hábitos.

Ele se desenvolve em água parada e limpa, pica durante o dia, é menor que um Pernilongo comum e é escuro e rajado de Branco.

Os sintomas que podem fazer você suspeitar de dengue são: Dor de cabeça, Dor nos olhos, febre alta muitas vezes (Passando de 40 graus), Dor nos músculos e nas juntas, manchas vermelhas, fraqueza e em alguns casos sangramento de nariz e gengiva. No tratamento de acordo com os médicos a pessoa não pode tomar remédios à base ácido, até salicilato.

A única maneira de evitar a dengue é não deixar o mosquito nascer para isso é necessário acabar com os criadouros (local de água parada) ou seja: não deixar a água limpa parada em qualquer tipo de recipiente como: garrafas, Penedos, Pratos, e Xalins. Também não esqueça de Tampar: caixa d'água, Tambores e depósitos de água.

DATA: 03/04/07 SOIC: 07 B

### Comer Moderadamente e Melhor Alimentação

Após três décadas de estudos sobre os alimentos, o metabolismo humano e a fisiologia do estresse, <sup>ciência da nutrição</sup> nos resta que as dietas radicais não funcionam. Se você está em busca de uma dieta sustentável a melhor é a do bom senso <sup>na qual</sup> você pode comer tudo, na medida certa, diz a revista VEJA. <sup>uma reportagem especial sobre saúde</sup> PARA os especialistas em nutrição a boa alimentação é a que equilibra os nutrientes do carboidrato (pães, massa, batata) vitamina e sais minerais (frutas, legumes e verduras) proteínas (carne, ovos e leite) e lipídios (azeite, manteiga e óleos). A quantidade de alimentos necessários depende de fatores como o sexo, idade e atividade física, <sup>ou seja</sup> quem passa muito tempo na frente do computador, videogame tem pequena necessidade de energia <sup>mas</sup> saí aqueles que <sup>concordância verbal</sup> saem, <sup>seja lá</sup> precisa de bastante energia, diz Ximenes Valle da <sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro</sup> Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <sup>Além disso</sup> muita gente come carne de bresão desafiado por <sup>uma das</sup> drogas caras e eleva o colesterol, com esses hábitos se alimentando muito uma equipe de cientistas de várias universidades americanas desenvolveram a primeira versão de Biquinho Light que é geneticamente modificada para produzir no organismo nível elevado de ômega-3. Esse ácido graxo tornou-se uma estrela na alimentação das últimas anos, segundo pesquisas diminui riscos de doenças cardíacas e de câncer, segundo a entrevista da revista. <sup>Se</sup> que <sup>esses</sup> <sup>dois</sup> <sup>tipos</sup> <sup>de</sup> <sup>carboidrato</sup> <sup>quase</sup> <sup>de</sup> <sup>grãos</sup> <sup>e</sup> <sup>legumes</sup> <sup>até</sup> <sup>mesmo</sup> <sup>a</sup> <sup>que</sup> <sup>se</sup> <sup>encontra</sup> <sup>em</sup> <sup>suas</sup> <sup>unidades</sup> <sup>ela</sup> <sup>serve</sup> <sup>para</sup> <sup>a</sup> <sup>formação</sup> <sup>de</sup> <sup>membranas</sup> <sup>celulares</sup> <sup>e</sup> <sup>de</sup> <sup>hormônio</sup> <sup>e</sup> <sup>ajuda</sup> <sup>a</sup> <sup>absorver</sup> <sup>vitaminas</sup> <sup>e</sup> <sup>melhorar</sup> <sup>as</sup> <sup>funções</sup> <sup>intestinais</sup> <sup>diz</sup> <sup>a</sup> <sup>revista</sup> <sup>Veja</sup> <sup>do</sup> <sup>tema</sup> <sup>'Dieta'</sup>.  
Comer moderadamente ainda a sua saúde

teste para teste eliminar falando de comida e contendo muita informação

modificar a nutrição

Texto 4 – versão 2

## Comer moderadamente é a Melhor Alimentação

Após três décadas de estudos sobre os alimentos, o metabolismo humano e a fisiologia do esporte a ciência da nutrição mostra que as dietas radicais não funcionam. Se você está em busca de uma dieta saudável a melhor é a do bom senso na qual você pode comer tudo, mas moderadamente. Leia a revista VEJA em [Receitas para Especial sobre Saúde](#).

Para os especialistas em nutrição a boa alimentação é a que equilibra os nutrientes do corpo como carboidrato (pães, massa, batata), vitamina e sais minerais (frutas, legumes e verduras), proteínas (carne, ovos e leite) e lipídeos (azeite, manteiga e óleos) e quantidade de alimento necessária depende de fatores como sexo, idade e atividade física. Ouseja, quem passa muito tempo na frente do computador, videogame tem pequena necessidade de energia, já aqueles que correm, jogam bola precisam de bastante energia. Leia [Mônica Valle de Carvalho do Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro](#).

O nosso corpo precisa tanto de carboidrato quanto de gorduras e proteínas. Até mesmo a gordura saturada tem sua utilidade e ela serve para a formação de membranas celulares e de hormônios e ajuda a absorver vitaminas e melhorar as funções intestinais. Leia a revista VEJA do [Texto "Dieta"](#).

Comer moderadamente ajuda a sua saúde

## Texto 5 – versão 1

No Brasil 43 milhões de pessoas, ou seja, quase 43% da população adulta tem massa corpórea superior à considerada normal. É importante dizer de tudo você tem.

Na década de 90, em média 15% da população tinha massa corpórea superior à considerada normal, quase 3 vezes menos que hoje em dia.

→ Comer pouco não significa comer bem.

Comer bem significa comer tudo o que é essencial para o corpo, para as crianças (inclui: carboidratos (pães, massas, bolos), vitaminas e sais minerais (frutas, verduras e legumes), proteínas (carnes, ovos e leite) e lipídios (azeite, manteiga e óleos). É a única que deve ser eliminada totalmente dos cardápios é a gordura trans - aqueles das bolachas de pacote, dos sorvetes e os lanches de fast-food. Essa gordura é uma gordura que por causas químicas, o corpo não consegue eliminá-la.

A quantidade de alimentos necessária depende de fatores como sexo, idade e atividade física. Quem passa muito tempo sentado à frente do computador, vídeo game, televisão, por exemplo, tem necessidade menor de energia

do que quem pratica esportes, joga bola ou brinca de pique. O momento biológico também é muito importante.

\* "A gordura abdominal triplica o risco de infartes e derrames, afeta o colesterol, aumenta em 5 vezes a probabilidade de diabetes e faz subir, em 30% os riscos de câncer, em especial os de mama, uterino e cólon" diz o cardiologista e nutrólogo Daniel Moggi, do Hospital de Sorocaba em São Paulo.

O texto paragrafo form "certo" no dístico. É preciso que você faça a ligação dele com o adição central.

Você usar informações do texto lido, mas em nenhum momento citou a fonte do documento utilizado.

Texto 5 – versão 2

Segundo a revista VEJA de 21 de março de 2004 um reportagem especial sobre SAÚDE, no Brasil 43 milhões de pessoas, ou seja, quase 43% da população adulta tem massa corpórea superior a considerada normal.

Na década de 90, em média 15% da população brasileira tinha massa corpórea superior à considerada normal, quase 3 vezes menos que hoje em dia. Por consequência a quantidade de homens e mulheres em dieta para emagrecer também é enorme: um quarto deles e metade delas estão em luta contra a balança.

Uma boa alimentação não significa comer pouco mais sim comer o que é essencial para o corpo, inclui: carboidratos (pães, massas, batatas), vitaminas e sais minerais (frutas, verduras e legumes), proteínas (carnes, ovos e leite) e lipídios (azeite, manteiga e óleo). É única que deve ser eliminada totalmente das dietas é a gordura trans - aqueles dos bolachas de pacote, dos sorvetes e dos lanches de fast-food. Essa gordura é uma gordura, que por causas químicas o corpo não consegue eliminá-la.

diz a ~~o~~ teta de Mônica Valle de Carvalho, Departamento de nutrição aplicada, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

"A gordura abdominal triplica o risco de infarto e derrames, afeta o colesterol, aumenta em 5 vezes a probabilidade de diabetes e faz subir, em 30% os riscos de câncer, um especialista do de mama, útero e cólon" diz o cardiologista e nutrólogo Donil Magnoni, do Hospital do Coração em São Paulo.

