



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**ALESSANDRA MARQUES ÂNGELO**

**GÊNEROS DISCURSIVOS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Brasília  
2006



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**ALESSANDRA MARQUES ÂNGELO**

## **GÊNEROS DISCURSIVOS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação submetida ao Departamento de  
Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula  
como parte dos requisitos para obtenção do  
Grau de Mestre em Lingüística pela  
Universidade de Brasília.

Prof.<sup>a</sup> Doutora Josenia Antunes Vieira  
Orientadora

Brasília  
2006

**ALESSANDRA MARQUES ÂNGELO**

**GÊNEROS DISCURSIVOS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação submetida ao Departamento de  
Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula  
como parte dos requisitos para obtenção do  
Grau de Mestre em Linguística pela  
Universidade de Brasília.

Prof.<sup>a</sup> Doutora Josenia Antunes Vieira  
Orientadora

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup>. Doutora Josenia Antunes Vieira  
Orientadora (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup>. Doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo  
Membro (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup>. Doutora Maria Christina Diniz Leal  
Membro (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup>. Doutora Denise de Aragão Costa Martins  
Membro Suplente (UnB)

## **AGRADECIMENTOS**

Com todo meu carinho, dedico os resultados do que foi escrito nesta obra:

À minha mãe que me transmite amor e firmeza; ao meu marido e à minha filha de quem subtraí diversas horas de convívio em favor deste trabalho.

À Professora Josenia Antunes Vieira pelo incentivo constante e pelas orientações ministradas.

Às professoras Maria Christina Diniz Leal, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Denise de Aragão Costa Martins por terem aceitado fazer parte de minha banca.

À amiga Clara Alcione, cujas sugestões valiosas enriqueceram muito este trabalho.

A todos os meus colegas de curso, que contribuíram indiretamente para este trabalho, especialmente Jardélia e Edgleuba, companheiras de percurso.

Ao CNPq, pelo apoio fundamental para a realização de minha pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – VISÃO TEÓRICA: UMA TRAJETÓRIA A SEGUIR.....</b>	<b>13</b>
1.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL..	13
1.1.1 As subdivisões das macrofunções.....	15
1.1.2 O modelo tridimensional do discurso.....	16
1.2 TEXTOS COMO AÇÃO, REPRESENTAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO .....	18
1.2.1 Significado acional e relações intertextuais.....	20
1.2.2 A importância do vocabulário no significado representacional.....	21
1.2.2.1 Interdiscursividade no significado representacional.....	23
1.2.3 Identificando estilos - Avaliação e Modalidade .....	26
1.3 PÓS-MODERNIDADE.....	27
1.3.1 Identidades fragmentadas.....	29
1.3.2 Discursos e identidades.....	30
1.4 O MODUS OPERANDI DA IDEOLOGIA .....	30
1.4.1 A legitimação.....	31
1.4.2 A dissimulação.....	31
1.4.3 A unificação .....	32
1.4.4 A fragmentação.....	32
1.4.5 A reificação.....	33
1.5 A MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA NO DISCURSO E A LUTA HEGEMÔNICA.....	33
1.6 MULTIMODALIDADE.....	35
<b>CAPÍTULO 2 – VÁRIOS OLHARES SOBRE UM MESMO TEMA: GÊNERO DISCURSIVO.....</b>	<b>37</b>
2.1 A VISÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS.....	37
2.1.1 A palavra como instrumento ideológico de (inter)ação.....	39
2.2 CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO PARA FAIRCLOUGH .....	40
2.2.1 Gêneros reelaborados: pré-gêneros, gêneros situados e desencaixados.....	41

2.2.2	Analisando gêneros individuais .....	44
2.3	GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL: BAZERMAN .....	45
2.4	O GÊNERO TEXTUAL NO UNIVERSO DISCURSIVO.....	49
	<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
3.1	PESQUISA QUALITATIVA.....	53
3.2	OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE.....	54
3.2.1	Notas de campo.....	55
3.3	TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	56
3.4	CONTEXTO DA PESQUISA: OS INFORMANTES E A ESCOLA.....	58
3.4.1	A construção do corpus e as categorias analíticas.....	60
3.5	ADC COMO METODOLOGIA.....	61
3.5.1	Metodologia de Chouliaraki & Fairclough (1999).....	62
	<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E DA IDENTIDADE... 65</b>	
4.1	INTERPRETANDO AS NOTAS DE CAMPO.....	66
4.1.1	Construindo a identidade do aluno por meio do interdiscurso e do Léxico.....	66
4.1.2	Modalidade e avaliação: investigando os ditos e os não ditos.....	74
4.1.3	Considerações preliminares.....	75
4.2	ANALISANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS.....	76
4.2.1	Relações Intertextuais.....	76
4.2.2	Revelando a identidade por meio dos gêneros.....	77
4.3	ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	88
4.3.1	Considerações preliminares.....	92
4.4	ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS.....	94
4.5	IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA ANÁLISE NA PRÁTICA DOCENTE..	98
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO 1 – NOTAS DE CAMPO.....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXO 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS.....</b>	<b>125</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MODELO TRIDIMENSIONAL DO DISCURSO.....	17
QUADRO 2 – TIPOS TEXTUAIS <i>VERSUS</i> GÊNEROS TEXTUAIS.....	50
QUADRO 3 – DADOS FORMAIS E INFORMAIS.....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – TIPOS/GÊNEROS TRABALHADOS PELOS PROFESSORES.....	93
GRÁFICO 2 – GÊNEROS PREFERIDOS PELOS ALUNOS.....	95
GRÁFICO 3 – ALUNOS COM ACESSO À INTERNET.....	96
GRÁFICO 4 – TIPOS DE ACESSO.....	97

## RESUMO

Discuto nesta pesquisa os gêneros discursivos e a construção identitária do aluno em Língua Portuguesa. Na análise, enfoco como o gênero discursivo é trabalhado e como as identidades dos alunos são construídas por meio de textos. Nesse contexto, insere-se a pesquisa aqui proposta que segue, principalmente, a ótica da Análise de Discurso Crítica (ADC), dentro da Teoria Social do Discurso. Os pressupostos teóricos utilizados foram, para a Análise de Discurso Crítica, Fairclough (1992, 2001, 2003); Chouliaraki e Fairclough (1999); Pedro (1997); para Gêneros Discursivos, Bakhtin (1986, 2000), Fairclough (2003) e Bazerman (2005); para a Ideologia, Thompson (2002) e Althusser (2001). Na análise da formação identitária do aluno, emprego Hall (2003) Silva (2000); Giddens (1991, 2002). A metodologia de pesquisa adotada é a qualitativa, conforme Chouliaraki & Fairclough, (1999); Bauer & Gaskell, (2004); Flick, (2004). Os dados compõem-se de amostras da produção textual dos alunos e de textos trazidos pela professora, bem como de trechos de notas de campo coletadas durante a observação em duas salas de aula de sétima série. Os resultados da pesquisa apontam para o desconhecimento dos professores em lidar com os gêneros discursivos na sua prática docente. Há a predominância de textos literários retirados do livro didático. Apontam ainda para um discurso de enfraquecimento da identidade do aluno, visto como problema, sem levar em consideração o sistema de ensino, ponto-chave para mudanças desejáveis ou uma reflexão sobre a prática de ensino/aprendizagem. Percebe-se também uma relação profundamente assimétrica entre professor e aluno com apagamento da voz do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso Crítica (ADC); gênero discursivo; ideologia e identidade.

## **ABSTRACT**

I argue in this research the genre discursive and the identity construction of the pupils in the Portuguese Language. The analysis to it of as the discursive genre is worked in classroom for teachers of seventh class of Portuguese Language and as the identities of the pupils are constructed by means of this education. In this context, it is inserted here research proposal that will be analyzed, mainly, under the optics of the Critical Discourse Analysis (CDA), within the Social Theory of Discourse. The theoreticians adopted were, for Critical Discourse Analysis, Fairclough (1992, 2001, 2003); Chouliaraki e Fairclough (1999); Pedro, (1997); for Discursive Genres, Bakhtin (1986, 2000), Fairclough (2003) and Bazerman (2005); for Ideology, Thompson (2002) and Althusser (2001); and for the identity of the class, Hall (2003) Silva (2000); Giddens (1991, 2002).The research follows the qualitative methodology, according to (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Bauer & Gaskell, 2004; Flick, 2004).Through the analysis of the texts made in class and the other bring out for the teacher and from the didactic book. The results of the research point with respect to the ignorance of the professors in dealing with the discursive genre in its practical professor. There is the predominance of removed literary genres of the didactic book .They still point with respect to a speech of weakness of the identity of the seen pupil as problem, without taking in consideration the system of education, point key for desirable changes or a reflection on practical of education/the learning. A deeply anti-symmetrical relation between professor and pupil with deletion of the voice of the pupil is also perceived.

**KEY WORDS:** Critical Discourse Analysis (CDA); discursive genre; ideology and identity.

## INTRODUÇÃO

O estudo de gêneros discursivos e a discussão de teorias que abordam questões de gêneros e de seus diversos usos sociais vêm sendo fontes crescentes de muitas pesquisas. Esse interesse ocorre, principalmente, pelas transformações que as inovações tecnológicas têm proporcionado ao surgimento de novos gêneros. Há também novas formas de se estudar e de se reconhecer os gêneros, e, com esse enfoque atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa têm contribuído para um avanço nesse sentido.

Antes, os textos eram estudados e classificados de acordo com tipologias textuais conhecidas como descrição, narração e dissertação. Os PCNs, tendo como perspectiva teórica as concepções de Bakhtin sobre gênero, introduzem a noção de gênero discursivo e enfatizam o trabalho com os textos que circulam na sociedade. Essa é uma grande mudança - o gênero visto como forma de ação social mostra o funcionamento da sociedade e reflete as suas mudanças.

O estudo dos gêneros tem sido abordado, sob muitas perspectivas, por vários estudiosos de acordo com suas diversas áreas de atuação, por exemplo: na literatura, na sociologia, na comunicação, na tradução e na lingüística.

É importante observar que, de um lado, vemos a quase extinção de alguns gêneros que já foram muito usados em uma determinada época, como por exemplo, os cursos por correspondência. Por outro, as novas formas de produção e os novos suportes tecnológicos criam novas formas de se relacionar com o texto. Um exemplo disso seria o texto multimodal, que mescla com o escrito, som e imagem, construindo seus sentidos mediante esses vários recursos.

Essas transformações e inovações têm influenciado o ensino de Língua Portuguesa e gerado algumas dificuldades, além de afetar outros contextos de uso social da língua. Por exemplo, a forma de expressão gráfica utilizada por certos usuários de computador, o “internetês”, muito comum entre adolescentes, que passam horas no *Orkut* e em *chats*. Esse “internetês”, às vezes, pode ser percebido na escrita do aluno em sala de aula.

O que propõe este trabalho é, justamente, analisar como essas novas abordagens, que se baseiam na concepção de gênero como ação social, se relacionam com a produção de textos em Língua Portuguesa em sala de aula.

Para tal intento, utilizei metodologia qualitativa na coleta e seleção dos dados, pois a pesquisa qualitativa lida com a interpretação das realidades sociais. Por isso, é a escolha mais apropriada, em virtude desta pesquisa ter como foco o estudo do discurso como uma forma de prática social.

Contudo, não posso mencionar gêneros discursivos sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, estando aí, implicadas as condições de produção, circulação e recepção de um gênero discursivo.

Discutirei, portanto, os conceitos de gênero sob a perspectiva de vários autores como Fairclough (2003, 2001), Chouliaraki e Fairclough (1999), Bakhtin (1986, 2000), Bazerman (2005), Meurer (2002, 2005), Marcuschi (2002, 2004); identidade com base nos estudos de Giddens (1991, 2002), Hall (2003) Silva (2000) e a multimodalidade sob a ótica de Kress (1996) e Kleiman e Vieira (2006)

Embora o trabalho se proponha a fazer uma análise dessas transformações tecnológicas e das novas formas de produção de gêneros textuais, o enfoque maior será sobre a utilização e aplicação de gêneros discursivos por parte de professores de Língua Portuguesa.

As perguntas que surgiram foram: *Que concepção teórica subjaz ao trabalho textual dos professores? Quais gêneros são mais recorrentes no ensino? O que essas escolhas revelam? Como as identidades dos alunos são construídas/reveladas por meio do trabalho com gêneros?*

O resultado desta investigação está apresentado, nesta dissertação, de forma estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo constrói um histórico sucinto sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo por base as obras de Norman Fairclough (1992, 2001, 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), Emília Ribeiro Pedro (1997) e também sobre Ideologia, conforme John B.Thompson (2002), e identidade, conforme Hall (2003), Silva (2000) e Giddens (1991, 2002).

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura no que concerne às concepções de gênero de Bakhtin (1986, 2000), de Fairclough (2003), de Bazerman

(2005), de Marcuschi (2002, 2004) entre outros, de forma a contemplar uma visão teórica geral sobre o tema.

O terceiro capítulo discorre sobre os aspectos metodológicos que orientaram a minha investigação, de carácter qualitativo. Neste capítulo, estão descritos também os procedimentos adotados para a análise e a coleta de dados, assim como a constituição do *corpus*. Utilizo-me do recurso da triangulação para a confrontação de dados e da Análise de Discurso Crítica como teoria e suporte para a análise textual.

Finalmente, o quarto capítulo aborda, especificamente, as análises dos gêneros selecionados e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa nas séries estudadas na pesquisa. Essas análises voltam-se aos significados acional, representacional e identificacional em todos os gêneros escolhidos na amostra, baseados nas categorias de análise da intertextualidade para o significado acional, da interdiscursividade e do léxico para o significado representacional, e da modalidade e da avaliação para o significado identificacional.

A conclusão retoma as questões que moveram esta pesquisa, procurando responder como o estudo de gêneros está sendo aplicado na prática e as dificuldades encontradas. Para finalizar, trago algumas reflexões e sugestões de como trabalhar com gêneros, no sentido de contribuir, com meu trabalho, para a prática de ensino em Língua Portuguesa fundamentada no uso de gêneros discursivos em sala de aula.

## CAPÍTULO 1 – VISÃO TEÓRICA: UMA TRAJETÓRIA A SEGUIR

Este primeiro capítulo é uma trajetória pela principal perspectiva teórica desta pesquisa – a da Análise de Discurso Crítica, doravante denominada ADC. A primeira seção trata de conceitos-chave para Teoria Social do Discurso, tais como prática social, discurso e ideologia, embasando-se na discussão teórica das obras de Fairclough (2001, 2003). Na segunda seção, discorro sobre os três tipos de significado que atuam no discurso: o significado acional, o representacional e o identificacional. Na terceira seção, é abordado o conceito de Pós-modernidade, segundo Giddens (1991, 2002); Chouliaraki & Fairclough (1999) e de identidade, com base nos estudos de Giddens (1991, 2002), Hall (2003) Silva (2000). A quarta e quinta seções tratam sobre ideologia com base em Thompson (2002) entre outros. E, por último, um cotejo sobre multimodalidade na ótica de Kress (1996) e Kleiman e Vieira (2006).

### 1.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Toda sociedade se expressa em textos, entendidos como a organização coletiva de suas vozes. (Mey, 2001;78)

A concepção da linguagem como discurso<sup>1</sup> e também como prática social é a abordagem adotada pela Análise de Discurso Crítica que tem em Norman Fairclough, um lingüista inglês, seu principal representante. A ADC é, além de teoria, um método de análise do discurso que procura desvendar os processos de produção, de distribuição e de consumo dos textos presentes na sociedade. Assim sendo, a ADC analisa esses textos de maneira crítica e, ao mesmo tempo, as questões sociais que envolvem a constituição de identidades, as maneiras de interpretar a realidade e as relações de poder presentes no discurso.

Nessa perspectiva, Emília Pedro (1997, p.22) afirma que a finalidade da ADC é a de “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de

1 Para Fairclough (2001,2003); (Magalhães, C. 2001) discurso é difícil de conceituar por haver definições conflitantes. Contudo, Fairclough refere-se ao termo 'discurso' (substantivo abstrato): como o uso da linguagem falada ou escrita, e ao mesmo tempo concebido como prática social. Já os discursos (substantivo concreto) podem ser entendidos como modos de significar áreas da experiência tomando-se por base uma perspectiva particular, por exemplo, discurso feminista *versus* discurso machista, discurso capitalista *versus* comunista.

umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação”. É nesse sentido que para Fairclough o discurso é linguagem como prática social.

Essa noção parte do pressuposto de que o discurso é um modo de ação, uma maneira de as pessoas agirem sobre o mundo e também um modo de representação. Tal noção pressupõe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, já que considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social. No dizer de Fairclough (2001, p.91)

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social de uma forma mais ampla e em todos os níveis, ou seja, pela classe, pelas relações sociais, pelas relações específicas em instituições particulares como o Direito, a Educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva quanto não-discursiva.

Nesse sentido, Fairclough apresenta três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso. Primeiro, o discurso contribui para a construção de “identidades sociais”, de “posições de sujeito”, bem como dos “sujeitos sociais” e dos tipos de eu. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, por último, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e de crenças. Tais efeitos correspondem às três funções de linguagem, formuladas por Halliday (1978,1994 *apud* Fairclough, 2003), que atuam nos textos, a saber, a ideacional ou reflexiva, a interpessoal e a textual.

A ADC apóia-se, lingüisticamente, na teoria da Lingüística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday. Trata-se de uma teoria da linguagem que tem por objetivo estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem e a investigar a ligação entre as funções da linguagem e a organização do sistema interno das línguas. Em sua teoria, Halliday defende que o estudo da linguagem deve ocorrer na perspectiva da Gramática Funcional, isto é, da linguagem em uso.

A Gramática Funcional tem o texto como unidade básica de análise que compreende tanto a linguagem escrita como a oral.

Apesar de adotar as contribuições da LSF de Halliday, Fairclough chama a atenção para o fato de as duas escolas terem perspectivas diferentes. Para ele, é

necessário uma abordagem transdisciplinar para a análise do texto como elemento do processo social.

### **1.1.1 As subdivisões das macrofunções**

A função ideacional da linguagem é a função da representação da experiência, “os modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (Fairclough, 2001, p.92). Os enunciados remetem a eventos, a ações, a estados e a outros processos da atividade humana por meio da construção simbólica.

A função interpessoal refere-se à língua usada como ação, principalmente, para expressar as relações sociais e pessoais. Essa função enfatiza, também, a importância dos processos de interação social.

A função textual diz respeito “a como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como 'tópico' ou 'tema'” (ibidem). São os aspectos semânticos, gramaticais, estruturais analisados em um texto.

Fairclough (2001, p.92) ao se apropriar das macrofunções de Halliday, faz algumas alterações. Primeiro, ele subdivide a função interpessoal de Halliday em funções separadas: as funções identitária e relacional. A primeira relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso. A segunda refere-se “a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”. Em trabalho posterior, Fairclough (2003) reclassifica as três funções da LSF em três tipos de significados: o significado acional, o representacional e o identificacional (ver subseção 1.2).

Nessa ótica, o discurso é uma prática, não só de representação do mundo, mas também de significação, constituindo e construindo o mundo em significado. Portanto, nessa perspectiva, o discurso contribui para a constituição da estrutura social, das relações sociais e das identidades que estão subjacentes a ele.

Para a ADC, o poder não reside na linguagem propriamente dita, mas sim, no uso que as pessoas fazem dela para reproduzir as relações de dominação e da hegemonia vigente. É desse uso que surgem as desigualdades e as diferenças de oportunidades entre as pessoas, assim como os preconceitos e os estereótipos que

são reforçados por meio da linguagem dentro das organizações sociais, das instituições ou no próprio exercício do poder.

Contudo, a linguagem também pode ser usada para mudar as relações de poder, para subvertê-las e alterar as distribuições do poder, encurtando ou produzindo longos períodos de dominação, como por exemplo, na manutenção da ditadura, no Brasil, no período de 1964.

Assim, a pertinência da teoria de Fairclough para este estudo, uma vez que a ADC se propõe a examinar não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social, ou seja, na conscientização das pessoas sobre a posição em que se encontram perante os discursos institucionais e hegemônicos, permitindo, desse modo, que elas realizem uma mudança social por meio do próprio discurso.

### **1.1.2 O modelo tridimensional do discurso**

A Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001) trabalha com um modelo tridimensional do discurso em que qualquer exemplo de discurso é considerado, ao mesmo tempo, como texto, um exemplo de prática discursiva e também como um exemplo de prática social.

A primeira dimensão - o texto - compreende a descrição do léxico, da gramática, da coesão e da estrutura do texto, bem como a análise de traços e pistas que tornam visíveis as relações entre a linguagem e as outras práticas sociais. Em relação aos aspectos textuais, há três itens importantes para uma análise do texto: a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade.

Em *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), Fairclough assinala que os textos podem ter efeitos causais e mudar as pessoas (crenças, atitudes etc), ações, relações sociais e o mundo material.

Para Fairclough, há fatores que fazem com que o texto tenha suas características próprias. Ele distingue duas delas: a estrutura e a prática social; e os agentes sociais (pessoas envolvidas nos eventos sociais). Vale destacar que os agentes sociais não são 'livres', são socialmente restritos, mas suas ações não são totalmente determinadas pelo social. Por exemplo, se o evento social é uma entrevista, há convenções de gênero que a organizam e a regulam.

A segunda dimensão – prática discursiva – busca a interpretação do texto pelas pessoas em várias circunstâncias sociais e envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual. Os textos são consumidos de maneiras diferentes de acordo com o contexto social. Tal consumo se relaciona com o modo de interpretá-los. O consumo, assim como a produção de textos, pode ser tanto individual, quanto coletivo.

Fairclough (2001, p.115) defende que a dimensão da prática discursiva deve englobar a microanálise e a macroanálise. Esta consiste na análise da ideologia que se encontra subjacente ao discurso. Aquela diz respeito à análise que se faz das estruturas de um discurso. A prática discursiva é uma forma particular da prática social.

A terceira dimensão – prática social – busca a explicação para o evento discursivo, focalizando as práticas sociais e tem diversas orientações: social, econômica, política e ideológica. Na prática social, Fairclough retoma as idéias de Althusser no tocante à ideologia, e às de Gramsci sobre hegemonia – acerca das quais a seção 1.5 trata com mais detalhes. Por meio da ilustração abaixo, é possível visualizar essa rede que liga o texto ao contexto social.

#### **Quadro 1: Modelo Tridimensional do Discurso (Fairclough, 2001)**



No arcabouço analítico proposto por Chouliaraki & Fairclough, na obra de 1999, eles mantêm as três dimensões do discurso, presentes em *Discurso e*

*mudança social* (2001). Contudo, essas dimensões se encontram soltas no modelo de 1999. Nessa perspectiva, observo, também, uma preocupação maior, por parte dos autores, com as mudanças contemporâneas, reflexo da globalização e do capitalismo. A reflexão sobre discurso dá-se no contexto da modernidade tardia.<sup>2</sup>

## 1.2 TEXTOS COMO AÇÃO, REPRESENTAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO

As abordagens 'funcionais' da linguagem enfatizam a 'multifuncionalidade' dos textos. Já vimos anteriormente que a Linguística Sistêmico-Funcional trabalha com a idéia de que os textos têm simultaneamente as funções 'ideacional', 'interpessoal' e 'textual'. Em outras palavras:

Os textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; de modo coerente e coesivo conectam partes de textos, e conectam textos com seus contextos situacionais (Halliday, 1978, 1994 *apud* Fairclough, 2003, p.27)<sup>3</sup>

Em *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003, p.27) também concebe os textos como 'multifuncionais' e propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discursos e estilos, como as três principais maneiras em que o discurso figura como parte da prática social – modos de agir, modos de representar, modos de ser.

Fairclough substitui as funções da linguagem por três tipos de significados: o significado acional que se aproxima de sua função 'interpessoal', embora a ênfase maior seja no texto como modo de (inter)agir em eventos sociais; o significado representacional que enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental e social – e nos textos corresponde à função 'ideacional' de Halliday; e o significado identificacional, que se refere à construção e à negociação de identidades no discurso<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Giddens (1991, p.10) define modernidade como um estilo, um costume de vida ou organização social, surgido na Europa do século XVII que, juntamente com o progresso, trouxe mudanças e avanços tecnológicos. Para ele “a condição da pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative* – o ‘enredo’ dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível.” (idem, p.12). Alguns autores chamam esse período de pós-modernidade ou modernidade tardia.

<sup>3</sup> Minha tradução para: “texts, simultaneously represent aspects of the world (the physical world, the social world, the mental world); enact social relations between participants in social events and the attitudes, desires and values of the participants; and coherently and cohesively connect parts of texts together, and connect texts with their situational contexts.”

<sup>4</sup> Na teoria de Halliday não existe uma função separada para a identificação.

Nessa teoria, Fairclough incorpora a função 'textual' ao significado acional: "Eu não distingo uma função textual separada, ao contrário, eu a incorporo dentro da ação" <sup>5</sup>(Fairclough, 2003, p.27). Dessa maneira, podemos ver Ação, Representação e Identificação.

Fairclough (2003, p.28) estabelece uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros, discursos e estilos são, na ordem, meios relativamente estáveis e duráveis de agir, de representar e de identificar. São tidos como elementos de ordens de discurso no nível da prática social. Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interligadas: (a) olhando-as em termos dos três aspectos do significado: Ação, Representação e Identificação e como são realizados nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática etc); (b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social, verificando quais gêneros, discursos e estilos estão ali delineados e como eles se articulam no texto.

Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos, eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais diferentes gêneros, discursos e estilos podem ser 'misturados', articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discursos<sup>6</sup>. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas.

Relações interdiscursivas entre gêneros, discursos e estilos são realizadas como relações semânticas, que são realizadas 'formalmente' como relações gramaticais e de vocabulário.

---

<sup>5</sup> Tradução própria "I do not distinguish a separate 'textual' function, rather I incorporate it within action."

<sup>6</sup> Ordens de discursos é um conceito de Foucault e "podem ser considerados como facetas reguladoras das ordens sociais, cuja articulação interna e externa tem a mesma natureza." (Fairclough, 2001, p.99) A ordem de discurso engloba a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, além das relações entre elas. Fairclough (2003, p.24), explica a ordem de discurso como uma forma de controle da variação linguística, na qual a prática social torna os discursos e textos homogeneizados. No momento que esses discursos são homogeneizados, os textos tendem a seguir padrões que são determinados pelos grupos dominantes, ou seja, quem está comandando o discurso. Desse modo, a variação é controlada.

Em *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003, p.26) assinala que “o discurso figura primeiro 'como parte da ação'. Segundo, o discurso figura nas representações que sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão.” Então, a representação é claramente discursiva e, podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições.

Finalmente, discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares. Fairclough chama esse aspecto discursivo de estilo. Um exemplo seria o estilo do nosso presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, muito copiado nos programas humorísticos que apresentam seus gestos caricatos: o cruzar de mãos característico, as expressões utilizadas na fala (uso recorrente da palavra companheiro), as metáforas relacionadas ao futebol para explicar problemas econômicos ou sociais do país, ou seja, seu modo de utilização da linguagem como recurso para identificação pessoal.

