

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -- UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- PPGL

Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha

O gênero textual na EJA: Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero

**Brasília
2010**

Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha

O gênero textual na EJA: Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Dr^a. Edna Cristina Muniz da Silva

**Brasília
2010**

Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha

O gênero textual na EJA: configuração contextual e estrutura potencial de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (LIP/UnB) – Presidente

Prof. Dr. Orlando Vian Jr. (UFRN) - Membro

Profa. Dra. Maria Luiza M. Sales Corôa (LIP/UnB) – Membro

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (UnB) - Suplente

Para minha mãe, Inês, meu exemplo
de luta e
perseverança.

Ao bom Deus, Jeová!

Agradecimentos

No decorrer dessa jornada, muitas pessoas passaram pelo meu caminho. Todas elas, certamente, contribuíram, e muito, para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Meus sinceros agradecimentos a algumas dessas pessoas que contribuíram para isso, principalmente para a elaboração dessa pesquisa:

a meu Deus, Jeová, que sempre me ajudou a transpor os obstáculos;

à minha orientadora, professora Dra. Edna Cristina Muniz da Silva por acreditar em mim, mesmo nos momentos nos quais titubeei, pela contribuição, sabedoria e paciência;

à querida professora Dra. Maria Luiza Sales Monteiro Corôa pelas conversas, pela amizade, pelas palavras de incentivo e pelos bons conselhos sempre que necessitei, e também por gentilmente ter aceitado participar da Banca Examinadora desta dissertação;

ao professor Dr. Orlando Vian Jr., por ter aceitado participar da Banca Examinadora da dissertação;

à professora Dra. Juliana de Freitas Dias da Faculdade de Educação, pela atenção e delicadeza em dispor-se a ler esta dissertação em tão pouco tempo;

à professora Dra. Heloísa Maria Salles, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística pelo apoio, carinho e incentivo demonstrado sempre;

à minha família pela compreensão e apoio nos momentos de angústia pela grande contribuição de todos em solucionar os problemas técnicos;

aos parentes e amigos que souberem compreender a minha ausência no decorrer desse período, pela amizade e torcida;

à Renata, nossa querida e simpática secretária do PPGL, pelo respeito que sempre tem demonstrado aos alunos;

à Cássia, minha querida e prestativa secretária, pelo apoio, dedicação e amor dispensado;

às colegas da pós-graduação, especialmente à Débora, Edna Miranda e Maria Emannuele, pelos momentos compartilhados;

aos amigos do peito Ziza, Delson, Norberto, Tekão, Dionísio, Diva, Maria das Mercês, Maria das Graças, Elisângela Cássia, Dete, Gislene, Belinha e Delinha pela amizade e apoio;

a todos, mais uma vez, meu respeito, meu carinho e meu muito obrigada!!!

“Eu tenho a impressão de que há uma continuidade
que vai desde a experiência de viver a vida,
de um lado, até o morfema, de outro”.
(Ruqayia Hasan)

Sumário

RESUMO

ABSTRACT

Palavras iniciais.....15

1.2.1 A noção de gênero em Marcuschi.....49

CAPÍTULO 1 – O paradigma funcional da linguagem e o gênero textual: alguns caminhos..... 21

1.1 O paradigma funcional da linguagem.....22

1.2 A teoria sistêmico-funcional.....24

1.2.2 A teoria sistêmico-funcional e a relação entre língua texto e contexto..... 29

1.2.3 Contexto de situação e de cultura: a noção de registro e gênero na LSF.....35

1.2.4 Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG)..... 42

1.3 Ainda sobre gêneros: outras abordagens pertinentes.....48

1.3.1 O caráter dialógico da linguagem: o gênero na visão de Bakhtin49

1.3.2 O A noção de gênero em Marcuschi..... 51

1.3.3 O conceito de agrupamento de gêneros de Schneuwly & Dolz..... 54

CAPÍTULO 2- A metodologia de pesquisa.....56

2.1 Observação participante: pesquisa qualitativa de natureza etnográfica..... 57

2.1.1 A observação participante.....57

2.1.2 A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica.....59

2.2 A importância da pesquisa qualitativa na sala de aula.....63

2.3 Descrição do contexto de pesquisa.....64

2.3.1 O local da pesquisa.....65

2.3.2 Instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dado..... 65

2.3.3 As professoras colaboradoras participantes da pesquisa..... 69

2.4 A análise dos dados, arcabouço teórico e metodológico.....71

CAPÍTULO 3 – Inventário, CC e EPG dos gêneros textuais.....72

3.1 Os gêneros textuais estudados em salas de aula do 2º segmento da EJA.....	73
3.2 Inventário dos gêneros.....	74
3.2.1 Os gêneros estudados na 5ª série.....	74
3.2.2 Os gêneros estudados na 6ª série.....	75
3.2.3 Os gêneros estudados na 7ª série.....	76
3.2.4 Os gêneros estudados na 8ª série.....	77
3.3 Mapa Geral dos gêneros estudados no EJA.....	79
3.4 Algumas considerações.....	80
3.5 Um pouco de reflexão.....	80
3.6 As CCs e as EPGs dos gêneros estudados no EJA.....	90
3.6.1 As CCs e EPGs dos gêneros textuais <i>da ordem do narrar</i>	90
3.6.1.1 A fábula.....	94
3.6.1.2 CC e EPG da fábula 1: Juízo final.....	94
3.6.1.3 CC e EPG da fábula 2: A Galinha reivindicativa.....	95
3.6.1.4 A CC e a EPG da fábula 3: O gato e a raposa.....	96
3.6.2 O conto.....	97
3.6.2.1 A CC e EPG do conto 1: A velha contrabandista.....	98
3.6.2.2 A CC e EPG do conto 2: Apelo.....	99
3.6.2.3 A CC e a EPG do conto 3? A ovelha negra.....	100
3.6.3 A crônica.....	101
3.6.3.1 A CC e a EPG da crônica 1: Inferno nacional.....	102
3.6.3.2 A CC e a EPG da crônica 2: o estranho procedimento de dona Dolores.....	103
3.6.4 O romance.....	104
3.6.4.1 A CC e a EPG do fragmento do romance. Amarelinho.....	105
3.6.5 A piada.....	106
3.6.5.1 A CC e a EPG da piada: No botequim.....	107
3.7 CC e EPG dos gêneros <i>da ordem do relatar</i>	108
3.7.1 A reportagem.....	109
3.7.1.1 A CC e a EPG da reportagem 1: fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE.....	110
3.7.1.2 A CC e a EPG da reportagem 2: A febre plástica teen.....	112
3.7.1.3 A carta familiar.....	114
3.7.1.4 A CC e a EPG da carta familiar: <i>Oi, André!</i>	114
3.8 As CCs e EPGs dos gêneros <i>da ordem do argumentar</i>	115
3.8.1 O editorial.....	116
3.8.1.1 A CC e a EPG do editorial 1: A riqueza vem do lixo.....	116
3.8.1.2 A CC e a EPG do editorial: Vaga-lumes literários.....	118
3.8.2 O artigo de opinião.....	119
3.8.2.1 A CC e a EPG do artigo de opinião: No paraíso da transgressão.....	120
3.9 Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros.....	121
3.9.1 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros <i>da ordem do narrar</i>	123

3.9.2 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros <i>da ordem do relatar</i>	123
3.9.2.1 Reportagem.....	123
3.9.2.2 carta familiar.....	124
3.9.3 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros <i>da ordem do argumentar</i>	124
3.9.4 Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros <i>da ordem do narrar</i>	125
3.9.5 Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros <i>da ordem do relatar</i>	125
3.9.6 Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros <i>da ordem do relatar</i>	125
3.10 Mais algumas reflexões.....	126
Implicações Pedagógicas.....	128
Referências Bibliográficas.....	131
ANEXOS.....	136

Sumário de Quadros

Capítulo 1

Quadro 1: Resumo das diferenças entre as correntes formal e funcional da gramática.....	23
Quadro 2: Possibilidades de aplicações da teoria sistêmico-funcional.....	25
Quadro 3: Associação das variáveis do contexto de situação às metafunções.....	39
Quadro 4: Configuração contextual do gênero prestação de serviço.....	45
Quadro 5: Estrutura potencial do gênero prestação de serviço.....	46
Quadro 6a: Proposta de agrupamento de gêneros.....	55
Quadro 6b: Proposta de agrupamento de gêneros.	56

Capítulo 2

Quadro 7: Organização e distribuição dos horários das turmas onde foi realizada a pesquisa de campo.....	69
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Capítulo 3

Quadro 8: Inventário dos gêneros estudados na 5 ^o série B.....	75
Quadro 9: Inventário dos gêneros estudados na 6 ^o série B.....	76
Quadro 10: Inventário dos gêneros estudados na 7 ^o série C.....	77
Quadro 11: Inventário dos gêneros estudados na 8 ^o série D.....	78
Quadro 12: Distribuição classificatória e quantitativa dos gêneros.....	78
Quadro 13: Mapa Geral dos gêneros.....	79
Quadro 14: Definição dos quatro tipos de avaliação conforme Labov.....	93
Quadro 15: Definição da CC e EPG da fábula: Juízo final.....	95
Quadro 16: Definição da CC e EPG da fábula: A galinha reivindicativa.....	95
Quadro 17: Definição da CC e EPG da fábula: O gato e a raposa.....	96
Quadro 18: Definição da CC e EPG do conto: A Velha contrabandista.....	98

Quadro 19: Definição da CC e EPG do conto: Apelo.....	99
Quadro 20: Definição da CC do conto: A Ovelha negra.....	100
Quadro 21: Definição da CC da crônica: Inferno nacional.....	102
Quadro 22: Definição da CC da crônica: O estranho procedimento de dona Dolores.....	104
Quadro 23: Definição do fragmento do romance: Amarelinho.....	105
Quadro 24: Definição da CC e EPG da piada: No botequim.....	107
Quadro 25: Definição da CC e EPG da reportagem: Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE.....	110
Quadro 26: Definição da CC e EPG da reportagem: A febre da plástica teen.....	112
Quadro 27: Definição da CC e EPG da carta familiar: Oi André!.....	114
Quadro 28: Definição da CC e EPG do editorial: A riqueza vem do lixo.....	116
Quadro 29: Definição da CC e da EPG do editorial: Vaga-lumes literários.....	118
Quadro 30: Definição da CC e da EPG do artigo de opinião: No paraíso da transgressão.....	120
Quadro 31: Simbologia utilizada para representar os estágios dos gêneros.....	122
Quadro 32: Nomenclatura dos estágios dos gêneros da ordem de narrar.....	123
Quadro 33: Nomenclatura dos estágios dos gêneros da ordem do relatar.....	123
Quadro 34: Nomenclatura dos estágios da carta familiar.....	124
Quadro 35: Nomenclatura dos estágios dos gêneros da ordem do argumentar.....	124
Quadro 36: Esquematização das EPGs dos gêneros da ordem do narrar.....	125
Quadro 37: Esquematização das EPGs da ordem do relatar.....	125
Quadro 38: Esquematização das EPGs dos gêneros da ordem do argumentar.....	125

Lista de siglas

CLD – Capacidade de linguagem dominante

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

frag. – fragmento

obr. – obrigatório

opc. - opcional

rec. - recursivo

Sumário de Figuras

Figura 1: Representação dos níveis do processo de estratificação da língua	34
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

Resumo

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada com as quatro turmas do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de (i) mapear os gêneros textuais estudados em aulas de Língua Portuguesa, (ii) definir as Configurações Contextuais (CC) e as Estruturas Potenciais de Gênero (EPG), (iii) estabelecer as estruturas esquemáticas das EPGs de cada texto trabalhado nesse segmento da educação, durante três meses de aula e (iv) discutir, a partir da abordagem de gênero textual da sistêmico-funcional, as implicações dessa teoria para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Para o mapeamento (inventário) dos gêneros baseio-me no conceito de agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly & Dolz(2004). A partir do conceito de Halliday & Hasan (1989); Halliday (1992); Eggins & Martin (2000) defino as CCs e EPGs dos gêneros e adotando a simbologia proposta por Hasan (1989) e Eggins (1994) procedo à esquematização das EPGs de cada um dos textos inventariados. Em seguida, discuto, a partir do arcabouço teórico e metodológico da Linguística Sistêmico Funcional, as implicações pedagógicas da noção de gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: agrupamentos de gêneros; abordagem sistêmico-funcional; Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero; ensino de Língua Portuguesa

Abstract

This paper is the result of a research made with Second segment classes of Education of Young adults and Adults with the following objectives: (i) mapping textual genres studied in Portuguese classes, (ii) defining Contextual Configurations (CC) and the Generic Structures Potential (GSP), (iii) establishing schematic structures of the GSPs of each text worked on this educational segment during three months of classes and (iv) discussing , from a systemic functional approach, the implications of such theory to Portuguese teaching in classrooms. The genre mapping was based on the genre grouping criteria proposed by Schneuwly & Dolz(2004). Using the concepts of Halliday & Hasan (1989); Halliday (1992); Eggins & Martin (2000), the genre CCs and PGSs are defined and adopting the symbology proposed by Hasan (1989) and Eggins (1994) the GSP scheming of each of the texts inventoried is made. Following these discussions, I propose, from a systemic functional theoretical and methodological approach, the discussion of the pedagogical implications of textual genre knowledge to Portuguese teaching.

Keywords: genre grouping; systemic functional approach; Contextual Configurations and Generic Structures Potential; language teaching

Palavras iniciais

Com o propósito de estabelecer as diretrizes curriculares para a educação básica (nível fundamental e médio), incluindo a EJA,¹ os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos publicados pelo MEC há pelo menos duas décadas, foi elaborado com a pretensão de apoiar o trabalho do professor para subsidiá-lo nas suas práticas pedagógicas, nas diversas áreas, com o objetivo de se alcançar um ensino de qualidade em todo o território nacional.

Nesses documentos, no que se refere especificamente ao tratamento dado à linguagem, encontra-se instituída uma orientação teórica que se posiciona entre duas abordagens, uma cognitiva e outra sociointeracionista. Além dessas duas, constata-se uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas, o que significa que a linguagem deva ser tratada como forma de interação entre sujeitos (PCNs, 1998).

Visto que a linguagem nos PCNs se encontra fundamentada no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, ela se conforma, nesses documentos, como um sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente (COSTA, 2006, in: ROJO, 2006). Baseado em tais concepções, o ensino da linguagem tem como foco o uso e funcionamento da língua como atividade discursiva.

Nesse entendimento, abandona-se o foco somente no autor como também exclusivamente no texto para assumir uma amplitude maior: o foco na interação autor-texto-leitor, ou seja, no caráter dialógico da língua (BAKHTIN, 2002, 1992; KOCH, 2006;). Assim instanciada a linguagem nos PCNs, é possível depreender que a proposta de mudança de enfoque para o ensino da Língua Portuguesa adotada nesses documentos visa desvincular-se de uma abordagem antiga em que se concebia a língua como um sistema abstrato, virtual, desvinculada do contexto de uso, oriunda de uma tradição conteudista de tradição gramatical e literária, para se concentrar em uma nova abordagem de ensino/aprendizagem da língua que seja focada nos seus usos sociais.²

¹ Educação de Jovens e Adultos

² (cf. Marcuschi, 2008)

O interesse dessa abordagem é principalmente o de verificar como se efetivam as operações linguísticas, discursivas e cognitivas que regulam e controlam a produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso, no entendimento de que é através dos variados textos orais e escritos, representados pelos diversos gêneros textuais, que as práticas discursivas são realizadas e, portanto, adquirimos, transmitimos e recriamos formas de conhecimentos.

A necessidade de um redirecionamento de foco para o ensino da língua no contexto escolar decorreu principalmente da constatação do trabalho inadequado com a linguagem que já há muitas décadas vinha sendo desenvolvido nas escolas do país. Nesse período, caracterizou-se o domínio da língua como sistema de regras, estudada imanentemente, ou seja, centrada num determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa. Assim, chegou-se ao ápice das análises fonológicas e morfossintáticas da língua, subestimando de forma considerável os aspectos semânticos, sociais, discursivos e cognitivos da língua.

O ensino da língua, nessa perspectiva, foi marcado pela gramática prescritiva, predominando, nesse contexto, a análise de frases soltas e sem contextualização, numa abordagem de língua que fez com as regras gramaticais assumissem o papel de conteúdo nas aulas. Acrescentou-se a isso, uma metodologia formalista da fragmentação do saber em disciplinas, na qual o ensino da língua propiciava a decomposição em três disciplinas, a saber: redação, gramática e literatura, sem vínculo nenhum com a história do educando, relegando a ele um papel secundário no processo ensino-aprendizagem (MARCUSCHI, 2001).

Nesse panorama, sobrepôs, juntamente com o desprezo aos aspectos sociais, a desconsideração da oralidade, com o pretexto de que os usos orais da linguagem já se encontravam imbricados no cotidiano dos usuários da língua e, por este motivo, não havia a necessidade de sistematização / exploração desse aspecto da linguagem no âmbito da sala de aula de Língua Portuguesa. Tal postura acarretou em prejuízo para os alunos, visto que a estes foi negada a oportunidade de exploração dos amplos padrões da conversação e de uma abordagem real dos gêneros orais da comunicação, indispensáveis para a manifestação da língua nas diversas circunstâncias sociais (ANTUNES, 2009, 2008).

Em uma pesquisa realizada em 1994, por Maria Helena Moura Neves, foi constatado que, em muitas escolas do Brasil, a maioria do tempo gasto das aulas de Língua Portuguesa se concentrava em atividades de reconhecimento das classes

gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases. Ainda persiste uma obsessão pela gramática por parte dos professores reforçado pela convivência dos pais dos alunos, “alheios à exigência de uma educação linguística mais ampla.”² Isso tem resultado no declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções”.

Confrontadas com esse panorama, sem dúvida, as mudanças veiculadas nos PCNs conferem um significativo avanço para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, ao assumir uma orientação teórica voltada para uma concepção de linguagem não como estrutura, mas como ação, “retira-se a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo”, situando-a como um lugar de *inter-ação* entre sujeitos sociais.³

Tendo em vista essa nova perspectiva de ensino da língua, o gênero textual detém um papel fundamental, pois este se estabelece como unidade básica organizadora da progressão e da diversidade no ensino da Língua Portuguesa. Isso significa dizer que os gêneros textuais são tomados como objetos de ensino responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino. Assim, o foco de abordagem da língua, materna centrando-o no texto a partir da variedade de gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados historicamente determinados, segue a linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, influenciado por Vygotsky e representado por Bronckart, Dolz & Schneuwly.⁴

Abordar a linguagem a partir da noção de gêneros textuais se tornou, nos dias atuais, uma preocupação constante, demonstrada por um número cada vez maior de pesquisadores não só da linguística, como também de outras áreas do conhecimento. Entre o contingente de estudiosos que se interessam por esse tema podemos citar: teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no Ensino de Inglês para Fins específicos, professores de língua entre outros. Sendo assim, o estudo do gênero textual é um fenômeno em progressiva expansão e multidiscipli-

³ (cf. Marcuschi, 2008)

⁴ (Idem)

nar, pois, como diz Candlin, citado por Bhatia (1977, p.629), gênero “é um conceito que achou o seu tempo.”⁵

Em meio a essas áreas que toma o trato com a língua a partir da concepção de gêneros, destaco em particular a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday. Halliday e seus seguidores, Hasan, Martin, Ventola, Eggins, Hoey, entre outros, interessam-se pela análise da relação entre texto e contexto, na estrutura esquemática do texto em estágios, na relação situacional e cultural e no conceito de gênero como realização do registro. Essa é uma vertente que tem se expandido bastante nos últimos tempos.