É quantidade de alimentos necessário depende de fatores como sexo, idade e atividade física. Quem passa muito tempo sentado à frente de computador, vídeo game, televisão, por exemplo, tem necessidade menor de energia do que quem pratica esportes, joga bola ou brinca de pega-pega. O momento biológico também é muito importante

Texto 6 – versão 1

## BOA ALIMENTAÇÃO

MUITA GENTE ACHA QUE UMA BOA ALIMENTAÇÃO É COMER ATÉ O ESTÔMAGO FICAR EXPLODINDO, MAS <sup>nao</sup> NÃO <sup>verdade</sup> DEACORDO COM OS ESPECIALISTAS EM NUTRIÇÃO, A BOA ALIMENTAÇÃO É AQUELA QUE EQUILIBRA OS NUTRIENTES DE QUE O CORPO NECESSITA, ENTRE ELAS ESTÃO: CARBOIDRATOS, VITAMINAS, SAIS MINERAIS, PROTEÍNAS, LÍPIDOS E ÁGUA.

NÓS TEMOS QUE COMER MDOERTAMENTE, APENAS O NECESSÁRIO, DEPENDENDO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA UM, COMO SEXO, IDADE E <sup>atividade</sup> ATIVIDADE FÍSICA. MAS TAMBÉM HÁ PESSOAS QUE SE PERGUNTAM "POR QUE TEMOS DE COMER?" A RESPOSTA É MUITO SIMPLES, PRECISAMOS COMER PARA MANTER O CORPO EM EQUILÍBRIO.

AS PESSOAS QUE FAZEM DIETAS RÍGIDAS COMO FICAR SEM COMER EM ALGUMAS REFEIÇÕES, TOMAR SÓ LÍQUIDOS, NÃO COMER CARBOIDRATOS, <sup>conclusão</sup> MAS ESSAS DIETAS NÃO FAZEM NEM UM POUQUINHO DE BEM AO NOSSO ORGANISMO. DE ACORDO COM A ATUAL IDEIA DOS NUTRICIONISTAS A MELHOR DIETA É DO BOM CENSO (UM POUQUINHO DE ~~de~~ CADA COISA). A MELHOR MANEIRA DE TER O CORPO DESFEITO É VOCE GASTAR MAIS CALORIAS DO QUE INGERE, POR EXEMPLO: COMER 2000 CALORIAS NO DIA E GASTAR 2500 CALORIAS, ASSIM IAIA PERDER 500 CALORIAS ME UM SO DIA.

"Sale da república da dieta 100"

Texto 6 – versão 2

## BOA ALIMENTAÇÃO

MUITA GENTE ACHA QUE UMA BOA ALIMENTAÇÃO É COMER ATÉ O ESTÔMAGO FICAR EXPLODINDO. MAS DE ACORDO COM OS ESPECIALISTAS EM NUTRIÇÃO, AFIRMAÇÃO QUE A BOA ALIMENTAÇÃO É AQUELA QUE EQUILIBRA OS NUTRIENTES DE QUE O CORPO NECESSITA, ENTRE ELAS ESTÃO: CARBOIDRATOS, VITAMINAS, SAIS MINERAIS, PROTEÍNAS, LÍPIDIOS E ÁGUA.

NÓS TEMOS QUE COMER MODERADAMENTE, APENAS O NECESSÁRIO, DEPENDENDO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA UM, COMO SEXO, IDADE E ESTILO DE VIDA. MAS TAMBÉM HÁ PESSOAS QUE SE PERGUNTAM "POR QUE TEMOS DE COMER?" A RESPOSTA É MUITO SIMPLES, PRECISAMOS COMER PARA MANTER O CORPO EM EQUILÍBRIO.

AS PESSOAS QUE FAZEM DIETAS RESTRITAS COMO, FICAR SEM COMER EM ALGUMAS REFEIÇÕES, TOMAR SÓ LÍQUIDOS, ETC. ESSAS DIETAS NÃO FAZEM NEM UM POUCO DE BEM AO NOSSO ORGANISMO. DE ACORDO COM A ATUAL IDEIA DOS NUTRICIONISTAS A MELHOR DIETA É DO BOM SEM-SE (UM POUCO DE CADA COISA). A MELHOR MANEIRA DE TER O CORPO DESESPADO É VOCÊ GASTAR MAIS CALORIAS DO QUE INGERIR, POR EXEMPLO: COMER 2000 CALORIAS NO DIA E GASTAR 2500 CALORIAS, ASSIM IRIA NO DIA ~~GASTAR~~ IRIA PERDER 500 CALORIAS.

COMER POUCO É BEM, ESSA É A MELHOR MANEIRA PARA MANTER-SE SAUDÁVEL E ESBELTO.

## ANEXO C – Texto sobre o histórico da escrita

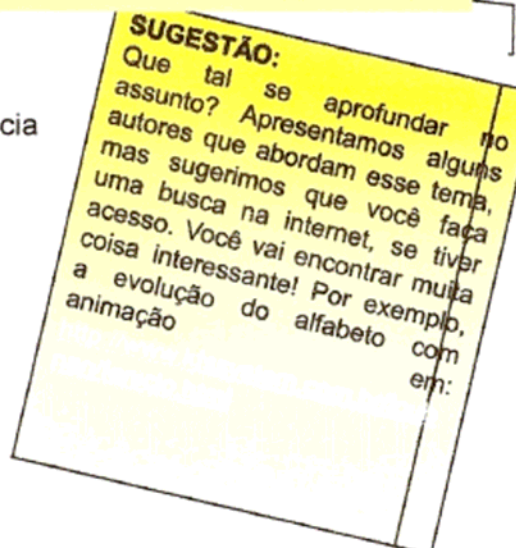
### A evolução da escrita

Dados indicam que a escrita surgiu por volta de 3.500 a.C. Ela tem muita importância histórica, pois é uma forma de registro que os homens utilizam desde então.

Hoje ela é essencial no nosso dia-a-dia.

Mas será que foi sempre assim?

Você sabe ou consegue imaginar como são os primeiros escritos de que se tem registro?



Você já imaginou como como eram as cartas antes da escrita?

O senhor dizia a mensagem e o mensageiro ia até o destinatário para transmiti-la! Imagine quanta mensagem distorcida não chegava? E isso nem precisava ser intencional! É como quando crianças brincam de telefone sem fio (aquela brincadeira em que a mensagem precisa ser passada a todos os participantes, de um em um, sendo cochichada de ouvido em ouvido). A mensagem que chega dificilmente é a mesma dita pela primeira vez!

Vamos agora saber um pouco sobre a história da língua escrita.

Historicamente, os sistemas gráficos, qualquer que seja sua natureza (pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética), surgiram para atender a determinadas demandas de uso da linguagem nas sociedades, como por exemplo, arquivos de transações comerciais, leis, regulamentos etc.

A escrita, dada sua natureza social, sofreu inúmeras transformações no decorrer da história da humanidade. A forma pictográfica é, das que temos notícia, a mais antiga. Só se representava aquilo que era possível desenhar. Veja os três exemplos abaixo:



Arte rupestre continental –  
Praia da Pinheira, Palhoça.  
<http://www.geocities.com/Athenas/Acropolis/6330/matrup.html>



Pinturas sobrepostas em paredão rochoso. Parque Nacional da Serra da Capivara. Toca do Boqueirão da Pedra Furada, PI.

Acervo: Zanettini/Documento

Foto: Erika González



Figuras de animais em paredão rochoso, GO.