### **1.2.1 Significado acional e relações intertextuais**

Quando se analisa um texto em termo de gêneros, a finalidade é observar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos. Para Fairclough (2003, p.65), gêneros constituem “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer dos eventos sociais”.

Já para Kress (1989, *apud* MOTTA-ROTH, 2006, p.148) “Os eventos sociais que constituem uma instituição ou cultura, têm diferentes graus de ritualização. O conjunto dos gêneros que constituem uma dada sociedade constitui, portanto, um inventário dos eventos sociais mediados pela linguagem em uma dada instituição, cultura ou grupos social, por exemplo, uma reunião de departamento da universidade.”

### 1.2.2 A importância do vocabulário no significado representacional

O léxico é uma categoria importante que foi utilizada em minha pesquisa. Quando falo em vocabulário, acho importante discutir a noção de efeito de sentido<sup>7</sup> no interior das formulações da Análise do Discurso Crítica, tendo em vista a necessidade de se estudar, em Língua Portuguesa, o efeito de sentido que as palavras assumem em um dado contexto e não se limitar apenas ao estudo dicionarizado das palavras, já que este não contempla as ambigüidades e os sentidos ideológicos presentes nos diversos gêneros que compõem a nossa sociedade.

Na realidade, os professores, ao trabalharem somente com as palavras no sentido denotativo, deixam de explorar a riqueza de certos gêneros e também os possíveis efeitos de sentidos que elas podem assumir dentro de um discurso (humor, ironia, crítica...). Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.141), “A linguagem é um sistema aberto, no sentido de ser aberto para as mudanças conduzidas socialmente, o que assegura que sua capacidade de produzir sentido é ilimitada”.

De acordo com Fairclough (2001, p.105), o vocabulário pode ser investigado de muitas maneiras. Conceber a língua como um vocabulário, que é, somente, documentado no dicionário, tem um valor muito limitado, pois existem vocabulários sobrepostos e, em competição, correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas. São exemplos disso, a diferença entre ‘terroristas’ e ‘lutadores pela liberdade’ e também a mudança de sentido de determinadas palavras com o passar do tempo, por exemplo, ‘sinistro’ antigamente (seguro de carro) e ‘sinistro’ hoje (surpreendente/”irado”).

Além disso, “os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas, ou seja, as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.” (ibidem, p.105).

---

<sup>7</sup> Efeito de sentido é um termo usado por Michel Foucault e outros teóricos da AD e se caracteriza pelos diferentes sentidos que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a formação discursiva na qual é (re)produzido. Para Foucault, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos e perigos[...] em uma sociedade como a nossa [...] sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa”. FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 8-9.

Outro motivo é a existência de certos instrumentos de avaliação, em nossa cultura, tais como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), e até questões de vestibulares de grandes universidades do país que já abordam em suas provas questões sobre polissemia, inferências, ambigüidades, metáforas, pressuposições entre outros mecanismos semânticos que possibilitam uma compreensão textual em um nível mais amplo. Contudo, o grande problema reside na ausência dessa nova abordagem no ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que a simples decodificação das palavras é insuficiente para se alcançar os vários níveis de leitura exigidos por esses instrumentos de avaliação.

No caso do ensino dos gêneros discursivos, é problemático permanecer no nível da reprodução acrítica, ou seja, o professor trabalhar com cópias inteiras de gêneros prontos ou palavras dicionarizadas porque é mais fácil ou porque é assim que ele aprendeu. Então, como esperar que o aluno possa, por exemplo, “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” em um texto qualquer?

Essa visão é corroborada pela Análise do Discurso: os "interlocutores" são pensados como sujeitos historicamente determinados e, por isso, os sentidos são produzidos sob a ação das condições de produção. Disso decorre que os sentidos não estão fixados nas palavras, prontos e acabados, mas construídos socialmente. Dessa maneira, possibilitam várias interpretações e escolhas que são ideológicas por natureza. Às vezes, essas escolhas não são tão transparentes ou mesmo evidentes. Para Fairclough (2001, p.52):

Isso é compreendido em termos especificamente semânticos: as palavras mudam seu sentido de acordo com as posições de quem as 'usa'. Além disso, embora duas diferentes formações discursivas<sup>8</sup> possam ter determinadas palavras ou expressões em comum, as relações entre essas e outras palavras diferirão nos dois casos, e assim também diferirão os sentidos dessas palavras ou expressões partilhadas, porque é sua relação com as outras que determina seu sentido.

Essa qualidade ativa do sujeito, na construção negociada do sentido, já foi abordada por Bakhtin (*Apud* Brandão, 2002, p.28) em seus estudos. Para ele, “a

<sup>8</sup> Formações discursivas “é aquilo que em uma dada formação ideológica – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito’. Uma formação discursiva consiste de regras de formação para um conjunto particular de enunciados que pertencem a ela. (Fairclough, 2001, p. 62-63)

linguagem é o signo ideológico por excelência, pois, produto de interação social, ela se concretiza pela plurivalência. Por isso, é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia. A linguagem é por natureza dialógica. Logo, a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como lugar em que a ideologia se manifesta concretamente”. Com base nisso, podemos dizer que não existe neutralidade no discurso, mesmo naquele que se proclama como tal, por exemplo, o discurso científico cuja leitura polissêmica ocorrerá em menor grau do que em textos publicitários, de humor e literários em que há uma subjetividade maior. Os gêneros discursivos, presentes nas ordens do discurso da ciência, ao se proclamarem como neutros, contêm uma ideologia: a da objetividade. Mas esses discursos emitem juízos de valor e influenciam pessoas.

Para Fairclough, a relação das práticas discursivas com as práticas de ação social é dialética. O discurso aqui é, então, tratado como uma prática política que estabelece, mantém e transforma as relações de poder. Na ADC, a análise das condições de produção dos discursos, a produção de sentidos e a identificação dos lugares ocupados pelos falantes são condições necessárias para desvelar relações de poder.

### **1.2.2.1 Interdiscursividade no significado representacional**

Fairclough distingue 'intertextualidade manifesta' de 'interdiscursividade' (ou intertextualidade constitutiva), sendo esta a constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens do discurso e aquela a presença manifesta/explicita de outros textos na superfície do texto.

A intertextualidade manifesta é quando se recorre, explicitamente, a outros textos específicos em um texto, os quais aparecem marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto por meio do uso de aspas. Já a interdiscursividade é uma constituição heterogênea de textos por meio de elementos das ordens de discurso.

O conceito de intertextualidade foi cunhado por Kristeva com base na teoria do dialogismo e da polifonia inerente aos textos propostos por Bakhtin. De maneira mais simples, intertextualidade pode ser entendida como a presença material de outros textos dentro de um texto (citações são uma das formas da intertextualidade).

Para Fairclough (2001, p.114), intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”.

Com relação ao discurso direto, é preciso perceber que ele, em geral, cria um efeito de sentido de realidade. Em um artigo de jornal, o autor pode dar a impressão de estar apenas repetindo o que foi dito. O relato pode ser fiel ao que foi dito, reproduzindo as mesmas palavras, ou não. Quando se reporta a um discurso anterior, o discurso citado pode ser alterado por uma entonação, uma contextualização, ou mesmo pela escolha estratégica do fragmento a ser citado. O discurso direto vem seguido de um verbo *dicendi*. Há outros verbos que têm valor descritivo como, responder, concluir, e há aqueles que são avaliativos, como em: *O presidente deplorou que no Brasil o povo tivesse memória curta.*

Já o discurso indireto analisa o discurso ou texto do outro. É uma paráfrase ou resumo do que foi dito, sem uso de citação explícita (aspas, travessão) ou de palavras idênticas.

Fairclough, na obra de 2003 (p.40-42), relaciona pressuposição com intertextualidade. Esta possibilita um diálogo maior entre as vozes no texto, pois traz outras vozes para o texto, por exemplo, por meio dos discursos direto e indireto. Aquela é menos dialógica, pois é baseada no conhecimento geral, tomado como dado.

Textos fazem pressuposições. Tudo o que é ‘dito’ em um texto, é ‘dito’ em uma relação de contraste com o ‘não-dito’, mas tomado como dado. Assim como na intertextualidade, as pressuposições também conectam um texto a outros textos. A diferença entre pressuposição e intertextualidade é que a primeira, geralmente, não é atribuída a nenhum texto específico.

Ambas, intertextualidade e pressuposição, podem ser vistas como estratégias por parte do ‘autor’ quando ele alega que o discurso relatado foi realmente dito, que a pressuposição havia sido realmente dita ou escrita em outro lugar, que os interlocutores de fato já haviam ouvido ou lido isso em outro lugar. Fairclough (2003, p.40) chama a atenção para o uso ideológico de tais recursos: “As pessoas podem, por engano, por desonestidade ou por manipulação, fazer tais alegações implícitas -

asserções podem, por exemplo, ser manipuladas como pressuposições; declarações podem ser, erroneamente ou desonestamente, atribuídas a outros”.<sup>9</sup>

Para Bazerman (2005, p.25), a intertextualidade “procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta. Isto é, as referências intertextuais tentam estabelecer os fatos sociais sobre os quais o escritor tenta fazer uma nova afirmação.”

De acordo com Foucault (2004, p.7), o discurso é regido por regras. Na sociedade, a elite dominante, com o intuito de permanecer no poder, tem o controle da produção de certos discursos, por exemplo, o discurso farmacêutico, o científico, o econômico entre outros. Dessa maneira, discursos institucionais como o da medicina, possuem uma ordem, são regidos por regras, com vocabulário e gêneros discursivos próprios que são legitimados por uma parcela da sociedade com prerrogativas para isso.

Fairclough (2001, p.135) enfatiza a importância da relação entre intertextualidade e hegemonia, quando afirma que

O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder.

É neste momento de apropriação de um texto por outro, segundo Fairclough (2001, p.103), que se dá a atuação da ideologia, normalizando a forma pela qual as convenções discursivas serão incorporadas pelo novo texto em construção. Neste momento, criam-se as condições para que se estabeleça a luta hegemônica, uma vez que o texto a ser apropriado por outro resiste a essa apropriação, criando assim espaço para que o diferente se faça presente de alguma forma (idem, p. 93), configurando-se, por exemplo, em textos híbridos. Nas palavras de Pagano, (2001, p. 94-95):

juntamente com os gêneros, mudam os sujeitos que interagem com eles e através deles. Em outras palavras, os gêneros mudam porque novos textos instanciam gêneros diversos associados a um gênero maior que está sendo focalizado. Ao mesmo tempo, podemos dizer que os sujeitos instanciam

<sup>9</sup> Tradução minha para: “People may mistakenly, or dishonestly, or manipulatively make such implicit claims – assertions may for instance be manipulatively passed off as assumptions, statements may mistakenly or dishonestly be attributed to others.”

gêneros diversos devido à interpelação que os textos fazem, que os leva a se posicionar enquanto sujeitos em interação com esses textos. Nesse circuito texto – sujeito – gênero, a interdiscursividade opera através de mecanismos de apropriação e colonização.

### 1.2.3 Identificando estilos - Avaliação e Modalidade

Entre as categorias relacionadas ao significado identificacional, seleciono, nesta pesquisa, a avaliação e a modalidade. A avaliação efetiva-se em uma “escala de intensidade” (White, 2001, *apud* Fairclough, 2003, p.172). Os adjetivos e os advérbios de juízo de valor, bem como os verbos referentes a processos mentais afetivos se mesclam com conjuntos semânticos de termos que variam de uma baixa intensidade até uma alta intensidade, como em bom/ótimo/excelente.

No caso das frases com verbos de processo mental afetivo, diz-se que as avaliações são afetivas porque são, em geral, marcadas subjetivamente. Por exemplo: “nós gostamos disso”, “eu detesto isso”.

Nas presunções valorativas, os marcadores de avaliação não são tão transparentes, uma vez que a construção do significado depende também do que está implícito no texto e não somente do que está explícito.

Já a modalidade é uma atividade que revela a atitude do falante perante o enunciado formulado. Na enunciação modalizadora, o locutor revela se considera o fato enunciado como verdadeiro, falso, certo, discutível, possível e desejável. Se o fato é considerado verdadeiro, o locutor usa o modo indicativo e reforça a certeza do que foi dito por meio de advérbios, como *sem dúvida, realmente, indiscutivelmente* etc. Esse tipo de modalidade é chamada de epistêmica.

A modalidade pode ser deôntica, quando se fala de valores morais e diz respeito ao comprometimento do autor com a obrigatoriedade e a necessidade por meio de trocas de atividades.

A modalidade pode ser subjetiva “no sentido de que a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitada: 'penso/suspeito/duvido que a terra seja plana'. Ou a modalidade pode ser objetiva, em que a base subjetiva está implícita: 'a terra pode ser/é provavelmente plana”. (Fairclough, 2001, p.200).

A modalidade é importante para o estudo de identidades porque “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é”. Assim, “escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades” (Fairclough, 2003, p. 166).

Corroborando o que foi dito, recorro a Kock (2002, p. 86) para quem

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor 'pistas' quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras 'vozes' incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um 'retrato' do evento histórico que é a produção do enunciado.

### 1.3 PÓS-MODERNIDADE

O capitalismo trouxe mudanças na organização social, política e econômica das sociedades contemporâneas. Essas transformações repercutem também em muitas outras áreas da vida social, como, por exemplo, a educação.

Na sociedade pós-moderna, o sujeito é sempre, e cada vez mais, constituído pelo discurso, que se tornou fragmentado, ambíguo, e a constituição de sua subjetividade é afetada por esta fragmentação.

A pós-modernidade caracteriza-se, segundo Giddens, pela alteração da noção de tempo e de espaço, pelos mecanismos de desencaixe e pela reflexividade.

A separação espaço-temporal é “condição para a articulação das relações sociais ao longo de amplos intervalos de espaço-tempo, incluindo sistemas globais”. (Giddens, 1991, p.26). Nas sociedades pós-modernas, pode-se interagir com pessoas que estejam separadas temporal e espacialmente, concluir transações de negócios e fazer tantas outras coisas, por meio da Internet e de outros recursos tecnológicos. Há um lado interessante, com essa quebra das barreiras temporais e espaciais, cria-se uma dicotomia local *versus* global. Muitas vezes, sabemos, quase em tempo real, mais sobre as coisas que acontecem no outro lado do mundo com detalhes e imagens que nos chocam, pois tudo é transmitido por satélites (*tsunamis*, explosão das torres gêmeas) do que sobre o nosso vizinho (Quem ele é? O que faz?).

Se pensarmos em termos de acesso a essa cultura global, há uma diferenciação entre aqueles que têm acesso a esses recursos tecnológicos e sabem tirar proveito deles, e os que estão de fora, cada vez mais distantes e “localizados”. Isso também se aplica, em larga escala, às nações desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Outro aspecto da pós-modernidade refere-se ao conceito de desencaixe, que é “o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço” (Giddens, 1991, p.29).

Ainda a esse respeito, Giddens ressalta certas ambigüidades decorrentes do desencaixe da modernidade, como as noções de segurança/perigo e confiança e risco. Ele alega que o desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos. Contudo, as mesmas tecnologias que trazem conforto, também proporcionam riscos e insegurança. O autor cita a indústria da guerra, a ameaça nuclear e a ameaça ao meio ambiente.

Giddens distingue dois tipos de desencaixe: o estabelecimento de peritos e a criação de fichas simbólicas. O primeiro deles seria a adoção de peritos na sociedade: o discurso da competência que se divide entre os que sabem, e por isso dirigem, e os que não sabem, e por isso executam. É a ideologia dos peritos como forma de ocultar a dominação e a exploração e transformar o saber em exercício de poder.

Nesse contexto, mudou, também, a forma contemporânea de acumulação do capital. O capitalismo opera não por inclusão, mas por exclusão, em que ele passa a operar não com dinheiro como mercadoria, mas com as fichas simbólicas. Por exemplo, os cartões de crédito e de débito, a força e prestígio do dólar na economia mundial. Além do mais, a circulação do dinheiro, atualmente, possibilita a realização de transações de agentes amplamente separados no tempo e espaço.

A reflexividade da vida social moderna, por sua vez, refere-se à revisão profunda, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas de perito.

As condições em que vivemos são, cada vez mais, o resultado de nossas próprias ações. Na condição de indivíduos e coletividade e, vice-versa, nossas ações visam cada vez mais administrar ou enfrentar riscos e oportunidades que nós mesmos criamos.

É com base nesse conceito de reflexividade que Giddens vê as identidades como uma construção reflexiva, em que as pessoas fazem escolhas de estilos de vida, ao contrário do que ocorria nas sociedades tradicionais cujas possibilidades de escolhas eram pré-determinadas pela tradição.

Desse modo, o conceito de reflexividade refere-se à possibilidade de os sujeitos construírem ativamente suas auto-identidades, em construções reflexivas de sua atividade na vida social.

Fairclough aborda algumas dessas mudanças, tanto na obra de 1999 quanto na de 2003, evidenciando o caráter transdisciplinar da ADC, ao possibilitar uma interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica.

### **1.3.1 Identidades fragmentadas**

Na perspectiva dos estudos Culturais (HALL, 2003; SILVA, 2000), as velhas identidades estão em declínio deixando o indivíduo moderno fragmentado. O indivíduo não possui mais uma identidade única. Em cada esfera, ele assume papéis sociais diferentes, representações diferentes de um “eu” fragmentado. As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”. Esse processo de mudança gerou o que se convencionou chamar de crise de identidade.

De acordo com Hall (2003, p. 109), “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Nessa mesma linha de pensamento, Fairclough (2003), aponta para os vários papéis desempenhados por Tony Blair diante de determinada audiência. Mostra que Blair não pode ser visto como um personagem unitário, mas um personagem que se desloca de uma entre várias identidades dependendo da situação: a identidade de político, a de cidadão, a de líder e a de pai de família.

### 1.3.2 Discursos e identidades

Ao pensar no discurso, devemos focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção, uma vez que “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como os seus interlocutores” (Moita Lopes, 2003, p.19).

Dessa forma, a pessoa define-se no e pelos discursos nos eventos sociais em que ela circula. Para Fairclough (2001), os discursos não só representam a vida social, mas também a constituem. Conforme Camerini e Souza (2002, p.394)

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e desse lugar único revelamos nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nessa perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos nossa necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.

O discurso é visto como um processo de construção social mediado por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder, tendo em vista que o significado não é intrínseco à linguagem, mas sim um construto negociado pelos participantes em circunstâncias sócio-históricas específicas.

## 1.4 O MODUS OPERANDI DA IDEOLOGIA

Ideologia pode ser definida inicialmente como “o pensamento do outro, o pensamento de alguém diferente de nós” (Thompson, 2002, p.17). De acordo com Thompson (idem, p.72-73), há dois tipos gerais de concepção de ideologia: neutra e crítica. A concepção neutra “tenta caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular”. Já na concepção crítica, a palavra ideologia é imbuída de um sentido negativo, crítico e é um fenômeno que deve ser combatido e, se possível, eliminado. Para Thompson (idem, p.75-76), compreender a ideologia é estudar “as maneiras

como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas.”

Para o autor, fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos. Thompson identifica certos modos operantes da ideologia, que indicam estratégias de construção simbólica em contextos e circunstâncias particulares. São cinco os modos operantes da ideologia: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação. Contudo, ele chama a atenção ao dizer que esses cinco modos não são as únicas maneiras de operar da ideologia. Nesta pesquisa trabalharei com a fragmentação, legitimação e a reificação.

#### **1.4.1 A legitimação**

Constitui as relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas, pelo fato de serem representadas como legítimas, ou seja, como justas e dignas de apoio. A legitimação pode se basear em três fundamentos: fundamentos racionais – que fazem apelo à legalidade de regras dadas; fundamentos tradicionais – que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais e fundamentos carismáticos – que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade.

Esses fundamentos podem ser expressos em formas simbólicas por meio de certas estratégias de construção simbólica. A primeira estratégia da legitimação é a racionalização, por meio da qual se constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e, com isso, persuadir e obter apoio de um determinado público.

A segunda estratégia é a universalização, por meio da qual, acordos institucionais, que servem de interesse somente a alguns indivíduos, são mostrados como se fossem do interesse de todos.

Por fim, a narrativização consiste em considerar o passado como parte de uma tradição eterna e aceitável no tempo presente.

#### **1.4.2 A dissimulação**

O segundo *modus operandi* da ideologia consiste em representar e ocultar as relações de dominação com o intuito de desviar a atenção daqueles que se

encontram em posição desfavorável nas relações sociais. A dissimulação pode ser expressa por meio das seguintes estratégias: o deslocamento – que ocorre quando um termo, normalmente, usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a outro, e assim, as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para outro objeto ou pessoa; a eufemização em que ações, instituições e relações sociais são descritas de modo a despertar uma valoração positiva; e, por último, o tropo que envolve as figuras de linguagem como a sinédoque, a metonímia e a metáfora usadas para dissimular as relações de dominação.

### **1.4.3 A unificação**

A função deste *modus operandi* da ideologia é a de construir as identidades dos indivíduos em uma identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam os separar. Uma estratégia típica é a padronização em que formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável em uma comunidade.

Outra estratégia é a simbolização da unidade que envolve a construção de símbolos que representam a identidade nacional, tais como bandeiras, hinos nacionais, emblemas e inscrições de vários tipos.

### **1.4.4 A fragmentação**

O quarto modo concerne às relações de dominação, que podem ser mantidas não unificando as pessoas em uma coletividade, mas, sim, segmentando-as em indivíduos e grupos que se transformam em um perigo real aos grupos dominantes. Para isso, os grupos dominantes procuram representar esses indivíduos como perigosos e ameaçadores. Há duas estratégias de fragmentação. A primeira é a diferenciação que consiste em enfatizar as distinções, as diferenças e as divisões entre pessoas e grupos a fim de desuni-los. A segunda é o expurgo do outro que envolve a construção de um inimigo comum, seja ele interno ou externo que é retratado como perigoso, mau ou ameaçador e contra o qual os indivíduos são convocados a resistir coletivamente ou expurgá-lo.

#### 1.4.5 A reificação

O último *modus operandi* da ideologia é a reificação: em que relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural e atemporal. Ela elimina o caráter sócio-histórico dos fenômenos e pode ser expressa pela estratégia da naturalização, em que um estado de coisas, que é uma criação social e histórica, pode ser visto como algo natural, ou como resultado inevitável de características naturais. Uma outra estratégia é a eternalização, em que fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico, pois são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Desse modo, costumes, tradições e instituições prolongam-se, indefinidamente, em direção ao passado, de tal forma que todo traço sobre a sua origem fica perdido e todo questionamento sobre a sua finalidade é esquecido.

A ideologia como reificação também pode ser expressa por meio de alguns recursos gramaticais, tais como a nominalização e a apassivação.

### 1.5 A MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA NO DISCURSO E A LUTA HEGEMÔNICA

De acordo com Fairclough (2003, p. 9), os textos possuem efeitos causais ideológicos que podem incutir, sustentar ou mudar ideologias. Segundo esse autor, Ideologias “são representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas para contribuir para o estabelecimento, manutenção e mudança das relações sociais de poder, dominação e exploração”.<sup>10</sup>

Para ele, há uma relação muito próxima entre ideologia, discurso e poder. Nesse sentido, (Fairclough, 2001, p.121) afirma que “As práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”

Althusser postula que a ideologia materializa-se nos Aparelhos Ideológicos do Estado que têm a função de perpetuar o Estado como força dominadora.

---

<sup>10</sup> Minha tradução para “ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation.”

Para ele, a escola faz parte do instrumento mais importante de reprodução das relações de reprodução capitalistas. Ela ensina regras do bom comportamento, moral, consciência cívica e profissional. Ainda, segundo esse autor, uma grande parte dos indivíduos que cumpre a escolaridade básica é introduzida no processo produtivo como operário. Outros começam a estudar, mas acabam por interrompê-lo. Uma pequena parcela, enfim, atinge o topo da pirâmide escolar. Esses vão ocupar os postos próprios dos “agentes da exploração” - no sistema produtivo - dos agentes de repressão e dos profissionais da ideologia.

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista e a ideologia vigente. Na visão de Althusser, portanto, o sujeito não tem como lutar ou escapar desse ciclo. A resistência e o fortalecimento ficam diluídos nessa prática de assujeitamento do indivíduo. Assim, a interpelação dos indivíduos como sujeitos é, para ele, a própria ideologia, por isso “os indivíduos são sempre/ já sujeitos.” (2001, p.98).

Ao criticar, na teoria de Althusser, a visão de ideologia como cimento social universal, Fairclough (2001, p.117) também critica a idéia de sujeito sempre assujeitado. Nessa ótica, por mais que houvesse lutas de classe, o resultado seria sempre o equilíbrio.

O importante na teoria de Althusser é o pensamento de que podemos encontrar a ideologia em diversos setores da sociedade: na igreja, na família, no Estado, no Direito e na escola.

Sobre hegemonia, busco a conceituação nas palavras de Gramsci (1971, *apud* Fairclough 2001, p.85) para quem hegemonia consiste “em um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de luta”.

Ao retomar o conceito de Gramsci, Fairclough (1999, 2001) caracteriza hegemonia como domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso do que no uso da força e implica a naturalização e a construção de um senso comum.

Portanto, nesse sentido, hegemonia refere-se ao domínio do poder econômico, político e ideológico de uma sociedade. Segundo Fairclough (2001), observamos o poder hegemônico quando o poder está a serviço da continuidade da

liderança e dominação de uns sobre outros. Normalmente, a classe dominante detém a hegemonia sobre a sociedade. Mas, a hegemonia é alvo constante de luta entre as classes sociais porque serve para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação e subordinação em uma sociedade, tendo em vista que o poder não é permanente, mas instável. Para Chouliaraki & Fairclough (1999), a ação representa uma forma eficaz para a superação de relações assimétricas.

## **1.6 MULTIMODALIDADE**

Desde a Revolução industrial e, mais recentemente, as revoluções tecnológicas e a globalização, o poder multiplicador das linguagens tem-se ampliado cada vez mais. Atualmente, a predominância das imagens sobre o verbal é visível, principalmente, na publicidade e na literatura. É só compararmos os anúncios publicitários de 20 anos atrás com os de hoje.

Essa mudança vem desde a invenção da fotografia até outros meios como o cinema, a TV, e acelerou-se com Internet. Hoje, estamos na era da realidade virtual. Vivemos em um “ciberespaço” em que é possível fazer quase tudo. As linguagens, além de crescerem, à medida que cada novo meio ou veículo é inventado, também aumentam por meio da mistura entre estes diversos meios. O universo da multimídia fornece ricos exemplos de hibridização dos meios, códigos e linguagens, ou seja, há uma mescla entre a linguagem verbal/oral, sonora e visual. Kress (1996) aponta algumas dessas mudanças, tais como o uso de cores, a presença de elementos que sugerem efeitos sinestésicos e o uso de poucos caracteres escritos.

De acordo Kleiman e Vieira (2006, p.130), “O uso, pela sociedade contemporânea, de avançados instrumentos tecnológicos e informatizados no exercício da comunicação fez mais pela linguagem do que acelerar a sua velocidade discursiva: marcou de modo irreversível os seus contornos, reconfigurando-a com outros gêneros e padrões discursivos, dando-lhe nova feição.” A linguagem adapta-se às características da atualidade mundial, cujos avanços em tecnologia tornam algumas formas de escrita obsoleta. Em decorrência, a linguagem escrita reflete essas mudanças nos diferentes gêneros discursivos.