O prestígio conferido à teoria sistêmico-funcional deve-se ao fato de que o estudo do gênero textual, nessa perspectiva, possibilita uma compreensão mais clara do que acontece quando usamos a linguagem para interagir em grupos sociais, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados (MEURER & MOTTA ROTH: 2002), visto que os envolvidos no processo tanto do ensino quanto da aprendizagem terão uma percepção mais cuidada quanto ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual⁶.

É preciso que a ação da escola no que se refere ao ensino-aprendizagem da linguagem, numa sociedade em constante transformação como esta em que vivemos, ofereça os “subsídios para o desenvolvimento de uma consciência mais acurada de alunos e professores, no sentido de fazê-los perceber como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo, constituindo-se, assim, em gêneros textuais” (MEURER & MOTTA ROTH, 2002).

Encarar o desafio de criar novas práticas para se trabalhar a linguagem, a partir da noção de gênero textual, tal qual proposta pela vertente metodológica da sistêmico-funcional, em conformidade com Halliday (1994); Halliday & Hasan (1989); Eggins & Martin (1997) em conexão com a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2002), será de grande proveito para a formação do aprendiz, pois tal abordagem é capaz de prover ao aluno os subsídios necessários para o real entendimento de como ele poderá, através de textos orais e escritos, adquirir, transmitir e recriar formas de conhecimento, assim como estabelecer relações sociais e, dessa forma, construir e se defrontar com as diversas identidades e formas de representar o mundo.

⁵ (cf. Marcuschi, 2008, p. 148

⁶ (Idem)

É válido lembrar de que a proposta de trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, tal qual aferida pela teoria sistêmico-funcional, fornece um novo re-dimensionamento da prática pedagógica para a abordagem da língua, já que provê as condições necessárias para que os alunos desenvolvam uma acurada compreensão de como os diversos gêneros se constroem e de como cada gênero desempenha um determinado propósito na vida social.

Assim, baseando-me nos pressupostos da teoria sistêmico-funcional para o trato com os gêneros textuais, principalmente no âmbito do ensino-aprendizagem, norteio-me neste trabalho investigativo nas três questões a seguir:

1. Quais são os gêneros estudados no 2º segmento da EJA durante um período equivalente a um bimestre e meio de aula?
2. Em quais agrupamentos de gêneros os textos coletados em sala de aula da EJA se inserem?
3. Qual a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial de Gênero (EPG) de cada texto (gênero) estudado na EJA?

Tendo em vista a concepção de gêneros da LSF, em especial o conceito de Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG) adotada por Halliday & Hasan (1989), com contribuições, entre outros, de Martin (1992); Eggins & Martin (1997), em conexão com a noção de agrupamentos de gêneros tal qual postulada por Scheneuwly & Dolz (2004), neste trabalho de pesquisa pretendo realizar uma investigação no contexto de quatro séries do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, para averiguar quais são os gêneros estudados nas aulas de Língua Portuguesa, tendo por finalidade:

- Fazer o inventário dos gêneros textuais estudados nas aulas de Língua Portuguesa de cada série do referido segmento da EJA;

- Elaborar a configuração contextual (CC) e a estrutura potencial de gênero (EPG) dos gêneros textuais inventariados;
- Apontar, a partir do arcabouço teórico e metodológico da teoria sistêmico-funcional, algumas implicações pedagógicas da noção de gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa.

Adoto ainda, os pontos de vista de outros autores tanto para a definição de cada gênero textual quanto para a constituição de seus estágios, os quais foram fundamentais para desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Entre os que prestaram uma contribuição significativa destaco: Bronckart (1999); Calkins (1989); Costa (2008); Dooley & Levinsohn (2003); Garcia (2004); Labov & Waletzky (1967); Lage (2009); Marcuschi (2008, 2002, 2000); Rothery & Stenglin (1997); Silva (2001); Sodr e & Ferrari (1986); Van Dijk (1997).

Capítulo 1

O paradigma funcional da linguagem e o gênero textual: alguns caminhos

Neste capítulo apresento alguns pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, principalmente o conceito de gênero textual a partir da abordagem sistêmico-funcional. Início o capítulo discorrendo sobre o paradigma funcional *versus* o paradigma formal da linguagem, com o objetivo de fazer um *flashback* dos postulados dessas duas vertentes. A seguir, procedo às considerações concernentes à teoria sistêmico-funcional.

Ao discutir a abordagem sistêmico-funcional, ao longo do capítulo, privilegio os seguintes tópicos (i) a teoria sistêmico-funcional e a relação entre língua texto e contexto, (ii) contexto de situação e de cultura: a noção de registro e gênero na teoria sistêmico-funcional (iii) a noção de Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG). Em seguida, acrescento às discussões outras abordagens a respeito do gênero por se conformarem aos objetivos deste trabalho de pesquisa, obedecendo à seguinte ordem: (i) o caráter dialógico da linguagem: o gênero em Bakhtin, a noção de gênero em Marcuschi, (ii) e por fim, (iii) o conceito de agrupamento de gêneros de Schneuwly & Dolz.

Ao delinear os caminhos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional para o trato com o gênero textual, adoto principalmente o ponto de vista de Halliday (2004, 1994, 1985); Hasan (1989); todavia, lanço mão da contribuição de outros pesquisadores sistematicistas de renome no meio acadêmico, tais como Meurer (2006); Motta-Roth & Herbele (2005); Eggins & Martin (1997); Ikeda & Vian Jr. (2006); Vian Jr. (2009); Ghio & Fernandes (2008); Gouveia (1998) e ainda de outros pesquisadores em linguística que, embora não se incluam no rol da abordagem sistêmico-funcional, contribuíram de forma significativa para o propósito desta pesquisa, tais como Bakhtin (2003, 2002); Marcuschi (2008); Schneuwly & Dolz

(2004). Outros que de alguma forma também deram a sua contribuição serão citados ao longo da discussão.

Coloco em destaque ainda alguns nomes de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, principalmente para a elaboração do capítulo de análise explanatória dos gêneros textuais, visto que apresentam alguns conceitos relacionados aos gêneros apropriados para a conceituação, elaboração, definição e disposição dos estágios dos textos. Assim, destaco os seguintes nomes: Labov & Walestzky (1967); Dooley & Levinsohn (trad. 2003); Rothery e Stenglin (In: Christie & Martin, 2000); Vian Jr. (2009); Ochs, In: Van Dijk (1997); Van Dijk (1997); Silva (2001); Costa (2008); Lage (2009), entre outros.

1.1 O paradigma funcional da linguagem

Em oposição ao paradigma formalista, o qual apresenta como objetivo principal o estudo da língua sob o ponto de vista da forma, o paradigma funcional ressalta a função que a forma linguística desempenha no uso, no âmbito de uma interação comunicativa. Os funcionalistas preocupam-se não somente com a estrutura da língua, mas, além disso, com a função que as categorias léxico-gramaticais exercem, visto que as escolhas realizadas pelos usuários estão condicionadas a um determinado contexto de situação e de cultura. (cf. IKEDA & VIAN JR., 2006).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2009)⁸ afirma que:

A gramática formal descreve a língua como um conjunto de regras que nos habilitam ou desabilitam a construir certas frases. Diferentemente, a gramática funcional está interessada em como as estruturas linguísticas constroem significados e descreve a língua em uso real, focalizando textos e seus contextos.

Com o propósito de fornecer maiores esclarecimentos a respeito dos dois paradigmas em questão, a autora prossegue afirmando que “a gramática funcional repousa sobre a noção de língua como semiótica social e a concepção de experiência ou realidade como algo socialmente construído e [...] sujeito a processos de transformação”. (SILVA, 2009). Assim, para ela, o conceito de ‘semiótica social’

⁸ Esse texto consta do material utilizado pela autora exclusivamente em aulas da pós-graduação no 2º semestre de 2009, na UnB.

equivale a um sistema de significados social e/ou cultural e que “indica as relações entre língua e estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social”.⁹

Para fazer a distinção entre os dois paradigmas de gramática, Halliday (1985) apud Neves (1997), faz uma comparação entre ambos por meio da oposição das ideias dessas duas correntes, isto é, a gramática formal *versus* a gramática funcional. O autor mostra quais os fatores que dá sustentação aos dois paradigmas, ou seja, em que se baseiam cada um, fazendo um paralelo entre as duas vertentes.

Ao final, Halliday¹⁰ resume afirmando que aquilo que as distingue está estreitamente relacionado ao embasamento em que cada uma se ancora, assegurando que “a gramática formal, por encontrar-se fundamentada na lógica e na filosofia, tem uma orientação primariamente sintagmática” (p. 47). Já a gramática funcional encontra-se fundamentada na retórica e na etnografia, e por isso, é “primariamente paradigmática”.

Dessa forma, Neves (1997, p.47,48), a partir do paralelo feito por Halliday (1985), elabora um resumo das diferenças entre as duas vertentes da gramática, conforme o quadro abaixo:

GRAMÁTICA FORMAL	GRAMÁTICA FUNCIONAL
1. Orientação primariamente sintagmática	1. Orientação primariamente paradigmática
2. Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares.	2. Interpretação da língua como uma rede de relações: a estrutura como interpretação das relações.
3. Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	3. Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso).

QUADRO 1: Resumo das diferenças entre as correntes formal e funcional da gramática

O quadro acima mostra as oposições entre as vertentes de gramática de maneira resumida, porém suficiente o bastante para nos fornecer os pressupostos principais, definidores de cada uma das abordagens. Assim, tendo em vista tais

⁹ (cf, Silva, 2009)

¹⁰ (cf. Neves, 1997)

oposições, é possível afirmar que, em se tratando do paradigma funcional de gramática, a língua é interpretada como “uma rede de relações”. Nessa concepção, as estruturas entram como “a realização das relações” e tendem a “ênfatizar variações entre línguas diferentes, tomar a semântica como base e organizá-la em torno do texto ou discurso”. (cf. NEVES, 1997). Para atender ao propósito deste trabalho de pesquisa, a discussão continuará em torno do paradigma funcional

Várias são as vertentes intituladas funcionalistas, a saber: a Escola de Praga, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática Funcional. Apesar dos diferentes pontos de vista postulados por cada uma dessas vertentes, todas, porém, por se configurarem como funcionalistas, estão assentadas em uma mesma base: “a de que uma análise linguística deve levar em conta a interação social, isto é, a consideração metodológica de que o componente discursivo desempenha um papel preponderante na gramática de uma língua”. (PEZZATI, 2004, p.165).

Resende e Ramalho (2006, p.13) afirmam que o foco de uma abordagem funcionalista da linguagem é examinar as relações que se estabelecem entre as formas e as funções linguísticas e, por isso, conforme as autoras, o modelo funcionalista em comparação com o formalista, resulta ser o mais abrangente, “sobretudo porque, enquanto o paradigma formalista perde de vista as funções da linguagem, o funcionalista analisa tais funções via forma, investigando como a forma atua no significado e como as funções influenciam a forma” (cf. NEVES, 1997).

Nessa mesma ótica, Silva (2009) afirma que uma teoria funcional em sua essência fornece uma base gramatical para explicar a natureza do sistema da língua, já que o sistema da língua em si reflete as funções que desenvolveu.

1.2 A teoria sistêmico-funcional

Dentre os modelos pertencentes ao arcabouço funcional da linguagem, privilegio a teoria sistêmico-funcional por ser esta a abordagem que considero como sendo uma das mais apropriadas para os propósitos deste trabalho. A teoria sistêmico-funcional tem como principal teórico o linguista britânico Michael A. K. Halliday, que há mais de trinta anos vem elaborando esse modelo de abordagem da língua. Aliados a ele, ou seja, como seus principais discípulos, podemos citar Jim Martin, Christian Matthiessen, Huqaya Hasan e Suzanne Eggins. As ideias de

Halliday se expandiram, adentrando numerosas universidades e escolas em várias partes do mundo, principalmente na Austrália.

Logo na introdução de sua *Gramática Funcional*, Halliday (1994, xxix, xxx) enumera os propósitos e possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional. De acordo com o autor, tal arcabouço teórico apresenta uma abrangência variada de aplicações, conforme enumerado no quadro a seguir:

APLICAÇÕES DA TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL
❖ Compreender como uma língua evolui através do tempo;
❖ Compreender a natureza e funções da linguagem
❖ Compreender o que as línguas têm em comum (quais são as propriedades de uma língua como tal), e o que difere uma língua da outra;
❖ Compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação;
❖ Compreender muitos aspectos do papel da linguagem no cotidiano de uma comunidade e de um indivíduo: o multilinguismo, a socialização, a ideologia, a propaganda, etc.;
❖ Ajudar a aprender a língua materna: leitura e escrita, a linguagem do contexto escolar;
❖ Ajudar a aprender línguas estrangeiras;
❖ Ajudar no diagnóstico e tratamento de patologias linguísticas provocadas por danos cerebrais (tumores, acidentes) ou por desordens congênitas, tais como autismo e síndrome de Down;
❖ Ajudar a traduzir e interpretar;
❖ Compreender a linguagem dos surdos (de sinais);
❖ Produzir e compreender o discurso e para converter textos falados em escritos e vice-versa;
❖ Dar assistência em interpretações em adjudications by matching samples of sound or wording;
❖ Possibilitar design mais econômicos e eficientes para a transmissão de textos orais e escritos.

QUADRO 2: Possibilidades de aplicações da teoria Sistêmico-Funcional ¹¹

¹¹ cf. Halliday, 1994, (xxix,xxx)

Neves (1997, p. 58,59), citando Matthiessen (1989), tece algumas considerações a respeito da abordagem sistêmico-funcional - teoria hallidiana - em específico, faz referência às suas origens, afirmando que, na concepção de Matthiessen (1989), esta é uma vertente baseada no “funcionalismo etnográfico e no contextualismo desenvolvido por Malinowski nos anos 20, além de se apoiar na lingüística firthiana da tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf e do funcionalismo da Escola de Praga”. (NEVES, 1997, p.58, 59).

Influenciada por tais vertentes funcionalistas, a teoria sistêmico-funcional direciona sua atenção para o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo, levando em conta a intenção dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Portanto, uma gramática funcional não se constitui de regras como as gramáticas formais, mas, constitui-se de recursos instrumentais úteis e apropriados para descrever, explicar, interpretar e construir significados. Assim, ao direcionar seu foco para a funcionalidade da linguagem e para a interpretação dos textos em seus contextos de uso, a teoria sistêmico-funcional coloca à disposição do analista um poderoso ferramental analítico para a descrição da linguagem.

Ao utilizar as ferramentas disponíveis para analisar a linguagem, é preciso considerá-la a partir de um ponto de vista sociossemiótico, pois, somente por essa ótica, a linguagem pode ser compreendida como um dos diversos sistemas de criação de significados que fazem parte da cultura de uma sociedade. Assim sendo, nessa concepção, entende-se que os membros de uma comunidade trocam significados uns com os outros para executar tarefas nas atividades reconhecidas como próprias dessa sociedade (HALLIDAY & HASAN, 1989).

A denominação da teoria – *sistêmico-funcional* – origina-se da dupla perspectiva que a orienta: uma concepção sistêmica e uma concepção funcional¹². Por que uma abordagem sistêmica e funcional? De acordo com Ikeda & Vian Jr. (2006, p.2), a abordagem sistêmica é funcional porque tem como meta responder às perguntas:

- (i) O que fazemos com a linguagem (que função tem a linguagem)?

¹² cf. Halliday, 1994, (xxix,xxx).

(ii) Como a linguagem se *sistematiza*¹³ para ser usada (como estão estruturados os textos e outras unidades linguísticas para construir significados)?

Nessa mesma direção, Souza (2007), ao abordar a noção de *sistema* e de *funcional*, destaca que “o termo *sistêmica* refere-se às redes de sistemas da linguagem. [...]. Já o termo *funcional* refere-se às funções da linguagem, que usamos para produzir significados [...]”. A autora acrescenta ainda que “levar em conta o nível sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma com a ideia de que cada escolha produz significados” (p. 20).

Isso pressupõe, ainda de acordo com Souza (2007), que a compreensão e a descrição da linguagem em funcionamento, comparado a um sistema de comunicação humana em estreita relação com o contexto de uso é a preocupação maior da abordagem sistêmico-funcional. Além do mais, de acordo com a autora, em tal perspectiva, a língua se organiza em torno de duas possibilidades alternativas: (i) a cadeia, ou seja, o sintagma e (ii) a escolha, isto é, o paradigma; uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, pois considera as unidades sintagmáticas primordialmente como realizações linguísticas e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato da linguagem.¹⁴

Nesse pressuposto, Halliday (1994) conforme Eggins (2004); Herbele (2000, 1997) apud Motta-Roth & Herbele (2005), ao elaborar sua teoria – a sistêmico-funcional - denomina-a de *sistêmica* por se referir à linguagem como redes de escolhas, relacionadas às variáveis de registro, macro e microestruturas, e de funcional por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto.

Segundo Eggins (1994, p. 2), numa abordagem funcional da linguagem, existem quatro pontos fundamentais que a constituem, os quais são focos centrais e relevantes para conduzir os pesquisadores dessa vertente e que são as premissas básicas da teoria sistêmico-funcional, citadas a seguir:

- (i) o uso da linguagem é funcional;
- (ii) a função da linguagem é criar significados;

¹³ Grifo do autor.

¹⁴ (cf. Souza, 2007, p.21).

- (iii) os significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados; e
- (iv) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, que envolve a criação de significados por escolhas.

Essas quatro proposições colocam em evidência a importância do significado numa abordagem funcional da linguagem, pois, é nesse sentido que Halliday (1994) define o conceito de significado como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo ao falante em sua consciência interna. Isso significa dizer que o falante organiza em sua consciência, na forma de significados, todas as percepções captadas pelos sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo.

Seguindo o mesmo fio condutor, Ikeda & Vian Jr. (2006, p.2) ressaltam:

A LSF explica o modo como os significados são construídos nas interações linguísticas cotidianas e, por isso, requer a análise de produtos autênticos das interações sociais [...] levando em conta o contexto social, em especial o contexto cultural e o situacional em que ocorrem, para explicar por que um texto significa o que significa, e por que ele é avaliado como o é.

A organização da experiência em significados depende, portanto, da maneira como o falante vê o mundo, da cultura da sociedade da qual cada falante faz parte, incluindo as práticas sociais comuns e as formas de como a linguagem é utilizada.

A análise sistêmica mostra que a funcionalidade é uma característica própria da linguagem. Nessa direção, Halliday (1994, xiii) afirma que a linguagem seria o produto de um processo evolucionário, orientado “pelas maneiras como a linguagem foi usada por dezenas de milhares de gerações para satisfazer as necessidades do homem”. Assim, para Halliday & Matthiessen (2004 p.31), “toda a arquitetura da linguagem segue linhas funcionais e a linguagem é como é devido às funções nas quais ela se desenvolveu na espécie humana”. Por *funções da linguagem* podemos entender “as maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem” (Halliday & Hasan, 1989, p. 15).