Foto: Irmhild Wust

#### Para saber mais....

As figuras não lhe pareceram familiares? Provavelmente sim, mas se você quiser ver outras, sugerimos que visite o site onde as encontramos:

[www.itaucultural.org.br/arqueologia/pt/oq\\_arqueologia/arte00.htm](http://www.itaucultural.org.br/arqueologia/pt/oq_arqueologia/arte00.htm)

e aceite o desafio feito: o de embarcar na Linha do Tempo, navegar pelo painel da Toca do Boqueirão da Pedra (Piauí) e tentar desvendar as mensagens deixadas por nossos antepassados.

Mais tarde surge a escrita ideográfica, um tipo mais avançado de registro, que para ser lido precisa ser aprendido, tendo em vista que os ideogramas são sinais convencionados, conforme define o dicionário:

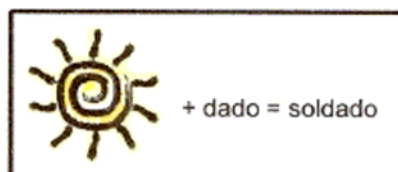
**Ideograma** significa: sinal que não exprime letra ou som, mas diretamente uma idéia, como os algarismos.

Em alguns países do Oriente, na China, por exemplo, o sistema ideográfico de escrita ainda é utilizado. Nos Ideogramas chineses empregam-se sinais (letras) para expressar uma idéia.

Vamos conhecer alguns dos ideogramas chineses? Veja:

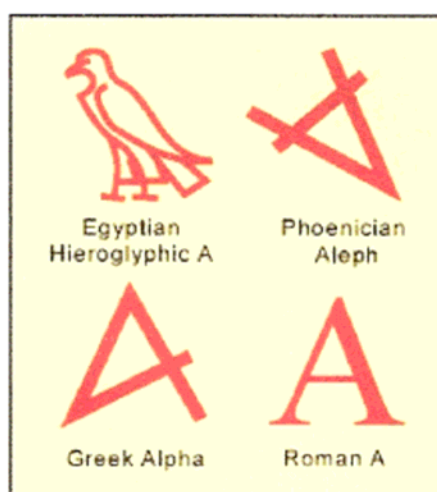
|       |      |        |
|-------|------|--------|
| 友     | 恋    | 佳      |
| Amigo | Amor | Beleza |

Depois surge a logografia, ainda representada por desenhos, os quais não se referem ao objeto representado, mas a seus nomes. Quem de nós já não viu o seguinte logograma?



O sistema silábico de escrita surge com o início da fonetização. Esse sistema desliga-se do desenho, passando a operar com sinais inteiramente arbitrários, em que cada sinal representa uma sílaba. Com o passar do tempo, as sociedades desenvolvem o cultivo da terra, a domesticação dos animais, os sistemas de trocas de mercadorias. Os desenhos passam a ser insuficientes para os registros que essa nova organização social requer. Esse teria sido o principal motivo da busca por um outro sistema de registro mais econômico, em termos de caracteres, e mais eficiente.

Através da reflexão e da tomada de consciência das propriedades da linguagem, a escrita alfabética evoluiu a partir da escrita silábica. Surgem as letras. A representação de fonemas ao invés de sílabas significa uma economia, considerando-se que reduz o número de sinais a serem memorizados. Veja a figura abaixo:



Caracteres comparativos de Hieróglifos Egípcios, Fenícios, Grego e textos latinos

<http://www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html> Acesso em: 09/12/2005

Percebe-se que, para chegarmos ao sistema alfabético, a humanidade precisou de milhares de anos e de muita reflexão para construí-lo. Embora seu surgimento tenha sido posterior ao da oralidade, a escrita constituiu-se numa grande revolução na história da humanidade, tendo em vista que, além de possibilitar a ampliação das interações humanas, permitiu o acúmulo de conhecimento humano através do seu registro escrito.

Adaptado de:

CECILIO, S. R.; BAUMGARTNER, C.; CANATO, A. P. M. B. *Seqüência Didática: gênero epistolar*. Londrina, 2006.

## ANEXO D – Reportagem – “Diets: a ciência da nutrição faz 30 anos”

Saúde



# DIE

## A CIÊNCIA DA NUTRIÇÃO

**O** Brasil nunca foi tão gordo. Os brasileiros com massa corpórea superior à considerada normal já somam 43 milhões — o equivalente a 43% da população adulta, quase três vezes mais do que o contingente de meados da década de 90. Por consequência, a quantidade de homens e mulheres em dieta para emagrecer também é enorme: um quarto deles e metade delas estão em luta contra a balança. É um público propenso a acreditar em regimes que se vendem como capazes de operar metamorfoses na silhueta do dia para a noite, sem prejudicar a saúde. Mas será que esse tipo de milagre existe? Passados trinta anos de ciência da nutrição, a resposta é “não”. Hoje, o que se sabe com certeza são as razões pelas quais fracassam as dietas, em especial aquelas que prescrevem a redução ou a total privação de grupos alimentares. Elas fazem

**AS TRÊS DÉCADAS DE ESTUDOS SOBRE OS ALIMENTOS, O METABOLISMO HUMANO E A FISIOLOGIA DO ESPORTE MOSTRAM QUE AS DIETAS RADICAIS NÃO FUNCIONAM. NA BUSCA DO CORPO SAUDÁVEL E ESBELTO, A MELHOR DIETA É A DO BOM SENSO**

Anna Paula Buchalla

mal ao organismo e são insustentáveis no longo prazo. A melhor dieta é mesmo a do bom senso. Todos os alimentos podem ser consumidos, mas com parcimônia. A chave para ganhar a guerra do peso segue um raciocínio matemático elementar: a quantidade de calorias ingeridas por dia não pode ser maior do que a quantidade de calorias gastas no mesmo período. Simples assim.

A vitória do bom senso sobre a lei do menor esforço é resultado dos avanços científicos em três frentes: a própria ciência da nutrição, o estudo sobre o metabolismo humano e a fisiologia do esporte. A medicina já dispõe de instrumentos eficientes para determinar com precisão o equilíbrio calórico de cada um, levando em consideração sexo, idade, altura, peso e rotina de exercícios físicos (veja tabela na pág. 64). Por exemplo, o organismo de uma mulher de 40 anos, que tenha 1,65 metro e pe-



# DIETAS

## RIÇÃO FAZ 30 ANOS

se 70 quilos, gasta diariamente 1436 calorias para manter suas funções básicas — a temperatura corporal, a respiração, os batimentos cardíacos e a pressão arterial, entre outras. É a chamada taxa de metabolismo basal. Se essa mulher praticar uma ginástica moderada, de três a cinco vezes por semana, poderá ingerir até 2 225 calorias por dia. Caso essa jovem senhora queira emagrecer, só há duas alternativas: ou ela come menos — 500 calorias a menos por dia — ou se exercita mais. Se passar a correr uma hora a mais por dia, poderá perder meio quilo a cada três dias. “Para quem não é obeso, o ideal é perder 1 quilo por semana”, diz o endocrinologista Alfredo Halpern, chefe do grupo de obesidade do Hospital das Clínicas de São Paulo. “Nesse ritmo, o organismo mantém-se em equilíbrio e praticamente é eliminado o risco de a pessoa voltar a engordar.” Halpern é o criador

da “dieta dos pontos”, em que se pode comer de tudo, desde que não se ultrapasse o limite de calorias permitidas por dia. Quer feijoadá? Pode. Quindim? Tudo bem. Batata frita? O.k. Moderação é o lema da dieta que faz bem à silhueta e à saúde também.