Para Marcuschi (2002, p.21), nos gêneros híbridos é possível observar “uma maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”.

Por meio da Internet, novas maneiras de interação lingüística são criadas, novos modos de contato do leitor com o texto, e com isso, novas práticas sociais. Por exemplo, os mais conhecidos como as salas de bate-papos, os e-mails (correio eletrônico), as teleconferências, e os mais recentes como *flog*, *blog*, *fotolog*, *orkut*, entre tantos outros. Alguns deles têm repercussões fantásticas na vida das pessoas que utilizam dessa técnica digital. A tela de um computador possibilita uma grande intervenção do leitor, ele pode escolher como vai construir sua leitura, que caminhos trilhar.

O progresso tecnológico propicia o surgimento de formas inovadoras de comunicar-se, mas não absolutamente novas. Por exemplo, o e-mail teve sua origem em antecessores como as cartas e os bilhetes. O *blog*, espécie de diário online, assim como o e-mail, é um exemplo de transmutação de gênero, uma vez que os *blogs* teriam se espelhado nos diários antigos. Ambos “são gêneros novos com identidades próprias” (Marcuschi, 2002, p.22).

Partindo da noção de gênero discursivo como fenômeno histórico e social, identifico nesta pesquisa a presença de algumas dessas mudanças na produção textual dos alunos pesquisados.

Por fim, após revisar a teoria concluo que a abordagem de ideologia de Thompson, aliada à teoria da ADC, fornece os meios para se analisar construções discursivas revestidas de ideologia.

No próximo capítulo, abordarei as teorias sobre gêneros que considero relevantes para minha pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – VÁRIOS OLHARES SOBRE UM MESMO TEMA: GÊNERO DISCURSIVO**

“Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos.”  
(Bazerman, 2005, p.47)

### **2.1 A VISÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS**

Bakhtin (2000) via a língua de forma dinâmica produzida pela história e, ao mesmo tempo, como produtora da história. Ele tratou gênero sob uma ótica sócio-histórica e dialógica, ou seja, ele examina os gêneros por meio de sua historicidade, e atribui-lhes uma natureza social, discursiva e dialógica.

Nessa concepção, a língua é revelada e constituída nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais, pelos gêneros do discurso, pois, como afirma esse autor, não há enunciado (oral ou escrito) que não esteja materializado em um gênero.

Então, o gênero é construído socialmente e repete padrões já existentes, sendo produzido por várias vozes. Por exemplo, quando nós falamos ou escrevemos alguma coisa, não estamos sendo totalmente originais, nossa voz é permeada por outras vozes, outros textos. Mesmo quando ocorre uma grande mudança na sociedade (novas tecnologias), e, com isso, a introdução de novos gêneros, novas práticas formar-se-ão, mas, nem por isso, haverá uma ruptura total com as práticas já existentes; pois podemos perceber traços recorrentes na transmutação de um gênero velho para um novo.

Sobre isso, vejamos o que diz Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso... A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. E cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.  
(Bakhtin, 2000, p. 279)

Bakhtin (2000, p. 281) classifica o gênero de discurso em primário (simples) e secundário (complexo). No primeiro tipo, encaixam-se aqueles gêneros que aparecem em situações espontâneas em nosso cotidiano como o diálogo e a carta, enquanto no segundo tipo, enquadram-se os gêneros como o romance, o discurso científico e o teatro que aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída.

Ele aponta, em sua obra, a pouca importância dada aos gêneros primários ou simples, já que neles residem as informações necessárias para descobrir a importância da situação, das finalidades e da relação de um enunciado com enunciados anteriores e as expectativas de resposta (verbal ou não-verbal, imediata ou atrasada) que cada enunciado gera.

Para o autor (idem, p.282), “a inter-relação entre gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e o difícil problema entre língua, ideologia e visões de mundo)”.

Essa distinção - primário *versus* secundário - amplia o conceito de gênero, englobando não só os gêneros oriundos da produção literária, como também os gêneros do cotidiano. Os gêneros estariam, dessa forma, contribuindo para organizar e dar sentido as experiências humanas. É por meio deles que vemos e interpretamos o mundo e agimos sobre ele.

Reconhecemos e utilizamos um gênero discursivo porque ele se define por meio de três características, de acordo com Bakhtin: a) pelos *conteúdos* que são dizíveis por meio dele; b) pelo seu *estilo verbal*, isto é, pela seleção que tal gênero autoriza fazer entre os vários recursos que a língua oferece; c) por sua *construção composicional*, que é a estrutura comunicativa que apresentam os textos pertencentes àquele gênero. Embora divididas aqui, essas três características estão indissoluvelmente vinculadas, formando o que o autor chama de *todo verbal* e são determinadas pelas esferas que a utilizam.

Ao contrário do que se pode pensar, tais características não “cristalizam” o gênero discursivo, apesar de os gêneros serem uma forma recorrente na sociedade e se estabilizarem pelo uso. Ele é, segundo a concepção enunciada por Bakhtin, dinâmico, pois sofre transformações e modificações em seu *todo verbal* como

qualquer outro produto social, sem perder sua estabilidade. Então, não podemos negar a dinamicidade dos gêneros, nem tampouco a criatividade humana ao subverter um modelo padrão de gênero como, por exemplo, a publicidade faz constantemente.

Em suma, Bakhtin afirma que um gênero pode ser analisado em termos da maneira específica em que se concretiza e que se articula com seus componentes: a situação, os participantes, as finalidades, a organização estrutural interna, o tom, os instrumentos verbais e não-verbais e as formas de interação e de interpretação que caracterizam e regulam uma classe de eventos. E é por meio de eventos particulares que se pode descrever os gêneros em torno dos quais se organiza a sociedade.

### **2.1.1 A palavra como instrumento ideológico de (inter)ação**

Bakhtin (1986, p.36) considerava a palavra como o fenômeno ideológico por excelência. Para ele:

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) existe uma parte muito importante da comunicação ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. O material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra.

Assim, Bakhtin (idem) define o caráter histórico e social da fala como palco de expressão das relações e das lutas sociais que, ao mesmo tempo, sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para sua comunicação. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação, que é inteiramente determinada pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Para ele (idem, p.64). “A palavra é arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”. No processo de interação verbal, as palavras vêm de outros enunciados e nos remetem a eles; logo, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são neutras, mas trazem consigo visões de mundo (sentidos diferentes).

Para o autor, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e sua existência encontra-se na comunicação discursiva concreta.

Então, podemos ver o caráter dialético na teoria de Bakhtin na qual a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão.

Bakhtin (*apud* Brait, 2001 p.166) aponta para a importância da existência histórica do discurso, que ele classifica como “dupla historicidade no sentido de que cada linguagem deve se estratificar intrinsecamente, ao sabor das práticas dos grupos, para, a seguir, ele próprio influenciar as linguagens de outrem, na qualidade de gênero e de voz que individualiza esses gêneros (realização individual do estilo geral).”

O papel dos gêneros discursivos no aprendizado da linguagem já aparece em Bakhtin (2000, p. 301), quando ele afirma:

Esses gêneros nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida.

Por tudo isso, acredito que a classificação de gênero nos moldes tradicionais centrada em poucos esquemas gerais, portanto, tolhe a diversidade da expressão lingüística e despreza os usos sociais, uma vez que a leitura e a escrita não estão isoladas do nosso dia-a-dia.

## **2.2 CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO PARA FAIRCLOUGH**

As questões sobre gênero, nas obras de Fairclough, vão se aprofundando até atingir um estudo mais pormenorizado, como em seu último livro: *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), no qual ele dedica dois capítulos para o estudo dos gêneros.

Já na obra *Discourse and late modernity: rethinking critical discourse analysis* de 1999, Fairclough e Chouliaraki propõem maior articulação do conceito de gênero com a teoria social, englobando as relações de poder e o discurso. Assim, o gênero passa a ser visto como a “faceta reguladora do discurso”, uma estratégia de controle sobre o discurso (Fairclough e Chouliaraki, p.144). Além disso, segundo os autores, há quatro momentos de uma prática: a atividade material, as relações sociais

(relações, poder e instituições), o fenômeno mental (crenças, valores e desejos) e o discurso.

Há também um forte diálogo com as teorias sociais, em que se abordam discussões sobre a problemática da relação do discurso, poder e do social, reforçando, assim, o caráter sociológico na construção dos gêneros discursivos. A ADC realiza, então, “uma mediação entre as teorias sociais e a lingüística” (Fairclough e Chouliaraki, 1999, p. 16-17) para o estudo dos gêneros.

Fairclough (2001, p. 61), apoiou-se, principalmente, em Bakhtin e também em Halliday, Swales, entre outros, para elaboração de suas teorias a respeito de gêneros. A sua definição de gênero é a seguinte:

Gênero é um conjunto estável de convenções o qual se associa a um tipo de atividade ratificada socialmente, por exemplo, um bate-papo informal, um documentário de televisão, um poema, um artigo científico, etc. Relacionado a cada gênero está não só um tipo particular de texto, mas também processos diferentes de produção, distribuição e consumo dos textos.

Fairclough, então, une gênero à prática social. O discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com tipo particular de atividade social. Na visão da ADC, tendo por base Fairclough (2001), “o sujeito não é apenas um agente do processo, mas um sujeito que é construído e que constrói os processos discursivos baseado em seu caráter ideológico.” É a idéia do sujeito sendo construído no e pelo discurso.

### **2.2.1 Gêneros reelaborados: pré-gêneros, gêneros situados e desencaixados**

Na obra de 2003 de Fairclough, pode-se distinguir diferentes gêneros como diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente. Para Fairclough (idem, p.65), “Gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais: nós devemos dizer que a (inter) ação não é somente discursar, mas está, principalmente, no discurso.”<sup>11</sup>

Então, vemos que o gênero é definido pela prática social. Se houver mudanças nas práticas, por exemplo, a transformação social do novo capitalismo

---

<sup>11</sup> Tradução de: “Genres are the specifically discursal aspect of ways of acting an interacting in the course of social events: we might say that (inter)acting is never just discourse, but it is often mainly discourse.”

pode ser vista como mudança na rede de comunicação de práticas sociais, com certeza isso irá afetar e mudar as formas de ação e interação, que incluirão mudanças nos gêneros. A mudança de gênero é uma parte importante de transformação do novo capitalismo. Normalmente, a mudança genérica ocorre pela recombinação de gêneros pré-existentes.

É importante lembrarmos que o processo de aprender está em mutação, se consideramos a globalização e a preocupação da sociedade pós-moderna em acumular mais e mais informações, e, com isso, dominar os gêneros novos oriundos da tecnologia. Atualmente, com a existência de inúmeras inovações tecnológicas, a serviço de poucos, devemos pensar a aprendizagem de maneira multissemiótica englobando não só o lingüístico, mas também o visual (ver seção 1.6).

Essas mudanças, além de produzirem gêneros novos, afetam diretamente os já existentes. Por exemplo, o jornal que antes era só preto e branco e não tinha muitas imagens, hoje está colorido e com muitas imagens que, às vezes, ocupam quase a página inteira. Um outro exemplo são os anúncios publicitários que estão cada vez mais impregnados de imagens e com quase nada de texto.

Ainda para Fairclough (2003), alguns gêneros que atuam relativamente em escala local, são associados a uma rede de práticas sociais delimitadas (negócios dentro de uma organização qualquer); outros são especializados e atuam em escala global pela (inter)ação, por meio de redes de comunicação (gêneros de governança<sup>12</sup>). Os gêneros de governança incluem os gêneros promocionais, gêneros que têm o propósito de 'vender' produtos, marcas, organizações ou indivíduos. Esse é um reflexo do novo capitalismo - a proliferação de gêneros promocionais os quais constituem uma parte da colonização de novas áreas da vida social em mercados.

Posso citar um outro exemplo de gênero que está atuando em escala global - os gêneros de auto-ajuda. Estou utilizando o termo auto-ajuda para a crescente popularidade ou a procura por manuais de auto-ajuda que está associada a uma busca por soluções para situações com as quais as pessoas não podem controlar. É

---

<sup>12</sup> Os gêneros de governança são caracterizados por propriedades específicas de recontextualização - a apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra, colocando a primeira no contexto da última. Assim, temos na universidade práticas como a de gerenciamento competitivo e de marketing que são próprios de empresas.

só vemos os livros de auto-ajuda que proliferam nas empresas cujos títulos são bem sugestivos e às vezes até engraçados: “o melhor da auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade; “o livro das competências“; “como fazer isso...como fazer aquilo”. Acredito que essa procura seja um reflexo da desorientação que a pós-modernidade trouxe.

Fairclough (2003, p.66) tece considerações sobre dois aspectos importantes acerca dos gêneros. O primeiro aspecto é sobre a homogeneização e estabilização de certos gêneros. Alguns gêneros são mais fixos e ritualizados do que outros, ou seja, pressupõem padrões com posicionais rígidos em comparação a outros que são mais flexíveis. Por exemplo, a defesa de tese de mestrado é um gênero que não admite muitas mudanças: uma defesa em qualquer departamento (matemática, biologia etc) terá sempre elementos em comum, seguirá um mesmo padrão e uma mesma moldura. Embora sejam textos realizados em situações distintas, evidenciando diferenças tanto na maneira como o assunto é tratado quanto no campo de atuação. Em outras palavras, apesar de serem defesas de mestrado, possuem características específicas, particulares e outras em comum. Já assisti a várias defesas de mestrado no Departamento de Linguística e todas seguem os mesmos passos.

Aproveito para relatar um fato interessante: uma vez assisti a uma defesa de mestrado, na qual, algumas pessoas entusiasmaram-se e começaram a dar sugestões. Imediatamente, alguém que pertencia à Banca sinalizou: “olha o rito”.

Normalmente, quando as pessoas vão assistir a uma defesa , elas já têm em mente como devem se comportar. Não existe nenhum roteiro prévio para tal evento, então, como alcançam esse padrão de comportamento? É um conhecimento compartilhado socialmente (e porque não, institucionalmente).

O segundo aspecto diz respeito aos níveis de abstração dos gêneros discursivos. Fairclough (2003, p.68) distingue os pré-gêneros dos gêneros situados e dos gêneros desencaixados em relação ao nível de abstração de cada um. Pré-gêneros são categorias mais abstratas que “transcendem redes particulares de práticas sociais” e que participam na composição de vários gêneros situados. A narração, a argumentação, a descrição e a conversação são pré-gêneros, por exemplo, existem muitos tipos de narração (fábulas, depoimentos na televisão) que

estão situados em determinadas práticas sociais. Gêneros situados, por sua vez, são menos abstratos e são específicos de uma rede de prática particular. De acordo com Fairclough (2003, p.68-69), gêneros desencaixados são:

Oriundos de uma rede de práticas de comunicação social onde inicialmente se desenvolvem, e tornam-se acessíveis como uma espécie de tecnologia social, que transcendem ambas diferenças entre rede de comunicação de práticas e diferenças de escalas. A entrevista, por exemplo, encabeçam muitos tipos diferentes que são especializados para práticas sociais particulares (entrevista de trabalho, entrevista de celebridade na televisão, entrevista política, etc.) e também fórmulas específicas tais como a entrevista política transcendendo diferenças de escala para utilizar fórmulas usadas internacionalmente.<sup>13</sup>

### 2.2.2 Analisando gêneros individuais

Um gênero específico pode ser analisado em termos de: atividade, relação social e tecnologias de comunicação. O primeiro deles diz respeito ao que as pessoas fazem discursivamente e o foco é no discurso. Aqui Fairclough retoma a teoria de Swales (1990, *apud* Fairclough 2003, p.70) “um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos”<sup>14</sup>. Isso significa que quando os membros de uma comunidade reconhecem um gênero, reconhecem-no por ele ter um propósito. Os propósitos do gênero podem estar explícitos ou implícitos.

Outro termo é a relação social, em que gêneros, como forma de interação, constituem tipos particulares de relações sociais entre as pessoas que interagem.

Por último, como o discurso pode ser verificado em relação às tecnologias de comunicação. Como já mencionei anteriormente, as mudanças nos gêneros são decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação. Temos conversações mediadas (telefone, impressa) e não-mediada (conversação face-a-face); comunicação em uma via (leitura) versus comunicação em duas vias (e-mail).

<sup>13</sup> Tradução própria: “ 'disembedded' from, particular networks of social practices where they initially developed, and becoming available as a sort of 'social technology' which transcends both differences between networks of practices and differences of scale. Interview, for instance, encompasses many different types which are specialized for particular social practices (job interview, celebrity interview on television, political interview etc.), and even quite specific forms such as political interview transcend differences of scale to become internationally used forms. ”

<sup>14</sup> Tradução de "genre comprises a class of communicative events, the members of which share set of communicative purposes."

### 2.3 GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL: BAZERMAN

Assim como Fairclough, Bazerman critica a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais, uma vez que tal concepção ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. De acordo com Bazerman (2005, p.47):

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as idéias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida.

Concordo com Bazerman nesse sentido, uma vez que os gêneros discursivos ajudam a construir a sociedade, pois ela é constituída de vários domínios discursivos e para cada um desses domínios é exigida uma habilidade. Nessa concepção, a sociedade seria dividida em competências, na qual, alguns indivíduos teriam mais poder que outros. A linguagem e a apropriação dos vários gêneros produzidos na sociedade evidenciam ideologias subjacentes. A ADC mostra como estas ideologias influenciam nossos textos diários e nossas conversas, como entendemos o discurso, e como este está envolvido na reprodução da ideologia na sociedade.

Para Bazerman (2005, p.106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

Em nossa sociedade, há um número quase infinito de exemplos de gêneros. Além disso, certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade específica, como por exemplo, a bula. Antes mesmo de lermos uma bula de remédio, já temos previamente formado em nossa mente um mapa cognitivo que cria nos leitores uma expectativa com relação às informações que iremos encontrar, tais como: finalidade do remédio, como usá-lo, quais as reações adversas etc.

Temos de ter em mente que o gênero discursivo é uma entidade sociodiscursiva e como tal reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras. Tomemos novamente o exemplo da bula e veremos que existe um grupo específico de pessoas que podem emitir uma bula e, aqueles que são exclusivamente seus usuários. Por isso, podemos falar que só algumas pessoas são legitimadas para os fins de emissão, enquanto outras não.

Segundo Bazerman (2005, p.53), “certos gêneros têm criado poder, negociando relações entre grupos e dentro deles criado *habitus*<sup>15</sup> naturalizado para relações políticas contínuas.”

William Hanks (1997, *Apud* Bazerman, 2005, p.53) analisou vários documentos, pelos quais, a Espanha regularizou e controlou a sociedade maia. Para ele:

As representações que o povo maia conseguiu criar para si dentro desses documentos determinados pelos espanhóis formaram a identidade oficial dos maias, definindo suas relações com o governo espanhol. Através do tempo, essas representações oficiais estruturaram a ordem social naturalizada, um ambiente não-refletido para a vida diária. Aqui vemos o poder prático de gêneros particulares para expressar identidade e formar a base da vida diária.

Uma grande parte dos indivíduos de uma sociedade consegue produzir enunciados no âmbito de certo número de gêneros de discurso, como por exemplo, conversar com alguém na rua, fazer uma lista de compras, comprar uma passagem etc. Mas nem todo mundo consegue fazer uma resenha, uma Dissertação de Mestrado, uma Petição.

Então, posso concluir que há certa desigualdade social: quanto mais gêneros uma pessoa domina (que vão desde os mais simples, como atender corretamente um telefonema ou anotar um recado, até escrever um livro) mais poder ela tem. A distorção mais grave acontece quando a parcela maior é desprezada porque não sabe se comunicar com facilidade e muito menos transitar em certos gêneros de discurso socialmente valorizados.

Thompson (2002, p.79) elucida muito bem essa questão na seguinte passagem:

Existem diferenciações sistemáticas em termos da distribuição ou do acesso a recursos de vários tipos. As pessoas situadas dentro de contextos socialmente estruturados têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de ‘poder’, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá

---

<sup>15</sup> Conceito abordado por Bourdieu (1973, p. 178), refere-se a “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integram todas as experiências passadas e funciona a todo momento como matriz de preocupações, apreciações e ações. O ‘habitus’ torna possível o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciais, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, graças às correções incessantes dos resultados obtidos e dialeticamente produzidos por estes resultados.

poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de 'dominação' quando relações estabelecidas de poder são sistematicamente assimétricas.

Clark & Ivanic (*Apud* Fairclough, 1992) sugerem que as normas e as convenções lingüísticas estáveis que produzem diversos gêneros resultam de relações de poder e de práticas discursivas existentes em instituições como a escola, universidade, entre outras.

Por isso, o ensino dos gêneros é importante, pois dessa forma as pessoas terão melhores possibilidades de ver seu discurso legitimado. Então, se alguns gêneros são consagrados no contexto em que o sujeito vive quanto melhor for sua apropriação das convenções e seu aprendizado, maior poder ele terá. Já o desconhecimento é uma barreira que o impede de se engajar nos discursos e práticas sociais privilegiadas.

Os gêneros contribuem para definir identidades do sujeito. De acordo com Bazerman (2005, p.106)

Quando você começar a escrever naqueles gêneros, você começará a pensar de maneira ativa, produzindo enunciados pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença visível naquele mundo, participante das atividades disponíveis. Além disso, você passa a desenvolver e a se comprometer com a identidade que você está construindo dentro daquele domínio. (...) Dessa maneira, os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo.

Grande parte de nossos discursos, especialmente quando falamos como membros de um grupo, por exemplo, professores, médicos, advogados entre outros expressam opiniões baseadas em alguma ideologia. Nós formamos nossas opiniões por meio dos discursos das pessoas com as quais convivemos: familiares, professores etc e, também, por meio de leituras.

Em nossos textos diários e em nossos discursos, expressamos nossa forma de ver o mundo e desta forma reproduzimos e partilhamos ideologias. Dessa maneira, nós, como sujeitos, vamos dando um sentido ao que ouvimos, vemos ou lemos para incorporarmos ou não às nossas práticas. Assim, podemos nos adequar as posições (aos papéis sociais) estabelecidas para nós ou podemos resistir a esses papéis, como uma maneira de lutarmos contra a hegemonia vigente.

Sabemos que tanto gêneros quanto os discursos constroem posições de sujeito e os posicionam como atores sociais. Contudo, eles podem desempenhar certos papéis de acordo com o evento social e/ou a instituição onde se realiza tal evento. A cada gênero corresponde um papel de sujeito ou estabelecimento de turnos de fala para os participantes discursivos, que os posicionam em relações simétricas ou assimétricas, dependendo do contexto. Por exemplo, na sala de aula, a professora tem um lugar de fala em relação aos seus alunos. Existe uma relação assimétrica, pois a professora detém um conhecimento maior que seus alunos. Ela controla os turnos de fala.

O grande problema reside em desvelarmos esta ideologia que age de forma sutil, a tal ponto de, às vezes, nem termos consciência de sua presença. Embora possamos fazer análises macro e micro textual - analisando a forma e o conteúdo dos textos - não é possível “ler as ideologias nos textos” uma vez que “os sentidos são produzidos por meio dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos.” (Fairclough, 2001, p.119)

Por exemplo, nos textos jornalísticos que aparecem nos livros didáticos, normalmente, ou se pede para fazer uma dissertação com base no texto ou para estudar o vocabulário e as regras gramaticais. O texto não é analisado profundamente.

No discurso da imprensa, é importante a análise da articulação entre o discurso e os outros momentos da prática de produção do texto. Para Fairclough (2001), a análise da linguagem dos textos da mídia deve focalizar como o mundo e os eventos são representados; que identidades são construídas para as pessoas envolvidas (repórteres, audiências, entrevistados); e que relações são estabelecidas.

Ao se escrever um texto ou ao editá-lo, escolhas são feitas, isto é, o que deve ser incluído ou excluído, o que deve ser explicitado ou ocultado, o que deve vir em primeiro plano ou em segundo. Portanto, os textos da mídia constituem uma realidade que depende de posição social, interesses e objetivos daqueles envolvidos em sua produção. Nessas escolhas, novamente, deve-se levar em conta a ideologia e as motivações sociais que estão por trás.

## 2.4 O GÊNERO TEXTUAL NO UNIVERSO DISCURSIVO

Outro conceito importante sobre gêneros vem de Marcuschi (2002, p. 22) que afirma que gêneros se referem aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”

Nessa visão, os gêneros seriam criados de acordo com as necessidades e a evolução da sociedade. Todo gênero criado passaria pelo crivo social e seria cristalizado pelo uso. Apesar de os gêneros serem relativamente estáveis, não quer dizer que sejam imutáveis, eles também evoluiriam junto com a sociedade.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 20) ressalta, em sua definição de gêneros, o exercício do poder como uma característica intrínseca a eles:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os *gêneros do discurso*.

Marcuschi (2002) distingue a noção de gênero textual da noção de tipos textuais. Enquanto os gêneros textuais constituem tipos específicos de textos, concretizados pelo seu uso social, os tipos textuais constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narração, descrição, argumentação e acrescenta a essas a exposição e a injunção. Para ele, “a expressão *tipo textual* é usada para designar uma construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (idem, p.22). Assim, com frequência, um único texto pode conter mais do que um tipo textual. Um exemplo dado por Marcuschi seria o da carta na qual poderiam ser encontrados trechos narrativos, descritivos ou mesmo argumentativos.

Então, enquanto os *tipos textuais* podem ser facilmente enumerados, os gêneros textuais constituem todos os textos, orais ou escritos, presentes na sociedade na mais variada ordem, tais como: anúncios, convites entrevista, contos de fada, letras de música, orações, piadas etc. Essas diferenças entre tipos e gêneros textuais estão mais bem explicadas no quadro abaixo:

**Quadro 2**  
**Tipos Textuais versus Gêneros Textuais**

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

FONTE: Livro Gêneros Textuais & Ensino (Marcuschi, 2002, pág. 23)

Esses textos estão situados em comunidades de práticas sociais e domínios discursivos específicos (Marcuschi, 2002 p. 25). A expressão “domínio discursivo” designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, que propicia o surgimento de discursos bastante específicos, como os discursos jurídico, jornalístico, religioso, político, econômico e tantos outros que existem no cotidiano.

Os gêneros acontecem em um “suporte”, isto é, o ambiente ou meio material pelo quais os gêneros são divulgados. E os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p.23) define o termo suporte como:

Um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Há vários tipos de suporte propostos por Marcuschi entre eles estão o jornal, a revista, o rádio, a televisão, o livro didático etc. Esse último interessa-me por ser um dos materiais que selecionei para análise.

Marcuschi toma o livro didático como um exemplo de suporte convencional, com elementos muito específicos e de funcionalidade típica. Acrescenta, ainda, que o livro didático, particularmente o de Língua Portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação desses gêneros textuais pelo livro não muda suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade, fato que ele denomina de “reversibilidade de função”. Por exemplo, uma carta, um poema, uma receita culinária e um artigo de jornal continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato estarem no interior de um livro didático. O que não acontece quando um romance incorpora em si cartas, poemas e anúncios.

Para reforçar sua argumentação sobre o papel do livro didático, Marcuschi afirma estar coerente com a fala de Bakhtin que, segundo ele, certamente, nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros.