O conceito de significado configura-se como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo do falante em sua consciência interna. Isso significa dizer que o falante organiza, em sua consciência na forma de significados, todas as percepções captadas por seus sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo. Essa organização da experiência em significados depende, portanto, da forma como o falante percebe o mundo ao seu redor, da cultura da sociedade da qual cada falante faz parte, incluindo as práticas sociais comuns e as formas como a linguagem é utilizada (HALLIDAY, 1994).

Ghio & Fernandes (2008, p. 64) reiteram, afirmando que na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem “a língua e o contexto social são níveis complementares da semiose, relacionados ao conceito de realização. Para eles, “(...) o sistema semiótico da língua é entendido como realização do sistema semiótico mais abstrato.”

Em síntese, quando se pensa em linguística sistêmico-funcional, há de se considerar que três aspectos são inerentes e fundamentais, nessa teoria: (i) a representação de mundo; (ii) a interação social e (iii) a organização da mensagem. Em outras palavras, isso significa dizer que a linguagem é usada para falar sobre o que acontece no mundo e que toda forma de linguagem implica uma interação social. Da mesma forma que toda mensagem precisa seguir uma organização textual que permita seu entendimento no âmbito do meio social em que foi produzida. (cf. Halliday, 1989).

1.2.1 A teoria sistêmico-funcional e a relação entre língua texto e contexto

Ao discutir a relação entre linguagem, texto e contexto, Halliday (1989) parte do pressuposto de que a compreensão da linguagem consiste na investigação dos textos inseridos em seus contextos de uso, pois, para ele, contexto e texto juntos são aspectos do mesmo processo.

A partir do ponto de vista de Halliday, a definição de texto na teoria sistêmico-funcional, pela própria denominação da teoria, logicamente segue critérios funcionais, sendo, desse modo, “um instrumento para a troca de significados que constituem o sistema social” (HALLIDAY 1978, p.182) e “uma instância de linguagem que está

realizando alguma função em um contexto” (HALLIDAY & HASAN, 1989, p.10). Desse modo é com as palavras a seguir que os dois autores definem texto:

Em qualquer instância em que a linguagem viva esteja desempenhando algum papel dentro de um contexto de situação, chamaremos de texto. Pode ser falado ou escrito, ou certamente, por qualquer outro meio de expressão que queiramos imaginar (id. Ib.)

Halliday (1989), ao afirmar que texto e contexto são aspectos de um mesmo processo, deixa claro que o texto deve ser considerado como um evento interativo, uma troca social de significados (HALLIDAY, 1989, p.11), que “simultaneamente reflete a relação entre o falante e o mundo, interpretando a experiência, e a relação entre o falante e os outros, com o estabelecimento de relações sociais”.

A concepção de Halliday & Hasan (1989) a respeito da noção de texto é reforçada por Eggins (1994, p. 5), pois, ao destacar a importância da funcionalidade ela define o texto como sendo “uma interação linguística completa (falada ou escrita), preferencialmente do início ao fim”, dando a entender com essa afirmação que um texto para ser considerado como tal, precisa alcançar um determinado objetivo almejado pelo falante.

Em seguida, Halliday (1989) afirma que a linguagem, o texto e contexto juntos são os responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, para ele, é somente por meio de textos que somos capazes de usar a linguagem para interagir nos variados contextos sociais.

Nessa mesma acepção, Hasan (1989), ao discutir as relações entre a linguagem e seu contexto, define o texto como instância de uso da linguagem viva, que desempenha um papel em um contexto de situação. E prossegue com a convicção de que “qualquer tentativa de análise da linguagem deverá examinar os fatores pertinentes aos contextos em que a vida humana está inserida”. (HASAN, 1996, apud NOGUEIRA 2008, p. 48).

Seguindo o mesmo fio condutor, Silva (2007, p. 24) ressalta:

Usamos a língua para falar sobre a nossa experiência de mundo, para descrever eventos e as entidades que os envolvem; para interagir com as outras pessoas, bem como influenciar o seu comportamento, além de expressar nossos pontos de vista e também solicitar às outras pessoas que expressem seus pontos de vista sobre tudo. Para

usarmos a língua, precisamos organizar os *significados*,¹⁵ a fim de indicar aos outros como se articulam entre si e como se inserem ao contexto sociocultural em que falamos e escrevemos.

Essas observações estão em perfeita sintonia com a concepção basilar da teoria sistêmico-funcional, a de que “o relacionamento entre texto e contexto é dialógico; o texto cria o contexto na mesma medida em que o contexto cria o texto”, que por sua vez, aliada à visão de Firth para o qual “todo significado é função de um contexto”, isso significa dizer que o significado de um dado texto vai depender do contexto em que ele se encontra inserido, ou ainda, conforme Halliday & Hasan, (1989), um mesmo texto em contextos diferentes daria origem à criação de significados diferentes.

Ghio & Fernandez (2008), ao tratarem da relação entre texto e contexto, esclarecem que o contexto é o sistema semiótico de nível superior no qual a língua se encontra imersa. Mais especificamente, a língua encontra-se imersa em um contexto de cultura ou sistema social, e qualquer instância da linguagem como texto está imersa em seu próprio contexto de situação comunicativa. Nessa perspectiva, os referidos autores acrescentam ainda que “a interação social adota uma forma linguística que chamamos texto”.¹⁶

Em acréscimo, Halliday (1989, p. 10), citado por Ghio & Fernandez (2008, p.35), esclarecem que “a qualquer instância da linguagem viva que desempenha um papel dentro de um contexto de situação, chamaremos de “texto”. Pode ser falado ou escrito em qualquer meio de expressão que pudermos imaginar qualquer instância da linguagem”.¹⁷

Conforme Motta-Roth & Herbele (2005, p.3), Hasan (1995) adota a abordagem sistêmico-funcional hallidayana para tratar das “relações necessárias entre linguagem e seu contexto de uso”, tendo em vista também que Halliday (1989), ao formular a sua teoria, adota “o caráter dialético entre a situação (o fazer) e sua materialização no léxico, na gramática e em todos os níveis de significação da linguagem (o dizer)”. Nessa concepção, vale ressaltar, *ipsis litteris*, que “o texto é

¹⁵ Grifo meu.

¹⁶ Tradução livre de: “La interacción adopta una forma lingüística que llamamos texto.” (Ghio & Fernandez, 2008, p.35).

¹⁷ Tradução livre de: “A cualquier instancia de lenguaje vivo que juegue un papel dentro de un contexto de situación, La llamaremos “texto”. Puede ser hablado o escrito [...] em cualquier medio de expresión que queramos imaginar.” (Ghio & Fernandez, 2008, p.35).

definido como a ‘instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação’”. (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Nesse panorama, Ikeda & Vian Jr.(2002) destacam que alguns fatos mostram que língua e contexto estão inter-relacionados. Tal ponto de vista se confirma em razão da aptidão natural que possuímos de relacionar esses elementos, visto que, continua os referidos autores: ”(a) somos capazes de deduzir o contexto de um texto; (b) somos capazes de predizer a língua através de um contexto; (c) sem um contexto não somos capazes, em geral, de dizer que significado está sendo construído.

Considerando que a abordagem sistêmico-funcional se configura como uma ferramenta para o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva sociosemiótica, é de fundamental importância esclarecer a abrangência conferida por Halliday aos termos ‘semiótica’ e ‘social (HALLIDAY, 1989, p. 4). Em primeiro lugar, o referido autor define o termo ‘semiótica’ como sendo:

[...] o estudo geral dos sistemas de signos, em outras palavras, como o estudo do significado em seu sentido mais geral. [...] Porém, para explicar esta noção geral não podemos operar com o conceito de signo como uma entidade. Temos que pensar bem mais em sistemas de significado, sistemas que operam com certos produtos formais a que denominados ‘signos’, entendidos não como sistemas de coisas isoladas, mas como ‘redes de relações’. É nesse sentido que emprego o termo ‘semiótica’ para definir a perspectiva a partir do que quero considerar a linguagem: a linguagem como um entre outros sistemas de significado, que, em seu conjunto, constituem a cultura humana.¹⁸

Halliday (1989, p.4), dando prosseguimento, passa a discorrer sobre a definição do termo ‘social’ ressaltando que utiliza esse termo para denotar, ao mesmo tempo, duas coisas:

¹⁸ Tradução livre de: “...the study of the sign systems – in other words, as the study of meaning in its most general sense [...]. But to explain this general notion, we cannot operate with the concept of the sign as an entity. We have to think rather of the systems of meaning, systems that may be considered as operating through some external form of output that we call a sign, but that are in them not sets of individual things, but rather networks of relationships. It is in that sense that I would use the term ‘semiotic’ to define the perspective in which we want to look at language: language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture.”(Halliday & Hasan, 1989, p. 4).

Uma coisa é 'social' no sentido de sistema social, a que considero como sinônimo de cultura, de forma que, quando digo 'semiótica social' me refiro, em primeira instância, à definição de um sistema social ou de uma cultura, como sistema de significados. Mas também, quero dar ao termo uma interpretação mais específica para indicar que nos ocupamos particularmente das relações entre a linguagem e a estrutura social, considerando esta última como um aspecto do sistema social.¹⁹

Com base nas definições dos dois termos 'semiótica' e 'social', é possível afirmar que, ao empregar a expressão 'linguagem como semiótica social, Halliday (1989) a emprega como um conceito unificador que difere da distinção feita por Saussure, que estabeleceu o conceito de língua como sistema e língua como instituição social de forma separada.

Ao invés disso, Halliday considera que a língua, em relação à ordem social, equivale a uma rede de subsistemas de opções para a construção/ interpretação de significados e que está formalmente estratificada em níveis, estratos ou subsistemas funcionais que possuem entre si uma relação ao mesmo tempo hierárquica e constitutiva. Assim, para discutir essa inter-relação entre o texto (linguagem), as significações e o contexto, a teoria sistêmico-funcional, de base australiana, adota a noção de *estratificação*. Esse princípio é um dos parâmetros fundamentais da abordagem sistêmico-funcional, pois é de grande utilidade para nos auxiliar a compreender como se relacionam as estruturas linguísticas aos processos sociais, tendo em vista que a linguagem é um sistema semiótico complexo que abarca vários níveis ou estratos.

Conforme Halliday & Matthiessen (2004), citado por Meurer (2006, p.176), "os níveis ou estratos envolvidos na produção e interpretação de significações incluem a fonologia, a lexicogramática e o contexto" como demonstrado no diagrama a seguir:

¹⁹ Tradução livre de: "One is 'social' used in the sense of the social system, which I take to be synonymous with the culture. So when I say 'social-semiotic', in the first instance, I am simply referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meanings. But I also intend a more specific interpretation of the word 'social', to indicate that we are concerned particularly with the relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system." (Halliday & Hasan, 1989, p. 4).

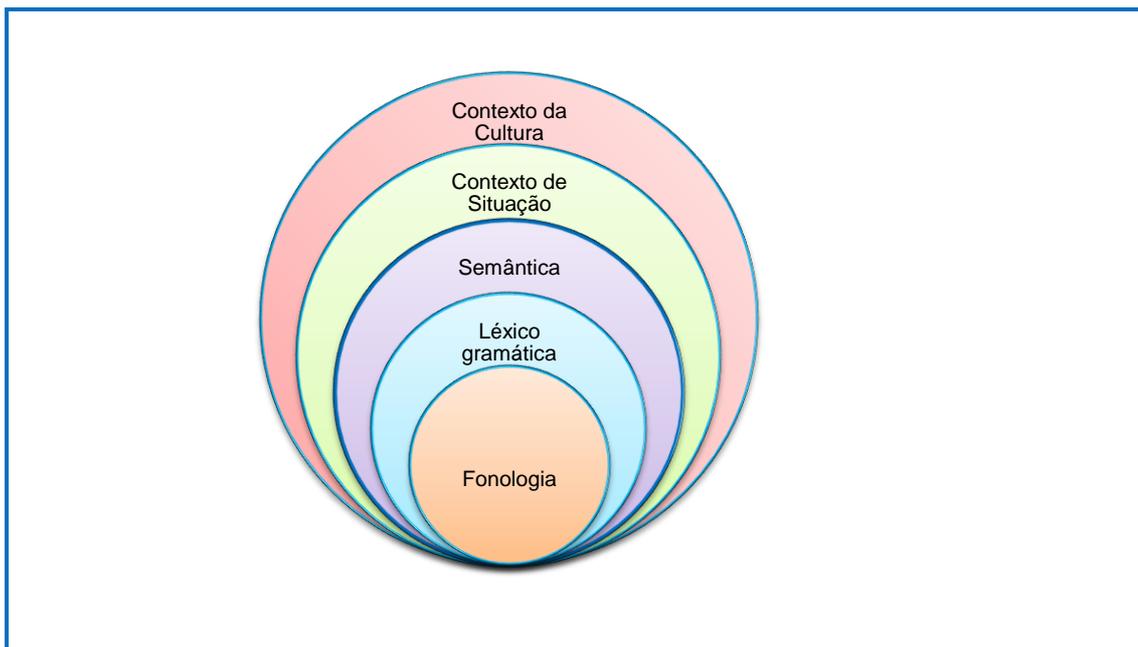


Figura 1: Representação dos níveis do processo de estratificação da língua²⁰

Se observarmos atentamente o diagrama acima, percebemos que há uma linha mais escura separando os estratos linguísticos dos estratos contextuais. Essa linha serve para mostrar a fronteira entre os estratos linguísticos externos, ou seja, o contexto de cultura e de situação, e os estratos linguísticos internos: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia. Nas palavras de Halliday (1994, p.189), “o significado é criado em um espaço semiótico definido pelo estrato semântico (que faz interface com o mundo dos fenômenos experienciais) e o estrato léxico-gramatical (que faz interface com os sistemas de fonologia e grafologia).”

Halliday & Matthiessen (2004), apud Ghio & Fernandez (2008, p. 19), acrescentam que “o contexto é parte integrante do modelo funcional para descrever a linguagem *de forma que*²¹ o sistema linguístico está “incrustado” no contexto”. E afirmam ainda que a vinculação entre os estratos externos e internos se dá por meio do estrato semântico, que tem a função de fazer a “interface da linguagem com o mundo extralinguístico” (cf. HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 28).

Isso significa dizer que, ao representar o sistema da linguagem em estratos, os autores têm como objetivo mostrar como a gramática faz a interface entre o que acontece fora da linguagem, ou seja, os acontecimentos e situações do mundo e os processos sociais que acontecem nele e os fraseados pelos quais os significados

²⁰ (cf. Halliday & Matthiessen, 2004; Ghio & Fernandez, 2008; Meurer, 2006)

²¹ Grifo meu.

dessa experiência humana são organizados na linguagem. Em síntese, Hasan (1989) ao referir à questão, diz que esse processo é constituído por duas partes: na primeira, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado, no estrato da semântica. Em seguida, o significado é transformado em palavreado, no estrato da léxico-gramática, em uma relação entre estratos denominado realização.

Compartilhando da ideia dos referidos autores, Meurer (2006, p. 167), nesse sentido, explica como os estratos estão inter-relacionados, e como são ativados para fazer significar. Para ele:

Ao fazermos uso da linguagem por intermédio dos mais diversos gêneros textuais, acionamos – conscientemente ou não – todos esses níveis simultaneamente. [...] Assim sendo, os elementos de ordem semântica – i. e., o potencial das significações que podemos produzir – serão realizados por meio de elementos lexicogramaticais - i. e, palavras e estruturas gramaticais. Estes, por sua vez, serão realizados por elementos fonológicos, no caso da fala, ou grafológicos, no caso da escrita. Além disso, as escolhas que fazemos no nível da lexicogramática e da fonologia [...] dependerão do contexto da situação e do contexto de cultura onde um determinado gênero textual ocorre.

Em outras palavras, isso significa dizer que nas interações humanas, ativamos ao mesmo tempo, todos esses níveis, (estratos). Logo, os significados, situados no estrato semântico, são realizados por palavras, relações localizados no estrato fonológico. Este, por sua vez, articula-se com o extrato extralinguístico, isto é, com o nível contextual, para assim, permitir a interação. Dessa forma, a construção de significados é assegurada pelo potencial que a linguagem possui e sua realização se dá por meio da interface da rede de opções com o contexto.

1.2.2 Contexto de situação e de cultura: a noção de registro e gênero na LSF

Ao adotar uma visão da linguagem como processo social, Hasan (1989) utiliza a teoria sistêmico-funcional para discutir o conceito de gênero via contexto de cultura e contexto de situação, tendo em vista que todo e qualquer ato de linguagem humana é produzido dentro de um contexto de cultura e de um contexto de situação (cf. SILVA, 2009).

Para Meurer (2006, p. 166), numa abordagem de linguagem como essa, em que se propõe fazer uma inter-relação dos gêneros com o contexto onde ocorrem, é de suma importância que se proceda à análise para compreender como se dá essa vinculação, além disso, é preciso “mostrar que um texto é influenciado ou determinado pelo contexto ao mesmo tempo em que influencia ou determina o contexto”.

De acordo com Nogueira (2008), Hasan apoia-se em Halliday (1994) para discutir a relação entre a linguagem e seu contexto. Halliday, em sua teoria sociosemiótica da linguagem, “define a ocasião do uso da linguagem em termos de contexto de situação e contexto de cultura” (Motta-Roth e Herbele, 2005, p. 14).

Partindo desse pressuposto, Hasan (1996) apud Motta-Roth e Herbele (2005, p.14, 15) esclarece:

Cada “contexto de situação” é um sistema de “relevâncias motivadoras” para o uso da linguagem [...] de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como contexto.

A mesma autora ressalta que numa relação dialética, tal qual definida acima, “o contexto da situação se constitui em uma ‘força dinâmica’ na criação e na interpretação do texto” (Idem, Ibidem). E por se configurar como o contexto particular no qual um texto é produzido, Halliday (1989) o caracteriza como o ambiente imediato no qual um texto, de fato, funciona.

Ainda sobre essa questão é pertinente acrescentar a abordagem de Cunha & Souza (2007), pois ao definir o contexto de situação, as autoras assumem o ponto de vista de que as características extralinguísticas dos textos, que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais utilizados pelos usuários de uma língua para construir, identificar e classificar os diferentes gêneros existentes pertencem ao contexto de situação. Desse modo, para as autoras as “diferenças entre os gêneros podem ser atribuídas a três aspectos constitutivos do *contexto de situação* que a teoria sistêmico-funcional denomina de *campo, relação e modo.*” (p.21).

O posicionamento de Souza & Cunha (2007) corresponde perfeitamente ao de Hasan (1989), pois, esta última, também coloca em destaque que o contexto de situação é tudo o que é relevante para a interação e, portanto, definido por três variáveis: o *campo*, a *relação* e o *modo*.