Quando publicou, em 1825, a primeira obra sobre a relação do homem com a comida — o tratado de gastronomia *A Fisiologia do Gosto* —, o francês Jean Anthelme Brillat-Savarin antecipa que a causa da obesidade estava no excesso de açúcar e de amido nas refeições. Cristalizava-se, então, a idéia de que só os carboidratos engordavam. Essa concepção permaneceu mais ou menos intacta até a década de 70 do século passado, quando o governo americano, preocupado com o aumento alarmante nos índices de obesidade e doenças crônicas como o câncer, o diabetes tipo 2 e os distúrbios cardiovasculares,

decidiu financiar estudos mais aprofundados sobre alimentação e saúde. Nasceu, assim, a ciência da nutrição. Num primeiro momento, as pesquisas levaram a que se estabelecesse uma oposição inconciliável entre carboidrato e gordura. Daí surgiram as dietas que recomendavam a eliminação total de um ou de outro. A que mais angariou seguidores foi a do cardiologista Robert Atkins. Ele incentivava o consumo indiscriminado de gorduras e proteínas, ao mesmo tempo em que recomendava a abolição de carboidratos. O seu pressuposto — verdadeiro — é que, quando um organismo é privado de carboidratos, ele acaba queimando gordura para obter energia. Os adeptos de Atkins podiam comer à vontade carne, ovos, bacon, queijo amarelo e, mesmo assim, emagreciam. A questão é que a dieta do doutor Atkins pode fazer um mal danado a longo prazo, ao comprometer as

funções hepáticas e renais. Para não falar dos riscos de entupimento arterial.

A verdade é que o corpo necessita tanto de carboidratos quanto de gordura e proteína. Até mesmo a malfadada gordura saturada tem sua utilidade. Serve para a formação de membranas celulares e de hormônios, ajuda a absorver vitaminas e melhora as funções intestinais. Ela também não é assim tão perversa quanto se imaginava, se consumida com moderação. Sabe-se, ainda, que a alimentação muito escassa em carboidratos não é boa, porque leva à carência energética. Além disso, a glicose proveniente deles é o alimento preferido do cérebro — mantém funções como cognição e memória em estado de equilíbrio.

A única gordura que deve ser eliminada totalmente dos cardápios, sem a menor sombra de dúvida, é a trans — aquela das bolachas de pacote, dos sorvetes e dos lanches de fast-food. Acredita-se que, por ser uma gordura modificada quimicamente, o organismo não saiba como digeri-la a contento, ao contrário do que acontece com as gorduras vegetais e animais. O resultado é que o corpo a "guarda" na região da barriga, como se fosse um estoque inútil. "A gordura abdominal triplica o risco de infartos ou derrames, afeta o colesterol, aumenta em cinco vezes a probabilidade de diabetes e faz subir, em 30%, os riscos de câncer, em especial os de mama, útero e cólon", diz o cardiologista e nutrólogo Daniel Magnoni, do Hospital do Coração de São Paulo. Para os homens brasileiros, a circunferência da



## A matemática das calorias

O cálculo abaixo tem por objetivo determinar quantas calorias cada pessoa pode consumir diariamente, sem o risco de engordar. Para chegar a esse valor, é necessário fazer mais de uma conta

### Etapa 1 – TAXA DE METABOLISMO BASAL

Para saber de quantas calorias seu organismo necessita diariamente para manter as funções básicas, faça o seguinte cálculo

**HOMENS**

$$66 + (13,7 \times \text{PESO EM QUILOS}) + (5 \times \text{ALTURA EM CENTÍMETROS}) - (6,8 \times \text{IDADE}) = \text{TAXA DE METABOLISMO BASAL}$$

**MULHERES**

$$655 + (9,6 \times \text{PESO EM QUILOS}) + (1,8 \times \text{ALTURA EM CENTÍMETROS}) - (4,7 \times \text{IDADE}) = \text{TAXA DE METABOLISMO BASAL}$$

### Etapa 2 – CALORIAS DISPONÍVEIS

Agora veja em que nível de atividade física você se enquadra. Multiplique a sua taxa de metabolismo basal pelo fator correspondente à sua rotina de exercícios

**O resultado é o total de calorias que você pode consumir diariamente, sem alteração no peso**

|   |                               |                      |
|---|-------------------------------|----------------------|
| <b>SEDENTÁRIO</b>   | TAXA DE METABOLISMO BASAL     | TOTAL DE CALORIAS    |
|   | <input type="text"/> x 1,2 =  | <input type="text"/> |
| <b>FISICAMENTE ATIVO NÍVEL 1</b><br>(exercícios leves, até 3 vezes por semana)        | TAXA DE METABOLISMO BASAL     | TOTAL DE CALORIAS    |
|   | <input type="text"/> x 1,37 = | <input type="text"/> |
| <b>FISICAMENTE ATIVO NÍVEL 2</b><br>(exercícios moderados, de 3 a 5 vezes por semana) | TAXA DE METABOLISMO BASAL     | TOTAL DE CALORIAS    |
|   | <input type="text"/> x 1,55 = | <input type="text"/> |
| <b>FISICAMENTE ATIVO NÍVEL 3</b><br>(exercícios intensos, 6 ou 7 vezes por semana)    | TAXA DE METABOLISMO BASAL     | TOTAL DE CALORIAS    |
|   | <input type="text"/> x 1,72 = | <input type="text"/> |
| <b>FISICAMENTE ATIVO NÍVEL 4</b><br>(atletas)   | TAXA DE METABOLISMO BASAL     | TOTAL DE CALORIAS    |
|   | <input type="text"/> x 1,9 =  | <input type="text"/> |

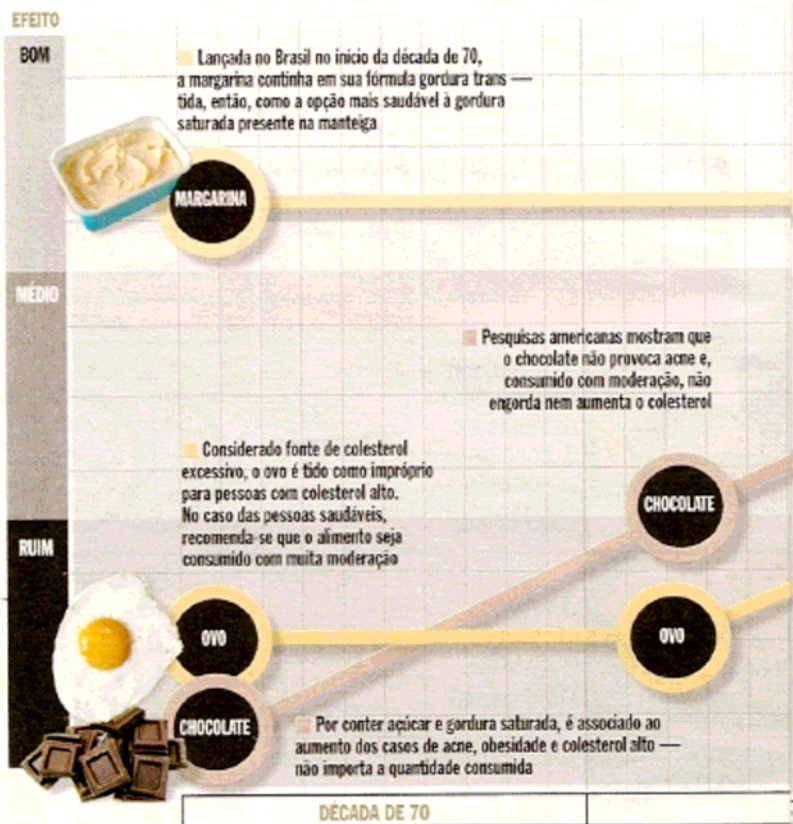
Fonte: Harris Benedict, que elaborou a fórmula para cálculo das necessidades nutricionais



saio, tem determinado poder. Mas o que conta é a sua interação com os demais nutrientes do mesmo alimento ou da combinação com outros", afirma o bioquímico Julio Tirapegui, professor da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo. Apesar de todo o conhecimento acumulado até hoje, os estudiosos têm muito a descobrir nesse campo específico. Acostumou-se a divulgar que a dieta do Mediterrâneo, composta de azeite, vinho tinto, peixes e grãos, é de longe a mais saudável. Mas há que considerar, como alerta a nutricionista Marion Nestle, da Universidade de Nova York, que os estudos sobre as benesses desse tipo de alimentação foram feitos na década de 50, com os habitantes da ilha grega de Creta. Naquele tempo, eles se mantinham sobretudo à custa de trabalho braçal no campo. Ou seja, exercitavam-se muito mais do que a média da população mundial. Essa população consumia, ainda, bem menos calorias do que as consumidas atualmente. E da sua dieta não faziam parte misturas com alimentos industrializados ou importados de outras partes do mundo.