Apesar de Marcuschi adotar um caminho metodológico diferente para o tratamento dos gêneros, considero interessante mencioná-lo pelos seus estudos sobre hipertexto e gêneros digitais, bem como pelo conceito de suporte. Marcuschi, em sua teoria, não aborda claramente as noções de discurso e de prática discursiva. Em sua abordagem, há uma preocupação com as descrições de seqüências tipológicas de um texto.

A distinção que Marcuschi faz entre gêneros e tipos textuais e o conhecimento sobre suas diferenças e aplicabilidade ainda está muito restrita ao meio acadêmico. A tipologia tradicional ainda é ensinada nas escolas.

Embora sistemas de Avaliação como o SAEB e alguns vestibulares já contemplarem em suas provas a função social do gênero, sua finalidade dentro de uma prática social e seu caráter sócio-histórico não está ainda consolidado.

Neste capítulo, abordei as teorias que considero importantes para o estudo de gêneros, enfatizando, principalmente, que os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros podem ter uma ou mais seqüências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, encontra-se dentro de

uma prática social. Para tanto, citei quatro autores, que, apesar de suas especificidades, criticam a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais, uma vez que tal concepção ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Adoto a perspectiva de gêneros de Fairclough (2001, 2003) dada a sua natureza transdisciplinar, entretanto, complementei os pressupostos teóricos acerca de gêneros com a visão dos outros autores.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, discuto a orientação metodológica que segui para a seleção e análise dos dados. Primeiramente, justifico a opção pela utilização do método qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, apresento os métodos de coleta, assim como os tipos de dados que utilizei. Entre os instrumentos de pesquisa, as notas de campo foram amplamente utilizadas, além de questionários que auxiliaram na análise dos dados. Após, faço um breve relato sobre o contexto pesquisado e sobre as categorias de análise escolhidas. Por último, apresento o arcabouço metodológico da ADC como suporte para a investigação desta pesquisa.

### **3.1 PESQUISA QUALITATIVA**

Uma pesquisa científica precisa ter por base algum método que propicie o alcance dos objetivos. Por essa razão, a escolha do método apropriado é essencial para a sistematização das etapas do processo investigativo.

Para desenvolver este trabalho, adotei a metodologia da pesquisa qualitativa cujos instrumentos escolhidos foram o uso de questionários junto ao corpo docente da instituição pesquisada e a observação da prática de produção de textos em sala de aula. A pesquisa qualitativa difere da quantitativa pelo fato de a segunda lidar com números e usar modelos estatísticos para explicar os dados, em contraste com a primeira que trabalha com interpretações das realidades sociais com base em dados interpretativos. Contudo, também emprego em certos momentos algumas aferições quantitativas por meio do uso de gráficos que me permitem completar as informações. Há certos fatores que merecem ser quantificados, como algumas respostas dadas aos questionários para as perguntas sobre quais os gêneros trabalhados em sala de aula, quais os gêneros preferidos dos alunos. Segundo Bauer *et al.* (2004, p.22-5)

Ainda que os métodos qualitativos priorizem a interpretação de dados, não possuem o monopólio da abordagem interpretativa, visto que métodos quantitativos também exigem interpretação de dados. A polêmica entre duas tradições de pesquisa social, aparentemente competitivas, é estéril, porque se trata de duas tradições que se complementam. Ambas, além de envolverem processos interpretativos, buscam a qualificação.

A pesquisa qualitativa enfatiza o processo, o que está realmente acontecendo e não o produto ou os resultados finais. Nela há uma preocupação com o significado. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em suas manifestações naturais, e o pesquisador, durante a pesquisa, mantém um contato maior com o pesquisado.

Segundo Bauer *et al.* (2004, p.32), a pesquisa qualitativa “é uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória. Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver ‘através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (Bryman, 1988, p. 61, *apud* Bauer).

Outro ponto importante consiste no fato de que a pesquisa qualitativa trabalha com textos. Os métodos usados na coleta de informações produzem dados que serão transformados em textos (transcrições e observações). Os métodos de interpretação partem desses textos. Para Flick (2004, p.27), esta é uma etapa importante, pois a documentação de dados não é só uma gravação neutra da realidade, mas uma etapa essencial ao todo.

Ainda segundo Flick (2004, p.20), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento”.

Outros autores que fundamentaram minha escolha metodológica foram Schwartz & Schwartz (*apud*. Haguette, 1997). Esses autores defendem alguns aspectos relevantes que precisam ser contemplados em uma pesquisa qualitativa:

- coleta de dados;
- esclarecimento do papel do pesquisador (pode ser revelado apenas parte de sua intenção);
- tempo necessário à observação.

### **3.2 OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE**

Para Flick (2004, p.12), a observação é uma habilidade diária, metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa. O método de

observação utilizado foi o não-participante, modelo este que se abstém das intervenções no campo - em contraste com a observação participante.

A observação é uma estratégia de campo que combina análise de documentos, entrevistas, notas de campos e a introspecção. Por meio da observação, é possível descobrir como a prática realmente funciona, pois o pesquisador está inserido no contexto.

Flick (2004, p.43) indica como fases dessa observação:

- a seleção de um ambiente, ou seja, onde e quando os processos e as pessoas que forem interessantes para a pesquisa podem ser observados;
- a definição do que deve ser documentado na observação e em cada caso;
- as observações focais que se concentrem mais em aspectos relevantes para a questão de pesquisa;
- o fim da observação, quando se chegar à saturação teórica (Glaser e Strauss, 1967), ou seja, quando outras observações não trouxerem nenhum conhecimento adicional.

No entanto, Flick (2004, p.153) chama atenção para a “perspectiva observacional limitada do observador, visto que nem todos os aspectos de uma situação podem ser apreendidos (e anotados) ao mesmo tempo.” E aponta a solução afirmando que “o observador não tem, assim, nenhuma outra opção senão anotar as ocorrências sociais que testemunha de modo essencialmente exemplificativo, recapitulativo e reconstrutivo”.

O pesquisador, na observação não-participante, deve encontrar uma maneira que lhe facilite entrar no campo de interesse e, ao observar, influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos.

### **3.2.1 Notas de campo**

Para a documentação das observações feitas sobre as aulas das duas professoras de Língua Portuguesa, utilizei notas de campo que consistem em um registro escrito que posso reconstruir e, ao mesmo tempo, analisar o evento observado. De acordo com Sanjek (1990, p.93), “notas de campo são textos; documentos nos quais o escritor registra, durante a sua observação, gravações de alguma ocorrência passada.”

Segundo Flick (2004, p.182), de um modo geral:

A produção da realidade nos textos tem início com as notas feitas em campo. Essa produção é marcada essencialmente pela percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador. Essa seletividade diz respeito não apenas aos aspectos que são omitidos, mas, sobretudo, àqueles que acham seu caminho dentro das notas. Somente a anotação consegue destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedade cotidianas, transformando-a em evento para o qual o pesquisador e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes.

Como não participei dos eventos das aulas de Língua Portuguesa, somente observei, pude anotar as impressões que tive e o resumo da observação propriamente dita.

### **3.3 TRIANGULAÇÃO DE DADOS**

De acordo com Cohen e Manion (1983, p.233), a triangulação pode ser definida como “o uso de dois ou mais métodos no estudo de qualquer aspecto do comportamento humano”. Ainda segundo esses autores, a triangulação combina-se de métodos de investigação, de perspectivas temporais, espaciais e sociais. É uma abordagem multimetodológica que contemplaria triangulação teórica, metodológica, temporal, e não somente de coleta de dados.

A triangulação seria uma maneira de validar a pesquisa e possibilitar ao pesquisador a realização de inferências com base nas observações e nas interpretações feitas por meio dos vários instrumentos empregados.

De acordo com a teoria, recorro, nesta pesquisa, à triangulação de dados em que utilizo questionários com as professoras e alunos, à observação da prática em sala de aula e análise dos textos produzidos pelos alunos, e à materiais-suporte (livro didático, materiais trazidos pelo professor).

Selecionei questões mais ou menos abertas, relacionadas ao tópico que desejo tratar. Ao entregar os questionários, tanto para os alunos quanto para os professores, deixei que respondessem livremente às questões e ficassem a vontade para falar de suas experiências. Os questionários foram empregados por serem úteis para se obter opiniões e experiências dos sujeitos da pesquisa sobre o assunto pesquisado.

**Questionário - Aluno**

1. Qual o tipo de texto de que você mais gosta de escrever?
2. O que você acha das aulas de Língua Portuguesa? Faça algum comentário sobre isso.
3. Você tem Internet em casa? Você a utiliza para quê?
4. Na aula de Língua Portuguesa a professora trabalhou com algum tipo de texto com imagens (propagandas, fotografias)? Como? O que você achou?

**Questionário – professora**

1. Você trabalha com textos diversificados em sala de aula? Quais os tipos mais trabalhados? Como? Dê um exemplo de atividade feita em sala de aula?
2. De qual deles o aluno gosta mais? De que forma você analisa essa preferência?
3. Você acha que a Internet tem influenciado a escrita dos alunos? De que maneira?
4. Você gostaria de comentar alguma idéia implementada por você em sala de aula que tenha influenciado na produção de texto dos alunos?

### 3.4 CONTEXTO DA PESQUISA: OS INFORMANTES E A ESCOLA

A observação foi feita em duas escolas públicas de Ensino Fundamental situadas na Asa Sul, região nobre de Brasília. A escolha das escolas deu-se pelo fato de serem estabelecimentos com reconhecimento na comunidade e de serem muito procuradas pelos pais.



Escola 1 - Asa Sul

Escola 2 – Asa Sul

Observei duas professoras regentes de turmas de sétima séries, uma com 33 alunos e a outra com 31 alunos. Em ambas, há alunos moradores do Plano Piloto e que possuem um nível social melhor, mas a escola também recebe alunos provenientes das regiões administrativas do DF, tais como São Sebastião, Paranoá, entre outras, cujo nível socioeconômico é menor.

Iniciei o trabalho de observação em março de 2005. A coleta das amostras encerrou-se em novembro desse mesmo ano. Foram realizados encontros semanais até o mês de julho. De agosto em diante, foram realizados encontros quinzenais.

Em um primeiro momento, procurei a direção das duas escolas pesquisadas e tive uma conversa informal com as diretoras quando falei um pouco sobre minha pesquisa. No dia seguinte, conversei com a professora Rejane<sup>16</sup> à respeito da minha pesquisa e da disponibilidade dela em participar da investigação. No mesmo dia, à tarde, conversei com a professora Leda.

Com relação à professora Rejane, percebi que ela estava um pouco revoltada. Não se sentia valorizada. Ela disse que o Governo implantou um Plano de

<sup>16</sup> Os nomes das professoras são fictícios, por motivos éticos.

Carreira para os auxiliares quase equiparando o salário deles aos dos professores. Citou como exemplo a merendeira. Disse que tinha três turmas por dia, faltava-lhe motivação: tantos anos de estudo, curso superior e sem nenhum reconhecimento.

É importante ressaltar alguns problemas que surgiram durante a realização desta pesquisa. Quando falei que gostaria de observar a produção de gêneros textuais em sala de aula, a professora Rejane ficou me olhando sem entender, só depois que eu mencionei produção de texto é que ficou mais tranqüila. Houve também certa resistência e insegurança com relação à observação de suas aulas.

É interessante relatar que, no início, a minha presença interferiu no comportamento da professora Rejane que olhava o tempo todo para mim. Havia certos momentos, em que a professora falava alguma coisa e buscava em meu olhar a aprovação do que dizia. Além disso, os alunos faziam “gracinhas” para chamar a atenção, provocavam a professora e menosprezavam sua autoridade como regente de sala. Nos primeiros dias, percebi que a aula transcorria de maneira um pouco artificial. Depois de algum tempo, a professora e os alunos acostumaram-se com minha presença.

O mesmo estranhamento inicial ocorreu com relação à professora Leda, diminuindo após o terceiro dia de observação. A professora Leda, também não estava muito satisfeita com suas condições de trabalho. Tinha vontade de aperfeiçoar seus estudos, fazer uma especialização, mas disse que no momento, isso não era possível.

No começo do ano de 2006, descobri que a professora Rejane, tinha saído da escola. Fui informada pela vice-diretora de que a professora estava dando aula para crianças portadoras de necessidades especiais na educação infantil em uma escola na Asa Norte. Isso não me surpreendeu de todo, pois, uma vez, durante a pesquisa, ela havia comentado que estava pleiteando uma vaga na Educação Especial. Ela me disse que já tinha feito cursos nessa área e que gostaria muito de mudar e de tentar melhorar o trabalho, pois não estava satisfeita naquele momento.

### 3.4.1 A construção do *corpus* e as categorias analíticas

O mundo, como o conhecemos, é um mundo representado e não o mundo em si mesmo, e é constituído por meio de processos de comunicação. Bauer (2004, p.21) destaca que há dois tipos de dados sociais resultantes desses processos comunicativos: comunicação informal e formal. A primeira caracteriza-se pela necessidade de conhecimento especializado. Os dados formais recriam as maneiras como a realidade social é representada por um grupo social, sendo então, indicadores de ideologias, relações sociais e identidades. A segunda, por outro lado, baseia-se na escassez de regras explícitas. Mas, não quer dizer que não existam regras, como por exemplo, na troca de turnos entre professor/aluno na sala de aula. Nesse ambiente, existe um acordo tácito em que ambos representam papéis sociais distintos no qual nem tudo é permitido ser falado.

O quadro abaixo serve para ilustrar a divisão dos dados em formais e informais.

Quadro 3 Tipos de dados – modos e meios		
Meio - modo	Informal	Formal
Texto	Entrevistas	Jornais, revistas. Programas de rádio
Imagem	Desenho de crianças, rabiscos feitos ao telefonar	Quadros, fotografias
Sons	Cantos espontâneos cenários sonoros	Escritos musicais, rituais sonoros
Relatos “distorcidos”, “falsos” ou encenados	Ruídos estratégicos	Afirmações falsas sobre uma representação

FONTE: Livro Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som (Bauer e Gaskell, 2004, pág. 21)

Nesta pesquisa, os **dados informais** baseiam-se nos questionários e nas anotações feitas durante a observação das aulas (notas de campo). E os **dados formais** em quatro textos produzidos pelos alunos das duas turmas e em uma

atividade retirada do livro didático e um modelo de prova que foi aplicado em sala pela professora.

Segundo Flick (2004, p.64), as questões da pesquisa não vêm do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social. A discussão dos dados apresentados é orientada para o seguinte enfoque: analisar como os gêneros discursivos têm sido abordados no ensino de Língua Portuguesa - se os textos são discutidos em sua profundidade ou se só são vistos os aspectos gramaticais na criação e na apropriação desses gêneros em sala de aula; como as identidades dos alunos são construídas nesses eventos discursivos.

Na perspectiva de que não há neutralidade nos usos do signo lingüístico, e que, portanto, a linguagem revela os matizes ideológicos nas vozes dos participantes<sup>17</sup>, trabalhei na análise dos documentos os aspectos ideológicos e as marcas de identidade manifestadas na linguagem por meio das seguintes categorias lingüísticas:

- Intertextualidade para o significado acional.
- Léxico e interdiscursividade para o significado representacional.
- Avaliação e Modalidade para o significado identificacional.

Para explorar o viés ideológico encontrado, concretamente, nos textos, e no funcionamento ideológico da linguagem, escolhi três categorias propostas por Thompson (2002): **legitimação**, **fragmentação** e **reificação** (ver subseção 1.4).

### 3.5 ADC COMO METODOLOGIA

Conforme Gil (*Apud* Bauer, 2004, p.247), a ADC apresenta quatro temas principais: a preocupação com o discurso em si mesmo; a visão da linguagem como construída e construtiva; o entendimento do discurso como forma de ação; e a convicção na organização da retórica do discurso. Em *Discurso e mudança social* (2001), Fairclough cria um modelo no qual o discurso tem três dimensões de análise: o texto, a prática discursiva e a prática social. Depois, Fairclough, junto com Lilie

---

<sup>17</sup> As 'vozes' são caracterizadas pelos discursos dos diversos agentes que são representadas nos textos sobre o tema. Nesta dissertação, podemos identificar as vozes do professor, do aluno e da orientadora.

Chouliaraki, em 1999, renovaram a proposta teórico-metodológica da ADC, baseando-se no conceito de prática social e na dialética entre estruturas e eventos.

Dessa forma, a ADC além de teoria torna-se também um método para auxiliar a pesquisa. Nesse sentido, Chouliaraki & Fairclough (1999) propõem um arcabouço que contribui para a análise do discurso. Abaixo, descrevo como o arcabouço se estrutura:

### **3.5.1 Metodologia de Chouliaraki & Fairclough (1999)**

1. um problema
2. obstáculos a serem superados
  - a. análise da conjuntura
  - b. análise da prática particular
    - i. práticas relevantes
    - ii. relações do discurso com outros momentos da prática
      - discurso como parte da atividade
      - discurso e reflexividade
  - c. análise do discurso
    - i. análise estrutural: a ordem do discurso
    - ii. análise interacional
      - análise interdiscursiva
      - análise lingüística e semiótica
3. função do problema na prática
4. possíveis maneiras de superar os obstáculos
5. reflexão sobre a análise

De acordo com o arcabouço metodológico de Chouliaraki & Fairclough (1999), toda a análise em ADC parte da “percepção de um problema” em algum momento da vida social que, normalmente, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de conhecimento/recursos em uma dada prática social como, por exemplo, nas instituições escolares.

A segunda parte refere-se à identificação dos “obstáculos a serem superados”, ou seja, de elementos da prática social que sustentam o problema

verificado e que constituem obstáculos para uma mudança efetiva. Nessa etapa, existem três tipos de análise: “a análise da conjuntura” – é a especificação da rede de práticas da qual o discurso faz parte, ou seja, é a configuração de práticas da qual o discurso em análise é parte; “a análise da prática particular” – ênfase para os momentos da prática em foco no discurso, para as relações entre o discurso e os outros momentos e a “análise do discurso” – orientada para a “estrutura” (a relação das instâncias discursivas analisada juntamente com as ordens de discurso e sua recorrência a gêneros, discursos e vozes) e para a “interação” (análise lingüística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social).

A terceira parte é a “função do problema na prática”. O objetivo nesta etapa é verificar se existe uma função particular para o aspecto problemático do discurso na prática, isto é, se vai além da simples descrição do problema, verificando a função do problema nas práticas discursiva e social.

A próxima etapa é a de identificar os “possíveis modos de ultrapassar os obstáculos”, cuja finalidade é explorar as possibilidades de mudança e superação dos problemas descobertos, por meio das falhas e das contradições das conjunturas.

A última etapa compreende uma “reflexão sobre a análise”, característica importante da pesquisa em ADC: toda pesquisa crítica deve ser reflexiva.

A essa proposta metodológica acrescento ainda o modelo de análise textual sugerido por Fairclough (2003), especialmente interessante para mim, por se tratar de um estudo pormenorizado sobre gêneros em que as categorias analíticas são vistas na interface entre ação (relacionado a gêneros), representação (relacionada a discursos) e identificação (relacionada a estilos).

Considero a conjuntura em que foi realizada a pesquisa apropriada uma vez que há grande interesse a respeito do estudo dos gêneros, bem como a mudança em algumas práticas sociais tais como, as atuais abordagens nas redações de vestibulares (como os da UnB, UFMG), as provas para avaliar competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio e Fundamental, elaboradas por instituições como INEP/SAEB, todos em uma abordagem mais crítica e contemplando os gêneros de maneira diversificada e profunda e, por último, as propostas dos PCNs que, aos poucos, têm influenciado as práticas pedagógicas dos professores. Além

disso, cito o projeto Gestar (MEC) que capacita os professores para trabalharem com os gêneros em sala de aula, contribuindo para a divulgação desse enfoque no ensino. Apesar de todas essas experiências, pergunto-me se provocaram mudanças a ponto de transformar a prática dos professores com relação ao ensino dos gêneros discursivos em suas práticas escolares.

Nesse sentido, há de se considerar que as inovações tecnológicas e a globalização têm também influenciado a produção dos alunos. Esses são aspectos importantes se levarmos em conta que o gênero é uma forma de ação social.

Ao examinarmos a interação em sala de aula entre professor e aluno, estamos também analisando como os gêneros, discursos e vozes articulam-se. Esta articulação é percebida nos traços lingüísticos e na relação entre o discurso e as ordens de discurso.

Conforme já mencionado, a análise tem como base a metodologia proposta pela ADC e o enquadre proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999). Esse fato é importante, pois Fairclough (2001, p.102-103) esclarece que a Análise de Discurso, seja como teoria seja como metodologia de análise, é multidisciplinar, uma vez que envolve conhecimentos que o analista pode não ter *a priori* e que precisará descobrir e aplicar na análise.

No próximo capítulo, analiso o *corpus* de acordo com os fundamentos teóricos discutidos nos capítulos 1 e 2 e as discussões metodológicas já vistas para verificar os aspectos ideológicos predominantes nos textos e nos discursos, as marcas de identidade manifestados na linguagem e, por último, como os professores estão trabalhando com os gêneros discursivos em sala de aula.

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E DA IDENTIDADE**

Neste capítulo, analiso, com base nos pressupostos teóricos adotados, o trabalho com os gêneros e a construção identitária do aluno em trechos de oito notas de campo; de quatro produções textuais dos alunos; de uma avaliação aplicada por uma das professoras pesquisadas e nas respostas dos questionários das professoras e dos alunos. Durante a elaboração deste trabalho, os conceitos e os recursos metodológicos da Análise de Discurso Crítica perpassaram, como um todo, as reflexões acerca do tema, inclusive, direcionando o conteúdo do meu texto.

Nesta parte do trabalho, aplicarei sobre trechos dos documentos selecionados, as categorias da análise do discurso já descritas no terceiro capítulo: a interdiscursividade, o léxico, a intertextualidade, a modalidade e a avaliação.

Passarei, a seguir, à análise de alguns textos mais detalhadamente baseados nas categorias selecionadas. Essa análise tem o objetivo fundamental de identificar, nas práticas discursivas em sala de aula, especificamente sobre gêneros discursivos, os matizes ideológicos contidos nos discursos que indicam haver uma assimetria nas relações de poder envolvendo professor e aluno e, também, o de demonstrar a dificuldade das professoras em trabalhar com a produção textual e com os gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, a construção da identidade do aluno é analisada sob a ótica de seu significado representacional e identificacional na subseção 4.1. A interdiscursividade e o léxico serão analisados na 4.1.1. Em 4.1.2, discuto o significado identificacional por meio das categorias de modalidade e avaliação, uma vez que ambas revelam as identidades nos efeitos constitutivos dos discursos. Por fim, na subseção 4.1.3, teço algumas considerações a respeito dos aspectos analisados.

Na seqüência, em 4.2, analiso a produção textual em conjunto com notas de campo com base nas categorias de intertextualidade e de vozes do discurso. Por último, analiso os questionários aplicados aos alunos e às professoras em 4.3 e 4.4.

## 4.1 INTERPRETANDO AS NOTAS DE CAMPO

Vou analisar agora oito notas de campo, selecionadas de um *corpus* composto por vinte e três notas com o propósito de verificar como estão sendo construídas as identidades dos alunos nas práticas discursivas em sala de aula. As demais que não foram analisadas constam do anexo.

### 4.1.1 Construindo a identidade do aluno por meio do interdiscurso e do Léxico

Iniciando minha análise, seleciono trechos das notas de campo, referente às observações feitas que serviram para recortar e construir o discurso das professoras pesquisadas com relação à identidade do aluno.

A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos vários discursos articulados e da maneira como são articulados. Sabemos que um mesmo discurso pode ter objetivos diferentes, dependendo da prática discursiva onde ocorre. Por exemplo, um mesmo evento pode ser representado/reconhecido segundo diferentes discursos: o capitalismo pode ser defendido ou odiado dependendo da perspectiva da pessoa que articula o discurso. Um traço importante para perceber essas diferentes vozes é o léxico, pois diferentes discursos 'lexicalizam' o mundo de maneiras diferentes (Fairclough, 2001).

Assim podemos observar que os discursos das professoras pesquisadas e o discurso da orientadora conferem-lhes um papel de sujeitos importantes no processo de construção da identidade do aluno. Essa afirmativa se fundamenta em Foucault (2004, p. 44) quando ele coloca em questionamento o sistema de ensino: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”.

Para Moita Lopes (2006, p.37-38):

As escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem. Pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Pelos trechos destacados na nota de campo abaixo, observo a construção do senso comum em que os papéis de aluno e de professora estão bem definidos – a professora ensina e o aluno aprende. Vejo um discurso de autoridade em que as relações são assimétricas.

Acho relevante destacar que o termo senso comum para Linde (1993, *apud* Moita Lopes, 2003, p.218), nada mais é do que “o conjunto de crenças e relações entre crenças compartilhadas por todas as pessoas em uma determinada cultura. Essas crenças são tão óbvias que se torna improvável vê-las como crenças; ou seja, o que é entendido como um fato da natureza, na realidade, é uma dissimulação cultural.”

### Nota de Campo 7 ( Profª Rejane)

Neste dia, os alunos receberam a visita da orientadora. Ela esteve na sala para **fazer um pré-conselho com a finalidade de colher sugestões para a melhoria da escola**. A orientadora pediu ao representante da turma que fizesse um relatório do que era falado. Com um questionário em mão, à medida que ia perguntando, ia anotando as respostas. Pude observar que ela dava (induzia) as respostas aos alunos, como mostram os trechos abaixo:

*“relacionamento da turma...é regular! Quem concorda que ele é regular...porque têm alunos que prejudicam com relação à disciplina da turma.”*

*“Quais os alunos que prejudicam o grupo?...influenciam positiva e negativamente...quais os nomes?”*

Nesse momento, a professora regente interrompe e fala os nomes dos alunos bagunceiros.

A orientadora passou para outro tópico: relacionamento com os professores.

*“ Qual a matéria que vocês têm dificuldade? ...”*

Os alunos responderam:

- *“matemática...”*
- *“eh! a maioria teve problemas”*

De acordo com as respostas dos alunos, a turma teve dificuldades porque passou por dois professores que tiveram problemas de saúde, sendo prejudicada por isso. Além disso, relataram, que na 5ª e 6ª séries, não tiveram base para 7ª série.

Então, a orientadora continuou com as perguntas:

- *“O próximo item: avaliação da turma – é regular ou boa...o ótimo não deve ser considerado.”*

Alguns alunos fizeram comentários críticos, em voz baixa, com relação ao jeito da orientadora conduzir o questionário:

- *“...ela não pergunta! ela já coloca aí...que interessante”*
- *“Bem...que sugestões a turma poderia fazer para melhorar”*

Os alunos ficaram um pouco agitados e podíamos ouvir várias vozes ao mesmo tempo, duas sugestões destacaram-se em meio ao burburinho:

- *“diminuir o número de alunos!”*
- *“distribuir os alunos bagunceiros nas outras turmas”*

Neste instante, a orientadora mais que depressa retrucou:

- *“E estragar as outras turmas!”*

Um aluno disse **que os professores deveriam melhorar**, e a orientadora respondeu:

- *“não são os professores que vão melhorar ...não são os pais...mas o aluno...isso tem que vir do interior”.*
- *“O item relacionamento com os professores ... é bom ...tranquilo...né.”*

Mais uma vez não foi dada voz ao aluno. Em seguida, os alunos continuaram a sugerir melhorias, e fizeram as seguintes reivindicações:

- espelho e papel higiênico para o banheiro feminino; limpeza melhor;
- ter mais livros na biblioteca;
- ter mais gente para atender na secretaria;
- pintar as salas, pois estavam pixadas.