Em seguida, ela afirma que tais variáveis se configuram como fatores sociais fundamentais para antecipar informações sobre o texto e são necessárias para definir o contexto da interação pela linguagem. Assim, conforme Halliday & Hasan (1986)²²:

- ✓ O **Campo** do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem – o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar etc.). Em outras palavras, o campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está sendo executada: no que é que os participantes estão envolvidos.
- ✓ A natureza da **Relação** entre os participantes do discurso – os papéis de agente (pai/mãe e filho, o autor e leitor etc); o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/ palestrante com plateia ou um amigo/a interagindo com um/a amigo/a etc.); a distância social existente (mínima ou máxima: participantes que interagem frequentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico etc.). Ou seja, refere-se a quem está participando da interação, à natureza dos participantes, seus status e papéis: que tipos de relações entre papéis são obtidos entre os participantes, os tipos de papéis de fala que estão sendo aceitos no diálogo e todo o conjunto de relações socialmente significativas nas quais os falantes estão envolvidos.
- ✓ A natureza do **Modo** do discurso - o papel desempenhado pela linguagem (constitutiva ou auxiliar/suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual ou escrito). Explicando

²² (cf. Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005),

melhor, o *modo* do discurso refere-se a que papel a linguagem está desempenhando, o que é que os participantes estão esperando que a linguagem faça por eles na situação: a organização simbólica do texto, o status que ele tem e a sua função no contexto, incluindo o canal (falado, escrito, etc.) e também o modo retórico, o que está sendo feito pelo texto, em termos de categorias como persuasivo, expositório, didático, etc. (HALLIDAY, 1989, p.12).

Essas três variáveis sempre estão ativas na produção e compreensão de qualquer discurso (texto), ou seja, o que cria nosso conceito de contexto de situação é o fato de sermos capazes de evidenciar, a partir do uso da língua que é inerente à natureza da linguagem, a construção de contexto. Consequentemente, os contextos sociais somente podem ser conhecidos inseridos em ambientes semióticos. (cf, HASAN, 1989). As variáveis de contexto também são as responsáveis pela configuração contextual, pois é somente partindo delas que somos capazes de fazer previsões sobre qualquer texto apropriado

Assim, as variáveis de campo, relação e modo, por sua vez, são realizadas através das três metafunções conforme estabelecidas por Halliday, (1989):

- ❖ *ideacional* – que se materializa pela transitividade;
- ❖ *interpessoal* - que se materializa pelo modo e modalidade;
- ❖ *textual* – que se materializa pela estrutura temática e coesiva.

Em referência às metafunções, a abordagem sistêmico-funcional destaca que a linguagem é um recurso especializado *metafuncionalmente* em relação a três categorias contextuais, cada metafunção serve para expressar um parâmetro contextual distinto. Nessa perspectiva, Motta-Roth & Herbele (2005, p. 16) citando Halliday & Hasan (1989) afirmam que essas três metafunções “formam o construto teórico para representar o contexto social como sendo o ambiente semiótico em que as pessoas vivenciam significados.”

O quadro abaixo mostra como cada metafunção se associa a um parâmetro específico de situação.²³

²³ Esse modelo é uma adaptação dos modelos de Halliday & Hasan (1989, p.26) e de Ghio & Fernandez (2008, p. 43).

SITUAÇÃO: Característica do contexto	(realizado por)	TEXTO: Componente funcional do sistema semântico
Campo (<i>tipo de ação social</i>)	⇒	Metafunção ideacional
Relação (<i>relações sociais</i>)	⇒	Metafunção interpessoal
Modo (<i>contato e ação verbal</i>)	⇒	Metafunção textual

QUADRO 3: Associação das variáveis do contexto de situação às metafunções (Halliday & Hasan (1989); Ghio & Fernandez (2008)).²⁴

Quando um conjunto de contextos de situação é compartilhado, tem-se o contexto da cultura, o qual se define como um sistema de experiência com significados compartilhados. O contexto de cultura é a padronização do discurso, por meio de atos retóricos ou atos de fala que são realizados por meio da linguagem. (MOTTA-ROTH & HERBELE, 2005). O contexto de cultura é fundamental para compreendermos a história por trás de um evento de fala relacionado aos valores e às normas de uma comunidade de fala (cf. HALLIDAY & HASAN, 1989).

Halliday (1989) citado por Ghio & Fernandez (2008) considera que tanto o contexto de situação quanto o de cultura são indispensáveis para se obter êxito numa interpretação de um texto, em qualquer língua e em qualquer cultura. Para Halliday, não importa se os contextos culturais específicos e as atividades nas quais as pessoas estão envolvidas sejam diferentes espaço-temporalmente. Para ele, o importante é que, independente dessas questões, um princípio geral se encontra estabelecido: toda língua deve ser compreendida em seu contexto de situação e de cultura, em qualquer comunidade e em qualquer estado de desenvolvimento.

Gouveia (1998, p.1, 2), ao abordar o assunto, defende o ponto de vista de que “os sistemas linguísticos são estruturados pelo uso. E esse uso, [...] faz-se em

²⁴ (cf. Halliday & Hasan (1989) e Ghio e Fernandez (2008)).

função de e no seio de contextos particulares, que se manifesta a dois níveis distintos, têm existência dupla”. Dando continuidade, Gouveia deixa claro que a existência dupla conferida ao texto/língua “ocorre sempre em dois contextos, *um dentro do outro*²⁵: o contexto de situação e o contexto de cultura” (Id., Ibid.).

A seguir, apropriando dos termos gênero e registro, o autor os correlaciona ao contexto situacional e cultural no entendimento de que “tanto o contexto imediato da situação, como o contexto mais abrangente da cultura servem o texto enquanto configuração particular de significados” e a partir desse pressuposto, ele advoga que o contexto da situação configura-se como elemento motivador das escolhas que se realizam no nível do “registro do texto” a partir das variáveis de campo, relação e modo.

Já o contexto de cultura, para Gouveia (1998), é também um elemento motivador que possibilita as escolhas que ocorrem no âmbito do “gênero do texto”. Assim, para ele:

Enquanto as motivações de *registro*²⁶ ajudam a tornar os textos diferentes entre si, as motivações de *gênero*²⁷ ajudam a torná-los semelhantes, em função de uma certa estabilidade nas práticas e convenções associadas à sua produção. [...] Daqui decorre que dois textos podem ser do mesmo gênero e serem, portanto, muito semelhantes a esse nível, mas mostrarem uma grande variação em termos de registro, sendo, portanto, também muito diferentes. (p.3).

Em síntese, as afirmações apresentadas no parágrafo anterior mostram claramente que é somente via contexto de cultura, ou seja, via gênero, que é permitido ao usuário de uma determinada língua observar a existência de diferentes tipologias textuais.

Desse modo, Gouveia (1998, p.3,4) sustenta que são as motivações de “carácter genológico que nos permitem falar, por exemplo, de tipologias textuais.” Nessa direção, ele insiste que:

Respostas a perguntas como: “Quais os objetivos culturais dos textos?” ou “Que tipos de textos são esses?” ajudam-nos a perceber

²⁵ (grifo meu)

²⁶ (Idem)

²⁷ (Idem)

aspectos dos gêneros dos textos. Respostas a perguntas do tipo “Como são os textos diferentes entre si?” ou “Quem são os participantes envolvidos na produção e na recepção?” ajudam-nos, por sua vez, a perceber aspectos dos registros dos textos.

A abordagem de Gouveia se ajusta com a de Halliday & Hasan (1989); Eggins & Martin (1997), pois todos eles lançam mão dos conceitos “contexto de cultura” e “contexto de situação” para uma abordagem do texto, oral ou escrito, como processo social a partir da noção de gênero e registro.

Nessa mesma ótica, para abordar a relação gênero-registro, Vian Jr. & Lima-Lopes (2005, p.33),²⁸ citando Martin (1992), destacam que:

Sob o prisma funcional Martin (1992, p. 594), a partir da inter-relação entre gênero e registro (e entre contexto de cultura e contexto de situação), o gênero pode ser considerado a partir de duas perspectivas: a) uma em que o registro é o ponto de partida para a análise e b) outra em que o registro funciona como instanciação do gênero.

Em seguida, os autores esclarecem que a abordagem defendida por Hasan (1989) sobre gênero e registro adota a primeira perspectiva, pois ela toma como ponto de partida para análise o registro. Hasan (1989) parte do entendimento de que a estrutura textual, configura-se como a realização de uma série de escolhas no nível do registro, sendo que cada combinação possível resulta no que ela *mesma*²⁹ denomina configuração contextual.

Dando prosseguimento à discussão, Vian Jr. & Lima Lopes (2005, p. 33), novamente trazem à baila Martin (1992, p. 504), para complementar que “os elementos obrigatórios, como sugerido por Hasan, parecem ser determinados pelo campo do discurso, sendo que as variações de estrutura seriam controladas pelo modo e pelas relações.

A segunda perspectiva - o registro como instanciação do gênero – é assumida por Martin (1992), conforme citado por Vian Jr. & Lima- Lopes (2005), pois ele parte do ponto de vista de que “o registro, organizado de acordo com as escolhas no nível do campo, das relações e do modo, reflete a diversidade

²⁸ (In: Meurer, Bonini e Motta-Roth (Orgs.) 2005, pp.29-45)

²⁹ Grifo meu

metafuncional no nível da linguagem, materializada pela léxico-gramática, ao passo que o gênero o faz no nível dos processos sociais” (p.34).

À primeira vista, as duas abordagens parecem muito distintas, todavia, tanto o paradigma de Martin quanto o de Hasan, conforme Vian Jr. Lima-Lopes (2005, p. 37), “propõem uma correlação entre a estrutura esquemática do gênero e as variáveis de registro”.

1.2.3 Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG)

Tomando por base as três variáveis de campo, relação e modo, Hasan (1989) introduz o conceito de Configuração Contextual (CC) e atencipa que essas três variáveis introduzidas por Halliday (1989) aludem aos aspectos da situação social que ocorrem em torno da produção de um determinado evento discursivo com o objetivo de mostrar como a língua está sendo usada.

Assim, ao estabelecer as características do contexto da situação, por meio das três variáveis, Halliday (1989), simultaneamente traça a definição (i) do campo do evento discursivo, (ii) das relações estabelecidas no discurso e (iii) da natureza do modo do discurso; e assegura que, a partir dessas variáveis, é possível fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, visto que elas são as responsáveis pela configuração contextual. Dessa forma, qualquer texto que puder ser considerado um exemplo em potencial de um gênero específico poderá ser definido se desempenhar as mesmas funções de uma classe de acontecimentos sociais (cf. MOTTA-ROTH & HERBELE, 2005, p.17).

Nesse sentido, os mesmos autores prosseguem afirmando que “enquanto a CC determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais.” (id. ib.).

Hasan (1989, p. 56) relaciona a configuração contextual proposta por Halliday com o conceito de estrutura textual proposta por ela, de tal forma que:

Na unidade estrutural de um texto, a *configuração contextual*³⁰ toma um papel central. Se texto pode ser descrito como ‘linguagem realizando algum objetivo, em um determinado contexto’, então seria coerente descrevê-la como a expressão verbal de uma atividade

³⁰ Grifo meu

social; a configuração contextual seria um conjunto de atributos significativos da atividade social. Então, não é³¹ surpresa que as características da configuração contextual possa ser usadas para construir tipos de predicções sobre a estrutura do texto.³²

Prosseguindo, Hasan (1989) afirma que os usuários da língua se apropriam das características de campo, relação e modo da CC para fazer previsões sobre a estrutura textual de acordo com as seguintes considerações:

- 1) Quais elementos devem ocorrer (em cada exemplar de um determinado gênero);
- 2) Quais elementos podem ocorrer (nem sempre estão presentes em cada exemplar de um determinado gênero);
- 3) Onde eles devem ocorrer (elementos que têm uma ordem fixa de ocorrência);
- 4) Onde eles podem ocorrer (elementos passíveis de ocorrer, mas que não apresentam uma ordem fixa no texto);
- 5) Com qual frequência eles podem ocorrer (elementos que podem ocorrer mais de uma vez ao longo do texto).³³

Em síntese, Halliday & Hasan (1989) concluem que, na relação funcional entre linguagem e contexto de situação, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da língua para atingir certos objetivos comunicativos) e contextuais (a situação da experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é associado). Desse modo, tendo em vista o exposto, Hasan institui as noções de *Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero*³⁴.

Hasan (1989) apud Motta-Roth & Herbele (2005, p.17) deixa claro que um texto poderá ser previsto por meio de pistas contextuais. Isso significa que o contexto será instituído pelos conjuntos de textos gerados dentro de um contexto de

³¹ Idem

³² Tradução livre de: "In the structural unity of the text, the CC plays an central role. If text can be described as 'language doing some job in some context then it is reasonable to describe it as the verbal expression of a social activity; the CC is an account of the significant attributes of the social activity. So, it is not surprising that the features of a CC can be used for making certain kinds of predictions about text structure."

³³ (cf. Ikeda & Vian Jr., 2006; Motta Roth & Herbele, 2005; Ghio & Fernandez, 2008).

³⁴ Grifo meu

cultura. A autora observa que a estrutura potencial do gênero (EPG) é realizada na "expressão verbal de uma CC e, como tal, depende de determinado conjunto de valores associados a campo, relação e modo". (cf. MOTTA-ROTH & HERBELE, 2005).

Tendo em vista toda a explanação conferida pelos supracitados autores com o intuito de delinear as características e os objetivos de uma CC, e ainda, como esta se relaciona com a EPG, então, especificamente, como se define a CC? De acordo com Vian Jr.(2009), Hasan (1989), de maneira sintética, a define da seguinte maneira: "a CC é o conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso [...] e, a partir da definição dos elementos da CC de cada texto, podemos fazer considerações sobre as estruturas textuais propriamente ditas."

A estrutura potencial de gênero permite a análise dos diferentes textos, de forma que tal estrutura é identificada pelo reconhecimento da configuração contextual e dos elementos obrigatórios, opcionais e recorrentes, ressaltando que os obrigatórios constituem a base da estrutura potencial de gênero.³⁵

Do mesmo modo, Gouveia (1998) conceitua a EPG como sendo a descrição do leque total de elementos retóricos obrigatórios, opcionais e *iterativos*³⁶ de um gênero e que, além disso, mostra como tais elementos retóricos se organizam no texto.

Motta-Roth & Herbele (2005, p.19) observam que a configuração contextual e a estrutura potencial de gênero encontram-se, de forma intrínseca, interligados, visto que a CC se configura como "a situação na qual o gênero se constitui, e a EPG é a linguagem que medeia a atividade social nessa situação" [...] e assim sendo:

*Encontram-se conectados porque*³⁷ a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que traços específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem. (Id., lb.)

Visto que já foram conferidas e explicitadas as características, a definição e a função de uma CC, não obstante a explanação já feita a respeito da EPG, resta uma pergunta no ar: qual o objetivo da EPG? Motta-Roth (2005, p. 19), citando

³⁵ (cf. Motta-Roth e Herbele, 2005, p.18).

³⁶ Corresponde ao estágio recursivo (Martin, 1992).

³⁷ Grifo meu.

Hasan (1989), afirma que o objetivo da EPG é “dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero.” (Id.). Os mesmos autores prosseguem afirmando que com tal desígnio, a EPG demonstra ser capaz de abstrair “as propriedades cruciais de um gênero” para dar conta de representar “qualquer exemplar desse gênero”, tendo em vista que todo texto possui a sua estrutura potencial genérica que consiste em seus elementos obrigatórios, opcionais e recursivos, resguardando que tais elementos são indispensáveis para a obtenção e constituição de um gênero.

Retomando Hasan (1989), vale lembrar, com o objetivo de se enfatizar, que do ponto de vista dessa autora é a configuração contextual, por meio das variáveis campo, relação e modo que possibilita a antecipação dos elementos³⁸ de uma estrutura textual, tanto os obrigatórios, os opcionais quanto os recursivos. Porém, Motta-Roth & Herbele (2005, p.18), citando Hasan (1989), chamam a atenção para o fato de que “seu conceito de estrutura genérica não é plano rígido e, portanto, permite variações.” Sendo assim, prosseguem as autoras, “[...] exemplares do mesmo gênero podem apresentar variações no seu esboço na EPG” levando se em conta, para isso, os elementos obrigatórios, opcionais e recursivos da estrutura textual.

A título de exemplo, Hasan (1989) apud Motta-Roth & Herbele (2005, p.18) apresenta a definição da CC *prestação de serviço* e a respectiva EPG do gênero que medeia a referida atividade comercial:

Campo: atividade social envolvida: transação econômica: compra de produtos a varejo;

Relação: agentes da transação: hierárquica: freguês (superior) e vendedor (subordinado);
distância social: quase máxima;

Modo: papel da linguagem: auxiliar; canal: fônico; meio: falado com contato visual.

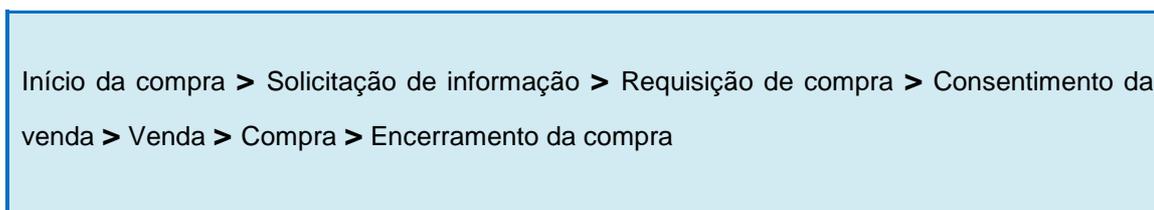
QUADRO 4: Configuração contextual do gênero prestação de serviço (HASAN, 1989; MOTTA- ROTH & HERBELE, 2005)

Nesse exemplo de CC, Hasan estabelece que em termos da variável **Campo**, há uma atividade social envolvida em uma transação econômica na qual se negociam bens de consumo. A variável **Relação** demonstra a relação hierárquica existente no

³⁸ (estágios)

contexto ao qual o vendedor encontra-se subordinado à vontade do cliente, mantendo com ele uma distância social quase máxima. A variável **Modo** expressa o papel da linguagem subordinado à atividade de troca de um bem por moeda, por meio de um canal sonoro e de um meio falado, com contato visual.

Essa CC dá origem à EPG encontro de compra e venda exposta a seguir:



QUADRO 5: Estrutura potencial do gênero prestação de serviço (id. lb.).

A partir desse exemplo, é possível afirmar que no gênero prestação de serviço, assim como em qualquer outro gênero, há elementos obrigatórios e que são essenciais para que possamos reconhecer o gênero como tal. Como, por exemplo, o início da compra, a venda, propriamente dita, a compra e o seu encerramento, como está demonstrado no quadro acima.

Outro exemplo bastante esclarecedor se encontra em Hasan (1989, p.59), o qual transcrevo a seguir:

Text 4.1³⁹

C: *Can I have ten oranges and a kilo of bananas please?*
 V: *Yes, anything else?*
 C: *No, thanks.*
 V: *That'll be dollar forty.*
 C: *Two dollars.*
 V: *Sixty, eighty, two dollars. Thank you.*

The contextual configuration of Text 4.1⁴⁰

Field	<i>Economic transaction: purchase of retail goods: perishable food...</i>
Tenor	<i>Agents of transaction: hierarchic:customer superordinate; vendor subordinate; social distance: near-maximum</i>
Mode	<i>Language role: ancillary; channel: phonic; medium: spoken with visual contact...</i>

³⁹ (cf. Hasan, 1989, p.54).

⁴⁰ A Configuração Contextual e a Estrutura Potencial de Gênero do texto 4.1 se encontram aqui com algumas adaptações feitas por mim.

The structure of Text 4.1

Obligatory elements

SR = Can I have ten oranges and a kilo of bananas, please?
SC = Yes, anything else? No, thanks.
S = that'll be dollar forty.
P = Two dollars.
PC = Sixty, eighty, two dollars. Thank you. ⁴¹

Onde: SR = Sale Request (pedido de venda);
SC = Sale Compliance(consentimento da venda);
S = Sale (venda);
P = Purchase (compra);
PC = Purchase Closure (consumação da compra/venda).