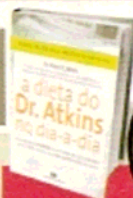
Não se está, aqui, desmerecendo a dieta do Mediterrâneo. A intenção é deixar claro que não se pode radicalizar ou seguir certas recomendações às cegas, porque tudo depende das circunstâncias em que cada um vive. Quem comer como um habitante da Ilha de Creta na década de 50, nas quantidades habituais de hoje em dia, sem realizar grande esforço físico diário, provavelmente será apenas isto: um gordinho que faz a dieta do Mediterrâneo. Também não está claro se a combinação desse regime com alimentos estrangeiros a ele sutiria um efeito positivo. Provavelmente, não. Outro equívoco comum diz respeito à eficácia dos suplementos alimentares. Atualmente,

## O sobe-e-desce dos alimentos



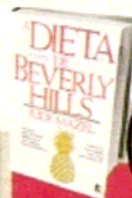
### Por que não funcionam

Neste exato momento, 50% das mulheres e 25% dos homens fazem algum tipo de dieta para perder peso. Nesse afã, a maioria das pessoas adere aos mais mirabolantes cardápios. Ao reduzirem ou excluírem grupos alimentares inteiros, as dietas mais radicais podem até funcionar, mas por pouco tempo



#### DIETA DO DR. ATKINS

Paupérrima em carboidratos, incentiva o consumo de gorduras e proteínas. Emagrece porque faz o organismo utilizar tecido adiposo como fonte de energia. O excesso de gordura, porém, pode levar a problemas hepáticos, renais e cardiovasculares. Criada na década de 70, voltou à cena nos anos 2000

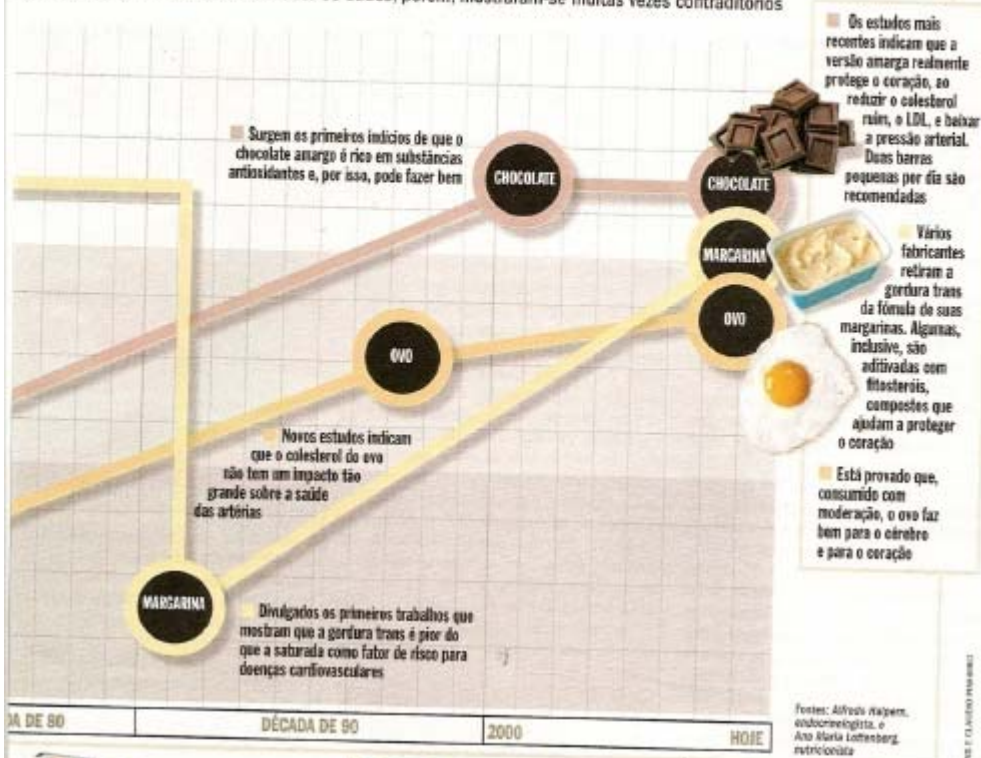


#### DIETA DE BEVERLY HILLS

Em meados dos anos 80, a americana Judy Mazel decretou que o bom regime se fazia à base de frutas, sobretudo abacaxi. O consumo de leite e derivados era proibido e o de proteínas, muito limitado. Essas restrições levam à carência de vitaminas e minerais, especialmente o cálcio



nos últimos trinta anos, a ciência da nutrição investigou uma série de alimentos, na tentativa de estabelecer seus efeitos sobre a saúde. Os dados, porém, mostraram-se muitas vezes contraditórios



**DIETA ORNISH**

Contrário de Atkins, o cardiologista americano Dean Ornish é um entusiasta dos carboidratos. Idealizado nos anos 1970, seu programa limita o consumo de gorduras a, no máximo, 10% do total calórico diário — um terço do recomendado. Mas as gorduras boas são essenciais para a absorção de vitaminas, a síntese de hormônios e a produção do colesterol bom.

**DIETA DE SOUTH BEACH**

Criada pelo médico americano Arthur Agatston, no início dos anos 2000, era uma versão amena da dieta de Atkins e deflagrou a onda dos produtos *low-carb* (com baixos teores de carboidratos). Além do desequilíbrio nutricional, o programa não leva em conta os malefícios da ingestão excessiva de gorduras e proteínas.

**DIETA DO ÍNDICE GLICÊMICO**

Alimentos com alto índice glicêmico engordam mais. O mais recente livro sobre o assunto é o do dermatologista americano Nicholas Perricone. Consumir alimentos de baixo IG até faz sentido. Mas é inviável seguir essa filosofia no dia-a-dia — a não ser que o comensal vá à mesa munido de uma enciclopédia de nutrição.

FOTOS: ALFREDO SZEJNERT, ENDOCRINOLOGISTA, E ANA MARIA LOTENBERG, NUTRICIONISTA.

te, para cada nutriente descoberto, cria-se um equivalente em cápsulas. As pesquisas mais sérias, porém, mostram que esses aditivos não têm serventia nenhuma. Se seus consumidores parecem mais saudáveis do que a média, os especialistas argumentam que isso não se deve aos suplementos, mas a uma questão comportamental: eles se cuidam mais, em todos os aspectos.

Descontados os exageros e interpretações errôneas, é fato que a alimentação constitui uma aliada e tanto na manutenção da boa saúde. Pode, inclusive, reverter e prevenir doenças. Das dez doenças que mais matam no mundo, cinco estão diretamente associadas a uma dieta de má qualidade: obesidade, infarto, derrame, diabetes e câncer, sobretudo o de mama, o de próstata e o de intestino. "Uma dieta com altas concentrações de óleos vegetais, grãos, sementes, gorduras na medida certa, frutas frescas e vegetais em abundância evita inflamações crônicas do organismo e, portanto, doenças arteriais", diz o cardiologista Carlos Alberto Pastore, do Instituto do Coração, de São Paulo.

Dito assim parece fácil. Quem já fez dieta uma vez na vida sabe que existem "forças engordativas", como define Alfredo Halpern, jogando contra o peso que se deseja atingir. Por uma questão de sobrevivência, o corpo humano foi programado para se rebelar contra o emagrecimento. "Há cerca de 3 milhões de enzimas e genes produzidos pelo organismo que o fazem querer engordar", explica ele. Essa característica remonta aos tempos de nossos ancestrais, quando a espécie vivia sob a égide da penúria alimentar — estocar gordura era uma forma de resistir a privações que podiam prolongar-se por dias. Ou alguém imagina que, entre uma pintura rupestre e outra, o artista pré-histórico em questão mandava vir uma pizza? A boa notícia é que, quando uma dieta saudável passa a ser a rotina de todos os dias,

o metabolismo se adapta à nova realidade. Mas isso só acontece se a perda de massa corpórea for gradual e o novo peso se mantiver pelo número de meses equivalente à quantidade de quilos perdidos. Ou seja, se alguém perdeu 6 quilos em uma dieta, é importante manter esse mesmo peso por seis meses. Descobriu-se que

essa correspondência exata é essencial para que o metabolismo se adapte à silhueta mais enxuta — e a pessoa não caia num dos principais problemas de quem perde peso, o "efeito sanfona".