Com relação a esse último ponto, a professora disse que por isso o mapeamento (cada um ter seu lugar definido na sala de aula) era importante, pois, dessa forma, cada um cuidaria do seu espaço.

A orientadora comentou uma sugestão dada pela outra turma: fazer uma festa da família, mas a turma recusou veementemente. Após o término do questionário, a orientadora retirou-se. Mas, a aula já estava acabando.

Em nossa sociedade, naturalizou-se por meio do discurso e das práticas sociais, que o fracasso no aprendizado é de inteira responsabilidade do aluno que não tem interesse suficiente para aprender. Ou seja, a culpa recai sobre o indivíduo, excluindo-se assim, o professor, a família e a instituição escolar, essa idéia é reforçada na fala da orientadora: **“não são os professores que vão melhorar ...não são os pais...mas o aluno...isso tem que vir do interior”**.

Nesse trecho, predomina a modalidade deôntica que se caracteriza pelo comprometimento com a necessidade e a obrigatoriedade. Essa idéia é reforçada pela oração negativa, além do modal **“tem que vir”**.

Sabemos que um conjunto de práticas discursivas está associado a determinadas ideologias, que estabelecem crenças, convenções e posições para os sujeitos que participam dessas práticas. Quando essas convenções são naturalizadas, passam a fazer parte do senso comum. Então, as convenções discursivas naturalizadas são um meio de perpetuar e de reproduzir dimensões ideológicas das relações de poder.

Por exemplo, a fala da orientadora está em consonância com a fala da professora. Isso indica que não só as ‘vozes’ dos professores, mas também a voz da instituição escolar estavam presentes. A ordem do discurso da educação é demonstrada por meio da modalização **“tem que vir do interior do aluno”**.

Em termos ideológicos, vejo a fragmentação de certos alunos que “ameaçam” o bom funcionamento da escola. Estes alunos são segmentados, como pode ser visto nos trechos: **“têm alunos que prejudicam com relação a disciplina da turma.”**; **“Quais os alunos que prejudicam o grupo?...influenciam positiva e negativamente...quais os nomes?”**; **“E estragar as outras turmas!”**

Thompson (2002) cita a fragmentação como uma forma de dominação, na qual os indivíduos são segmentados. Para isso, os grupos dominantes procuram representar esses indivíduos como perigosos e ameaçadores. Vejo a estratégia de fragmentação de alguns alunos por meio do expurgo do outro que envolve a construção de um inimigo comum que é retratado como mau ou ameaçador e contra o qual os indivíduos são convocados a resistir coletivamente ou expurgá-lo.

Se a orientadora utiliza-se do termo “**prejudicam**” ela já está assumindo que os alunos influenciam negativamente, logo a pergunta não tem nenhum sentido, pois já induz a resposta.

No recorte: “**fazer um pré-conselho com a finalidade de colher sugestões para a melhoria da escola.**” pode-se perceber uma contradição no discurso da orientadora, pois as perguntas elaboradas não apontam para essa finalidade e sim para o estímulo à denúncia “**Quais os alunos que prejudicam o grupo?...influenciam positiva e negativamente...quais os nomes?**” do que ela denomina alunos bagunceiros. Além disso, na única pergunta em que ela pede sugestões para melhorar a escola, as sugestões dos alunos são desqualificadas:

- “**diminuir o número de alunos!**”
- “**distribuir os alunos bagunceiros nas outras turmas**”

Neste instante, a orientadora mais que depressa retrucou:

- “**E estragar as outras turmas!**”

Um aluno disse **que os professores deveriam melhorar**, e a orientadora respondeu:

- “**não são os professores que vão melhorar ...não são os pais...mas o aluno...isso tem que vir do interior**”.

Nas sugestões formuladas pelos alunos há a presença do verbo no infinitivo, que é atemporal: “**distribuir**”, “**diminuir**”, ou seja, traduz uma idéia de prescrição, regra, que é encontrada em gêneros que regulamentam a sociedade.

A sugestão que a orientadora considera adequada é a festa da família proposta por outra turma. A turma recusou veementemente. Pode-se inferir que há uma postura crítica dos alunos, aparentemente uma turma que é “crítica” passa a ser considerada uma turma “problemática e bagunceira”.

Também os alunos não são ouvidos, mesmo quando fazem denúncias ou críticas com relação à instituição escolar. Como mostra o trecho: “**a turma teve dificuldades porque passou por dois professores com problemas de saúde sendo prejudicada por isso.** Além disso, relataram que na 5ª e 6ª séries **não tiveram base para 7ª série**”. Na seqüência dessa fala dos alunos, a orientadora ignora essas “vozes” mudando de assunto sem fazer comentários.

Então, a representação da identidade dos alunos fica evidenciada na diferença de posição entre professora e aluno, ou seja, não é permitido ao aluno expressar-se e posicionar-se no discurso.

De acordo com Moita Lopes (2006, p. 43), “Pelo fato de que, em geral, os professores controlam o tópico em sala de aula e os enquadres interacionais, eles mais provavelmente controlam os significados em processo e, por extensão, as identidades sociais que estão sendo posicionadas em sala de aula”.

Assim, a construção de uma identidade de aluno (institucional) sofre influência dos discursos da professora e da orientadora, uma vez que a identidade não está no indivíduo, mas ela é construída nas interações com as pessoas.

Cabe um comentário de que na rede de ensino sabe-se que a substituição de professores é uma prática comum. Alguns estudos têm demonstrado que há um alto índice de licenças de saúde, em muitos casos, devido a Síndrome de *Burn Out*, isto é, os professores também são vítimas do sistema educacional. Para Leal (2003, p.141):

(...)de nada adianta ficarmos criticando o(a) professor(a), é necessário, isto sim, que sejam oferecidas soluções para o problema, cujo centro está acreditedo, na falta de definição dos objetivos da educação nacional, na formação do(a) docente e nas condições de trabalho. Considero que, no contexto histórico que vivemos, (a)o professor(a) deve ser um(a) profissional que, além da competência técnica, tenha consciência de que deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes dos problemas e necessidades do país e capazes de poder transformar essa realidade, enfim, verdadeiros cidadãos.

Continuando a análise, também, vejo, em outro trecho da nota de campo, um eco de resistência e de postura crítica dos alunos quando sugerem mudanças importantes na escola e criticam o modo de pesquisar da orientadora. Isso fica evidenciado nos traços de ironia no discurso de alguns alunos: **“...ela não pergunta! ela já coloca aí...que interessante”**.

Um outro aluno disse **“que os professores deveriam melhorar”** Isso expressa que há uma postura crítica dos alunos que não é levada em consideração.

Um último aspecto que gostaria de destacar acontece no trecho em que a professora fala sobre a importância do mapeamento na sala de aula:

“A professora disse que por isso **o mapeamento (cada um ter seu lugar definido na sala de aula)** era importante, pois dessa forma cada um **cuidaria do seu espaço.**”

Vejo certa forma de vigilância e controle. Apoio-me na teoria de Foucault (1996) sobre o poder disciplinar, isto é, na maneira de gerenciar o indivíduo por meio dos espaços que ele ocupa. No contexto da sala de aula, essa é uma forma de controle sutil e velada que se propaga pelo senso comum.

#### Nota de Campo 9 (Profª Rejane)

A professora fez a chamada como de costume. Depois, pediu que os alunos abrissem o livro didático e fizessem um resumo do texto (página 185 a 188). Durante a aula, os alunos fizeram bastante bagunça. Havia momentos em que a professora interrompia e dizia frases como estas:

- **tudo o que esse menino fizer, eu não vejo.**
- *Quem **mandou** você fazer isso menino?*
- ***minha** vez de falar.*

Não há espaço na sala de aula para a negociação e mudança. Na maioria das vezes em que o aluno tenta se expressar, ele é tolhido pela professora. Destaco aqui alguns desses processos de apagamento da voz do aluno por meio do enunciado da professora. Diz ela: - **“tudo o que esse menino fizer eu não vejo”**; **“quem mandou você fazer isso menino?”** **“minha vez de falar”**.

#### Nota de campo 12 (Profª Leda)

Nesta aula, a professora trabalhou com poesia. Durante a leitura da poesia, 'menino tira o cigarro da boca', ela parou várias vezes para chamar a atenção dos alunos:

“presta atenção...vamos ouvir essa poesia!”

“olha eu **não gosto dessa falta de educação...**”

“**vou tirar fulano (falou o nome do aluno) da sala**”

Ela continuou lendo e pediu aos alunos que prestassem atenção na foto:

- “O coração com lábios simboliza o sofrimento do coração”.

Em seguida, ela solicitou aos alunos que, seguindo o estilo do texto, selecionassem um dos quatro temas que ela ditou:

- abandonar o vício da bebida ou das drogas;
- reduzir a violência na escola ou na rua;
- respeitar os idosos;
- preservar a natureza;

A professora sugeriu que eles fizessem uma poesia, pedindo para que alguém parasse de usar bebidas. Era para sensibilizar as pessoas. Nesse momento, ela interrompeu a explicação, para mais uma vez controlar a bagunça dizendo que **“a falta de educação estava imperando”**.

Depois, ela explicou que **a poesia era livre**<sup>18</sup>, mas tinha de ter 28 versos, um verso correspondia a uma linha, era para ter de 20 a 30 linhas. As estrofes poderiam ter 2, 3 ou 4 versos. Disse que não era necessário ter rima, mas era preciso ter sentido.<sup>19</sup>

**Nota de campo 15 (Profª Rejane)**

Nesta aula, a professora estava mais nervosa, chamava a atenção dos alunos e falava em **tom agressivo** coisas como:

*“olha, eu dou aula é **pra gente**, não **pra jumento...bicho é lá fora...**”*

**dizia que não podia** nem chamar os pais dos **alunos bagunceiros**, pois como ela ia chamar a mãe para falar que **seu filho era um jumento**. Depois, ela se acalmou e continuou com a aula. Explicou que, quando líamos um texto, fazíamos alguma ligação com o que já tinha acontecido conosco. Em seguida, pediu-lhes que fizessem uma redação que tivesse relação com a escola. Sugeriu alguns exemplos relacionados com a escola: coisas engraçadas, casos de briga, escolha de representante de turma.

Outro aspecto analisado no trecho da nota de campo foi o uso de termos proferidos pela professora Rejane como “**jumento**” e “**bicho**” que desqualificam o aluno.

O uso lexical desses termos indica uma escolha de palavras com conotações negativas e enfraquecedoras em relação ao aluno, tendo em vista o seu significado no Dicionário Aurélio: **Jumento** 1. animal mamífero facilmente domesticável, muito difundido no mundo, e utilizado desde tempos imemoriais como animal de tração e carga. 3. *fig.* Indivíduo muito bruto, grosseiro; cavalo.

Como já vimos no item sobre o léxico (subseção 1.2.2), as palavras escolhidas podem refletir as ideologias e os sistemas de crenças de seus produtores.

**Nota de campo 14 (Profª Leda)**

A professora fez a correção dos exercícios e falou um pouco sobre a questão do controle na sociedade. Falou do circuito interno, como são controladas as pessoas por meio de câmeras, disse que tudo o que se faz é visto. Depois, explicou **porque isso se tornou necessário** em lojas, casas e prédios. Segundo ela, **era para manter a segurança das pessoas e prevenir roubos, pois com essa vigilância fica registrado o rosto, e seria possível ir atrás do criminoso**. Alguns alunos comentaram que **não gostavam dessa vigilância**. Outros comentaram que **as pessoas ficavam sem liberdade**. Mas, a professora não rendeu muito assunto. Em seguida, pediu aos alunos que fizessem os exercícios da pág. 74 a 78 do livro didático.

<sup>18</sup> Segundo a professora, a poesia “era livre”, porém, ela restringe a aspectos formais. Onde está a liberdade do aluno?

<sup>19</sup> Além do texto escolhido ter como fundo trabalhar o controle do vício do cigarro, a professora sugere que os alunos façam uma “poesia” dando orientações meramente formais sobre poética. Esse exercício não desperta a criatividade nem a sensibilidade do aluno.

Como foi observado na nota de campo 7 - o mapeamento (cada um ter o seu lugar definido na sala de aula) -, há um discurso legitimando o uso da vigilância e do controle na sociedade. Para Giddens (1991), esse controle e vigilância são característicos da sociedade pós-moderna em que as convenções sociais produzidas e reproduzidas são monitoradas.

Identifico a legitimação desse controle por um processo de racionalização no discurso da professora Leda reproduzido na nota de campo acima. Isso fica evidenciado na forma como os argumentos são expostos e na cadeia de raciocínio que ela usa para sustentar seu ponto de vista. Embora, existam alunos que argumentem contra esta vigilância e em favor da liberdade.

#### **4.1.2 Modalidade e avaliação: investigando os ditos e os não ditos**

A modalidade é importante na estruturação de identidades (tanto nas pessoais – personalidades – como nas sociais), no sentido que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é. Logo, a escolha de modalizadores nos textos podem ser vistos como parte do processo de estruturação da própria identidade (Fairclough, 2003).

A forma como uma pessoa representa o mundo, aquilo com o que ela se compromete (por exemplo, o grau de envolvimento com a verdade) é parte de como ela se identifica, necessariamente em relação ao outro com quem interage. Em outras palavras, as identidades são relacionais: quem uma pessoa é constitui uma questão de como essa pessoa se relaciona com o mundo e com as outras pessoas.

Os marcadores típicos da modalidade são os "verbos modais" (ou de ligação - poder, parecer, dever, estar etc) embora existam de fato várias outras formas, nas quais, a modalidade pode ser marcada. No trecho abaixo, quando a orientadora refere-se à avaliação da turma, ela descarta a possibilidade da turma se avaliar como ótima, ela já afirma "é regular". O uso do presente do indicativo e do verbo de ligação é uma marca de modalidade. E ainda, induz os alunos a não se avaliarem bem, isso fica evidente na expressão modalizadora destacada: **"O próximo item: avaliação da turma – é regular ou boa...o ótimo não deve ser considerado."**

Porém, quando é avaliada a relação do professor/aluno ela já afirma positivamente que a relação é boa, isso fica evidente pelo uso do presente do indicativo que indica certeza. Como mostra o recorte abaixo:

- “O item relacionamento com os professores ... é bom ...tranqüilo...né.”

Com relação às declarações de juízo de valor, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo (bom) ou um sintagma nominal (um aluno ruim).

O que se pode concluir com base nas notas de campo é que ambas as professoras emitem juízos de valor acerca de seus alunos. Principalmente, nos trechos em que associam os alunos a termos pejorativos como: **jumento, bicho, mal-educado, bagunceiro.**

#### 4.1.3 Considerações preliminares

Assim, usando como referência as informações retiradas das notas de campo, posso afirmar que os discursos dessas professoras refletem uma prática coerente com o discurso que proferem, uma vez que usam argumentos de autoridade como professores que são para afirmarem sua posição no seu campo de trabalho e ao mesmo tempo as ‘vozes’ desses professores são categóricas ao usarem itens lexicais negativos em relação aos alunos e positivo em relação a elas.

Com relação às notas de campo, os trechos registram um processo assimétrico. Não há realmente um processo de troca. Observo que essas escolhas revelam ‘vozes’ de participantes com características que apontam para um discurso hegemônico. É um discurso tão naturalizado (a naturalização é um dos meios, pelo qual, as ideologias se instalam) que possivelmente os participantes dessas enunciações não percebiam o caráter ideológico que carregam.

Por fim, esta análise responde à última questão de minha pesquisa: *Como as identidades dos alunos são construídas/reveladas por meio do trabalho com gêneros?* Posso ver a identidade dos alunos sendo construída, em parte, por meio das escolhas lexicais feitas pela professora ao se dirigir à turma e por meio da modalização. Os alunos, principalmente, da turma da professora Rejane, são relacionados com as “atitudes”, os “julgamentos” e com as “posturas” dela e da coordenadora da escola. O que revela uma marca de ideologia em que se culpa o

aluno pelos problemas de ensino-aprendizagem. Eles são identificados como problemáticos e, conseqüentemente, marginalizados.

## **4.2 ANALISANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS**

Nesta seção, analiso quatro redações de alunos. Os textos selecionados são, em geral, narrações em que predominam o presente do indicativo - tempo do mundo comentado. Fairclough (2003, p.68) classifica a narração como um pré-gênero. Para ele, “pré-gêneros são categorias mais abstratas que ‘transcendem redes particulares de práticas sociais’ e que participam na composição de vários gêneros situados”. A narração, argumentação, descrição e a conversação são pré-gêneros, por exemplo, existem muitos tipos de narração (fábulas, depoimentos na televisão) que estão situados em determinadas práticas sociais. Os gêneros selecionados são analisados da perspectiva de seu significado acional, para isso analiso as relações intertextuais, com base na proposta de Fairclough (2003).

Considero relevante essa análise, primeiro porque a forma<sup>20</sup> como a produção textual é solicitada aponta para o claro desconhecimento das novas concepções de gêneros, permitindo-me inferir não ser um trabalho muito produtivo para capacitar o aluno a dominar os diversos gêneros que compõem a nossa sociedade pelos seguintes motivos:

- trabalham predominantemente com textos literários;
- trabalham os textos com enfoque gramatical;
- enfocam tipologia textual;

### **4.2.1 Relações Intertextuais**

Como foi mencionada no primeiro capítulo, a intertextualidade manifesta-se por meio da articulação de vozes em um texto. Esse termo foi, segundo Fairclough (2001, p.134), cunhado por Kristeva no final dos anos 60 no contexto de suas apresentações sobre o trabalho de Bakhtin. A relevância da intertextualidade para Fairclough está de acordo com o foco de sua teoria do papel do discurso na

---

<sup>20</sup> Não há um aproveitamento do potencial do uso dos gêneros. As professoras apenas solicitam que sejam feitos resumos, textos narrativos, descritivos e paráfrase (apenas substituição de palavras), além de temas livres sem texto suporte.

mudança social. Kristeva observa que intertextualidade implica “inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história” (*apud* Fairclough, 2001, p.134).

Para esse autor, a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante e a combinação das duas é particularmente produtiva. Para ele,

Não só pode-se mapear as possibilidades e limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de lutas hegemônicas, mas pode-se também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.

Em relação à intertextualidade, observo a manifestação de um discurso do senso comum no ensino da produção de texto, ou seja, o estudo do léxico descontextualizado, o uso de termos da teoria literária e a reprodução de textos dos livros didáticos. Não há reelaboração da produção de textos com o enfoque no potencial do trabalho com gêneros, mas a repetição de uma abordagem naturalizada como modelo. Segundo Fairclough (*idem*, 135), “A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens de discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso”.

Em minhas análises percebi que não há essa transformação descrita por Fairclough, mas uma prática baseada em uma ordem de discurso superada na forma de ensino em que os gêneros originários da tradição literária: descrição, narração e dissertação são predominantes. Na atual ordem do discurso do ensino com gênero, não é possível mais trabalhar só com o enfoque gramatical e com textos descontextualizados de sua prática, tendo em vista que o gênero é uma forma de ação social.

Examinei como foi construída a identidade do aluno por meio das notas de campo. Nesse momento, vou analisar como é construída a identidade do aluno por meio dos gêneros discursivos.

#### **4.2.2 Revelando a identidade por meio dos gêneros**

Há um enfoque neste trabalho relativo à construção da identidade por meio do estudo dos gêneros discursivos na sala de aula, uma vez que a pesquisa contempla a relação dos sujeitos envolvidos na construção e no consumo desses gêneros. As

práticas discursivas no contexto escolar desempenham um papel importante no desenvolvimento e na conscientização do indivíduo sobre a sua identidade e a dos outros.

Analiso quatro textos juntamente com as suas respectivas notas de campo.

### Nota de Campo 3 (Profª Leda)

Nesta aula, a professora trabalhou com o **foco narrativo**. Ela explicou aos alunos da seguinte forma: *“1ª pessoa ... eu conto a história e participo da história...agora...eh...na 3ª pessoa...eu não participo da história.”* Ela continuou explicando, agora falando do narrador: *“o narrador pode ser observador...contando pra gente... o narrador onisciente, sabe tudo! Até do pensamento do personagem”*.

Em seguida, ela leu dois textos. O primeiro era sobre o fuzilamento, no qual o narrador era em 1ª pessoa. A professora comenta que ele participa da história. A outra versão, o segundo texto, traz a **versão da mulher** do homem que fuzilou.

Nesse momento, ela interrompe a aula para chamar atenção dos alunos. **Eles reclamam que não estão entendendo**. Ela explicou novamente dizendo que *“no primeiro texto os pronomes e os verbos estavam na primeira pessoa, e que, no segundo texto, eles estão na terceira pessoa.”*

Depois de dar alguns exemplos, ela dita seis temas para os alunos escolherem e para **fazerem a mesma coisa**. Os temas são:

1. o nascimento de um bebê;
2. a separação de um casal;
3. o primeiro encontro;
4. um assalto;
5. uma briga em sala de aula;
6. discussão em família.

Ela explica que eles tem de escolher um dos seis temas e dá um exemplo: *“o tema número 1 a mãe do bebê...como ela se sentiu.. conta a história como um dos personagens”*.

Os alunos teriam de fazer o texto, no mínimo vinte linhas. Pude perceber que a maioria dos meninos escolheu o tema do 'Assalto' em que eles eram os assaltantes. **Dois meninos** escolheram 'uma briga em sala de aula'. **Já as meninas** se dividiram entre os temas do '**Primeiro Encontro**' e o do '**Nascimento de um Bebê**'. Neste último, elas narraram sob a ótica da mãe.

Posso ver a identidade e as questões de gênero social aflorando por meio da produção de textos.

### Texto 1

#### **O assalto**

*Um dia, eu estava numa favela do Rio de Janeiro, fui comprar arroz e feijão para minha avó porque não tinha comida em casa, mas quando estava saindo do mercado, **os policiais chegaram e começaram a dar porrada e bicudo em mim** e nos meus amigos, **depois disso eu fiquei com raiva e resolvi fazer um assalto.***

*Quando chegamos na loja para assaltar nós roubamos mil e duzentos reais, ainda roubamos um caminhão e armas de traficantes.*

*Depois nós fomos com as armas e o caminhão até a delegacia, entramos com o caminhão na delegacia e começamos a disparar. Nós matamos todo mundo, desde policias a presidiários.*

*No dia seguinte, veio um batalhão na favela, e começaram a atirar sem parar, eu e meus amigos entramos nessa também, quando eu vejo eu estou sangrando, porque eu tinha levado dois tiros na perna e um no braço, ninguém me socorreu, eu morri com muita perda de sangue.*

***E isso aconteceu por causa da minha revolta, e acabou me levando a morte.***

Antes de analisar a produção do aluno, quero evidenciar a forma como a tipologia narrativa foi trabalhada. O texto solicitado é um gênero da ordem do narrar, como tal possui características composicionais próprias, tais como: as mudanças relatadas organizam-se numa sucessão de ações, segundo relações de anterioridade, posterioridade e concomitância. Os tempos verbais utilizados na narrativa são os do pretérito, pretérito perfeito e mais-que-perfeito, futuro do pretérito. Como foi observado, a professora não explicou detalhadamente como uma narrativa é construída, focando apenas os aspectos formais da teoria literária.

Quando a professora profere a lista de sugestões ela não discute a questão da violência na sociedade. Como foi relatado na nota de campo acima, a maioria dos meninos da sala escolheu o tema “**Um assalto**” e a meninas dividiram-se entre “**o nascimento de um bebê**” e “**o primeiro amor**”. Nesse sentido, pode-se inferir um discurso de gênero social internalizado à medida que os alunos reproduzem esse discurso em suas redações. Os discursos dos meninos voltam-se para a questão da masculinidade, força, violência e o das meninas para a feminilidade, maternidade, romantismo. Esses posicionamentos revelam como os alunos estão construindo ou legitimando suas identidades de gênero masculino e de gênero feminino.

Além do mais, sabemos que as diferenças entre os gêneros sociais são construídas por meio das interações com os outros nos eventos discursivos, em um dado momento sócio-histórico. Dessa maneira, instituições como a família, a igreja e, principalmente, a escola exercem um papel de extrema relevância na construção de quem somos na sociedade.

Analisando o texto do aluno “o assalto” percebe-se que o aluno consegue contextualizar a identidade do assaltante compreendida dentro de um processo de produção simbólica e discursiva sujeita a relações de poder que é o resultado de

imposições e privações. Em nossa sociedade, a idéia de ser um assaltante ou traficante está associada a poder, privilégios e dinheiro fácil, mas, também, sujeita a riscos. Isso confere certa *glamourização* do assaltante. Tanto que os alunos se colocam no papel de assaltante em vez do papel de policial.

Por meio de uma produção textual, as identidades são reveladas e reafirmadas e traduz o desejo de um grupo social marginalizado de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Demonstra também o sentimento de revolta e impotência. Esse sentimento é evidenciado no texto do aluno: **“os policiais chegaram e começaram a dar porrada e bicudo em mim e nos meus amigos, depois disso eu fiquei com raiva e resolvi fazer um assalto”, “E isso aconteceu por causa da minha revolta, e acabou me levando a morte.” “veio um batalhão na favela, e começaram a atirar sem parar”.**

Quando o aluno assume no texto que o assalto (violência) ocorreu por causa da sua revolta, dissimula outras questões mais complexas que estão por trás da situação de violência e marginalização nas favelas. Nesse sentido, essa relação causal explicitamente marcada “por causa” dissimula as causas reais do problema, uma vez que não fala do discurso da marginalização no texto. No texto do aluno, há dois discursos em conflito: o de vítima e o de bandido. Considerando que o que é dito em um texto é dito em oposição ao que não é dito, mas tomado como dado (Fairclough, 2003), pode-se inferir uma crítica velada à atuação ideológica do poder repressor da polícia.

Além do mais, o aluno termina a redação com um discurso fatalista que demonstra a naturalização do discurso: a morte do assaltante é vista como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável.

Entretanto, em outras redações sobre esse tema, os alunos escreviam os motivos de estarem assaltando, tais como: violência generalizada, falta de emprego, fome e exclusão social. Todos esses motivos retratam e denunciam uma sociedade desigual.

Passo agora para a análise do **Texto 2** da aluna:

## Texto 2

### **Eu sou...**

*sou uma menina cuidadosa  
sou uma menina meiga e mimada  
sou uma menina carinhosa e amiga  
sou menina que estuda para ter um futuro na frente  
sou uma menina apaixonada  
que ama os pais e o menino  
que considera o amor de sua vida  
sou uma menina que tem um sonho de ser feliz com a pessoa que ama.*

*Agora cresci, sou uma mulher  
**trabalhadora, mãe de dois filhos** que  
ainda sonha em ser feliz com o  
amor de sua vida  
sou uma mulher trabalhadora  
que trabalha muito para sustentar seus filhos, para que eles tenham futuro  
como ela teve.*

*Hoje sou uma mulher que trabalha como médica que foi promovida  
com o esforço de seu trabalho, mas  
**mas ainda** não é totalmente feliz,  
**não tem a pessoa que ama** ao seu lado,  
para compartilhar suas alegrias e dividir suas tristezas  
Sou uma mulher sonhadora, que sonha em ser  
feliz, e sei que isso algum dia vai acontecer.*

No texto da aluna há uma articulação de várias vozes que servem para construir a imagem do feminino na sociedade. A caracterização do gênero, masculino ou feminino, é um construto social elaborado no discurso e que está discursivamente ligado ao sexo: os homens devem ser masculinos e mulheres devem ser femininas.