Assim, os elementos (estágios) obrigatórios do texto acima, retirado de Hasan (1989, p.54), posicionam-se da seguinte forma: SR^ SC^ S^ P^PC.

A partir da EPG encontro de compra e venda resultante da CC de prestação de serviço, nesse exemplo, Hasan (1989, p.59) mostra, como se define cada elemento, de forma que, conforme a autora, os obrigatórios seriam: o pedido de venda (SR) o consentimento da venda (SC) a concordância em relação ao pedido, (S) venda, (P)? e (PC) consumação da venda.

Hasan (1989, p. 61) lembra ainda, que os elementos opcionais são: (i) a introdução do processo de venda, como cumprimentos (Sales Initiation - SI), (ii) as perguntas adicionais relativas ao processo/produto (Sales Enquiry - SE) e (ii) o fechamento, como as despedidas ou agradecimentos (F). A autora afirma, no entanto, que são os elementos obrigatórios que definem que um texto pertence a um determinado gênero. Além disso, a sequência na qual os elementos aparecem corresponde à nossa percepção de que o texto está completo ou não (Id. p.62).

Paralelamente aos elementos obrigatórios e opcionais, Hasan chama atenção para os iterativos (recursivos). Quando um grupo de elementos aparece mais de uma vez, temos o fenômeno chamado de iteração ou recursividade. Tanto o vendedor quanto o cliente podem lançar mão dessa estratégia (Id. ibidem). A reunião

⁴¹ Estágios obrigatórios do gênero prestação de serviço (Hasan, 1989, p.59)

desses elementos (obrigatórios, opcionais e iterativo-recursivos) constitui o que Hasan chama de Estrutura Potencial do Gênero (1989, p. 63). Hasan lembra então, que devemos pensar na estrutura de um texto não como uma entidade isolada, mas pertencente a um gênero como um todo.

Por sua vez, Motta-Roth & Heberle destacam que a configuração contextual (CC), ou seja, a situação na qual o gênero se constitui, e a estrutura potencial de gênero (EPG), a linguagem que acompanha a atividade social na dada situação, estão, inegavelmente, interligados. Isso porque a CC fornece pistas para a compreensão do significado e função do EPG e vice-versa. Assim, os traços característicos de um contexto remetem a elementos do texto de um determinado gênero e à ordem na qual eles aparecem.

Os elementos obrigatórios que identificam esse gênero como sendo uma transação comercial são aqueles que aparecem numa ordem específica e sua ocorrência é prevista pelos elementos contextuais que são definidos pelo gênero (campo, relação e modo). Os elementos opcionais, que não aparecem nessa transação, pertencem aquela porção variável que está comumente associada com um dado gênero, mas que não precisam ser apresentados no texto como parte de uma atividade social (por exemplo, saudações iniciais e finais (MOTTA-ROTH, 1995, p.38,39).

Para Hasan (1989), o contexto interfere na estrutura do texto. Isso ocorre porque os participantes (relação), o objetivo da atividade em que estão envolvidos (campo), e o papel da linguagem (modo) determinam a estrutura textual. E, para cada uma das atividades em que os participantes se envolvem, há uma dada configuração contextual (CC) que determina como tal atividade deve ser realizada por meio de etapas/ estágios.

1.3 Ainda sobre gêneros: outras abordagens pertinentes

Dando continuidade ao tema gênero, acrescento, de forma sucinta, mais três abordagens que considero indispensáveis para o propósito desta pesquisa. Em primeiro lugar, abordo a noção de gênero a partir do conceito de dialogia, conforme defendida por Bakhtin, sabendo que a concepção de gênero desse autor precede as concepções dos outros autores aqui considerados.

Em seguida, discuto o conceito de gênero tal qual desenvolvido por Marcuschi (2002) por se consistir numa noção que se harmoniza em vários aspectos com a concepção de gênero assumida neste trabalho em virtude do autor também conceber o gênero como processo social e por isso, contribuirá significativamente para os propósitos deste trabalho de pesquisa.

Por último, faço algumas considerações concernentes ao gênero do ponto de vista de Dolz & Schneuwly (2004), em especial à noção de agrupamento de gêneros tal qual postulada por estes autores.

1.3.1 O caráter dialógico da linguagem: o gênero na visão de Bakhtin

Gostaria de ressaltar, em primeiro lugar, que, neste capítulo, não obstante o conceito de Bakhtin sobre gêneros encontrar-se nesta seção, subsequente às seções que tratam do tema do ponto de vista da LSF, isso não significa que desconheço a precedência da noção de gênero advinda de Bakhtin e a relevância de sua abordagem para as diversas discussões existentes sobre o referido tema. Sem dúvida, Bakhtin, com sua teoria da enunciação causou uma “virada linguística”, a partir de 1925/1926, pois, não somente revolucionou na concepção da linguagem, ele inovou, influenciou e continua influenciando outros estudiosos do assunto, com suas ideias.

Reitero que foi a partir desse autor, ou seja, de sua concepção de gênero textual/ discursivo que os outros teóricos construíram seus pontos de vista sobre o referido tema.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002), Bakhtin adota o ponto de vista de que, na construção dos sentidos, todo texto (discurso) é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora discordantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico.⁴² Esse reconhecimento é fundamental para o leitor na constituição do sentido textual e baliza uma concepção interacionista de linguagem, em que o sentido constrói-se ativamente através das múltiplas vozes discursivas. Nesse pressuposto, a concepção de gênero

⁴² (cf.2002, p.57)

bakhtiniana mantém uma estreita relação com a Configuração Contextual tal qual postulada pela teoria sistêmico-funcional (HASAN, 1989).

Bakhtin discute o conceito de dialogismo e o valor duplo da palavra, ou seja, por um lado palavra no sentido de unidade lexical e, por outro, no sentido de encadeamento de ideias como unidade de enunciação. Conforme o autor, as palavras são unidades da língua, enquanto os enunciados são unidades reais de comunicação. Por isso o enunciado é irrepetível, é singular; não é determinado pela dimensão, mas pelo dialogismo. Para Bakhtin (2003), o enunciado não existe fora do dialogismo, pois este é constitutivo do enunciado. Nesse sentido, o autor reitera:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, 2003,p.297).

O dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciantes. É a presença dessas várias instâncias que constitui a dimensão polifônica do discurso. Bakhtin já o encontrara nos seus trabalhos sobre a obra de Dostoievsky, onde várias vozes se fazem ouvir, concluindo que todo o romance é o resultado de várias vozes enunciantes.

Ao examinar o conceito de dialogismo em Bakhtin, Fiorin (2008) adverte que é preciso afastar dois equívocos na interpretação bakhtiniana: o primeiro diz respeito à concepção de se imaginar que dialogismo equivale a diálogo, no sentido de interação face a face. O segundo equívoco é a crença de que há dois tipos de dialogismos: entre interlocutores e entre discursos. O autor deixa claro, em se tratando desses equívocos, que, em primeiro lugar, de acordo com Bakhtin dialogismo não se confunde com interação face a face, ou seja, o dialogismo não se reduz ao diálogo como forma composicional. O diálogo é uma das manifestações do dialogismo. Quanto ao segundo ponto, não há dois dialogismos entre interlocutores e entre discursos. O dialogismo é sempre entre discursos, enquanto que o interlocutor só existe enquanto portador do discurso.

Sendo assim, Fiorin (2008) resume em dois sentidos aquilo que é efetivamente dialogismo em Bakhtin: (i) é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo; (ii) é uma forma particular de composição do discurso. Nesse sentido, em nome de Bakhtin, o referido autor garante:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (Fiorin, 2008, p. 19).

Portanto, todo discurso dialoga com outro discurso, manifestando-se em enunciados. O sentido da enunciação completa é o tema, isto é, a realização é dada pelos fenômenos segmentais e supra-segmentais. A significação origina da interação, ou seja, constitui os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que se repetem. É a sua significação que nos leva ao tema e este à criação de diálogo e às relações translinguísticas. Logo, não há dúvida de que Bakhtin já detinha a consciência da dimensão pragmática que muitos ainda não tinham percebido, destacando-se por uma concepção realmente inovadora na época. Em síntese, para Bakhtin, a interação verbal é a chave da realidade fundamental da língua que se realiza na e pela enunciação.

1.3.2 A noção de gênero em Marcuschi

Segundo Marcuschi (2008, 2002), o gênero é uma condição *sine qua non* para toda comunicação verbal, ou seja, não há enunciado que não esteja enquadrado em um tipo específico de gênero. E acrescenta afirmando que a

materialidade do gênero é sócio-historicamente definida e seus determinantes são sua forma, suas funções e seu suporte

Para Marcuschi (2002, p. 20) os gêneros “surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. Complementando o autor afirma que esse fato é “perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (id. lb). Dessa forma, a concepção do referido autor está relacionada à variável campo, conforme a LSF, pois ambas consideram como fator importante para a abordagem do tema gênero textual/discursivo o fator sociocultural.

Marcuschi (2002, p. 22), assim se posiciona, ainda com relação ao conceito de gênero:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. *Em outras palavras*³, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. Essa posição defendida, defendida por Bakhtin [1997] e também por Brockart (1999), é adotada pela maioria dos autores que tratam a linguagem seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. [...] É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, o constituído de algum modo.

A definição acima é bastante esclarecedora, pois nos conduz a uma compreensão abrangente sobre a noção de gênero textual. Nessa concepção, a ideia é a de que todos os enunciados acontecem no interior de um determinado gênero.

Convém afirmar ainda que pelo fato do gênero configurar-se como uma atividade sócio-histórica ele traz consigo características culturais que se manifestam nos contextos de uso.

Se remontarmos à antiguidade clássica Ocidental, facilmente chegaremos a uma constatação de que o estudo dos gêneros textuais foi uma temática de grande interesse para os antigos. Iniciando com Platão, Aristóteles, Horácio, entre outros, o gênero foi motivo de insistentes discussões no campo da poética e retórica. Marcuschi (2008, p. 147) apresenta um panorama da trajetória do gênero que, apesar de sucinta, é bastante esclarecedora. Assim, conforme Marcuschi (2008, p.147).

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século xx. Atualmente, a noção de *gênero* não mais se vincula apenas à literatura. [...] hoje gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

O autor afirma que a noção de gênero está se “tornando um empreendimento cada vez mais multidisciplinar”, visto que progressivamente, temos assistido a um aumento de pesquisas abordando esse tema em várias áreas do conhecimento, tais como retórica, teoria literária, nos estudos da cognição, na área da análise do discurso, no campo da linguística computacional entre outros.

Esse interesse pelo tema deve-se ao fato de que o gênero, ou melhor, a análise dos gêneros “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição e visão da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

O autor prossegue afirmando ainda que a partir da análise dos gêneros concebido numa visão como a postulada por Miller (1984) como um “artefato cultural” é possível se obter respostas para as questões de natureza sociocultural, pois, ainda conforme Miller (1984), conforme citado por Marcuschi (2008, p.149), “os gêneros são uma *“forma de ação social”* e, por isso, é capaz de responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.

1.3.3 O conceito de agrupamento de gêneros de Scheneuwly e Dolz

Os autores partem do pressuposto de que é necessário gerar situações reais com contextos que viabilizem reproduzir em grandes escalas, de maneira meticulosa, a situação concreta de produção textual levando em consideração seu fluxo. Desse modo, os autores se mostram favoráveis a que se focalize o processo de relação entre produtores de textos e receptores, pois, para eles, o gênero é considerado como um instrumento de comunicação, que se realiza de forma empírica por meio de texto, ou seja, um instrumento para agir discursivamente.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 212), citando Scheneuwly & Dolz (1998, p. 65), diz que, segundo os autores, o gênero é “um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular”, e, por conseguinte, continuam os autores:

[...] este instrumento – o *gênero*⁴³ - é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Assim, para desenvolver o trabalho com os gêneros no âmbito do ensino Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2004) propõem que os gêneros sejam organizados em agrupamentos levando em consideração, para isso, as cinco modalidades retóricas, a saber: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir e/ou prescrever, a partir de três critérios fundamentais na tentativa de se definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes.

Dessa forma, do ponto de vista dos autores, os critérios indispensáveis para a definição dos agrupamentos de gêneros são aqueles que devem:

⁴³ Grifo meu.

1. *corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);*

2. *retomar, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;*

3. *ser relativamente homogêneos quanto às capacidades implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (p.58-59).*

Tendo por base esses três critérios, Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (2004, p. 60,61) elaboraram os cinco agrupamentos dos gêneros a partir da divisão que consiste em: *gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever*". Como já mencionei anteriormente, essa é a proposta adotada por mim para proceder ao inventário dos gêneros textuais que compõem o corpus desta pesquisa.

No quadro a seguir, apresento os cinco *agrupamentos de gêneros* distribuídos conforme a proposta de Dolz & Schneuwly (2004):

ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
---------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Cultura literária ficcional	<p style="text-align: center;">NARRAR</p> <p style="text-align: center;">Mimeses da ação através da criação da intriga</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Conto parodiano Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada</p>
<p>Documentação e memorização de Ações humanas</p>	<p style="text-align: center;">RELATAR</p> <p style="text-align: center;">Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos</p>	<p style="text-align: center;">ARGUMENTAR</p> <p style="text-align: center;">Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio</p>

QUADRO 6a: Proposta de agrupamento de gêneros (Schneuwly & Dolz; 2004).

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
---------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Transmissão e construção de saberes	<p style="text-align: center;">EXPOR</p> <p style="text-align: center;">Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático)</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p> <p>Conferência</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Palestra</p> <p>Entrevista de especialista</p> <p>Verbete</p> <p>Artigo enciclopédico</p> <p>Texto explicativo</p> <p>Tomada de notas</p> <p>Resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>Resenha</p> <p>Relatório científico</p> <p>Relatório oral de experiência</p>
Instruções e prescrições	<p style="text-align: center;">DESCREVER AÇÕES</p> <p style="text-align: center;">Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de montagem</p> <p>Receita</p> <p>Regulamento</p> <p>Regras de jogo</p> <p>Instruções de uso</p> <p>Comandos diversos</p> <p>Textos prescritivos</p>

QUADRO 6 b: Proposta de agrupamento de gêneros (Schneuwly & Dolz, 2004)

Schneuwly & Dolz (2004) propõem, para o trabalho com os gêneros em sala de aula, um modelo de trabalho baseado em sequências didáticas. Essa proposta parte do pressuposto de que é “possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Ao organizar os gêneros em agrupamentos contemplando, principalmente as cinco modalidades retóricas, a saber: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações,⁴⁴ Schneuwly & Dolz (2004) tiveram por objetivo organizar os gêneros em grupos para viabilizar o trabalho com o ensino de textos tendo em vista a proposta de sequências didáticas para o ensino de gêneros, tal qual sugerida por eles.

⁴⁴ (cf. Marcuschi, 2008, p.219)

Capítulo 2

A metodologia de Pesquisa

Este capítulo encontra-se dividido em quatro seções e cinco subseções. Na primeira, discorro sobre as escolhas metodológicas que sustentaram esta pesquisa, esclarecendo porque escolhi a observação participante tendo como ancoragem as definições e os pontos de vista de vários pesquisadores, tais como Atkinson & Hammersley (1994); Barbato (2008); Bortoni-Ricardo (2008 2006); Delamont (2004); Demo (2008); Garnica (1992); Laplatine (2000); Macedo, 2006); Silva, (2007); Silverman (2009 2006); Vianna, (2007).

Na segunda seção situo a pesquisa como qualitativa de natureza etnográfica inserindo-a no campo da pesquisa social atrelada ao paradigma interpretativista. Apresento, nesta mesma seção, as características básicas e os critérios apropriados para a avaliação de trabalhos de pesquisas em Ciências Sociais construídas no paradigma qualitativo. Na terceira seção, discuto a respeito da contribuição da pesquisa qualitativa no contexto educacional, principalmente as realizadas no âmbito da sala de aula.

A quarta seção está dividida em três subseções: o local da pesquisa, os instrumentos e materiais utilizados para a coleta dos dados e os seus participantes. O delineamento do contexto da pesquisa situará o leitor sobre onde, quando e como foi desenvolvido o trabalho de campo, possibilitando a este à compreensão do passo a passo deste trabalho.

2.1 Observação participante: pesquisa qualitativa de natureza etnográfica

2.1.1 Observação participante

Para obtenção dos dados, adotei a metodologia da observação participante por acreditar que esse método seja o mais apropriado no que se refere a pesquisas de campo, visto que propicia a interação direta com o grupo pesquisado. Além do que, num contexto de pesquisa como o da observação participante, privilegia-se uma situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, os quais passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos” (SERVA & JÚNIOR, 1995 apud VIANNA, 2007).

Tendo em vista que essa metodologia possibilita ao pesquisador visualizar de forma ampla os aspectos particulares das práticas sociais e culturais de determinados grupos e indivíduos, como, por exemplo, as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula, sendo este, portanto, o objeto de estudo nesta pesquisa, é possível definir a observação participante a partir das seguintes características:

observação realizada quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena pesquisada³⁹(ATKINSON & HAMMERSLEY, 1994);

traduz-se como um processo de interação entre a teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na sua busca de conhecimento, não só da "perspectiva humana" como da própria sociedade (BECKER, 1986 apud SILVERMAN 2008);

é um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas (DEMO, 2008).

³⁹ Grifo meu.

Vários pesquisadores, nos dias de hoje, compartilham do mesmo ponto de vista dos primeiros antropólogos por admitirem que é somente participando do mundo diretamente, ou seja, interagindo face a face com as pessoas no seu ambiente sociocultural, que será possível entendê-lo de verdade. Vejamos como alguns estudiosos contemporâneos, elencados a seguir, pensam a respeito da observação participante.

Atkinson & Hammersley (1994) apud Silverman, (2008, p. 71) atribuem à observação participante considerável medida de valor ao conferir a esta prática a dupla vantagem: a de (i) constituir-se como um método de se fazer pesquisa qualitativa e a de (ii) configurar-se como um recurso, ou seja, uma ferramenta essencial para tal fim. De acordo com os mesmos autores, “a observação participante não é uma técnica de pesquisa específica, mas um modo de estar-no-mundo característico dos pesquisadores” (Id., Ibid.).

Brewer (2000), apud Silverman (2008, p.71), afirma que entre as pesquisas de cunho etnográfico, a observação participante tem um lugar de destaque, já que se desenvolve numa interação face a face com os pesquisados em locais denominados “campos”. Nesses campos os pesquisadores de forma direta procedem sistematicamente à coleta de dados para captar os significados sociais das pessoas, assim como suas atividades comuns.

Com esse mesmo entendimento, Delamont (2004, p.218) esclarece que os termos, observação participante, etnografia e trabalho de campo são sinônimos utilizados para definir uma mesma prática de pesquisa porque significam “despender longos períodos observando pessoas, além de conversar com elas sobre o que estão fazendo, pensando e dizendo, com o objetivo de ver como elas entendem seu mundo”.⁴⁰ Nessa mesma acepção, Atkinson & Hammersley (1994), conforme citado por Silverman (2008, p. 80), sustentam que “toda pesquisa social é uma forma de observação participante, porque não é possível estudar o mundo social sem ser parte dele”.