Ser gordo ou magro é uma questão muito mais complexa do que se imaginava até pouco tempo atrás. Uma série de fatores influencia o metabolismo de uma pessoa: entre eles, sexo, idade, composição corporal (quantidade de gordura e músculos) e nível de atividade física (veja quadro nas páginas 64 e 65). Sabe-se que a velocidade do metabolismo diminui a partir dos 30 anos, caindo em média 2% por ano. Para não engordar, é nesse mesmo ritmo que se deve reduzir a ingestão de calorias. Para não falar, é claro, da necessidade de tentar acelerar o metabolismo via ginástica. "Com exercícios regulares, é possível dobrar o ritmo metabólico, mantendo-o 25% mais rápido por até dois dias consecutivos após a atividade física", diz o especialista em metabolismo Roberto Carlos Burini, da Universidade Estadual Paulista.

A realidade cotidiana conspira para que todos

## Não é tão simples quanto parece



### SALMÃO

#### OS BENEFÍCIOS

O peixe é rico em ácido graxo ômega-3. Essa substância previne infartos e derrames, ao baixar os níveis de triglicéides e evitar a formação de trombos, o que pode levar ao entupimento arterial

#### O PORÉM

Salmão bom (com poderes antioxidantes) é o que se pesca em águas geladas e profundas e se alimenta de um tipo especial de alga. Não é raro encontrar hoje em dia salmão cultivado em cativeiro de água doce e alimentado com vitamina A, que dá mais cor ao peixe. Desse jeito, o alimento não tem ação antioxidante

### AZEITE DE OLIVA

#### OS BENEFÍCIOS

O azeite é uma das fontes mais nobres de gordura monoinsaturada. Tido como um poderoso aliado da saúde cardiovascular, o azeite de oliva funciona como uma espécie de faxineiro das artérias. Ajuda a diminuir os níveis de colesterol ruim, o LDL, e a aumentar os de colesterol bom, o HDL

#### O PORÉM

As azeitonas usadas nos estudos sobre as benesses do azeite são provenientes, em geral, da região mediterrânea. Por causa do tipo de



Nos últimos anos, alguns alimentos foram alçados à condição de grandes aliados da boa saúde. Para que esses alimentos, no entanto, correspondam às expectativas, deve-se levar em conta uma série de variáveis — do contrário, perdem boa parte de seus benefícios

terreno onde são cultivadas e da forma como são colhidas, elas se mostram superiores às demais na prevenção aos males cardiovasculares. O melhor azeite é o extravirgem, com a acidez inferior a 1%. Se levado ao fogo, no entanto, perde seus poderes antioxidantes

## SOJA

### OS BENEFÍCIOS

A soja é rica em isoflavonas. Esses compostos são usados na prevenção de alguns tipos de câncer e de doenças do coração, porque reduzem o colesterol total e aumentam o HDL, o colesterol bom

### O PORÉM

Os estudos sobre as vantagens do grão foram feitos com a proteína isolada de soja. Para saber quais as bebidas e os alimentos industrializados ricos em isoflavonas, deve-se procurar em seus rótulos a informação de que o produto é feito à base de isolado protéico de soja. A soja de pacote, do tipo amendoim, é apenas um aperitivo, sem nenhum benefício



## TOMATE

### OS BENEFÍCIOS

Esse é mais um alimento abundante na dieta mediterrânea, considerada a mais saudável de todas. O licopeno, pigmento que dá cor ao tomate, é tido como arma poderosa na prevenção do câncer de próstata

Fonte: Basile Magliori, nutricionista e cardiologista do Hospital do Coração, de São Paulo

### O PORÉM

Os benefícios do tomate dependem da forma de cultivo e de armazenamento da fruta. Na região do Mediterrâneo, os tomates comprados nas feiras ou colhidos nos pomares são armazenados em porões, onde a temperatura ambiente ajuda a conservar os nutrientes mais importantes para a saúde. Os tomates produzidos em grande escala, amadurecidos artificialmente e conservados em geladeiras não têm tantas propriedades benéficas



## CEBOLA E ALHO

### OS BENEFÍCIOS

Os dois alimentos possuem muitos antioxidantes e fitoquímicos relacionados à vasodilatação. Fitoquímicos são uma descoberta recente da ciência. Trata-se de substâncias naturais, presentes em determinados alimentos, que ajudam a prevenir doenças cardiovasculares

### O PORÉM

A cebola e o alho só protegem a saúde se ingeridos crus. Depois de aquecidos, são fontes de fibras, mas pobres em fitoquímicos. Os fitoquímicos em cápsulas não servem para nada, isso porque seus benefícios dependem da interação com as vitaminas e os minerais do alimento do qual fazem parte



fiquem rechonchados. A oferta de comida industrializada é uma brutalidade. No câdpio ocidental, estima-se, são introduzidos 17 000 novos produtos a cada ano. Muitos deles criam a miragem de que são saudáveis e que podem ser consumidos em quantidades pantagruélicas. Há desde carne de porco com baixos teores de gordura até salgadinhos de pacote livres de gorduras trans e macarrão com baixos índices de carboidratos. Claro que esse tipo de comida é melhor do que suas versões antigas. Mas está longe de ser sinônimo de poucas calorias. Só para se ter uma idéia, em que pesem as preocupações da indústria alimentícia, um americano ingere atualmente 2 700 calorias por dia, em média — cerca de 700 a mais do que consumia nos anos 70. Esse extra calórico veio sobretudo sob a forma de lanchinhos entre as refeições — muita batata frita, balas, bolachas e snacks. Além disso, o tamanho das porções consumidas no café-da-manhã, almoço e jantar aumentou escandalosamente — e não só nos Estados Unidos. Basta dar uma olhada nos pratos montados nos bandejos das empresas e nos restaurantes por quilo brasileiros. Comer certo não significa passar fome. Significa, apenas, comer menos e com mais qualidade.

A restrição calórica é capaz de aumentar a longevidade. Um dos exemplos mais fascinantes dessa relação vem da Ilha de Okinawa, no Japão. Lá, a expectativa média de vida é de 78 anos para os homens e 86 para as mulheres. Na tentativa de entender o que os levava a viver tanto, pesquisadores americanos deram início, em 1976, a um trabalho batizado de *Estudo dos Centenários de Okinawa*. A chave estava no prato de comida. Uma refeição típica de Okinawa — verduras, tofu, sopa de missô e um pouquinho de peixe ou carne — é menos calórica do que um hambúrguer pequeno. Tem mais. Os homens e as mulheres de Okinawa sabem a hora de cruzar os talheres — perdão, os pauzinhos. Eles nunca saem da mesa empanturrados. Só comem até o limite de 80% do volume do estômago (porcentual atingido intuitivamente, é claro). Comer pouco e bem, essa é a melhor fórmula para manter-se saudável e esbelto. Parece óbvio, e é. Assim como a roda. ■

Com reportagem de Paula Heira

veja Mais sobre obesidade em *Homo obesus* em [www.veja.com.br/obesus](http://www.veja.com.br/obesus)

## ANEXO E – Jornal “Grito do Ipiranga”

Maringá, terça-feira, 12 de junho de 2007

Ano 1, n° 2

R\$ 0,30

# Grito do Ipiranga

## nossa história.

O *Grito do Ipiranga* continua nesta edição a série de entrevistas com os criadores do primeiro jornal de nossa escola – o entrevistado é Otávio Akio Hissamura. (pág. 03)

## denque



Saiba mais sobre o assunto e ajude o mosquito a arrumar sua trouxinha. (pág. 05)

## dieta

Dieta saudável não é ficar sem se alimentar, e sim, moderar a alimentação. (pág. 04)

## meio ambiente

SEMANA NACIONAL DO MEIO-AMBIENTE: ÁGUA: UM DIREITO, UM DEVER!