Nesse sentido, a aluna assimila/assume uma série de crenças naturalizadas no senso comum e que são recontextualizadas na sua redação. De acordo com Silva (2000, p.16), “a identidade é uma fabricação nossa em um dado contexto de relações sociais, ou seja, são criações culturais e sociais por meio de atos de linguagem.” Destaco três estereótipos acerca do papel da mulher na sociedade, como em: **“sou menina meiga e mimada”, “trabalhadora”, “mãe de dois filhos”**. Aqui, a feminilidade é associada àquelas características que implicam subordinação e atitudes maternais. Há um discurso de que a mulher para ser realizada precisa de ter alguém ao seu lado, trata-se de outro senso comum, isso fica claro pelo uso da adversativa **mas** no trecho: **hoje sou uma mulher que trabalha como médica que foi**

***promovida com o esforço de seu trabalho, mas mas ainda não é totalmente feliz, não tem a pessoa que ama ao seu lado, para compartilhar suas alegrias e dividir suas tristezas”***

Quando a aluna fala em seu texto sobre a **promoção** e o **esforço de seu trabalho** também reflete uma característica da sociedade pós-moderna, em que a mulher tem de lutar muito para conquistar uma posição mais alta. Segundo Vieira (2005, p.231),

Na constituição de uma autêntica identidade profissional para o gênero feminino, a palavra de ordem é êxito. A mulher contemporânea tem de ser bem-sucedida nas suas atividades profissionais, considerando que tudo na disputa do mercado de trabalho é mais difícil para a mulher do que para o homem, desde a obtenção de emprego até galgar posições hierárquicas superiores que dão destaque profissional.

O discurso da vida familiar também aparece em trechos como: ***“sou uma menina que estuda para ter um futuro na frente”***; ***“que ama os pais e o menino que considera o amor de sua vida”***.

Identifico a presença do discurso religioso no seguinte trecho: ***“...a pessoa que ama ao seu lado, para compartilhar suas alegrias e dividir suas tristezas.”***

Vejo novamente a questão do gênero social aflorando no texto da aluna. Também observo a intertextualidade presente na reprodução do discurso: casar, ter filhos, isto é, o papel tradicional da mulher e a incorporação de um novo papel social da mulher - a de mantenedora: ***sou uma mulher trabalhadora que trabalha muito para sustentar seus filhos, para que eles tenham futuro como ela teve.***

De acordo com Moita Lopes (2003, p.15), “Entre as mudanças que vivenciamos, é notável o novo papel das mulheres na sociedade contemporânea que afetou profundamente a organização da família como também o espaço reservado aos homens na vida pública e privada com profundos reflexos em sua própria construção identitária.”

Há a presença de duas ordens de discurso sobre o papel feminino: aquele em que a mulher precisa de alguém para ser feliz (discurso tradicional) e o outro da mulher que trabalha e é independente (discurso contemporâneo). Giddens (2002) aponta para a questão de como as condições sociais modernas modificam e modelam o *self* e a identidade pessoal, produzindo novos discursos para exprimir essa realidade.

Agora passo a analisar o **Texto 3**. Mas, antes, reproduzo aqui a nota de campo em que a professora solicitou este texto:

**Nota de campo 11 (Profª Rejane)**

A professora começou a aula chamando a atenção dos alunos “todo mundo sentado!”

“...oh pessoal vamos sentar...presta atenção ...não vou falar de novo”

Ela leu a atividade da página 69 do livro didático. Pediu aos alunos que fizessem **uma paráfrase**. Explicou que **era reescrever o texto trocando os nomes. Os alunos não entenderam e perguntaram como era isso**. Então, ela disse que **era para eles tomarem o texto como base** e pediu que eles, por exemplo, **trocassem o nome do objeto, personagem. Era para fazer um novo texto, “recriar o texto”**. Disse ainda que eles **podiam “trocar alguns verbos e o que quisessem e ver o que ia sair disso.”**

Como pode ser visto, o conceito de paráfrase não foi exemplificado/explicado com clareza pela professora ao solicitar-lhes que fizessem uma paráfrase de um texto do livro didático. Ela pediu que eles, por exemplo **trocassem o nome do objeto, personagem. Era para fazer um novo texto, “recriar o texto”**. Disse ainda que **eles podiam trocar alguns verbos e o que quisessem e ver o que ia sair disso**.

Este é um bom exemplo da falta de clareza na hora da produção textual, o aluno deveria produzir uma paráfrase ou um texto novo? O aluno não sabe direito que tipo de texto deve produzir e com isso mistura tipologia com gênero.

A paráfrase é um gênero estável com características composicionais definidas. Segundo Antunes (2005, p.62), “a paráfrase acontece sempre que recorremos ao procedimento de voltar a dizer o que já foi dito antes, porém com outras palavras, em outras palavras, é uma reformulação de dizer o mesmo de outro jeito.” Nesse processo de reformulação do já dito, pode ocorrer deslocamentos de sentido, resultando em um discurso polissêmico, que possibilita sentidos diferentes e múltiplos.

Na paráfrase produzida pelo aluno, identifico traços que remetem ao texto original. Contudo, há outros sentidos quando o aluno faz uma crítica ao desempenho

profissional de sua professora, sugerindo que ela é mecânica, robótica e faz as tarefas de maneira repetitiva.

Ao mesmo tempo em que atualiza um discurso que faz parte do senso comum: o papel relegado aos nordestinos na sociedade, a exploração de mão-de-obra barata. Essa ideologia é naturalizada por meio das novelas na qual os nordestinos sempre são estigmatizados e estão à margem da sociedade.

Outro ponto é o uso de palavras como “boiola”, “Travecom” no texto do aluno, evidenciando um preconceito com relação aos homossexuais. A avaliação negativa dos homossexuais reforça a hegemonia heterossexual, ou seja, o padrão masculino legitimado por meio da família patriarcal. Há construções discursivas que legitimam concepções de senso comum já naturalizada acerca do que significa ser homem em nossa sociedade.

### **Texto 3**

#### ***Seu novo amigo, andróide***

*Quem nunca sonhou em ter uma empregada como Rita, a andróide da família escola? Mais que personagem de um desenho animado, Rita encarna uma utopia: o ideal de que a tecnologia nos livrará de todo trabalho braçal e de toda tarefa chata e repetitiva.*

*Pois agora você têm Rita 2, a faxineira andróide fabricada pela empresa nordestina “vai que não volta”, capaz de cuidar da casa, limpar janelas, estragar móveis, quebrar encomendas e até ser sua animal de estimação. Ela ainda custa caro. Em compensação, coloca toda sua força bruta a seu serviço. E o preço ainda vai cair.*

*É só o começo. O mundo entrou no ano de 2000 com 1 milhão de nordestinos pedindo comida. Quase 99% são braços mecânicos usados na indústria de penico. Mas um relatório dos Nordestinos Unidos, publicado em outubro de 1999 a.C., prevê que nos próximos 15 anos os andróides domésticos estarão integrados ao nosso miserável cotidiano. Serão tão comuns quanto microscópicocomputadores e privadas que falam. Rita 2 pode ser a primeira deles.*

*É que o mundo dos andróides não confiáveis está sucatiando. Nele já existem motoristas de prova como Felipe, cirurgiões como Marcelo e o incrível Pedro, o boiola robô da Travecom. Você vai ter uma geração de*

*Pedros capazes de ver, ouvir, cheirar, fazer limpezas, gritar, preparar dozes de cachaça e até fumar. Eles vão estragar o seu cotidiano.*



# 2.º

## Movimento

Seu novo amigo, o robô

Eles nasceram na imaginação dos escritores de ficção científica. Depois, viraram braços mecânicos em fábricas de carro. Agora estão finalmente prontos para entrar em sua casa e se tornar parte da família.

Por José Augusto Lemos, Mariana Mello e Mônica Rentschler, de Tóquio, com Roberto Wuesthof, de Hamburgo, e Nelson Jobim, de Londres



Quem nunca sonhou em ter uma empregada como Rosie, a andróide da família Jetson? Mais que personagem de um desenho animado, Rosie encarna uma utopia: o ideal de que a tecnologia nos livrará de todo trabalho braçal e de toda tarefa chata e repetitiva. Pois agora você tem Tmsuk, a faxineira andróide fabricada pela empresa japonesa Personal Robotics Solutions, capaz de cuidar da casa, limpar janelas, carregar móveis, buscar encomendas e até ser sua enfermeira. Ela ainda custa caro. Em compensação, coloca toda sua força bruta a seu serviço. E o preço ainda vai cair.

É só o começo. O mundo entrou no ano 2000 com 1 milhão de autômatos. Quase 99% são braços mecânicos usados na indústria automobilística. Mas um relatório das Nações Unidas, publicado em outubro de 1999, prevê que nos próximos 15 anos os robôs domésticos estarão integrados ao nosso cotidiano. Serão tão comuns quanto microcomputadores e telefones celulares. Tmsuk pode ser a primeira deles.

É que o mundo dos robôs pessoais está fervilhando. Nele já existem motoristas de provas como Klaus, cirurgiões como Otto e o incrível Aibo, o cão-robô da Sony. Você vai conhecer agora uma geração de autômatos capazes de ver, ouvir, andar, fazer limpeza, preparar drinques e até bater papo. Eles vão mudar o seu cotidiano.



FONTE: Livro Alet – Língua Portuguesa (Andreu e Sanches, 2004)

Comparando-se o texto original com o do aluno verificou-se que não foi feita uma paráfrase, mas um outro texto. O que reflete o desconhecimento e a dificuldade da professora em trabalhar com este tipo de exercício. Uma orientação adequada de

paráfrase é muito importante para fortalecer a escrita dos alunos, quando você escolhe bons textos como base e explora todo o potencial que o trabalho com a paráfrase proporciona, por exemplo: relações de sinonímia, reestruturação de frases, o próprio gênero, isto é, reescrever o mesmo texto em outro gênero discursivo.

Passo agora para o último texto, **Texto 4**

**Nota de campo 19 (Profª Rejane)**

A professora pediu para os alunos fazerem um **resumo do texto Admirável mundo novo**, presente no livro didático. Depois, resolver as atividades da página 203 a 210 do livro didático. Pediu que os alunos trouxessem para a próxima aula **um texto sobre o furacão**. A orientação foi que **fizessem a redação com qualquer assunto envolvendo a palavra furacão**.

Na forma como foi solicitada a produção, percebo que não há uma função discursiva, nem lingüística para a prática da produção do texto. Uma palavra isolada do contexto - “**furacão**” - não possui um sentido completo, não reflete as experiências sócio-históricas dos alunos, não serve de motivação para produzir um texto. Sem deixar de mencionar que furacão não faz parte da nossa realidade, aqui não tem furacão, conhecemos furacões por meio da mídia, ou seja, é uma palavra descontextualizada. A produção dessa maneira irá resultar em uma prática artificial e descontextualizada, além do que, existem outros sentidos figurados para a palavra furacão como mostra o texto a seguir.

**Texto 4**

**Furacão**

*Sobre furacão, há muitos sentidos, mas o sentido escolhido por mim, é o furacão, no sentido figurativo referindo-se a uma pessoa, considerada “furacão”.*

*Existem muitas pessoas que recebe este apelido (na minha opinião, de muito mal gosto) e é um termo usado, mais para mulheres, e em geral,*

*para aquelas mulheres que colocam, por exemplo, uma mini-saia, uma blusa curtinha, que os homens se referem da seguinte forma: “Um, gostosa!”, ou até mesmo: “nossa, que furacão!”. Esse termo é usado, pelo fato da mulher passar, e “levar” tudo...*

*Há também, aqueles homens furacões, que em geral, são aqueles que possuem uma grande massa muscular (pra não usar outro termo, **kkkk**), que as mulheres se derretem ao ver um monumento desse passando, e já começam a soltar as indiretas, do tipo: “Nossa, onde será que tem uma academia por aqui?” ou até: “Será que consigo arranjar um professor particular?” ...sem esquecer das mais diretas: “Nossa, que gostoso!”, “Segurem-se todas, que o furacão está passando...”*

*Enfim, há de todo o tipo, e confesso que conheço amigas, que soltam esses tipos de indiretas!*

Com relação à análise do texto propriamente, percebo a articulação de vozes que são marcadas em alguns momentos, por ironia. o uso de aspas caracterizando o discurso direto em: **“Um, gostosa!”**, **“nossa, que furacão!”** que reproduzem a fala masculina a respeito da mulher servindo para a representação desta como objeto de desejo. Corroborando para tecer um perfil da sensualidade das mulheres, a aluna faz a associação das roupas provocantes ao léxico: **é um termo usado, mais para mulheres, e em geral, para aquelas mulheres que colocam, por exemplo, uma mini-saia, uma blusa curtinha, que os homens se referem da seguinte forma: “Um, gostosa!”**, ou até mesmo: **“nossa, que furacão!”**. **Esse termo é usado, pelo fato da mulher passar, e “levar” tudo...**

Sabemos que o léxico de qualquer texto, científico ou não, depende de escolhas feitas pelo produtor, não sendo, portanto, a linguagem transparente. Então, a escolha da aluna revela primeiramente sua criatividade ao escolher trabalhar com o sentido conotativo da palavra “furacão” em vez de fazer um texto informativo sobre o assunto. Em segundo, a representação de valores sociais. Tendo em vista que as palavras traduzem valores experienciais - transmissão de visões de mundo, de conhecimento e de crenças - que podem ser importantes para a identificação da ideologia nos textos e os valores expressivos dizem respeito à avaliação, seja ela, positiva, negativa, apaixonada, ou de rejeição. Nesse sentido, ao se usar a palavra

furacão com sentido figurado ela aponta para a vulgarização desse uso nos contextos em que são realizados, além de expressar uma atitude, posicionando-se contra essas vozes referentes à conotação semântica que esta palavra traz para o discurso, isto é, o efeito de sentido que produz nas pessoas. Os limites entre as vozes estão bem definidos no texto da aluna: a postura dela (*na minha opinião, de muito mal gosto*) e o uso conotativo da palavra que remete à sexualidade.

Logo, o modo de escolher as palavras usadas na construção de um texto, quer dizer, a lexicalização, é uma das maneiras de trabalhar com os valores experienciais e expressivos, por meio do qual, o produtor constrói sua visão de realidade social.

#### 4.3 ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Os questionários aplicados a duas professoras que colaboraram com a minha pesquisa objetivaram à busca de respostas para as questões formuladas na introdução deste trabalho: *Quais os gêneros mais trabalhados e de que maneira eles são trabalhados? O que essas escolhas revelam?*

No questionário da professora, para a **primeira pergunta**, “Você trabalha com textos diversificados em sala de aula? Quais os tipos mais trabalhados? Como? Dê um exemplo de atividade feita em sala de aula?”, obtive as seguintes respostas:

- Leda- *Sim. textos jornalísticos, tirinhas, poema, etc. Leitura silenciosa, audível e após trabalhamos a compreensão do texto individualmente, em dupla e às vezes oral depende muito da turma e até do texto. dependendo do texto, fazemos seminário para melhor aproveitamento.*

- Rejane - *Sim, **geralmente textos literários**, uma vez que tentamos trabalhar a **sensibilidade** do aluno através de palavras que envolvam seu universo, porém **não obsta, vez em quando** textos jornalísticos, filosóficos, ensaísticos, etc. Depende muito do fim, para o qual a aula foi planejada. Porém essa diversidade torna-se mais real quando o próprio aluno produz o seu texto, pois cada um tem sua própria maneira de relatar **seus sentimentos**. Costumo trabalhar com imagens, figuras, objetos que agucem através do impacto visual o raciocínio do aluno, principalmente quando*

*ministramos aulas voltadas para as técnicas de redigir (descrição, por exemplo).*

Pode-se inferir pela fala da professora Rejane que predomina o uso de textos literários como mostram as expressões e palavras em negrito. **Não obsta, vez em quando**, e a afirmativa **geralmente textos literários** reforçado pelos termos **sensibilidade, seus sentimentos** que indicam subjetividade diferentemente de textos referenciais como, por exemplo, textos jornalísticos

**Na pergunta dois**, “De qual deles o aluno gosta mais? De que forma você analisa essa preferência?” obtive as seguintes respostas:

- Leda – *jornalísticos pela participação durante discussão dirigida e por terem liberdade de expressar opinião sobre os assuntos tratados.*
- Rejane – *acredito que cada aluno tem sua preferência, muito peculiar, pois depende muito do meio em cada um vive; já que o ser humano tende a identificar-se com o que lhe é familiar, porém **textos poéticos** abarcam melhor **coisas, sentimentos** que envolvam o tempo a vida a verdade de cada educando.*

As respostas da professora Rejane reafirmam a análise da questão anterior – a recorrência de trabalhos com textos literários que é uma característica do ensino nos moldes antigos, focado apenas em textos literários. Isso indica que esta professora não trabalha com diversos gêneros em contrapartida com a professora Leda que na sua fala demonstra conhecer a importância dos gêneros. Embora, nas minhas notas de campo perceba que a professora Leda tem um conhecimento intuitivo da necessidade de trabalhar com gêneros, mas não sabe exatamente como fazê-lo.

Isso sugere que falta capacitação sobre esse tema e há um desconhecimento do conteúdo do PCN cuja orientação é o uso diversificado de gêneros em sala de aula. Além disso, o trabalho de produção de textos deve ser feito com base nos gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se,

em grande parte, no enfoque da gramática. A afirmativa de que há um desconhecimento do PCN por parte dos professores deve-se ao fato de que em minhas observações da prática em sala de aula e das conversas que tive pude constatar que não há capacitação dos professores. Também percebi que nas escolas observadas os documentos do PCN ficam guardados em armários na sala da diretora.

**Para a questão três,** "Você acha que a internet tem influenciado a escrita dos alunos? De que maneira?" obtive as respostas abaixo:

- Leda – *Sim. Ficam mais “preguiçosos” para escrever e ler. Tenho procurado diversificar as atividades e busco simulação de chats “MSN” e após passam para a norma culta, por exemplo.*

- Rejane – *sim, de maneira negativa, uma vez que a linguagem nesse campo é muito técnica e resumitiva. Tudo isso induz o aluno a sê-lo(sic), o que o leva **travar-se na sua criatividade** quando procura escrever ou passar o maior número de informações no menor espaço de tempo. O que é o caso das abreviaturas, e na maior parte das vezes **agride as técnicas gramaticais**.*

As respostas evidenciam o despreparo dos professores para trabalhar com essa nova realidade do hipertexto. A linguagem com seus vários recursos semióticos são simplesmente ignorados. A importância dessa linguagem moderna que incorpora novos léxicos não pode ser menosprezada pela escola. É importante conhecer esta realidade para que a escola não se distancie dela. De acordo com Kleiman e Vieira (2006, p.130):

No contexto pós-moderno, as instituições de ensino terão muito ainda a avançar para que as tecnologias adentrem as salas de aula e façam emergir o cidadão global com responsabilidades locais, para que manifestem efetivamente a linguagem do mundo local e também do global. Se as mudanças tecnológicas passarem despercebidas pela instituição escolar, a escola corre o risco de tornar-se invisível e perder o reduzido prestígio que lhe resta. A sociedade necessita, com urgência, de uma escola que não se coloque à margem do mundo, sendo desprezada por ele ou vista com benignidade complacente.

Os PCNs apontam para a necessidade da escola, como lugar de adquirir saber, atender às demandas das transformações dos processos de aquisição de leitura e escrita de forma a possibilitar os alunos aprenderem a língua por meio dos diversos gêneros que circulam socialmente. É preciso aproveitar esse “internetês”, mas muitos professores vêem essas mudanças como uma profanação ao padrão culto. A influência dessas novas tecnologias é vista por ambas as professoras como nocivas e negativas. Em nenhum momento, as professoras questionam as suas práticas em face da modernidade, delegam a culpa aos alunos e mesmo à tecnologia, como pode se verificar no léxico: **preguiçosos, agridem, travar-se na sua criatividade.**

Além disso, para os professores que pertencem a uma geração anterior a toda essa tecnologia – internet, predominância da imagem, “internetês” – há um estranhamento e até certa resistência e, às vezes, por isso assumem uma postura de medo, insegurança, e crítica.

Na verdade, acredito que a língua escrita é colocada em um pedestal, é quase sagrada. Os alunos, simplesmente, dessacralizam a língua, trazendo-a para mais próximo de sua realidade. A propósito da polêmica sobre a linguagem simplificada da Internet cito Bortoni-Ricardo que acredita que

Os sociolinguistas sempre falaram em variedades de fala, condicionadas pelos atributos do falante (gênero, faixa etária; antecedentes sócio-ecológicos; nível de escolaridade; profissão, etc ; pelas condições sociais na produção do discurso (especialmente as expectativas do interlocutor) e pelos propósitos comunicativos do falante. Parece-me que estamos agora diante de um fenômeno novo resultante do avanço da tecnologia: variedades de escrita, em sentido estrito, relacionadas às convenções do código, não apenas ao grau de formalidade e ao gênero textual, pois esses dois fatores são praticamente tão antigos quanto à generalização da escrita nas sociedades. Quero dizer que o “internetês” é uma variedade de escrita, posta à disposição do usuário, que a escolherá ou não de acordo com seus atributos (principalmente faixa etária); com as condições de produção do discurso (especialmente as expectativas do interlocutor); seus propósitos comunicativos e, sobretudo, com o suporte do texto, sendo esse último fator decisivo e exclusivo da escolha entre variedades de escrita. (Bortoni-Ricardo, 2006)

**Na questão quatro**, “Você gostaria de comentar alguma idéia implementada por você em sala de aula que tenha influenciado na produção de texto dos alunos?” tive as seguintes respostas:

- Leda - *narração oral de filmes e até de novelas para toda a turma, podem escrever o que entenderam ou contar outra ou outro filme que tenha gostado.*

- Rejane – *geralmente quando procuro resgatar do aluno um texto produzido de maneira **vasta, abundante**, trago (situações problemas) para a sala de aula, escuto-as coletivamente, pois a diversidade de opinião recheia o argumento que cada um terá no seu texto, e em seguida, peço uma produção individual. Tudo isso, ajuda cada um a lembrar dos argumentos de todos, e ter mais o que escrever no seu texto.*

A duplicação dos adjetivos, **vasta, abundante**, dá idéia de argumento vazio, mostrando que a professora Rejane não percebe a própria dificuldade em lidar com o uso de gêneros. Pela qualidade do trecho escrito, pode-se perceber que a professora também tem dificuldade de expressar e organizar suas idéias, pois o fragmento é confuso.

#### 4.3.1 Considerações preliminares

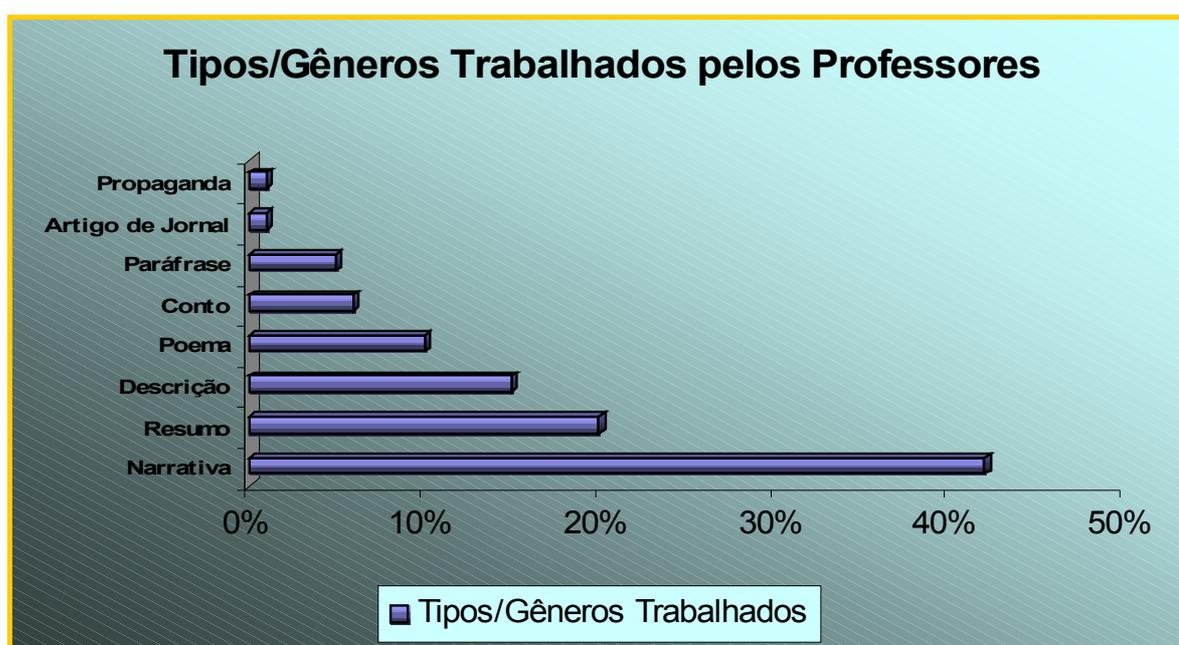
Apesar dos novos enfoques sobre gêneros, em função dos estudos feitos nas universidades e das orientações do PCN, vejo um cenário em que o trabalho com a produção textual ainda fica circunscrita, em geral, à exploração de gramática e a reprodução sem fim de seqüências tipológicas como narração, dissertação e descrição. Temas mal planejados, a produção de texto para “tapar buracos”.

Abaixo, fiz um gráfico<sup>21</sup> com os textos que os professores mais trabalharam em sala. Textos jornalísticos e de propaganda são muito pouco estudados. Ocorre a predominância de textos narrativos. Em segundo lugar, vêm os resumos. As professoras solicitam aos alunos que façam resumos dos textos presentes no livro didático. Contudo, não há uma explicação formal de como proceder para fazer esses resumos. Esses dados respondem à segunda questão de minha pesquisa que trata dos gêneros mais recorrentes no ensino. Posso depreender do recorte que fiz que as professoras não trazem para a sala de aula gêneros diversos que dêem conta das diferentes necessidades sociais. Esta proposta é defendida pelos PCNs (p.20) para quem a prática da produção textual

<sup>21</sup> O gráfico foi elaborado levando em consideração a quantidade de textos utilizados em sala de aula no período em que fiz a observação.

parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; de que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimentos próprios, através da ação sobre eles; de que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir a outras que não possua em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato.

Apesar de constar dos questionários um trabalho diversificado com gêneros, a realidade não é essa. O principal suporte de trabalho das professoras é o livro didático. No livro adotado pela escola não constam muitos textos imagéticos e nem artigos de opinião. Há a predominância de textos literários, seguidos de textos informativos e narrativos.