Laplatine (2000, p.75), define a etnografia como “observação próxima e prolongada de um grupo social específico”. Ele entende que somente a partir do momento em que o pesquisador tem consciência da importância e necessidade de sua participação direta no campo e que assim o faça, é que a pesquisa etnográfica,

⁴⁰ Ver Silverman, (2008).

ou seja, a observação começa a existir. Ele afirma ainda que o trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa.

Vianna, (2007) assegura que, em se tratando de pesquisa qualitativa em educação, a observação é uma das mais importantes fontes. Ele adverte que pesquisas ancoradas no paradigma qualitativo só poderão ser comprovadamente científicas se houver uma acurada observação com anotações cuidadosas e detalhadas. Nessa concepção, o autor assegura que os 'estudos observacionais' configuram-se como uma técnica fundamental que possibilita ao pesquisador fazer descrições minuciosas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto.

Na visão de Flick (1999), conforme citado por Vianna (2007), a observação participante possibilita ao pesquisador utilizar uma combinação de metodologias, tais como a própria observação, a análise documental e a entrevista. Assim, ao possibilitar um trabalho com múltiplas fontes de dados, decorrentes da utilização das múltiplas metodologias todos, a observação participante tem como objetivo final, de acordo com Bogdewic (1999 apud VIANNA, 2007, p.51), "gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária".

2.1.2 A Pesquisa qualitativa de natureza etnográfica

Ao situar esta pesquisa como qualitativa, estou afirmando que esta foi construída de acordo com o paradigma oriundo da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo, e não do positivismo, origem da pesquisa quantitativa.

O paradigma qualitativo diferencia-se do quantitativo porque enquanto este tem por objetivo estudar duas variáveis denominados de antecedente e conseqüente para, a partir daí, determinar relações existentes de causa e conseqüência em um determinado fenômeno, ao contrário disso, aquele "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Isso significa que a pesquisa qualitativa encontra-se inserida no campo da pesquisa social, pois de acordo com tal paradigma "não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes". (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Por estar intimamente atrelada à tradição interpretativista ou compreensiva, a pesquisa qualitativa baseia-se no pressuposto de que as pessoas agem em razão de suas crenças, percepções, valores e sentimentos que são permeados de sentidos. Sentidos esses que precisam ser desvelados, pois não são dados a priori. Assim sendo, a noção de interpretativismo abarca um “conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa”.⁴¹

Ancorada numa noção de pesquisa que tem como meta focar, de forma particular, “o mundo partilhado de significados sociais, por meio dos quais a ação social é gerada” (SILVERMAN, 1972).

Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2008) assegura que, em se tratando das metodologias de natureza etnográfica, importa atentar para o fato de que as várias designações empregadas para pesquisas ancoradas em tal modelo são intercambiáveis, pois todos perseguem o mesmo objetivo: a interpretação dos fatos sociais. Assim, uma mesma metodologia pode intercambiar entre denominações variadas, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa construtivista entre outros(cf.BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Na concepção da autora, “interpretativismo” é uma boa denominação geral para conceituar toda pesquisa de cunho etnográfico porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (Id.,Ibd.).⁴²

Em razão de apresentarem um foco comum para a realização do trabalho investigativo, a saber, “o mundo partilhado de significados sociais” (SILVERMAN, 1972, p.4), tais metodologias interpretativas, apesar das variadas denominações, pressupõem pesquisa qualitativa. Portanto, neste trabalho a denominação pesquisa qualitativa de natureza etnográfica adotada por mim, creio que tenha sido a mais adequada para identificar e, ao mesmo tempo, especificar a metodologia, ou seja, a observação participante tal qual adotada neste trabalho.

Para maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa, gostaria de reiterar que a natureza etnográfica deste trabalho investigativo tem a pretensão de fazer jus ao significado conferido ao termo etnografia. Tendo em vista que o termo em questão pode ser definido para referir a toda pesquisa escrita desenvolvida por cientistas

⁴¹ Ver Bortoni-Ricardo (2006).

⁴² (cf. Erickson, 1990)

sociais sobre determinadas pessoas, a definição “etnografia” foi empregada aqui, porém, com um sentido amplo tal qual defendido por Brewer (2000, p.6) citado por Silverman, (2009, p.70):

Etnografia é o estudo das pessoas em locais ou “campo” que ocorrem naturalmente, através de métodos de coleta de dados que captam seus significados sociais e suas atividades comuns, envolvendo a participação direta do pesquisador no local, se não também nas atividades, para coletar dados de uma maneira sistemática.

A afirmação acima, além de propor uma definição para o termo etnografia, deixa claro que esse modelo de estudo visa um trabalho voltado para a descrição do objeto pesquisado com o intuito de compreender a dinâmica sociocultural de qualquer ação humana. E devido ao fato de o homem ser um animal sustentado em redes de significados que ele próprio tece (GEERTZ, 1973),⁴³ sendo assim, para compreender os significados sociais das atividades humanas, ou seja, “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada” (MACEDO, 2006), não resta dúvida de que os métodos de natureza etnográfica para a pesquisa qualitativa se consubstanciam como os mais produtivos.

Tendo em vista ainda que toda e qualquer pesquisa qualitativa tem como meta realizar um estudo consistente, aprofundado e detalhado de fatos específicos no seu contexto com suas intrincadas dimensões, o pesquisador, conforme Creswell (1998)⁴⁴ “deve estar preparado para gastar tempo no campo ou no contexto de construção dos dados, a fim de construir também, um olhar de dentro para fora do fenômeno [...]”.

Para Lüdke & André (1986) apud Garnica (1992 p. 86), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

⁴³ Ver Silverman (2009).

⁴⁴ Ver Barbato (2008, p.16).

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]*
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]*
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que o produto [...]*
4. *O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador [...]*
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.*

Além de apresentarem diversas características, toda pesquisa precisa de critérios de avaliação que confirmam sua validade como fazer científico, pois um estudo para ter valor de ciência depende de alguns conceitos aplicados a ele.

É de conhecimento geral que, durante um estimado período da história, os critérios deliberados com o objetivo de se avaliar uma pesquisa foram estabelecidos baseados em parâmetros das ciências naturais a partir da concepção positivista, ou seja, da metodologia quantitativa. Porém, com o advento da pesquisa qualitativa surgiu a necessidade de se produzirem outros critérios capazes de avaliar os estudos realizados dentro desse novo paradigma. Assim, com tal objetivo, Cole & Cole (2004, p. 38)⁴⁵ apresentam cinco critérios fundamentais para orientar uma pesquisa qualitativa. Assim, para os autores, uma pesquisa ancorada nos parâmetros qualitativos deve evidenciar: objetividade, confiabilidade, validade, replicabilidade e amostra representativa.

A **objetividade** consiste na exigência de que o conhecimento científico não seja distorcido por preconceitos do investigador. A **confiabilidade** é a exigência científica de que, quando o mesmo comportamento é avaliado em duas ou mais ocasiões pelo mesmo observador ou por observadores diferentes, as avaliações sejam consistentes uma em relação à outra. A **validade** é a exigência científica de que os dados que estão sendo coletados realmente reflitam o fenômeno que está

⁴⁵Ver Barbato (2008, p.17).

sendo estudado. Já a **replicabilidade** é a exigência de que outros pesquisadores possam usar os mesmos procedimentos como fez um investigador e obter os mesmos resultados.

Finalmente, na **amostra representativa** exige-se que uma amostra de pessoas reflita todas as características da população em geral que o pesquisador está interessado em conhecer.

Não obstante a crescente adesão à metodologia qualitativa em pesquisa social, é preciso compreender que tal método surgiu como uma outra possibilidade de investigação, não como um meio que visa excluir outros métodos investigativos, em especial, o quantitativo. Nesse sentido, Silverman (2009) adverte para o fato de que não é correto afirmar que outras metodologias existentes, para se fazer pesquisas são falhas, mas que muitas delas não são adequadas para “estabelecer validade” em pesquisa qualitativa, visto que a pesquisa qualitativa não se preocupa em estabelecer correlações entre variáveis, mas em se concentrar em seus pontos fortes, dentre eles, a “utilização de dados que ocorrem naturalmente para encontrar sequências (“ como”) em que os significados dos participantes (“o quê”) são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno” (SILVERMAN, 2009, p.51).

2.2 A importância da pesquisa qualitativa na sala de aula

Nos dias atuais, percebe-se que há uma preferência ao método qualitativo para a realização de pesquisa na área da educação, que se estabelece a cada dia como um fenômeno em rápida expansão. De acordo com Erickson (1990) apud Bortoni-Ricardo (2006. p. 7), esse fenômeno é mais uma contribuição para as questões referentes ao ensino e aprendizagem, pois a pesquisa qualitativa desempenha um papel de suma importância para educação, mais especificamente no âmbito da sala de aula sala de aula, visto que constrói e aperfeiçoa teorias sobre a organização social e cognitiva (aprendizagem) da vida nesse ambiente.

Nesses parâmetros, é preciso ter em mente que a pesquisa qualitativa em sala de aula será mais produtiva se realizada dentro dos parâmetros etnográficos, devido ao fato de se pretender por meio da pesquisa qualitativa, nesse contexto de interação, desvelar o que está dentro da caixa preta no dia-a-dia dos ambientes

escolares (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49), pois é em decorrência desse desvelamento do cotidiano da sala de aula que os processos que passam despercebidos pelos atores participantes das práticas são claramente identificados.

Foram muitas as contribuições trazidas pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica para a pesquisa em educação, em especial para o estudo das práticas pedagógicas no espaço delimitado da sala de aula. Uma das contribuições decorre do fato de que o pesquisador conduz a pesquisa demonstrando uma atitude aberta e flexível no decorrer da coleta de dados, sendo isso proveitoso, pois permite a ele perceber outros possíveis ângulos da questão investigada. A atitude aberta e flexível do pesquisador é bastante enriquecedora também por permitir ajustes durante o processo e por possibilitar a identificação de elementos essenciais para análise não previstos no planejamento inicial da pesquisa, contribuindo assim, tanto no que concerne à metodologia quanto à teoria adotada.

Outra contribuição da abordagem qualitativa de natureza etnográfica no contexto da sala de aula decorre do fato de que tal perspectiva leva em consideração a multiplicidade de significados presentes numa situação particular da prática pedagógica cotidiana. Isso possibilitou a mudança de foco da pesquisa. O foco de atenção, antes voltados para as variáveis de forma isoladas, é então, nessa perspectiva de investigação, apreciado em seu conjunto incluindo aí toda a dinâmica da prática escolar, pois ao deslocar o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação se favoreceu a compreensão da realidade escolar no seu conjunto.

2.3 Descrição do contexto de pesquisa

Nesta seção apresento o contexto de pesquisa com a descrição e caracterização do local que serviu de campo para a coleta dos dados, assim como dos participantes que fizeram parte da pesquisa e contribuíram para que esta se realizasse. A seção está dividida em três subseções: o local da pesquisa, os instrumentos e materiais utilizados para a coleta dos dados e os participantes da pesquisa. O delineamento do contexto da pesquisa situará o leitor sobre onde, quando e como foi desenvolvido o trabalho de campo, possibilitando uma

contemplação e compreensão do passo a passo do trabalho de campo desenvolvido por mim.

2.3.1 O local da pesquisa

Este trabalho de pesquisa foi realizado no Centro de Ensino Fundamental 12 do Guará 2, localizado na Área Especial 15/16. Esta é uma escola pública da secretaria de Educação do Distrito Federal que funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No diurno, a escola oferece do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. No turno da noite, o noturno, a escola oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente o segundo segmento dessa modalidade que compreende o antigo primeiro grau – de 5ª a 8ª série.

É uma escola espaçosa com as salas de aula distribuídas em três blocos, tendo em cada bloco cinco salas totalizando quinze salas de aula. Além dos blocos destinados para salas de aula, há mais dois blocos com várias salas reservadas para outros fins, tais como secretaria, direção, biblioteca, coordenação, mecanografia, sala dos professores, sala dos servidores, despejo, banheiros entre outros.

A entrada dos alunos é controlada por um porteiro, porém, pelo fato de a grande maioria deles ser adulto, há uma flexibilidade quanto aos horários de entrada e saída dos estudantes, pois é permitido a eles circularem dentro e fora do espaço escolar. Entram e saem livremente e assistem às aulas que desejam. Boa parte deles chega à escola somente na segunda aula.

2.3.2 Instrumentos e materiais utilizados para a coleta de dados

Para atender ao propósito deste trabalho investigativo foram utilizados alguns instrumentos para a construção dos dados, os quais denominei de ferramentas etnográficas: a observação propriamente dita, as notas de campo e a coleta de material (textos) em sala de aula.

Observar não é simplesmente olhar. Mais do que isso, observar é saber ver, identificar e descrever eventos interativos em situações diversas do convívio social. Patton (1997)⁴⁶ afirma que para o trabalho de campo consistir-se em um produto válido e confiável é importante que o observador apresente as seguintes características: suficiente capacidade de concentração e paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa.

Ainda sobre as notas de campo, Bailey (1994) citado por Vianna (1997, p.31) esclarece que “as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse o que foi dito [...]”

A observação foi registrada em notas de campo. Ao tomar notas optei pela descrição porque creio que somente dessa maneira é possível obter uma produção coerente da realidade cultural observada. As notas foram tomadas sistematicamente antes, durante e após as aulas observadas.

As notas de campo foram escritas em forma de diário. As anotações não ficaram restritas somente durante as atividades envolvendo a leitura. Decidi anotar todo o trabalho desenvolvido pelas professoras do início ao final das aulas, porém, quando se tratava do trabalho com a leitura de textos, as anotações foram feitas de maneira mais detalhada. Todos os textos trabalhados nas aulas observadas, durante o período da pesquisa, foram recolhidos e cuidadosamente organizados em pastas separadas por série.

Transcrevo a seguir um trecho do meu diário de campo para ilustrar como fiz as anotações. Este trecho é uma parte do relato do meu primeiro dia de trabalho no campo de pesquisa:

Hoje, dia treze de abril, inicio meu trabalho de campo no Centro de Ensino Fundamental 08 do Guará, escola pública do Distrito Federal localizada na cidade do Guará II. Conforme o cronograma, elaborado por mim com o auxílio da professora Simone, a observação foi iniciada na sala da professora Rose na 6ª série “B”. Após ter sido apresentada aos alunos pela professora, escolhi uma carteira que estava sobrando no fundo da sala.

*A aula teve início com a professora fazendo comentários sobre a última avaliação aplicada na semana anterior. Ela devolveu as avaliações para os alunos e propôs sua revisão. Vi que a avaliação está dividida em duas partes: a primeira contendo um texto com questões de interpretação e a segunda. Contendo conteúdo gramatical. O texto utilizado na avaliação intitula-se **Inferno Nacional** de Stanislaw Ponte Preta, do livro TIA ZULMIRA E EU, Editora do Autor, 1961. O trabalho de revisão consistiu-se na leitura de alguns trechos do texto e respostas das questões de interpretação/compreensão do texto. Todo o grupo participou da*

⁴⁶ (apud Vianna, 2007)

revisão dessa primeira parte da avaliação, ora respondendo aos quesitos propostos, ora dirimindo dúvidas. Em seguida, a professora Rose passou para a revisão da segunda parte da avaliação. Ao revisar as questões de gramática a professora adotou o esquema de perguntas e respostas. Cada aluno respondeu conforme o que havia colocado na avaliação. Após todos terem dado uma resposta, ao final, a professora decidiu qual a resposta correta para a questão em foco. (13/04/2009)

Durante a pesquisa de campo, sempre que necessário, eu anotava separadamente no diário algumas reflexões, resultado de minhas percepções do que via e ouvia nas aulas. Considerar as reflexões da observação à parte da descrição das anotações é bastante vantajoso, pois segundo Silva (2007, p. 5) “[...] essa postura permite o necessário distanciamento dos dados, permitindo sua melhor compreensão e interpretação, a fim de captar a essência da cena em estudo e garantir a riqueza dos dados”.

Reproduzo abaixo duas dentre as muitas reflexões que fiz durante o período em que estive imersa no campo de pesquisa. O primeiro trecho transcrito a seguir é uma anotação que fiz ao final de uma aula dupla na 6ª série. Já o segundo trecho é uma síntese que fiz ao final do trabalho de campo na 7ª série, turma C:

Observei que a maioria dos alunos demonstra bastante dificuldade em compreender a conjugação verbal. Muitas vezes, não conseguem diferenciar modo de tempo e pessoas. Não resta dúvida de que há uma preocupação da professora em vencer os conteúdos gramaticais, pois até mesmo no momento do trabalho com a leitura, muitas vezes, o texto é utilizado como pretexto para trabalhar a gramática. (30/04/2009).

Durante todo o período do meu trabalho de campo destinado a esta classe, constatei que os textos trazidos para a sala foi aproveitado para leitura, interpretação oral e escrita e para fixar conteúdos de gramática. A interpretação dos textos contemplou (i) estudo do vocabulário; (ii) identificação de personagens (quem), da localização espaço-temporal (onde e quando); (iii) do assunto dos textos (o que) (25/06/2009).

A pesquisa foi realizada em quatro salas de aulas do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, (EJA) durante três meses, correspondendo ao

período do dia treze abril a oito de julho de 2009 contabilizando 108 horas/aulas de atividade *in situ*.

A carga horária foi distribuída de maneira uniforme com o objetivo de tornar possível observar as aulas de cada professora participante com igual quantidade de horas. A carga horária de observação em cada série ficou assim distribuída: 1 hora e meia diária, 3 horas semanais, 12 mensais para cada série. Durante quase três meses de trabalho de campo, o tempo dispensado para cada professora, totalizou 36 horas/aula. Portanto, o somatório final de horas/aulas utilizadas para a coleta dos dados foi de 108 horas/aula.

Obedecendo rigorosamente a um cronograma previamente elaborado, a pesquisa de campo foi realizada de segunda a sexta-feira, pois somente assim foi possível obter uma carga horária com igual quantidade horas/aula para cada classe.

O cronograma de observação foi elaborado após um estudo criterioso dos dias e horários das aulas de cada professora que participou desta investigação. Fui encaixando aos poucos cada horário de aula duplo de modo a evitar choques, para assim, realizar um trabalho consistente.

Embora a elaboração do cronograma ter sido bastante trabalhoso e, conseqüentemente, ter demandado muito tempo, este instrumento foi de fundamental importância para orientar e sistematizar o meu trabalho de campo.

Apresento o cronograma, a seguir, utilizando um quadro para isso, com o propósito de proporcionar ao leitor uma melhor visualização dos horários das aulas das professoras que participaram e colaboraram com esta pesquisa de campo.