Semana nacional do Meio Ambiente é iniciada com sucesso em nossa escola, com professoras das 7ª e 8ª séries levando as respectivas turmas a SANEPAR para conscientizá-los sobre água e esgoto em Maringá e região.

## Q.I. do ipiranga

Professora fala sobre a capacidade de interpretação e escrita de seus alunos

Questionada sobre o que acha da capacidade dos alunos do [redacted] de interpretar e escrever, a professora SONIA MARIA [redacted] da disciplina de Português relata sua opinião: “Muito boa, as aulas são feitas através de textos, e eu acho excelente, pelo menos nas 7ª e 8ª, que são as salas em que eu dou aula.”

## artigo

Texto escrito pela professora Sandra Regina Cecílio, da disciplina de português mostra a história da arte de escrever. (pág. 02)




## esporte

Próximo inter-classe sem previsão para acontecer.

## grêmio

Integrantes relatam detalhes da nova gestão. (pág. 06)

### Previsão do tempo para hoje em Maringá

| Manhã   | Tarde  | Noite   |
|---|--|---|
|  |  |  |
| céu com poucas nuvens   | céu com poucas nuvens  | céu com poucas nuvens   |
| Temperaturas: máx. 32 / mín. 19°  |  |   |
| Vento: nordeste / fraco a moderado  |  |   |
| Visibilidade: boa   |  |   |

Fonte: Simepar

artigo

## História da Escrita

Professora Sandra Regina Cecilio

Você já parou para pensar o quanto a escrita está presente em nossa vida? A linguagem escrita tem papel relevante na sociedade. Garante a transmissão da história dos povos, das descobertas e conhecimentos adquiridos, propicia a comunicação entre pessoas, registra a autoridade da lei. Para exemplificar sua importância na sociedade moderna, imaginemos que sem ela não haveria o sistema postal, jornais, revistas, bibliotecas e uma infinidade de práticas sociais vinculadas à escrita e, conseqüentemente, à leitura. Os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo não seriam conservados e transmitidos, o que impediria o progresso cultural e científico contínuo nas sociedades.

Hoje é comum a comunicação escrita via Internet e também por mensagens em aparelhos de telefone celular. São formas de comunicação que antigamente eram realizadas por meio de cartas. Imagine como eram as cartas antes da escrita. O senhor dizia a mensagem e o mensageiro ia até o destinatário para transmiti-la. Imagine quanta mensagem distorcida não chegava? E isso nem precisava ser intencional! É como quando crianças brincam de telefone sem fio (aquela brincadeira em que a mensagem precisa ser passada a todos os participantes, de um em um, sendo cochichada de ouvido em ouvido). A mensagem que chega dificilmente é a mesma dita pela primeira vez!

Vamos agora saber um pouco da história da escrita na sociedade moderna.

Historicamente, os sistemas gráficos, qualquer que seja sua natureza (pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética), surgiram para atender a determinadas demandas de uso da linguagem nas sociedades, como arquivos de transações comerciais, leis, regulamentos etc.

A escrita, dada sua natureza social, sofreu inúmeras transformações no decorrer da história da humanidade. A forma pictográfica é, das que temos notícia, a mais antiga. Só se representava aquilo que era possível desenhar. Veja os exemplos abaixo:



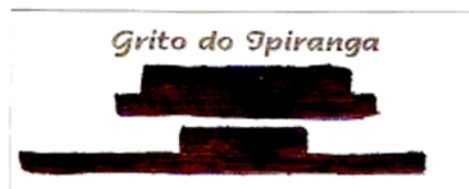
Arte rupestre continental –  
Praia da Pinheira, Palhoça.  
<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6330/matrup.html>



Pinturas sobrepostas em paredão rochoso. Parque Nacional da Serra da Capivara. Toca do Boqueirão da Pedra Furada, PI.  
Acervo: Zanettini/Documento  
Foto: Hérica González  
Foto: Erika González  
[www.itaucultural.org.br/arqueologia/pt/oq\\_arqueologia/arte00.htm](http://www.itaucultural.org.br/arqueologia/pt/oq_arqueologia/arte00.htm)

Mais tarde surge a escrita ideográfica, um tipo mais avançado de registro, que para ser lido precisava ser aprendido, tendo em vista que os ideogramas (sinais que não exprimem letra ou som, mas diretamente uma idéia, como os algarismos) são sinais convencionados.

Em alguns países do Oriente, na China, por exemplo, o sistema ideográfico de escrita ainda é utilizado. Nos ideogramas chineses empregam-se sinais (letras) para expressar uma idéia.



| AMIGO | AMOR | BELEZA |
|-------|------|--------|
| 友     | 恋    | 佳      |

Depois surge a logografia, ainda representada por desenhos, os quais não se referem ao objeto representado, mas a seus nomes.



+ DADO = SOLDADO

O sistema silábico de escrita surge com o início da fonetização. Esse sistema desliga-se do desenho, passando a operar com sinais inteiramente arbitrários, em que cada sinal representa uma sílaba. Com o passar do tempo, as sociedades desenvolvem o cultivo da terra, a domesticação dos animais, os sistemas de trocas de mercadorias. Os desenhos passam a ser insuficientes para os registros que essa nova organização social requer. Esse teria sido o principal motivo da busca por um outro sistema de registro mais econômico, em termos de caracteres, e mais eficiente.

Através da reflexão e da tomada de consciência das propriedades da linguagem, a escrita alfabética evoluiu a partir da escrita silábica. Surgem as letras. A representação de fonemas ao invés de sílabas significa uma economia, considerando-se que reduz o número de sinais a serem memorizados.



Caracteres comparativos de Hieróglifos Egípcios, Fenícios, Grego e textos latinos.  
<http://www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html>  
 Acesso em: 22/05/20075

Percebe-se que, para chegarmos ao sistema alfabético, a humanidade precisou de milhares de anos e de muita reflexão para construí-lo. Embora seu surgimento tenha sido posterior ao da oralidade, a escrita constituiu-se numa grande revolução na história da humanidade, tendo em vista que, além de possibilitar a ampliação das interações humanas, permitiu o acúmulo de conhecimento humano através do seu registro escrito.

## nossa história.



Na continuidade da série de entrevistas com os criadores do primeiro jornal de nossa escola, chamado IP Notícias, entrevistamos nesta edição Otávio Akio Hissamura.

**Grito do Spiranga** – Quando vocês começaram o jornal?

Otávio – Quando os jornais começaram não estou lembrado certamente da data, mas foi quando estávamos na sétima série isso era em 1993, fomos amadurecendo a idéia e chegamos até a visitar o Diário de Maringá, para saber como era os procedimentos de um jornal.

**Grito do Spiranga** – Quem eram as pessoas envolvidas?

Otávio – As pessoas envolvidas eram Rodrigo Barbosa, Anamélia Marquis, Michelle Barbieri, Rodrigo Kaus e Otavio Hissamura. Mas toda a nossa classe, professores e até mesmo o colégio nos ajudava em alguns aspectos.



Otávio Akio Hissamura

**Grito do Ipiranga** – Como surgiu a idéia do jornal?

Otávio – Bom, a nossa turma era muito unida, vivíamos na escola, fazíamos trabalhos juntos, pesquisas, peças teatrais, feiras de ciências, e chegamos até a competimos em um jogos estudantis de literatura que ficamos em primeiro lugar, acho que deve ter um troféu no colégio Ipiranga, onde como prêmio ganhamos um passeio pelos pontos turísticos e até um almoço.

Bom, e em um desses trabalhos, resolvemos criar o Ipi Notícias, onde falava sobre todos os assuntos.

**Grito do Ipiranga** – Tiveram apoio da escola?

Otávio – Sim, a escola nos apoiava no que era necessário.

**Grito do Ipiranga** – Como eram divididas as tarefas do jornal?

Otávio – Bom, cada um de nós tínhamos uma habilidade, então nomeávamos os cargos, mas sempre um ajudando o outro.