**Gráfico 1: Tipos/Gêneros Trabalhados**

Faço uma crítica a essa escrita no vazio, sem um objetivo comunicativo ou fim social específico citando Antunes (2005, p. 34-35) para fundamentar a minha crítica. Para essa autora

(...)sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela sua própria recorrência. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver. Daí, a conveniência de se providenciar a entrada na escola de gêneros textuais diferentes. Levando em consideração aqueles que, de fato, aparecem

socialmente. Se acabaria, assim, com aquela prática amorfa de escrever textos que parecem não pertencer a nenhum gênero reconhecível.

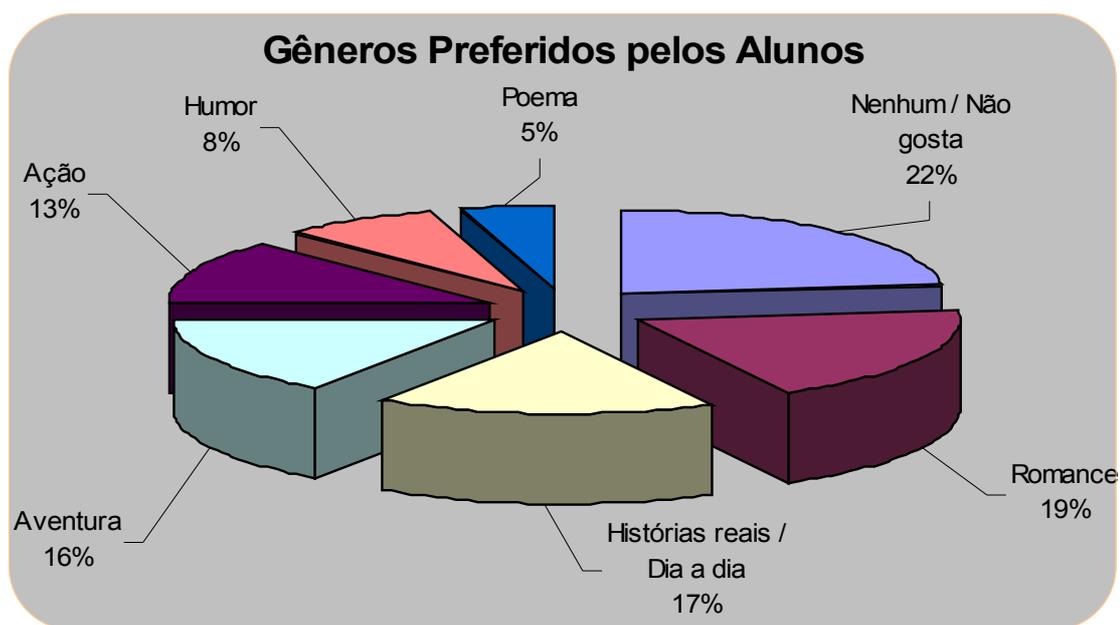
Acredito que a opção que se faz de como trabalhar gêneros na escola, revelada na maneira como as professoras procedem em sala de aula, ao trabalhar com a produção de textos, evidencia a concepção que elas têm sobre as mudanças na linguagem ocorridas na sociedade e sobre gênero e a importância de seu estudo. Não posso deixar de mencionar que a escola desempenha um papel importante ao trazer (ou não) estes questionamentos junto ao corpo docente.

#### 4.4 ANALISANDO OS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

O grupo de alunos, ao todo sessenta e quatro, respondeu ao questionário com quatro questões que exploravam a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa, com o uso da internet e a produção de textos em sala.

Com relação à **primeira pergunta**: “qual o tipo de texto que você mais gosta de escrever?” o meu objetivo foi verificar se eles têm alguma preferência por algum gênero. As respostas compiladas no gráfico abaixo, demonstram a dificuldade dos alunos para produzir textos e o desinteresse pela escrita. De acordo com os dados do questionário, transcritos no gráfico abaixo, o maior percentual é de alunos que não gostam de escrever nenhum tipo de texto.

**Gráfico 2: Gêneros Preferidos pelos Alunos**



- A maioria preferiu (vinte e sete alunos) não fazer nenhum comentário.
- Quatorze alunos responderam que acham *“ruim”, “chata”, “não é legal”, “mais ou menos, porque eu não sou muito chegado a essa matéria”, “não, muito ruim, não fazemos nada, devíamos sair para conhecer escritores”, “um pouco enjoativa. É muito bagunçada”, “ruim, pois a professora reclama muito”*
  - vinte e três alunos responderam que era *“boa”, “legal”, “acho massa”, “gosto da matéria, às vezes me dou bem, às vezes não...” “normal, mas as vezes é muito cansativa”, “legais, pra ficar melhor do que já são, os professores poderiam passar gramática para os alunos”,*

Percebe-se pelas respostas acima que ainda existe a concepção de que uma boa aula de português deve se pautar no estudo da gramática. De acordo com Leal (2006, p.220):

Diante das transformações exigidas pelo contexto histórico da modernidade, a prática educacional vive um conflito entre o papel disciplinador e controlador, historicamente atribuído à educação, e a necessidade premente de que a capacidade crítica e a criatividade predominem na identidade do/a estudante. E a transformação é difícil, porque o papel disciplinador da escola faz parte do senso comum e atende às expectativas da sociedade; desse modo, a família não só espera que a escola desempenhe esse papel, como cobra que isso ocorra.

Além disso, pelo fato de a maioria dos alunos não ter se pronunciado pode-se inferir desinteresse ou talvez medo de opinar. Observa-se ainda que as impressões pessoais dos alunos são evidenciadas por meio do uso de termos como “legal” e “massa” que são marcas de linguagem coloquial.

**Na terceira questão** “Você tem internet em casa? Você a utiliza para quê?”, as repostas dos alunos foram compiladas nos gráficos abaixo:

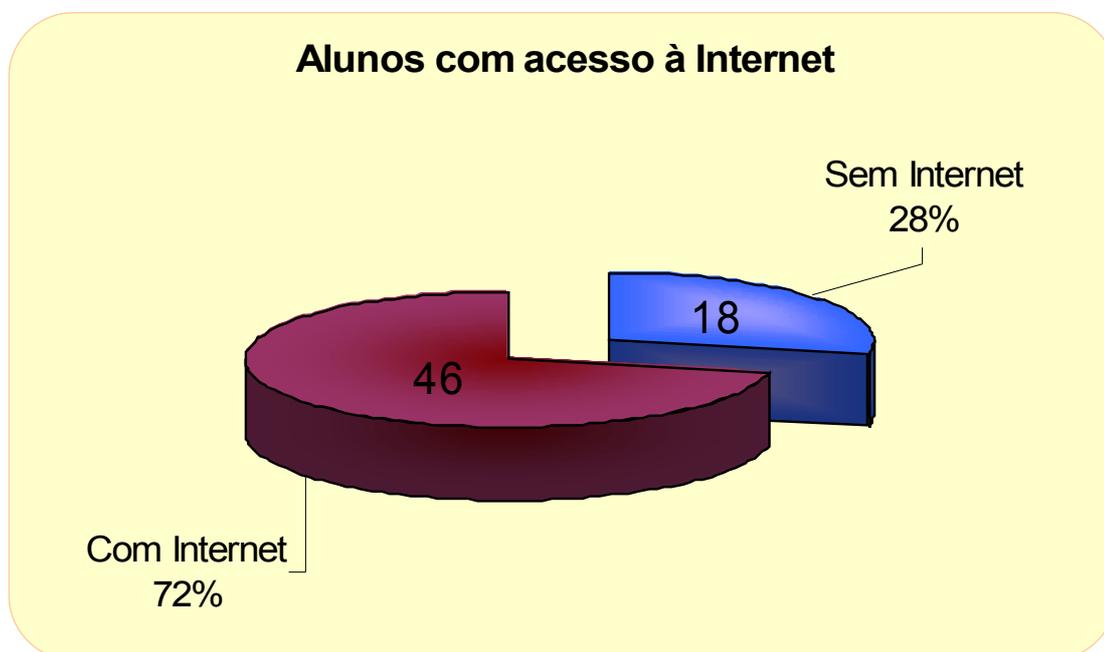
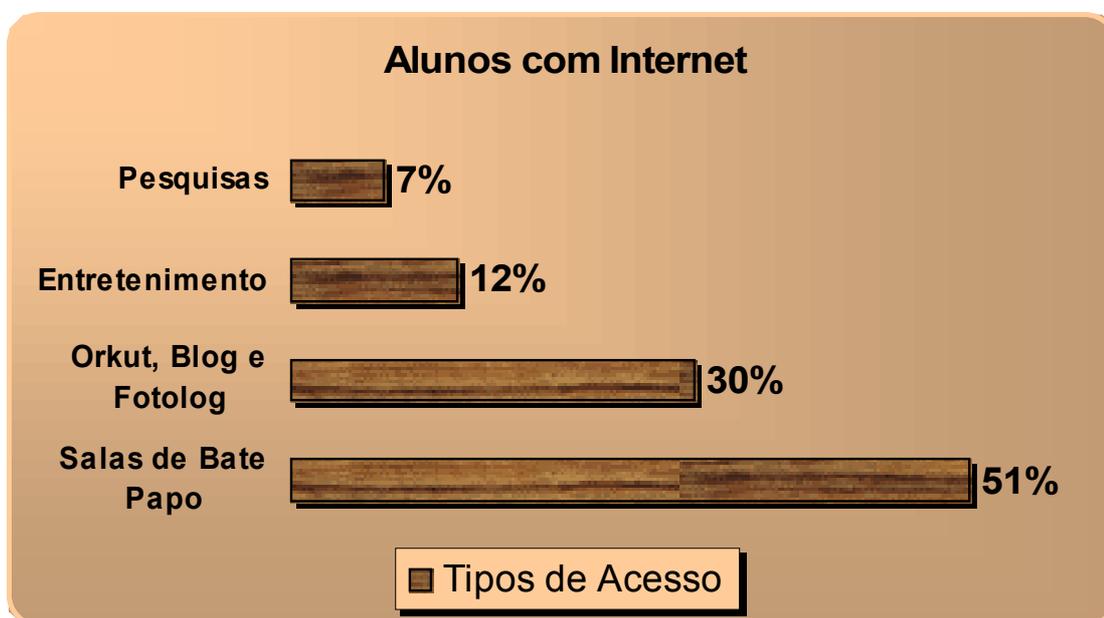
**Gráfico 3: Acesso à Internet**

Gráfico 4: Tipos de Acesso



Como demonstram os gráficos acima, os alunos estão familiarizados com as novas tecnologias. Apesar de as escolas pesquisadas não terem esse aparato tecnológico e, por isso, não ser utilizado em aulas. Mesmo aquela porcentagem que não tem acesso a esses recursos pós-modernos, já ouviu falar deles. Então, estas tecnologias contribuem para formar um léxico novo, que aos poucos vai sendo introduzido na redação dos alunos. Como pode ser visto na produção textual de uma aluna. Em seu texto sobre o furacão, ela escreve “**KKK**” simbolizando algo engraçado. Percebi essas marcas e outros ícones característicos do “internetês” presente em alguns textos de alunos

(...)Há também, aqueles homens furacões, que em geral, são aqueles que possuem uma grande massa muscular (pra não usar outro termo, **kkk**) que as mulheres se derretem ao ver um monumento desse passando,(...) **PT5**

**Na última questão** “Na aula de Língua Portuguesa a professora trabalhou com algum tipo de texto com imagens (propagandas, fotografias)? Como? O que você achou?”

- A maioria respondeu que **não se recordava**
- dez alunos responderam que a professora trabalhou **propagandas e fotografias apenas dos livros**.
- Um aluno respondeu que *“sim, por exemplo tinha o repórter e o entrevistado e pediu para dois alunos interpretar, eu gostei muito por causa que como se fosse uma dinâmica”*
- Nove alunos responderam que não foi trabalhado e que deveria ser trabalhado e deram **sugestões como “texto com jornais”, e histórias em quadrinho”**

Pelas respostas fica evidenciado, novamente, que não é comum o uso de gêneros diversificados, uma vez que há sugestões de alunos para se trabalhar com textos de jornais e histórias em quadrinhos.

De acordo Leal (2006, p. 219), “Nos livros didáticos, vários tipos de gênero são apresentados para que o/a aluno(a) reconheça as suas características. Trata-se de uma atividade de orientação descritiva.” Ainda para ela:

Falta oportunidade para que o/a aluno(a) emita suas opiniões e saiba defender seus pontos de vista. Assim esses gêneros hegemônicos integram o discurso do estudante, que se articula com as suas crenças, valores, modo de pensar e constitui o elemento reflexivo de sua prática discursiva em sala de aula.

#### **4.5 IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DA ANÁLISE NA PRÁTICA DOCENTE**

Na prova aplicada pela professora Rejane, veja abaixo o texto digitado (a prova completa está no anexo), percebi uma preocupação muito grande com a decodificação do significado das palavras com a ajuda do dicionário. A professora quando aplicou a prova somente leu o texto e pediu que os alunos respondessem as questões. Não houve nenhuma discussão sobre o preconceito, as ideologias constituídas e cristalizadas por meio da rígida moral da escola, presentes no texto da avaliação. Muito menos, uma discussão sobre a tentativa de argumentação que o orientador utiliza-se para defender seu pensamento preconceituoso e ideológico: “O

brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas, para as meninas não é proibido.” O uso da adversativa ‘mas’ desconstrói a idéia da primeira frase: só é perigoso para os meninos, mas não para as meninas.

Mey (2001) nos chama atenção para um aspecto interessante: quando se observa o comportamento adequado e quando se fala a língua adequada, de quem são os objetivos que estão sendo satisfeitos? Percebemos nesse texto uma forma de controle disfarçado por meio da modalização na frase “pode machucar” e por meio de palavras como: “proibido” e “desaconselhável” Segundo Eco (*Apud* Brait, 2001, p.287):

No nível lingüístico-semântico, o texto é uma ‘potencialidade significativa’ que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas lingüísticas que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta ‘vazios’ - implícitos, pressupostos, subtendidos que se constituem em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor.”

Seria mais rico e produtivo se o texto fosse analisado com profundidade. Por exemplo, vejo que há um discurso de resistência no seguinte trecho: “ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º Distrito Policial”, apesar da tentativa de enfraquecê-lo por meio do discurso hegemônico da escola “mas quem estiver insatisfeito não precisa continuar aqui”.

Fairclough (2001, p.87) reforça a capacidade dos sujeitos reagirem e de tentarem mudar as relações de dominação quando diz que “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem.”

Outro ponto que poderia ser analisado é a interdiscursividade na fala da Adriana: “Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável” nesse enunciado é possível detectar mais de uma voz: a da mãe, a da medicina e a do direito. E as várias vozes institucionais presentes no texto: a do jornal, a da escola, da família e a da lei/constituição (*vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno*).

Um último comentário é a respeito do próprio gênero: é um artigo de opinião que foi recontextualizado para ser usado como avaliação em sala de aula. Entretanto, como foi dito acima, a professora não trabalhou o gênero adequadamente.

### **Estudo de textos**

Em 1994, houve em São Paulo um caso bastante noticiado pela imprensa. Um menino de 6 anos foi impedido de assistir às aulas porque estava usando brinco. O texto que você vai ler, agora, noticia esse fato.

#### **Escola impede estudo de aluno com brinco**

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Strifezzi Lencioni, 6 anos foi impedido de assistir à aula em sua escola, na Cidade Jardim (Zona oeste de São Paulo). A escola, que vai do maternal à 8ª série, não permite que meninos usem brinco.

Os pais de Bruno, Adriana e Alexandra Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno. “consultamos advogados e educadores e eles foram unânimes em afirmar que a atitude da escola foi totalmente arbitrária”, disse Alexandre Lencioni, 31.

Ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º Distrito Policial, no Itaim Bibi (zona oeste).

Bruno colocou o brinco na quarta-feira à tarde. “um amigo do prédio tinha orelha furada e eu achava legal. Pedi para minha mãe e ela me levou para pôr o brinco.”

Na quinta, assim que chegou à escola, Bruno foi chamado pela orientadora, que pediu para que ele tirasse o brinco.

Segundo Adriana Lencioni, 28, a orientadora teria dito a Bruno que ele não poderia assistir às aulas de brinco. “Eu tentei tirar, mas doeu muito. Aí a tia ajudou e tirou para mim”, disse Bruno.

Para Adriana, a atitude da escola foi uma agressão. “Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável.”

Segundo o orientador da escola, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos.

“Deixamos isso claro na reunião de pais. Ninguém se manifestou contra as normas expostas. Mas quem estiver insatisfeito não precisa continuar aqui”, disse.

O orientador afirmou que a escola também desaconselha que meninas usem brinco. “O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para meninas não é proibido”.

Por fim, após a análise do *corpus* levantado na pesquisa de campo, e à luz da teoria sobre ideologia e das teorias da ADC, concluo que os professores não sabem trabalhar com gêneros em sala de aula. O ensino de produção de textos ainda é baseado nos moldes tradicionais. Com relação à construção da identidade do aluno, verifico que há um enfraquecimento deste por parte de professores e da Instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, meu objetivo foi verificar como os gêneros estavam sendo trabalhados em sala de aula pelos professores de sétima série do Ensino Fundamental. Ao introduzir um gênero em sala de aula, o professor tem de revelar para os alunos o estilo, as estruturas textuais, os usos daquele gênero. Sabemos que, acerca de certos gêneros, o aluno já tem um conhecimento intuitivo de como estes funcionam. É preciso, no entanto, uma aproximação maior entre as práticas escolares e as sociais. Há vários estudos que criticam esse distanciamento entre as redações escolares e a realidade vivida pelo aluno.

Neste contexto escolar, e norteado pelas primeiras questões de pesquisa: *Que concepção teórica subjaz ao trabalho textual dos professores? Quais gêneros são mais recorrentes no ensino? O que essas escolhas revelam?* Percebi, que mesmo depois de tantas mudanças para o ensino de Língua Portuguesa, com os PCNs e as teorias modernas como as novas concepções de gêneros discursivos, a proposta teórica das professoras pesquisadas ainda continua alicerçada em práticas antigas. Além do desconhecimento do assunto e das dificuldades dessas em lidar com os gêneros discursivos em sua prática docente. Há a predominância de textos literários retirados do livro didático.

O *corpus* é constituído de notas de campo, questionário para o corpo docente e para os alunos, produção textual de quatro alunos e material utilizado para a consecução das aulas.

A análise do material feita no quarto capítulo, seguindo a abordagem metodológica detalhada nos capítulos 3 e 4, evidenciou que muita coisa não mudou: o estilo literário é quase sempre escolhido como modelo a ser seguido. Os gêneros discursivos, quando são utilizados, são para trabalhar categorias gramaticais ou para falar sobre tipologias textuais, deixando-se de lado a função social do gênero.

Os textos, os questionários e as notas de campo apontam, na sua maioria, para um discurso de enfraquecimento da identidade do aluno visto como problema, sem levar em consideração o sistema de ensino, ponto-chave para mudanças desejáveis ou para uma reflexão sobre a prática de ensino/aprendizagem. Percebe-se também uma relação profundamente assimétrica entre professor e aluno com

apagamento da voz do aluno. Porém, posso verificar também um discurso de resistência, apesar da tentativa de dominação, alguns alunos se posicionam como sujeitos, em luta contra essa condição de “assujeitados” que a escola tenta lhes impingir. Nesse ponto, respondi à última questão de pesquisa que era: *Como as identidades dos alunos são construídas/reveladas por meio do trabalho com gêneros?*

No capítulo 1 e 2 , abordo os aspectos conceituais da Análise de Discurso Crítica (ADC) e as teorias sobre gêneros discursivos. Para Fairclough (2003), gênero é uma forma de ação. Além disso, o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com tipo particular de atividade social. Na visão da ADC, tendo por base Fairclough (2001), “o sujeito não é apenas um agente do processo, mas um sujeito que é construído e que constrói os processos discursivos baseado em seu caráter ideológico.” É a idéia de o sujeito ser construído no e pelo discurso.

Apoiando-me nessa visão, acredito que seria necessária uma mudança nas práticas dos professores, de maneira, que houvesse estímulos à interação e à crítica. Também a linguagem deveria ser concebida como discurso, já que o discurso pode ser tornar um recurso para promover a criatividade, bem como uma fonte de conhecimento sobre a vida social a fim de transformá-la. É preciso ensinar aos alunos sobre como o domínio dos gêneros possibilita a inserção social. Ao aprender os gêneros que estruturam/compõe a nossa sociedade, o estudante aprende também a participar nas ações da sua comunidade de maneira efetiva. O estudo dos textos deve focar as práticas de linguagens associadas a ações específicas na sociedade.

Além do mais, a vida social moderna exige-nos o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem uma interação maior e uma participação crítica na sociedade de forma a interferir positivamente na dinâmica social.

Vejo, então, limitações em uma abordagem puramente prescritiva, pois esta tolhe a criatividade. Saber e dominar diversos gêneros, as suas regras e convenções, possibilita-nos ser mais efetivamente criativos e inovadores.

Por fim, o trabalho espera contribuir para a reflexão sobre a importância do uso dos gêneros na prática de ensino e sobre a necessidade de capacitação dos professores para trabalharem com esse enfoque.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença – Martins Fontes, 2001.

ANDREU, Sebastião, SANCHES, Kátia P. *Aprendendo a ler e escrever textos 7ª série*. 1ª ed., Curitiba: Positivo, 2004 ( Coleção ALET).

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, (na ponta da língua, v.13).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M.E.G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUER, M.W. e GASKELL, G. (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e adap.: Judith Chambliss Hoffnagel. Org.: Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. A linguagem da internet. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php>> Acesso em: 19 nov. 2006.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

CAMERINI, Maria F. A.; SOUZA, Solange J. “Interatividade audiovisual e produção da subjetividade”. In: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.389-402.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, R.; IVANIC, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: Fairclough, N. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

COHEN, L. & MANION, L. *Research methods in education*. London: Goom Helm, 1983, p. 233-251.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R. e CORDEIRO, G.S., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães, Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

\_\_\_\_\_. A análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 31-82.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. trad. Sandra Netz, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_, M. *Vigiar e punir*. 13ª ed. Petrópolis:Vozes, 1996.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GILL, R. Análise do discurso. In:BAUER, M.W. e GASKELL, G. (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.244-270.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva & G. L. de Louro. 6 ed. RJ: DP& A, 2003.

HAGUETTE, Tereza M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KLEIMAN, Ângela; VIEIRA, Josenia A. “Novas tecnologias e subjetividades – o impacto identitário das tecnologias da informação e comunicação (Internet)” In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso* – São Carlos: Clara luz, 2006, p.119 -132.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003, 2ª ed.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002, 7ª ed.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: *Proceedings of the First International Conference on discourse Analysis*. Compilado por Emilia Ribeiro Pedro. University of Lisbon, Portugal:Colibri, 1996.

LEAL, Maria Christina Diniz. “Consciência lingüística crítica e mudança nas características da identidade docente”. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Christina Diniz (orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano, 2003.

\_\_\_\_\_. “Gênero, identidade e controle no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa”. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso* – São Carlos: Clara luz, 2006, p.211-222.

MAGALHÃES, Célia (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, (Estudos Lingüísticos 2).

MAGALHAES & LEAL. *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

MAINGUENEAU. D. *Análise de textos de comunicação*. SP: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al* (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Clara A. *Biodiversidade: o discurso dos saberes sobre plantas medicinais*. Dissertação (Mestrado), agosto de 2002, Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), UnB.

MEURER, J.J. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MEURER, J.J. ; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: seminário de pragmática*. Trad. Ana Cristina Aguiar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001 (Coleção idéias sobre a Linguagem).

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, 1ª reimpressão. (coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_ (org.). "Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais". In: *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.13-38.

MOTTA-ROTH, D. "Questões de metodologia em análise de gêneros". In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PAGANO, Adriana S.. Gêneros híbridos. In: MAGALHÃES, C. (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 83-104.

PEDRO, E. R. (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial caminho, 1997.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SANJEK, Roger. *Fieldnotes: the makings of anthropology*. London: Cornell University Press, 1990. p.92-117

SEF(1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.

SILVA, D. H. G. da & VIEIRA, J. A.(orgs).. *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica a era dos meios de comunicação de massa*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, J. A. e SILVA, Denize E. G. (orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, UnB, 2003.

VIEIRA, Josênia Antunes. (2005). "A identidade da mulher na Modernidade". In: MAGALHÃES, Isabel; RAJAGOPALAN, K. (orgs) Revista **D.E.L.T.A.**, volume 21: Especial, SP: EDUC, 2005, (p. 207 – 238)

# Anexos

## **ANEXO 1 – NOTAS DE CAMPO**

### **Nota de campo 1. - 7ª série(L) – 21/03/2005**

Hoje ocorreu o início da observação. A professora fez a chamada. Trouxe o texto “Muitas vidas” da Cora Coralina, leu para os alunos. Em seguida, pediu-lhes que produzissem um texto e usassem o texto lido como inspiração. A única orientação dada foi usar a primeira pessoa para fazer a redação. Depois, os alunos leram o texto do livro didático (páginas 161-162). Leram a carta ao leitor 1 e 2. No restante da aula, ficaram fazendo os exercício do livro que tratava das características de um texto informativo.

### **Nota de Campo 2 - 7ª série (R) – 22/3/05**

A professora fez a correção do exercício anterior, escolhendo alguns alunos para lerem a resposta em voz alta. Certos alunos faziam gozações e muito barulho. Ela mandou dois alunos para a sala da Diretora. Depois disso, a turma ficou um pouco mais quieta. Após corrigir os exercícios, a professora solicitou aos alunos que fizessem novos exercícios do livro (p. 166 a 174 - do 1 ao 18). Eles reclamaram, mas a professora disse que enquanto eles faziam os exercícios, ela daria visto nos cadernos.

### **Nota de Campo 3. - 7ª série (L)– 28/03/2005**

Nesta aula, a professora trabalhou com o foco narrativo. Ela explicou aos alunos da seguinte forma: *“1ª pessoa ... eu conto a estória e participo da estória...agora...eh...na 3ª pessoa...eu não participo da estória.”* Ela continuou explicando, agora falando do narrador: *“o narrador pode ser observador...contando pra gente... o narrador onisciente, sabe tudo! Até do pensamento do personagem”*.

Em seguida, ela leu dois textos. O primeiro era sobre o fuzilamento, no qual o narrador era em 1ª pessoa. A professora comenta que ele participa da história. A outra versão, o segundo texto, traz a versão da mulher do homem que fuzilou.

Nesse momento, ela interrompe a aula para chamar atenção dos alunos. Eles reclamam que não estão entendendo. Ela explicou novamente dizendo que no

primeiro texto os pronomes e os verbos estavam na primeira pessoa, e que, no segundo texto, eles estão na terceira pessoa.

Depois de dar alguns exemplos, ela dita seis temas para os alunos escolherem e para fazerem a mesma coisa. Os temas são:

- 1.o nascimento de um bebê;
- 2.a separação de um casal;
- 3.o primeiro encontro;
- 4.um assalto;
- 5.uma briga em sala de aula;
- 6.discussão em família.

Ela explica que eles têm de escolher um dos seis temas e explica: *“o tema número 1, a mãe do bebê...como ela se sentiu.. conta a história como um dos personagens”*.