O quadro contendo o cronograma mostra também, as séries e as turmas onde foram realizadas as observações e a coleta do material para a análise. Os nomes das três professoras, neste cronograma, encontram-se abreviados, onde se lê:

Ro = Rose;

Ta = Tânia;

Si = Simone.⁴⁷

⁴⁷ Os nomes das professoras foram alterados com o objetivo de preservar suas identidades.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DO GUARÁ 2														
Aulas semanais de Língua Portuguesa no 2º segmento do EJA do noturno														
HORÁRIO DAS TURMAS														
2º feira			3º feira			4º feira			5º feira			6º feira		
Ro	Ta	Si	Si	Ta	Si	Ro	Ta	Si	Ro	Ta	Si	Ro	Ta	Si
6º B	7º B	COORDENAÇÃO	6º C	COORDENAÇÃO	5º B	COORDENAÇÃO	7º B	5º B	6º B	FOLGA	FOLGA	FOLGA	7º C	8º D
6º B	7º A		6º C		5º A		7º B	5º B	6º B				7º B	8º D
6º A	7º A		6º A		5º A		7º A	5º A	6º A				7º B	5º A
6º A	7º C		6º A		8º D		7º C	5º A	6º C				7º A	5º B
6º C	7º C		6º B		8º D		7º C	8º D	6º C				7º A	5º B

QUADRO 7: Organização e distribuição dos horários das turmas onde foi realizado o trabalho de campo

No cronograma acima, as turmas nas quais realizei o trabalho de campo estão destacadas das demais por meio das cores: roxa (5ª); rosa (6ª); amarela (7ª) e verde (8ª). Como o foco da pesquisa foi o trabalho das professoras em cada série da EJA, as turmas foram sendo organizadas, como já disse, conforme a compatibilidade dos horários de cada docente.

Para dar uma maior consistência aos dados, o trabalho das professoras, ou seja, as aulas foram observadas sempre nas mesmas turmas, devido ao fato de esse ser o procedimento capaz de permitir o vislumbramento das atividades das professoras como um processo em seu contínuo.

2.3.3 As professoras colaboradoras/ participantes da pesquisa

Por entender que faz parte do bom senso proteger as identidades das pessoas que pesquisamos, ao apresentar as professoras que participaram nesta pesquisa, conforme já mencionado na seção anterior, optei por não utilizar seus nomes verdadeiros. Para isso, escolhi os nomes fictícios: Rose, Tânia e Simone. As três professoras que participaram desta pesquisa apresentam os seguintes perfis:

Rose: nasceu em Brasília, é casada tem dois filhos. Tem 42 anos de idade e 15 de magistério, todos na Secretaria de Estado do Distrito Federal. É graduada em Letras Português/Inglês pelo CEUB e tem pós-graduação (*lato sensu*) em Linguística. Trabalha quarenta horas, nos turnos matutino e noturno. No matutino ela leciona em outro Centro de Ensino em turmas do ensino regular em 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. No turno da noite, a professora Rose leciona no CEF 08, campo desta pesquisa, em quatro turmas de 6ª série do EJA⁴⁸, há oito anos. Além da disciplina Língua Portuguesa, Rose leciona a disciplina Projeto Superação Jovem na outra escola em que trabalha no turno matutino.

Conforme se encontra no cronograma, observei o trabalho dessa professora as segundas e quintas-feiras em aulas duplas nos primeiros horários.

Tânia: oriunda do Estado do Piauí, essa professora reside em Brasília há 25 anos. É solteira, não tem filhos e tem 46 anos de idade e 18 de magistério. Todos na SE do DF. É graduada em Letras Português/Inglês pelo CEUB⁴⁹. Recentemente concluiu um curso de pós-graduação *lato sensu* denominado A linguagem e seus códigos pelo CEAD⁵⁰-UnB⁵¹, na modalidade à distância. Trabalha somente 20 horas no turno da noite, nesta escola. Leciona em três turmas da 7ª série. Há cinco veio para o CEF 08 por meio de concurso de remoção. Realizei a pesquisa de campo com a professora Tânia durante suas aulas ministradas na 7ª série C nas segundas e quartas-feira nos dois últimos horários.

Simone: nasceu em Fortaleza, capital do Ceará. A professora Simone mudou para o Distrito Federal há 27 anos, com toda a família. É divorciada tem dois filhos e reside atualmente no Guará 2. Cursou o magistério quando ainda residia em Fortaleza e ao chegar ao Distrito Federal formou-se em Pedagogia e Letras/Espanhol numa faculdade particular do Goiás. Possui pós-graduação em Metodologia da Língua Portuguesa. Há 27 trabalha exerce a profissão de professora, tendo lecionado três

⁴⁸ Educação de Jovens e Adultos

⁴⁹ Centro Universitário de Brasília

⁵⁰ Centro de Educação a Distância

⁵¹ Universidade de Brasília

anos numa cidadezinha do entorno e outros 24 anos aqui no Distrito Federal na Secretaria de Educação como professora efetiva. A professora Simone tem uma carga horária de 60 horas semanais, isto significa que ela trabalha os três turnos. No diurno, leciona em uma escola classe do Guará I em turmas de alfabetização. No turno da noite dá aulas de Língua Portuguesa no Centro de Ensino Fundamental 08 em duas turmas de 5ª e 2 de 8ª séries do EJA. A professora Simone está nessa escola há apenas seis meses. Foi removida da escola que trabalhava no Gama a pedido por ex-ofício. Trabalha com turmas da Educação de Jovens e Adultos há seis anos. Observei o trabalho dessa professora em duas séries, a 5ª “B”, nas quartas e sextas-feiras e 8ª D às terças e sextas-feiras.

2.4 A análise dos dados: arcabouço teórico e metodológico

Nesta pesquisa, lanço mão da concepção de linguagem da sistêmico-funcional tendo em vista que essa teoria oferece subsídios pertinentes para a análise de textos em relação tanto ao contexto de situação do discurso e à suas funções quanto aos significados que os interlocutores desejam dar às suas interações cotidianas como processo social.

Para a análise explanatória dos dados aproprio-me da abordagem de gênero textual na perspectiva sistêmico-funcional, sobretudo do conceito de configuração contextual e estrutura potencial de gêneros do ponto de vista principalmente de Halliday (1994); Halliday & Hasan (1989); Eggins & Martin (1997) com o propósito de, a partir do levantamento dos gêneros estudados na EJA (2º segmento), (i) inventariar os gêneros textuais *estudados* em aulas de Língua Portuguesa no referido segmento do EJA; (ii) elaborar a Configuração Contextual e a Estrutura Potencial de Gênero de cada texto que compõe o corpus desta pesquisa; (iii) refletir sobre a prática das docentes no trato com os textos em sala de aula; (iv) apresentar algumas implicações da abordagem de gênero textual na perspectiva da sistêmico-funcional para o trabalho com os textos em aulas de Língua Portuguesa.

Capítulo 3

Inventário, CC e EPG dos gêneros textuais

Este capítulo está dividido em dez seções e quarenta e cinco subseções. Na primeira e segunda seção, elaboro o inventário dos gêneros estudados no 2º segmento da EJA durante um bimestre e meio (três meses), utilizando, para isso, a noção de agrupamentos de gêneros a partir da orientação de Scheneuwly & Dolz (2004).

Em seguida, na terceira seção, apresento o mapa geral dos gêneros com base ainda na noção de grupos de gêneros proposta por Scheneuwly & Dolz (2004). Na quarta e quinta seções, faço algumas considerações e reflexões a respeito dos resultados alcançados nas seções anteriores após o mapeamento dos gêneros. Nas próximas seções, seis, sete e oito, a partir da abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY & HASAN, 1989; EGGINS & MARTIN 1994; MARTIN, 1992), procedo à definição das CCs e EPGs dos textos coletados em aulas da Língua Portuguesa da EJA, com o objetivo de mostrar como os diversos gêneros se assemelham e se diferenciam, conforme as variáveis do contexto de campo, relação e modo, assim como em seus estágios, obrigatórios, opcionais e recursivos.

Na nona seção, a partir da caracterização dos estágios dos gêneros (VIAN JR., 2009), elaboro as estruturas esquemáticas dos gêneros por meio dos símbolos propostos por Eggins (1994); Hasan (1989) e Vian Jr.(2009).

Finalmente, na décima seção, teço algumas considerações a respeito das configurações contextuais e das estruturas potenciais dos gêneros que compõem o corpus desta pesquisa, tal qual definidas nas seções seis, sete e oito. Finalizo, este capítulo, apontando algumas implicações da abordagem sistêmico-funcional de gênero para o ensino de Língua Portuguesa.

3. 1 Os gêneros textuais *estudados* no 2º segmento da EJ A⁴⁵

Os dezesseis gêneros apresentados neste capítulo de análise representam o somatório dos textos estudados nas quatro séries do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos durante um bimestre e meio, ou seja, três meses de aula. Grande parte desses textos constam das apostilas utilizadas nas aulas de LP em todo o segmento da EJA. A outra parte, foram levados para as salas de aula pelas docentes. Reitero que todo o material foi coletado por mim durante a pesquisa de campo realizada no Centro de Educação Fundamental 12, o qual se encontra situado no Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal.

O trabalho desenvolvido pelas docentes em sala de aula com os textos contemplou atividades diversificadas. Boa parte dos textos foi destinada para desenvolver atividades de leitura e interpretação, outra parcela serviu para intermediar o trabalho das docentes com o conteúdo de gramática. O restante, em menor quantidade, foi utilizado somente como leitura para proporcionar lazer.

Proponho, neste capítulo de análise explanatória, além do mapeamento dos gêneros, traçar a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial de Gênero de cada um dos textos coletados em sala de aula, para a partir disso, propor/apontar uma nova abordagem para o estudo da Língua Portuguesa a partir da noção de gênero textual, baseado nos parâmetros funcionais da língua, tal qual postulada pela Linguística Sistêmico-Funcional de base australiana.

Para iniciar o capítulo, procedo ao inventário dos gêneros textuais iniciando pela 5ª série e concluindo com a 8ª, visto ser esta a ordem estabelecida institucionalmente.

⁴⁵ Educação de Jovens e Adultos

3.2 Inventário dos gêneros

Para a elaboração do inventário dos gêneros textuais, conforme já citados anteriormente, lanço mão do enfoque dado por Scheneuwly & Dolz (2004) de agrupamentos de gêneros. Essa perspectiva parte do pressuposto de que os gêneros textuais devem ser classificados e distribuídos em grupos levando em conta três critérios fundamentais (id. p.120), os quais, sinteticamente falando, precisam (i) corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, (II) retomar certas distinções tipológicas e que (iii) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem.

Os três critérios utilizados para a definição de cada agrupamento têm por objetivo fazer uma “tentativa de definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.59).

3.2.1 Os gêneros *estudados* na 5ª série, turma B

No quadro a seguir, apresento a definição e a classificação dos quatro gêneros textuais trabalhados na 5ª série do EJA, os quais foram acondicionados, reitero, dentro do quadro de acordo com a proposta de Scheneuwly & Dolz, (2004) de agrupamento de gêneros.

Levando em consideração as características dos textos em relação aos domínios sociais de comunicação, às capacidades de linguagem dominante e aos aspectos tipológicos, esses cinco textos podem ser categorizados como pertencentes a dois dos cinco agrupamentos: um gênero *da ordem do relatar* corporificado na carta familiar e três gêneros *da ordem do narrar* que se estabelecem por meio de uma piada, uma fábula, uma crônica, e um gênero *da ordem do argumentar*, o editorial, conforme demonstrado no quadro a seguir:

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominante	Gênero	Título e fonte
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Carta familiar	Oi, André! Lygia Bojunga Nunes. <i>A bolsa amarela</i> . Rio de Janeiro: Agir, 1991.
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga	Piada	No botequim. Jô Soares. (Jornal do Brasil, 2/4/1 989).
		Fábula	Juízo Final. Millôr Fernandes (Fábulas Fabulosas).
		Crônica	O estranho procedimento de Dolores. (L. F. Veríssimo. <i>O nariz e outras crônicas</i> . S. Paulo, Ática, 1995).
Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Editorial	A riqueza vem do lixo (<i>Revista Globo Ciência n°37, ano 4, São Paulo, Globo</i>).

QUADRO 8: Inventário dos gêneros estudados na 5ª série B do 2º seg. da EJA durante 3 meses de aula de LP, no CEF 12 do Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal

3.2.2 Os gêneros estudados na 6ª série, turma B

Nesta série, durante os três meses, apenas três gêneros textuais foram estudados em aulas de LP. Todos foram introduzidos em sala de aula por meio das apostilas elaboradas pelos docentes.

De acordo com o inventário, os gêneros textuais se inserem em dois agrupamentos, conforme suas características básicas. São os seguintes: um gênero *da ordem do argumentar* configurado no artigo de opinião e dois da ordem *do narrar* conformados nos contos, tal qual apresentado a seguir:

ASPECTOS TIPOLOGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominante	Gênero	Título e fonte
Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Artigo de opinião	No paraíso da transgressão. Lya Luft, 22 /03/2009, Revista <i>Veja</i> .
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga.	Conto	A ovelha negra. Ítalo Calvino. In: <i>Um general na biblioteca.</i> São Paulo: Companhia da Letras, 2001.
		Conto	A velha contrabandista (S. Ponte Preta. In: <i>Dois amigos e um chato.</i> S. Paulo: Moderna, 2003.

QUADRO 9: Inventário dos gêneros estudados na 6ª série B do 2º seg. da EJA durante 3 meses de aulas de LP, no CEF 12 do Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal

3.2.3 Os gêneros⁴⁶ estudados na 7ª série, turma B

Na 7ª série, de acordo com o inventário abaixo, temos também três gêneros, distribuídos da seguinte forma: uma fábula, um fragmento de romance e um conto, classificados no agrupamento *da ordem do narrar*. Uma reportagem, pertencente ao grupo da *ordem do relatar*.

⁴⁶ (cf. Schneuwly & Dolz, 2004).

ASPECTOS TIPOLOGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominante	Gênero	Título e fonte
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga.	Fábula	A galinha reivindicativa. Millôr Fernandes. <i>Fábulas fabulosas</i> . R. de janeiro, Nórdica, 1991.
		Conto	Apelo (In: Alfredo Bosi, (Org.). <i>O conto brasileiro contemporâneo</i> . São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.
		Romance (frag.)	Amarelinho. Ganymedes José. <i>Amarelinho</i> . São Paulo, Moderna, 1983.p.7-8.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Reportagem	Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE. Folha de São Paulo, 18/05/2006.

QUADRO 10: Inventário dos gêneros estudados na 7ª série C do 2º seg. da EJA, estudados durante 3 meses em aulas de LP, no CEF 12 do Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal

3.2.4 Os gêneros estudados na 8ª série

Por último, apresento o inventário dos três gêneros da 8ª série D, os quais se encontram distribuídos, conforme mostra o quadro, da seguinte forma: uma fábula e uma crônica, pertencentes ao agrupamento *da ordem do relatar*, um editorial, que se insere no agrupamento *da ordem do argumentar* e uma reportagem concernente ao agrupamento *da ordem do relatar*.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominante	Gênero	Título e fonte
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga.	Fábula	O gato e a raposa. (Monteiro Lobato. [S.l.: s.n.]).
		Crônica	Inferno Nacional. (S. Ponte Preta. TIA ZULMIRA E EU, Editora do Autor, 1961).
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Editorial	Vaga-lumes literários. (Folha de S. Paulo, 21/2/2002).
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Reportagem	A febre da plástica teen. P. Zaidan; A. Róscole e Mariana Sgarioni (Revista <i>Claudia</i> . claudia. abril. uol.com.br/edições/538/fechado/familia_filhos/conteúdo_141260.shtml?pagin=1).

QUADRO 11: Inventário dos gêneros estudados na 8ª série D do 2º seg. da EJA, estudados durante 3 meses de aula de LP, no CEF 12 do Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal

O inventário dos gêneros desenhado quadro a quadro, possibilita-nos visualizar os dezesseis textos, definidos como gêneros em seus respectivos agrupamentos distribuídos nas quatro séries do 2º segmento da EJA.

Considerando apenas a designação genérica e o quantitativo dos gêneros textuais, estes se encontram distribuídos, por série, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

5ª série B, com cinco textos:	1 carta familiar; 1 piada; 1 fábula; 1 crônica; 1 editorial
6ª série com três textos:	2 contos; 1 artigo de opinião
7ª série com quatro textos:	1 fábula; 1 conto; 1 fragmento de romance; 1 reportagem
8ª série com três textos:	1 fábula; 1 crônica; 1 editorial e 1 reportagem.

Quadro 12: Distribuição classificatória e quantitativa dos gêneros textuais por série

Os gêneros catalogados e apresentados nos quadros 8, 9,10 e 11 organizados a partir da proposta de agrupamentos de gêneros serviram de guia para a elaboração do mapa geral que apresento a seguir. Neste mapa os gêneros se encontram sistematizados de forma a proporcionar uma visualização ampla dos textos, visto que os expõem com o objetivo de indicar o total dos gêneros (i) por designação genérica e (ii) por agrupamento.

Neste mapa, intento reunir os quatro inventários dos gêneros apresentados série a série, em um só quadro geral no intuito de viabilizar uma consideração ampla e ao mesmo tempo detalhada do todo.

3.3 Mapa geral dos gêneros estudados na EJA

ASPECTOS TIPOLOGICOS				
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGENS DOMINANTES	GÊNEROS	QUANT	TOTAL DE GÊNEROS POR AGRUPAMENTO
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através de intriga	Fábula Conto Crônica literária Romance (frag.) Piada	3 3 2 1 1	10
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Reportagem Carta familiar	2 1	3
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Editorial Artigo de opinião	2 1	3
TOTAL DE GÊNEROS ESTUDADOS EM UM BIMESTRE E MEIO (3 MESES)				16

QUADRO 13: Mapa geral dos gêneros textuais estudados em aulas de LP, durante três meses no 2º seg. da EJA no CEF 12 do Guará 2, cidade satélite do Distrito Federal

3.4 Algumas considerações

Concluo aqui a primeira parte deste capítulo confiante de que ao estabelecer o inventário dos gêneros estudados no 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respondi duas das três questões de pesquisa: (i) Quais são os gêneros estudados no 2º segmento da EJA durante um período equivalente a um bimestre e meio de aula? (ii) Em quais agrupamentos de gêneros os textos se inserem?

Além disso, considero também como já alcançado o objetivo de fazer o inventário dos gêneros textuais *estudados* nas aulas de Língua Portuguesa de cada série do referido segmento da EJA.

Visto que ainda falta responder às outras duas questões de pesquisa, assim como alcançar o último objetivo a que me propus, procedo à definição e apresentação da Configuração Contextual (CC) e da Estrutura Potencial de Gênero (EPG) de cada um dos textos inventariados, conforme apresentados na seção anterior. Porém, antes disso, perpetuo a um pouco de reflexão tendo em vista os resultados alcançados até aqui.

3.5 Só para refletir

Conforme o inventário e o mapa geral dos gêneros apresentados nas seções 3.2 e 3.3, os textos catalogados pertencem a três dos cinco agrupamentos de gêneros (Dolz & Schneuwly, 2004), organizados na seguinte sequência: (i) gêneros textuais *da ordem do narrar*, (ii) gêneros textuais *da ordem relatar* e (iii) gêneros textuais *da ordem do argumentar*.

Ao analisar o inventário dos gêneros de cada série associado ao mapa geral, uma primeira observação a fazer é a de que, nas aulas de Língua Portuguesa no 2º segmento da EJA, privilegia-se os gêneros textuais pertencentes ao agrupamento *da ordem do narrar*, ou seja, aqueles que pertencem ao domínio social de comunicação da cultura literária ficcional denominados também simplesmente de gêneros narrativos. (SCHENEUWLY & DOLZ, 2004). Visto que do somatório dos dezesseis textos coletados em salas de aula, dez deles se inserem no agrupamento

da ordem do narrar. Os seis gêneros restantes estão distribuídos entre o agrupamento *da ordem do relatar* e *da ordem do argumentar*.