**Grito do Ipiranga** – Qual era a tua função no jornal?

Otávio – Bom, eu acho que o meu não tinha uma função definida, sempre envolvido ajudando a todos a diagramar o jornal, criar matérias, uma matéria que achei legal era sobre os pioneiros de Maringá, muito bom, ver como a cidade foi projetada, fotos da época.

## dieta

### Comer moderadamente é a melhor alimentação

Após três décadas de estudos sobre os alimentos, o metabolismo humano e a fisiologia do esporte, a ciência da nutrição mostra que as dietas radicais não funcionam. Se você está em busca de uma dieta saudável, a melhor é a do bom senso, na qual você pode comer tudo, mas moderadamente, conforme aponta a revista *Veja* em reportagem especial sobre o assunto.

Para os especialistas em nutrição, a boa alimentação é a que equilibra os nutrientes do corpo como carboidratos (pães, massas, batata), vitaminas e sais minerais (frutas, legumes e verduras), proteínas (carne, ovos e leite) e lipídeos (azeite, manteiga e óleos). A quantidade de alimentos necessária depende de fatores como sexo, idade e atividade física, ou seja, quem passa muito tempo na frente do computador ou videogame tem pequena necessidade de energia. Já aqueles que correm, jogam bola, precisam de bastante energia, diz Mônica Valle de Carvalho,

do departamento de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O nosso corpo precisa tanto de carboidratos quanto de gorduras e proteínas e até mesmo a gordura saturada tem sua utilidade. Ela serve para a formação de membranas celulares e de hormônios e ajuda a absorver vitaminas e melhorar funções intestinais.

A única gordura que deve ser eliminada de nossos cardápios é a gordura trans, encontrada em bolachas de pacote, sorvetes e nos lanches de *fast-food*. “Acredita-se que por ser uma gordura modificada quimicamente, o organismo não saiba como digeri-la a contento, ao contrário do que acontece com as gorduras vegetais e animais”, diz a revista *Veja* de 21 de março de 2007 no texto *Dietas: a ciência da nutrição faz 30 anos*.

Comer moderadamente ajuda a sua saúde. (Textos produzido nas aulas de Português sob orientação da Professora Sandra, em março de 2007)

dengue**Dengue! Você pode evitar!**

Nestes últimos tempos estão acontecendo muitos casos de dengue em Maringá e região. É uma epidemia, que por sinal, é muito perigosa.

Por causa de muitas pessoas não estarem conscientes disso, a dengue cresce cada dia mais. Quer saber mais sobre o assunto? Leia o texto abaixo:

Segundo o site da Universidade Federal de Minas Gerais ([www.medicina.ufmg.br](http://www.medicina.ufmg.br)), a dengue é uma doença viral transmitida pelo mosquito "*Aedes Aegypti*". O mosquito nasce através da água parada. É fácil identificá-lo: pica durante o dia, é menor que o pernilongo normal, é escuro, é rajado de branco.

Como você pode suspeitar de estar com dengue?

Através dos seguintes sintomas: a pessoa fica com dor de cabeça, dor nos olhos, dor nos músculos e juntas, fraqueza, febre e outros.

◦ **Medicamentos à base de Ácido acetil salicílico**

São medicamentos que devem ser evitados em caso de suspeita de dengue, uma vez que podem causar sangramentos e acidose. A seguir são enumerados todos os medicamentos que contém Salicilato em sua composição:

| Ácido Acetil Salicílico  |                          | Ácido Acetil Salicílico (associado) |                   | Salicilamida (associada) |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------|--------------------------|
| AAS                      | <i>Alidor</i>            | <i>Alka-Setzer</i>                  | <i>Doribe</i>     | <i>Benegrip</i>          |
| AAS Adulto               | <i>CAAS</i>              | <i>Aspi-C</i>                       | <i>Doril</i>      | <i>Fielon com</i>        |
| AAs Infantil             | <i>Endosalil</i>         | <i>Aspirina "C"</i>                 | <i>Engov</i>      | <i>Vitamina C</i>        |
| Aceticil                 | <i>Intra Acetil</i>      | <i>Aspirina</i>                     | <i>Melhoral</i>   | <i>Gripionex</i>         |
| Ácido Acetil Salicílico  | <i>Melhoral Infantil</i> | <i>Atagripe</i>                     | <i>Melhoral C</i> | <i>Neo-Sativan</i>       |
| <i>Aspirina</i>          | <i>Ronal</i>             | <i>Besaprin</i>                     | <i>Migral</i>     | <i>Resprax</i>           |
| <i>Aspirina infantil</i> | <i>Somalgin Cardio</i>   | <i>Buferin</i>                      | <i>Migrane</i>    | <i>Termogripe</i>        |
| <i>Aspirin</i>           |                          | <i>Cefurix</i>                      | <i>Piralgina</i>  |                          |
|                          |                          | <i>Cheracap</i>                     | <i>Somalgin</i>   |                          |
|                          |                          | <i>Corisona D</i>                   | <i>Sonrisal</i>   |                          |
|                          |                          | <i>Doloxene-A</i>                   | <i>Superhist</i>  |                          |

Fonte: DEF 97/98, Publicação do Jornal Brasileiro de Medicina(c)

Quando você tiver certeza de estar com dengue, apenas fique em repouso, bebendo muito líquido e só tome medicamentos para aliviar as dores com orientação médica. E não se esqueça: não tome remédios à base de ácido acetil salicílico\*.

Mas como evitar a dengue?

Não deixando o mosquito nascer!

Não é um trabalho difícil, só temos que evitar deixar a água parada em recipientes como garrafas, pneus, bacias, pratos de vasos de plantas, etc. Também não se esqueça de tapar caixas d'água, tambores, piscinas, poços e outros depósitos de água.

Com todos ajudando podemos diminuir e até acabar com essa doença que pode levar à morte.

Ajude você também!!!

grêmio

Orador do Grêmio Estudantil da Escola [REDACTED], [REDACTED] relata que, Gincana para arrecadar alimentos e recicláveis, Dia da Criança ou o Dia do Estudante, campeonatos inter-idade (embora este sem data definida), são projetos com certeza de realização.

Questionado sobre como arrecadar fundos para o Grêmio, 1º Tesoureiro, [REDACTED], diz que isso será matéria para a próxima reunião: "Ainda não se sabe, né, mas uma futura reunião vai decidir..."

Sobre quando será essa reunião, 1ª Secretária, [REDACTED] fala que isso será a [REDACTED] (Diretora), quem irá decidir.

sala de informática

A tão esperada sala de informática finalmente chegou no Ipiranga. Mas para usá-la é necessário obedecer alguns critérios.

Para começar enquanto os professores não estiverem capacitados para utilizar os computadores os alunos não os usarão.

Os computadores utilizam o sistema operacional Linux e só podem ser usados exclusivamente para pesquisas escolares sendo que os alunos deverão estar acompanhados com os respectivos professores.

Possivelmente um representante do Núcleo Regional de Educação de Maringá estará fazendo visitas regularmente a escola para acompanhar o desenvolvimento da sala de informática.

humor

- Joãozinho, qual é o tempo verbal da frase "eu era bonita"?

O menino que era fera em gramática, responde:

-passado, professora!

-E da frase "eu serei bonita"?

novamente ele se adianta e responde com clareza:

-Futuro, professora!

-E da frase "eu sou bonita"? pergunta a professora.

E Joãozinho...

-Bom, não posso dizer que é presente, professora, porque minha mãe disse que é feio mentir...

Qual é o cúmulo do cúmulo?

R: Um mudo falando para o surdo que o cego viu um aleijado sair correndo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

**CLASSIFICADOS**

Convite:

O Conselho Municipal do Meio Ambiente (Comdema) convida os alunos da Escola [REDACTED] para a sessão pública a ser realizada no dia 14 de junho de 2007, quinta-feira, às 18:30 no térreo do Paço Municipal.

anúncios e recados devem ser enviados para o e-mail [REDACTED]

este espaço espera Você!