Os alunos teriam de fazer um texto, no mínimo vinte linhas. Pude perceber que a maioria dos meninos escolheu o tema do 'Assalto' em que eles eram os assaltantes. Dois meninos escolheram 'uma briga em sala de aula'. Já as meninas se dividiram entre os temas do 'Primeiro Encontro' e o do 'Nascimento de um Bebê'. Neste último, elas narraram sob a ótica da mãe.

Posso ver a identidade e as questões de gênero social aflorando por meio da produção de textos.

#### **Nota de Campo 4. - 7ª série(L) – 4/4/2005**

A professora começou a aula explicando sobre a diferença entre uma narração de primeira pessoa (faz parte da história) e de terceira pessoa (narrador onisciente). Os alunos leram o texto 'Encontro com o Passado' e a professora falou do problema vivido pelo personagem - o conflito. Depois pediu que escolhessem um dos temas presente no livro:

- expectativa de uma prova – nesse o aluno teria que escrever, por exemplo, sobre uma prova para a qual não tinha estudado
- uma discussão com o pai ou a mãe – nesse a sugestão dada pela professora foi de colocar todo o sentimento, a dor, o que poderia ter sido falado durante a discussão.
- O medo de ser seqüestrado.
- a perda do emprego – ela deu como sugestão *“falar do pai que ficou desempregado.”*
- Preconceito – ela disse que esse a gente sente na pele.

Depois, explicou mais uma vez sobre narrador, observador e personagem. Disse que era para eles começarem o texto com o personagem vivendo o conflito. Era para colocar tudo: ações, pensamentos, características físicas do personagem e descrição do ambiente, tudo em função do tema. Ela disse que era para focar principalmente o que o personagem sentia, não se importar com o fim da história, mas sim com o momento do conflito. E o texto devia ter 30 linhas.

#### **Nota de Campo 5 - 7ª série (R) – 5/4/2005**

Neste dia, os alunos tiveram prova de interpretação de texto. A prova foi entregue. O dicionário podia ser consultado. Ela leu o texto(veja abaixo). Em seguida, deu um exemplo de uma professora, amiga dela, que foi a um bar e não foi bem atendida por ser negra. Os alunos fizeram alguns comentários desaprovando o preconceito.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BRASÍLIA  
 ALUNO(A): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SÉRIE \_\_\_\_\_  
 TURMA \_\_\_\_\_ TURNO \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 DISCIPLINA: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: \_\_\_\_\_

## Estudo de textos



Em 1994, houve em São Paulo um caso bastante noticiado pela imprensa. Um menino de 6 anos foi impedido de assistir às aulas porque estava usando brinco. O texto que você vai ler, agora, noticia esse fato.

### Escola impede estudo de aluno com brinco

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Strifezzi Lencioni, 6 anos, foi impedido de assistir à aula anteontem em sua escola, na Cidade Jardim (zona oeste de São Paulo). A escola, que vai do maternal à 8ª série, não permite que meninos usem brinco.

Os pais de Bruno, Adriana e Alexandre Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno. "Consultamos advogados e educadores e eles foram unânimes em afirmar que a atitude da escola foi totalmente arbitrária", disse Alexandre Lencioni, 31.

Ontem, Lencioni registrou queixa contra a escola no 15º Distrito Policial, no Itaim Bibi (zona oeste).

Bruno colocou o brinco na quarta-feira à tarde. "Um amigo do prédio tinha orelha furada e eu achava legal. Pedi para minha mãe e ela me levou para pôr o brinco."

Na quinta, assim que chegou à escola, Bruno foi chamado pela orientadora, que pediu para que ele tirasse o brinco.

Segundo Adriana Lencioni, 28, a orientadora teria dito a Bruno que ele não poderia assistir às aulas de brinco. "Eu tentei tirar, mas doeu muito. Aí a tia ajudou e tirou para mim", disse Bruno.

Para Adriana, a atitude da escola foi uma agressão. "Bruno não poderia tirar o brinco por pelo menos uma semana para evitar infecções. O dano psicológico e moral que essa escola fez ao meu filho é irreparável."

Segundo o orientador da escola, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos.

"Deixamos isso claro na reunião de pais. Ninguém se manifestou contra as normas expostas. Mas quem estiver insatisfeito não precisa continuar aqui", disse.

O orientador afirmou que a escola também desaconselha que meninas usem brincos. "O brinco não faz parte do uniforme e pode machucar. Mas para as meninas não é proibido."

Adaptado de: Daniela Falcão & Carolina Chagas. Folha de S. Paulo, Caderno São Paulo, 19. 11. 1994.

### Palavras no contexto

1. "Os pais [...] vão processar a escola por **discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno.**"  
 Consulte o dicionário e explique por que os pais vão processar a escola.

2. Leia:

Todos votaram em Chiquinho para diretor do clube de amigos. Ele venceu por unanimidade.

Infelizmente, logo que tomou posse, Chiquinho **desrespeitou** todas as regras do grupo, agindo a seu bel-prazer. Foi deposto por ser tão arbitrário.

- a) Agora, dê o significado das palavras destacadas em:  
 "[...] eles foram **unânimes** em afirmar que a atitude da escola foi totalmente **arbitrá-  
 ria**".
- b) Crie duas frases com as palavras destacadas.
3. Compare os prefixos das seguintes palavras:  
 irreparável      desaconselha
- a) Eles apresentam o mesmo significado?  
 b) Qual é o significado das palavras?  
 c) Escreva duas frases em que sejam empregadas palavras com os prefixos **i-** e **des-**.

### Compreensão

1. No primeiro parágrafo do texto, temos a apresentação do fato que é motivo da notícia. São, então, transmitidos alguns dados básicos para o leitor. Que dados são esses? Indique-os, identificando os seguintes elementos principais referidos no parágrafo:  
 a) quem                      b) o quê                      c) quando                      d) onde                      e) por quê
2. No segundo parágrafo, temos o desdobramento do fato, isto é, as conseqüências provenientes dele.  
 Quais são essas conseqüências?
3. A partir do terceiro parágrafo, à medida que vão sendo dados mais detalhes sobre o fato ocorrido, são apresentadas declarações das partes envolvidas no problema: a família e a escola.
- a) Copie em seu caderno uma dessas declarações.  
 b) Essas declarações aparecem entre aspas e acompanhadas da identificação da pessoa que as fez. Esse é um recurso bastante utilizado no texto jornalístico. Qual é a sua função?  
 c) Diante da opinião de advogados e educadores, qual foi a atitude tomada pela família quanto ao fato ocorrido?  
 d) E qual foi a posição assumida pela escola?

### Nota de Campo 6 - 7ª série (L) – 25/04/2005

A professora pediu ao alunos que lessem os textos e fizessem as atividades das páginas 59 a 65 do livro didático. Um aluno perguntou o que significava a palavra 'gauche'. A professora mandou buscar o dicionário na biblioteca. Os alunos

pesquisaram, mas não encontram a resposta. Então, a professora “arriscou” dizendo que talvez fosse um “neologismo” criado por Drummond.

### **Nota de Campo 7 - 7ª série (R) – 26/04/2005**

Neste dia, os alunos receberam a visita da orientadora. Ela esteve na sala para fazer um pré-conselho com a finalidade de colher sugestões para a melhoria da escola. A orientadora pediu ao representante da turma que fizesse um relatório do que era falado. Com um questionário em mão, à medida que ia perguntando, ia anotando as respostas. O interessante é que ela dava (induzia) as respostas dos alunos como mostram os trechos abaixo:

“relacionamento da turma...é regular! Quem concorda que ele é regular...porque têm alunos que prejudicam com relação à disciplina da turma.”

“Quais os alunos que prejudicam o grupo?...influenciam positiva e negativamente...quais os nomes?”

Nesse momento, a professora regente interrompe e fala os nomes dos alunos bagunceiros.

A orientadora passou para outro tópico: relacionamento com os professores.

“ Qual a matéria que tem dificuldade? ...”

Os alunos responderam:

- “matemática...”
- “eh! a maioria teve problemas”

De acordo com as respostas dos alunos, a turma teve dificuldades porque passou por dois professores que tiveram problemas de saúde, sendo prejudicada por isso. Além disso, relataram que, na 5ª e 6ª séries, não tiveram base para 7ª série. Então, a orientadora continuou com as perguntas:

- “O próximo item: avaliação da turma – é regular ou boa...**o ótimo não deve ser considerado.**”

Alguns alunos fizeram comentários críticos, em voz baixa, com relação ao jeito da orientadora conduzir o questionário:

- “...ela não pergunta! ela já coloca aí...que interessante”
- “Bem...que sugestões a turma poderia fazer para melhorar”

Os alunos ficaram um pouco agitados e podíamos ouvir várias vozes ao mesmo tempo, duas sugestões destacaram-se em meio ao burburinho:

- “diminuir o número de alunos!”
- “distribuir os alunos bagunceiros nas outras turmas”

Neste instante, a orientadora mais que depressa retrucou:

- **“E estragar as outras turmas!”**

Um aluno disse que os professores deveriam melhorar, e a orientadora respondeu:

- “não são os professores que vão melhorar ...não são os pais...**mas o aluno**...isso tem que vir do interior”.
- “O item relacionamento com os professores ... é bom ...tranquilo...né.”

Mais uma vez não foi dada voz ao aluno. Em seguida, os alunos continuaram a sugerir melhorias, e fizeram as seguintes reivindicações:

- espelho e papel higiênico para o banheiro feminino; limpeza melhor;
- ter mais livros na biblioteca;
- ter mais gente para atender na secretaria;
- pintar as salas, pois estavam pixadas.

Com relação a esse último ponto, a professora disse que por isso o mapeamento (cada um ter seu lugar definido na sala de aula) era importante, pois dessa forma cada um cuidava do seu espaço.

A orientadora comentou a sugestão dada pela outra turma: fazer uma festa da família, mas a turma recusou veementemente.

Após o término do questionário, a orientadora retirou-se. Mas, a aula já estava acabando.

### **Nota de Campo 8 - 7ª série (L)– 2/5/2005**

Neste dia, a aula foi de gramática 'pura'. Os alunos fizeram os exercícios do livro. Depois, a professora leu as respostas corretas e explicou um pouco sobre verbos: “se a palavra indica ação é verbo”. Mais tarde, falou a respeito de verbos irregulares.

### **Nota de Campo 9 - 7ª série (R) – 17/5/2005**

A professora fez a chamada como de costume. Depois, pediu que os alunos abrissem o livro didático e fizessem um resumo do texto (página 185 a 188). Durante a aula, os alunos fizeram bastante bagunça. Havia momentos em que a professora interrompia e dizia frases como estas:

“tudo o que esse menino fizer, eu não vejo”

“quem mandou você fazer isso menino?”

“**minha** vez de falar”

vejo aqui uma demonstração clara de autoridade por parte da professora.

#### **Nota de campo 10 - 7ª série (L) – 23/5/2005**

A professora pediu para os alunos fazerem os exercícios do livro didático. Mas, primeiro ela corrigiu os exercícios da aula passada. Pediu que os alunos fizessem uma redação sobre o que quisessem.

#### **Nota de campo 11 - 7ª série (R) – 14/6/2005**

A professora começou a aula chamando a atenção dos alunos “todo mundo sentado!”

*“...oh pessoal vamos sentar...presta atenção ...não vou falar de novo”*

Ela leu o texto da página 69 do livro didático (veja abaixo). Pediu aos alunos que fizessem uma paráfrase. Explicou que era reescrever o texto trocando os nomes. Os alunos não entenderam e perguntaram como era isso. Então, ela disse que era para eles tomarem o texto como base e pediu que eles, por exemplo, trocassem o nome do objeto, personagem. Era para fazer um novo texto, “*recriar o texto*”. Disse ainda que eles podiam trocar alguns verbos e o que quisessem e ver o que ia sair disso.



# 2.º

## Movimento

### Seu novo amigo, o robô

Eles nasceram na imaginação dos escritores de ficção científica. Depois, viraram braços mecânicos em fábricas de carro. Agora estão finalmente prontos para entrar em sua casa e se tornar parte da família.

Por José Augusto Lemos, Mariana Mello e Mônica Rentschler, de Tóquio, com Roberto Wuesthof, de Hamburgo, e Nelson Jobim, de Londres



Quem nunca sonhou em ter uma empregada como Rosie, a andróide da família Jetson? Mais que personagem de um desenho animado, Rosie encarna uma utopia: o ideal de que a tecnologia nos livrará de todo trabalho braçal e de toda tarefa chata e repetitiva.

Pois agora você tem Tmsuk, a faxineira andróide fabricada pela empresa japonesa Personal Robotics Solutions, capaz de cuidar da casa, limpar janelas, carregar móveis, buscar encomendas e até ser sua enfermeira. Ela ainda custa caro. Em compensação, coloca toda sua força bruta a seu serviço. E o preço ainda vai cair.

É só o começo. O mundo entrou no ano 2000 com 1 milhão de autômatos. Quase 99% são braços mecânicos usados na indústria automobilística. Mas um relatório das Nações Unidas, publicado em outubro de 1999, prevê que nos próximos 15 anos os robôs domésticos estarão integrados ao nosso cotidiano. Serão tão comuns quanto microcomputadores e telefones celulares. Tmsuk pode ser a primeira deles.

É que o mundo dos robôs pessoais está fervilhando. Nele já existem motoristas de provas como Klaus, cirurgiões como Otto e o incrível Aibo, o cão-robô da Sony. Você vai conhecer agora uma geração de autômatos capazes de ver, ouvir, andar, fazer limpeza, preparar drinks e até bater papo. Eles vão mudar o seu cotidiano.



FONTE: Livro Alet – Língua Portuguesa (Andreu e Sanches, 2004)

### Nota de campo 12 - 7ª série (L) – 20/6/2005

Nesta aula, a professora trabalhou com poesia. Durante a leitura da poesia, 'menino tira o cigarro da boca', ela parou várias vezes para chamar a atenção dos alunos:

*“presta atenção...vamos ouvir essa poesia!”*

*“olha eu não gosto dessa falta de educação...”*

*“vou tirar fulano (falou o nome do aluno) da sala”*

Ela continuou lendo e pediu aos alunos que prestassem atenção na foto: *“O coração com lábios simboliza o sofrimento do coração”*.

Em seguida, ela solicitou aos alunos que, seguindo o estilo do texto, selecionassem um dos quatro temas que ela ditou:

- abandonar o vício da bebida ou das drogas;
- reduzir a violência na escola ou na rua;
- respeitar os idosos;
- preservar a natureza;

A professora sugeriu que eles fizessem uma poesia, pedindo para que alguém parasse de usar bebidas. Era para sensibilizar as pessoas. Nesse momento, ela interrompeu a explicação, para mais uma vez controlar a bagunça, dizendo que a falta de educação estava imperando.

Depois, ela explicou que a poesia era livre, mas tinha de ter 28 versos, um verso correspondia a uma linha, era para ter de 20 a 30 linhas. As estrofes poderiam ter 2,3 ou 4 versos. Disse que não era necessário ter rima, mas era preciso ter sentido.

#### **Nota de campo 13 - 7ª série (R) – 21/6/2005**

Depois da chamada, a professora começou a aula, fazendo a correção dos exercícios do livro didático (71-73). Depois, os alunos fizeram a leitura das páginas 74 a 76. Ela solicitou novas tarefas (página 78 – exercício do número 1 ao 8).

#### **Nota de campo 14 - 7ª série(L) – 27/6/2005**

A professora fez a correção dos exercícios do livro e falou um pouco sobre a questão do controle na sociedade. Falou do circuito interno, como são controladas as pessoas por meio de câmeras, disse que tudo o que se faz é visto. Depois, explicou porque isso se tornou necessário em lojas, casas e prédios. Segundo ela, era para manter a segurança das pessoas e prevenir roubos, pois com essa vigilância fica registrado o rosto, é possível ir atrás do criminoso. Alguns alunos comentaram que não gostavam dessa vigilância. Outros comentaram que as

peessoas ficavam sem liberdade. Mas, a professora não rendeu muito assunto. Em seguida, pediu aos alunos que fizessem os exercícios da página 74 a 78 do livro.

### **Nota de campo 15 - 7ª série(R) – 28/6/2005**

A professora leu a crônica, 'Na escola', de Drummond. Nesta aula, ela estava mais nervosa, chamava a atenção dos alunos e falava em tom agressivo coisas como:

*“olha, eu dou aula é pra gente, não pra jumento...bicho é lá fora...”*

dizia que não podia nem chamar os pais dos alunos bagunceiros, pois como ela ia chamar a mãe para falar que seu filho era um jumento.

Depois, ela se acalmou e continuou com a aula. Explicou que, quando liamos um texto, fazíamos alguma ligação com o que já tinha acontecido conosco. Em seguida, pediu-lhes que fizessem uma redação que tivesse relação com a escola. Sugeriu alguns exemplos relacionados com a escola: coisas engraçadas, casos de briga, escolha de representante de turma.

### **Nota de campo 16 - 7ª série (L)– 4/7/2005**

A professora pediu aos alunos que fizessem uma redação sobre um tema livre e deveria ter 30 linhas. Mas, antes de os alunos começarem a fazer a redação, explicou um pouco sobre concordância do artigo com o substantivo e concordância nominal. Abaixo, há um exemplo de um texto de aluno:

#### **O terror**

Eu não sei como sobrevivi a essa escravidão. É muito ruim a minha vida, quando estou nova usam muito, sou escrava, quando fico velha e acabada, me jogam fora como se fosse lixo.

Eu acordo bem cedo, acho que nem durmo direito e trabalho pra valer, ai quando não trabalho ficam brincando comigo.

Toda vez é assim estou dormindo aí vem uma menina ou menino com aquelas mãos grandes em cima de mim me deixando de cabeça para baixo e me rodando e me mexendo e então eu vomito e é com o meu vômito que se aproveitam de mim, quando acabam chego fico aliviada mais sei que o dia seguinte vai ser a mesma coisa.

Tem uns que me mordem sem parar e outros que me apertam, também tem vários que me jogam, não aguento mais essa vida de escrava.

Não consigo falar, mais escrevo muito, não ando, mais vou a todo lugar. Por exemplo, eu que estou escrevendo esse texto e meu vômito é azul, porque me chamo: caneta...

#### **Nota de campo 17 - 7ª série (R)– 5/7/2005**

Nesta aula, a professora corrigiu matéria de prova e depois pediu aos alunos que fizessem um resumo de um texto do livro. Às vezes, chamava atenção de um ou de outro aluno, reclamando da falta de educação deles. Sugeriu que aquele que não estivesse a fim de assistir à aula fosse embora, pois “*a porta era a serventia da casa*”.

#### **Nota de campo 18 - 7ª série (L)– 8/8/2005**

Nesta aula, a professora pediu para que os alunos fizessem os exercícios do livro (p.227-230) . Depois, deveriam reescrever o texto do livro didático, corrigindo os erros gramaticais que foram trabalhados no exercício anterior. No final, pediu que alunos fizessem uma redação sobre “algo que gosto muito”. Às vezes, chamava atenção de um ou outro aluno, reclamando do barulho.

#### **Nota de campo 19 - 7ª série (R) – 23/8/2005**

A professora pediu para os alunos fazerem um resumo do texto Admirável mundo novo, presente no livro didático. Depois, resolver as atividades da página 203 a 210 do livro didático. Pediu que os alunos trouxessem para a próxima aula um texto sobre o furacão. A orientação foi que fizessem a redação com qualquer assunto envolvendo a palavra furacão.

#### **Nota de campo 20 - 7ª série (L) – 12/9/2005**

A professora falou sobre a concordância do artigo com o substantivo. Depois, os alunos resolveram as atividades da página 227, do livro didático.

#### **Nota de campo 21 - 7ª série (L)– 26/9/2005**

Nesta aula, os alunos assistiram ao filme “Tiros em Columbine”. A professora pediu para que os alunos fizessem um resumo do filme para comentarem na próxima aula.

**Nota de campo 22 - 7ª série (R)– 27/9/2005**

Nesta aula, a professora discutiu o plebiscito do desarmamento. Alguns alunos manifestaram a sua opinião. Ela fez uma votação. Mais da metade foi contra a proibição da venda de armas. Ela escreveu um título “você é a favor da proibição da comercialização de armas?” e pediu para que os alunos escrevessem um texto de sobre o assunto.

Transcrevo aqui um texto que um aluno escreveu:

*“Não, porque mesmo se proibir ou não vai ficar a mesma coisa, e se proibir só vai evitar que as pessoas de bem possam comprar armas ou munição para se defenderem ou se sentirem mais seguras.”*

**Nota de campo 23 - 7ª série (L)– 26/10/2005**

Nesta aula, os alunos fizeram exercícios do livro didático e um avaliação de produção de texto. A professora distribui a folha e explicou que deveria ser feito conforme o modelo. Veja abaixo:

### PRATICANDO REDAÇÃO

ILU NO: \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_  
ESCOLA: \_\_\_\_\_  
PROFESSOR: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Observe os trechos abaixo e complete o texto.

VALOR: 15

O filme estava muito cansativo. Os olhos me pesavam e eu não conseguia me livrar do sono que aos poucos ia tomando conta de mim.

De repente, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O cinema todo ria. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Puxa, no final até acabei gostando do filme. Valeu a pena.

## ANEXO 2 – PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

### Texto digitado (PT1)

#### **Um dia perfeito**

Só um dia?

Porque não há vida? Realizar os sonhos, ajudar aos outros possuir bens, estar bem, ser uma pessoa de bem, ser uma pessoa de bem? Será que existe alguém que possa possuir isso, sem se importar com nada, nem ninguém!

Não conserteza, não! Hoje em dia somos todos egoístas só pensamos em nós, na nossa vida, só queremos ver o fim de tudo e de todos.

Bom, mas o dia perfeito seria eu comer:

- 50 bombons
- 50 kibe
- 5 latinhas de guaraná.

Isso são as coisa materiais, mas o que seria verdadeiramente perfeito era que os meus pais se orgulhassem pelo menos por alguns (de mim).

Tivesse prazer em dizer o meu nome, sentissem um sentimento inexplicável, que quando eu quisesse alcançar qualquer um objetivo me apoiassem!

E que estivessem comigo toda a eternidade!

## Um dia Perfeito

Só um dia?

Porque não há vida? Realiza os sonhos, ajuda os outros, pesquisa bem, estar bem, ver um ser humano bem, ser uma pessoa de bem? Será que existe alguém que possa ajudar uns, sem se impertir com nada, nem ninguém!

Não converta-se, não! Hoje em dia somos todos iguais só pensamos em nós, no nosso lado, só queremos ver o fim de tudo e de todos.

Bom, mas o dia perfeito seria em comer:

- 30 bombones.
- 30 Kibe
- 3 doçinhos de suco de laranja

Isso são as coisas materiais, mas o que seria um dia realmente perfeito se que os meus pais se orgulhassem pelo menos por alguma (de mim).

Tivessem prazer em dizer o meu nome, tivessem um sentimento idílico, que quando eu quisesse alcançar qualquer um objetivo me apoiassem!

E que estivessem comigo toda a eternidade!

PT2

## O morto

Um dia eu estava numa praia do Rio de Janeiro, fui comprar sorvete e fiquei para minha avó, porque não tinha comido um sorvete, mas quando estava saindo do mercado os policiais chegaram, começaram a dar perreco e levaram um amigo e nos meus amigos depois disso eu fiquei com medo e fiquei muito triste.

Quando chegaram na praia para o resto não saíram mais e eu fiquei muito triste e não pude mais sair de casa, fiquei muito triste e não pude mais sair de casa.

Depois disso fiquei com medo de sair de casa e não pude mais sair de casa, fiquei muito triste e não pude mais sair de casa. Depois disso fiquei com medo de sair de casa e não pude mais sair de casa.

No dia seguinte, não pude mais sair de casa, fiquei muito triste e não pude mais sair de casa. Depois disso fiquei com medo de sair de casa e não pude mais sair de casa.

É isso aconteceu por causa da minha mãe, ela morreu e eu fiquei muito triste e não pude mais sair de casa.

PT3

11

Série: 7<sup>ª</sup>B

## O Terror

Eu não sei como sobreviver a esse  
escravidão. É muito ruim a minha vida,  
quando estou novo me enchem muito,  
sou escravo, quando fico velho e credo  
do, me fazem fora como se fosse lixo.  
Eu acordo bem cedo, acho que não  
durava direito e trabalho pro valor,  
ai quando não trabalho ficam buscando  
coisas.

Toda vez é assim estar dormindo ai  
sem sono mesmo ou mesmo com  
aquelas mãos grandes, esse sistema de mim  
me desviando de cabeça para baixo  
e me rodando e me mesclando e  
então eu sinto e vi com a meu  
rônulo que se aproximam de mim,  
quando acordam chega fico aliviado  
mais sei que a dia seguinte vai ser  
a mesma coisa.

Tem uns que me machucam  
sem parar e outros que me apertam,  
também tem raízes que me fazem, não  
aguento mais esse tipo de escravidão.

Não consigo falar, mais escrevo mui-  
to, não anda mais sou a toda lugar.

Por exemplo, eu que estou escrevendo

GILBERTO

/ /

esse texto é o meu rônido e azul,  
porque me chama:  
coneto...

PT4

## FURACÃO

Sobre furacão, há muitos sentidos, mas o sentido escolhido por mim, é o furacão, no sentido figurativo, referindo-se a uma pessoa, considerada "FURACÃO".

Existem muitas pessoas, que recebe este apelido (na minha opinião, de muito mal gosto) e é um termo usado, mais para mulheres, e em geral, para aquelas mulheres que colocam, por exemplo, uma mini-saia, uma blusa curta, que os homens se referem da seguinte forma: "Uhm, gostosa!", ou até mesmo: "Nossa, que furacão!". Este termo é usado, pelo fato da mulher passar, e levar tudo...

Há também, aqueles homens furacões, que em geral, são aqueles que possuem uma grande massa muscular (pra não usar outro termo, KKKK), que as mulheres se derretem ao ver um monumento desse passando, e já começam a soltar as indiretas, do tipo: "Nossa, onde será que tem uma academia por aqui?" ou até: "Será que consigo carregar um profusor particular?... sem esquecer das mais diretas: "Nossa, que gostosa!", "Sigurem-se todas, que o furacão está passando..."

Enfim, há de todo o tipo, e confesso que conheço amigas, que soltam esses tipos de indiretas.

PT5

Eu sei...

Sou uma menina cuidadora

Sou uma menina amiga e mimada

Sou uma menina carinhosa e sorridente

Sou uma menina que estuda para

ser um futuro na frente

Sou uma menina apaixonada

que ama os pais e os amigos

que considera os sonhos da sua vida

Sou uma menina que tem um sonho,

Um sonho de ser feliz com a pessoa

que ama.

Urgente, sou uma mulher

trabalhadora, mãe de 2 filhos que

ainda sonha em ser feliz com a

amor da sua vida.

Sou uma mulher trabalhadora

que trabalha muito para sustentar

seus filhos, para que eles tenham

futuro, como ela teve.

Hoje sou uma mulher que trabalha

como médica que foi premiada

com o prêmio de seu trabalho, mas...

Mas, ainda não é totalmente feliz,

mas tem a pessoa que ama ao seu lado,

para compartilhar seus alegrias e dividir suas tristezas

Sou uma mulher sonhadora, que sonha em ser

feliz, e sei que esse algum dia vai acontecer.