Essa constatação reafirma um fato bastante conhecido entre a maioria os linguistas que atuam como pesquisadores das práticas pedagógicas, especialmente os que investigam o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula, o de que a concepção de gênero textual no âmbito da sala de aula, ainda é amparada pela tradição platônica e aristotélica, a qual idealiza o gênero somente na perspectiva literária (cf. MARCUSCHI, 2008).

Mas será que tomando por base somente o inventário dos gêneros é suficiente para chegar a tal conclusão? Embora haver sido constatada um elevado quantidade de gêneros *da ordem do narrar* em detrimento aos outros agrupamentos, isso não é prova contundente de que a prática em sala de aula é alicerçada somente nos parâmetros de Platão e Aristóteles. Creio que tal assertiva teria consistência se não fossem considerados outros fatores que, associados ao resultado do mapeamento, corroboram para a legitimação do suposto de que a noção de gênero nas escolas é ainda aquela oriunda da concepção dos supracitados filósofos gregos.

Os outros fatores, a que me refiro e que considero determinantes para tal comprovação, são os discursos das docentes participantes/colaboradoras desta pesquisa, assim como as atividades escritas de interpretação/compreensão de textos, desenvolvidas nas quatro salas de aula da EJA e que integram o trabalho com os textos e que serão transcritas aqui, logo após a apresentação das entrevistas.

Ao ser consultadas a respeito da importância de uma abordagem baseada na noção de gêneros para o ensino da Língua Portuguesa, as docentes, não obstante apresentarem pequenas divergências, revelaram uma mesma concepção em relação ao tema. Isso pode ser verificado nos seus depoimentos, transcritos a seguir:

Pesquisadora: *Você acha que é importante desenvolver um trabalho em sala de aula baseado em gêneros textuais variados? Que gêneros foram estudados este ano em suas aulas?*

Professora Rose: (6ª série): *É importante a variação de textos: comédia, aventura, ficção, poesia... Tento mesclar textos, busco sempre textos que sejam interessantes. Este ano trabalhei... no primeiro bimestre... busquei trabalhar de forma especial com poesia, fazendo o aluno despertar para esse gênero. O trabalho com os gêneros também contribui para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura. (23/04/2009).*

Pesquisadora: *De que forma você faz isso?*

Professora Rose: *Ah! De várias formas... levo os textos pra sala, entrego pra cada aluno uma cópia e peço pra cada um ler um trecho... quando o texto é um poema a leitura é feita em dupla... assim... cada dupla fica com uma estrofe e divide a leitura dela. Depois a gente explora o tema, o vocabulário a rima... se tiver. Faz comparação com outros gêneros para ver a diferença que tem a prosa da poesia. No final, peço pra eles produzirem um poema... em dupla também. (23/04/2009).*

Professora Simone (5ª e 8ª série): *Eu acho que é muito importante. O aluno precisa conhecer e ler variados tipos de gêneros. Por exemplo, ele precisa saber diferenciar um conto de uma crônica ou de um romance... Um conto de aventura de um conto policial... Que a estrutura composicional da poesia é diferente da do romance, da novela. Às vezes eu trago pra sala outros tipos de textos porque acho interessante... notícias de jornal ou de revistas que tratam de saúde, meio ambiente... mas com esses tipos de textos eu não trabalho a interpretação não. É só pra ler mesmo... No início do ano, por exemplo, desenvolvi um projeto de leitura intitulado “Café literário”. Foi assim... Cada aluno escolheu um livro de literatura na biblioteca e levaram para casa... a leitura foi feita em casa. Cada um leu o livro que escolheu seguindo um roteiro que fiz para ajudar eles na apresentação. Na data pré-estabelecida pelo grupo, quinze dias depois, nós reservamos duas aulas para “A hora do café”... esse foi o nome que criamos para o momento da apresentação... cada um fez a apresentação do livro seguindo o roteiro. O roteiro é fundamental para a apresentação. abordando a ideia central, os personagens e outros aspectos que achou importante (29/04/2009).*

Pesquisadora: *Como você elabora o roteiro, aliás, o que você considera no roteiro de leitura?*

Professora Simone: *Eu elaboro o roteiro considerando algumas questões do tipo: do que trata o livro... o tema do livro... sabe? Quais os personagens? Onde e quando aconteceu a história? Como começa e como termina. Também incluo no roteiro questões sobre o autor, a editora, o ano da publicação da obra... mais ou menos assim... (29/04/2009).*

Professora Tânia (7ª série): *É importante sim. Este ano já trabalhei com vários gêneros. Eu gosto de trabalhar com diferentes gêneros, mas de forma separada. Quinzenalmente... Este ano eu já explorei o romance, a poesia... a literatura de cordel e o conto. Nos intervalos eu leio com eles (alunos) textos diferentes, textos de revistas... Como você pode ver a semana passada eu trouxe aquele texto sobre a fome no Brasil. Achei ele interessante e trouxe... Recortei de um livro, fiz algumas cópias e trouxe... mas não foi planejado não... Algumas vezes eu aproveito esse tipo de texto pra revisar conteúdos de gramática... Quando quero fixar um conteúdo, procuro mostrar dentro do texto... a gramática. (11/05/2009).*

Pesquisadora: *De que maneira é realizado quinzenalmente, como você falou, a exploração dos textos... do romance, da literatura de cordel, por exemplo.*

Professora Tânia: *Exploro tudo... primeiro a leitura... depois a interpretação oral e escrita. Chamo a atenção para o assunto... do que trata o texto... os personagens... o lugar... se predomina a narração, a descrição ou o diálogo... Depois... em outra aula, aproveito o mesmo texto e trabalho o conteúdo gramatical. A culminância do trabalho com os gêneros é uma produção escrita, valendo nota. A produção pode ser em grupo. Peço pra eles produzirem uma história, um conto, um poema... depende do gênero trabalhado naquele momento. (11/05/2009).*

Ao analisar os relatos das três professoras, não é preciso fazer esforço para se chegar a uma conclusão de como o gênero é tratado nas aulas de LP, ministradas por essas docentes, visto que se encontra claramente demonstrado, a partir de seus discursos o que elas acreditam ser um trabalho em sala baseado na noção de gênero.

Assim, podemos afirmar que ficou comprovado o que já encontra como pressuposto no inventário: há uma preferência pelos gêneros literários para o trabalho com os textos nas aulas de Língua Portuguesa. Reitero que as colocações feitas pelas docentes confrontadas com o inventário dos gêneros estudados em suas classes serve para comprovar o fato de que é válido o pressuposto de que ainda persiste, por parte de muitos professores, uma concepção de gênero textual vinculada apenas à literatura, ou seja, ainda persiste a crença de que o gênero somente se configura como tal se pertencer à esfera da ficção.

Como reforço à tal constatação, transcrevo, a título de exemplificação, quatro atividades desenvolvidas pelas docentes em salas de aula com os gêneros textuais. Sendo assim, apresento, para cada uma das séries da EJA, apenas uma atividade.

Exemplo 1:

5ª série	Texto 2: <i>Juízo Final</i> . Millôr Fernandes	Gênero: fábula
----------	------------------------------------------------	----------------

Interpretação de texto

1. O milionário é apresentado no texto como “miserável milionário” qual o significado dessa expressão? Marque apenas uma das alternativas.

() O milionário estava infeliz porque ia ser julgado.

- () O milionário era pão duro.
- () O milionário tinha ido à falência.
- () O milionário era mau.

Deus pergunta ao milionário: “Que fez você de bom em sua vida?” A resposta dada pelo milionário agrada ao Senhor? Por quê? (justifique).

2. O que demonstra a resposta dada pelo milionário?

- () Que ele viveu de forma solidária com seus semelhantes.
- () Viveu de acordo com sua consciência.

O que são obras de filantropia?

3. Ao perguntar ao milionário se eram só aquelas doações, Deus já expressa algum julgamento? Por quê?

4. A moral deste texto é positiva ou negativa? (justifique).

5. Retire do texto duas frases:

Afirmativas: _____

Interrogativas: _____

Exclamativas: _____

Negativas: _____

Exemplo 2:

6ª série	Texto: <i>No paraíso da transgressão</i> , (L. Luft)	Gênero: artigo de opinião
----------	------------------------------------------------------	---------------------------

Compreensão do texto: No paraíso da transgressão

- 1) Qual o nome da autora?
- 2) De onde foi retirado o texto?
- 3) Qual o assunto tratado no texto?
- 4) Quantos parágrafos têm o texto?
- 5) Em sua opinião, a autora está se referindo a que país? Justifique.
- 6) Cite algumas transgressões a que se refere a autora no texto e por que isso aconteceu.
- 7) Transcreva do texto 12 substantivos, 10 adjetivos, 8 pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos), 6 verbos, 4 preposições e 3 conjunções.
- 8) Diga em modos e tempos estão os seguintes verbos retirados do texto:
 - a) vivemos:
 - b) continuarão:
 - c) tornou:
 - d) viram:
 - e) estão:
 - f) declarou;
 - g) voltará:
- 9) Conjugue os verbos, retirados do texto, viver, acostumar, aguardar, esperar e estar no presente, pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.
- 10) Conjugue os verbos, retirados do texto, transgredir, dizer, garantir, andar e ficar no pretérito-mais-que-perfeito, do indicativo e no futuro do presente e futuro do pretérito do indicativo.

Exemplo 3:

7ª série	Texto: <i>Amarelinho</i> (Ganymedes José)	Gênero: Romance (frag.)
----------	-------------------------------------------	-------------------------

A - Interpretação/compreensão do texto

- 1) Quem é o personagem principal?
- 2) Qual o nome do autor da história?
- 3) Você já leu outras histórias desse autor? Qual (is)
-
-

- 4) Quais as características físicas e psicológicas dele?
.....
.....
.....

- 5) Onde vive e o que faz ele?
.....
.....
.....

- 6) Você conhece alguém parecido com ele? Que tem uma vida idêntica à dele? Descreva-o.
.....
.....
.....
.....

B - Gramática: revisão

Retire do texto:

- a) 6 verbos no pretérito imperfeito do indicativo
.....;;;
.....;;
- b) 3 verbos no pretérito perfeito do indicativo
.....;;
- c) 8 adjetivos
.....;;;
.....;;;
- d) 4 pronomes pessoais
.....;;;

e) 9 substantivos

-----; -----; -----; -----;
-----; -----; -----; -----;
-----; -----; -----; -----.

Exemplo 4:

8ª série	Texto: <i>Inferno nacional</i> (Stanislaw P. Preta)	Gênero: crônica
----------	-----------------------------------------------------	-----------------

Vocabulário:

Folclore: músicas, crenças, costumes e outras criações que aparecem no meio do povo.

1- Localize, no retângulo abaixo, um sinônimo para a palavra destacada:

chicotadas - rígido - sujeito - apareceu - governado

- a) "A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore.....
- b) "... não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país.....
- c) "... em busca de um departamento menos rigoroso..."
- d) "Quinhentas chibatadas pela manhã..."
- e) "Diz que era um camarada que abotoou o paletó."

INTERPRETAÇÃO

1 - Por que o falecido quando saiu do gabinete do diabo, procurou, em primeiro lugar, o departamento dos Estados Unidos?

.....
.....

2 - Quantos tipos de castigos funcionavam no inferno? Quais?

.....
.....

3 - O que chamou a atenção do falecido ao passar pelo Departamento do Brasil?

.....
.....

4 - No inferno caracterizado no texto, os "pecados" eram castigados segundo:

- a) () a nacionalidade de cada um.
- b) () a gravidade dos pecados cometidos em vida.
- c) () um critério único para todos.

5 - Podemos dizer que no Departamento do Brasil:

- a) () todos os castigos funcionavam razoavelmente.
- b) () apenas dois castigos funcionavam irregularmente.

c) () nenhum castigo funcionava normalmente.

6 - Explique com suas palavras qual o fundo moral da fábula e a que país se refere?

.....
.....
.....
.....
.....

Dos quatro exemplos de atividades transcritos acima, três pertencem ao agrupamento *da ordem do narrar*, de forma que, apenas um pertence a outro agrupamento – o *da ordem do argumentar*.

Nesses exemplos, vale afirmar que as atividades de interpretação /compreensão de textos são bastante proveitosas no sentido de mostrar que posturas apresentam as docentes diante dos textos estudados em salas de aulas, pois, ao analisarmos essas atividades detidamente, constatamos que, de fato, está claramente perceptível que, indiferentemente do agrupamento a que pertencem os gêneros textuais a que essas atividades se referem, as questões trabalhadas com tais atividades, apresentam, praticamente, as mesmas abordagens, ou seja, identificar personagens e lugar; delimitar o assunto e trabalhar vocabulário e gramática.

Mais do que apontar as posturas das docentes diante dos gêneros textuais, esses exemplos, juntamente com os outros dados – o mapeamento dos gêneros e as entrevistas- são provas contundentes que, creio, ratificam minha conjectura de que, o entendimento da noção de gênero das docentes participantes desta pesquisa, ainda se encontra vinculada à noção postulada no período clássico, tal qual postulado pelos filósofos, como da mencionei, Platão e Aristóteles, ou seja, que vincula e restringe o gênero ao âmbito da literatura, isto é, da ficção.

Além disso, se procedermos à triangulação dos dados, é possível constatar claramente, que há também uma forte convicção entre as docentes de que o trabalho com os gêneros em sala de aula se restringe a: (i) propor atividades de leitura e interpretação oral e escrita dos elementos que se encontram na superfície dos textos (ii) fixar conteúdo gramatical e (iii) praticar simplesmente a leitura pela leitura.

Pelo perfil das professoras, apresentados no capítulo 2 –metodologia-, vimos que todas possuem cursos de especialização na área de linguagem/linguística e/ou letras, porém, apesar disso, o trabalho que elas desenvolvem em sala de aula com os textos, continua baseado em antigas concepções a respeito da noção de gênero textual. Ainda predomina, entre elas, conforme os dados apresentados – os textos, as entrevistas e as atividades escritas - uma visão reduzida de gênero, visto que o foco das atenções está direcionado ao domínio da literatura com ênfase especial para o conteúdo da gramática a partir do texto.

A conclusão a que chego, a partir do mapeamento dos gêneros em harmonia com os discursos das docentes, assim como, a partir da prática social por meio das atividades escritas, é que estou convicta do fato de que falta a essas professoras uma percepção que extrapole os limites da literatura, capaz de proporcionar uma maior visibilidade das relações existentes entre os textos e seus contextos de uso.

Em síntese, o entendimento sobre a noção de gêneros, conforme apresentado pelas docentes, carece da compreensão de texto como processo social e, sendo assim, precisa ser focalizado a partir de seus propósitos, ou seja, como atividade que realiza determinadas ações na sociedade inseridos em seus contextos situacionais e culturais, por exemplo, quando fazemos um pedido por escrito, quando solicitamos uma abertura de conta bancária, quando conversamos com o gerente para solicitar um empréstimo, quando fazemos uma prova de concurso, quando compramos em um supermercado, quando falamos ao telefone, enfim, em todos os momentos de nossas vidas estamos comunicando por meio de diferentes gêneros, orais e escritos.

É preciso que as professoras se convençam de que estudar gênero é mais do que isso. Para além disso, estudar gêneros é mais do que compreender que usamos a linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de textos, pois, todas as nossas atividades cotidianas são representadas, principalmente por meio da linguagem.

3.6 As CCs e EPGs dos gêneros estudados no EJA

Nesta seção procedo à apresentação das CCs, EPGs e das estruturas esquemáticas de cada um dos gêneros inventariados na seção anterior, ressaltando que a ordem de apresentação será a mesma - por agrupamento de gêneros - do mapa geral. Assim sendo, passo a fazer o delineamento de cada CC e cada EPG organizadas dentro de quadros para que assim distribuídas, elas possam ser contempladas com uma acuidade maior.

Conforme o ordenamento pré-estabelecido, em primeiro lugar defino as CCs, as EPGs e as estruturas esquemáticas da ordem do narrar. Em seguida, as da *ordem do relatar* e por último, as da *ordem do argumentar*.

Por último, gostaria de ressaltar que serão feitas outras considerações pertinentes ao inventário e às CCs e EPGs dos gêneros textuais por julgar que conduzirão a uma reflexão quanto ao trabalho com os gêneros desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa.

3.6.1 As CCs e EPGs dos gêneros textuais *da ordem do narrar*

Do total dos textos coletados em sala de aula, de acordo com o mapa geral, os gêneros *da ordem do narrar* são os que se encontram em maior quantidade no corpus desta pesquisa, visto que do montante dos dezesseis gêneros aqui inventariados, dez deles pertencem ao agrupamento *da ordem do narrar*, os quais estão dispostos da seguinte forma: 3 fábulas, 3 contos, 2 crônicas literárias, 1 fragmento de romance e 1 piada.

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum três elementos essenciais: o tempo, o espaço e o(s) participante(s) ou personagens. O tratamento que esses elementos recebem varia de um gênero para outro. No conto, por exemplo, tais elementos são apresentados de forma contida, reduzidas ao essencial. Já no romance, costuma ser mais detalhados, tratados com profundidade. O processo narrativo consiste-se de uma história contada, apoiada por um processo de intriga que movimenta personagens envolvidos em acontecimentos sucessivos. Tais acontecimentos são selecionados de maneira a compor um todo, ou seja, uma

história ou ação completa que se constitui por um início, meio e fim e que pode ser definida como uma sequência de eventos que interconectados entre si desenvolvem em direção a um término, ou fim. (BRONCKART, 1999; BRANDÃO, 2003).

A estrutura geral de um texto narrativo, ou seja, *da ordem do narrar* compreende os seguintes estágios: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Cada um desses estágios é definido pela posição que ocupa na narrativa pela função exercida no texto (LABOV & WALESTZKY, 1967 apud SILVA, 2001; DOOLEY & LEVINSOHN, 2003).

Com o objetivo de subsidiar o leitor na leitura e compreensão das estruturas potenciais de gênero (EPG), farei, a seguir, uma breve explanação a respeito das principais características dos cinco estágios constantes dos gêneros textuais *da ordem do narrar*, os quais são denominados por Labov de narrativas.

A **orientação** expõe informações referentes ao cenário (tempo, lugar ou circunstâncias) e introduz os participantes da narrativa (personagens), informando, assim, o ouvinte/leitor onde, quando e como desenrolam as ações e quem são seus participantes. Em toda história que possui uma orientação, esta desempenha a função de “orientar” o ouvinte/leitor para o que vem a seguir. (ROTHERY & STENGLIN, In: CHRISTIE & MARTIN, 2000). A orientação é constituída de orações livres,” que frequentemente aparece no início da narrativa.” A despeito de ocorrer com grande frequência, esse, é um estágio opcional da história. (SILVA, 2001, p. 87).

A **complicação** expressa os eventos na ordem em que estes ocorrem. Se houver uma mudança de ordem das orações na narrativa, muda também a sequência original dos acontecimentos. Esse estágio termina quando começa a resolução. (idem). A complicação se consiste no corpo da narrativa. É constituída de orações independentes, ordenadas temporalmente, ou seja, é uma sucessão de eventos que conduzem a um resultado.

A **resolução** resolve a ação complicadora. Em outras palavras, “tem a função de apresentar o desenlace dos acontecimentos”. (SILVA, 2001, p. 87). A complicação e a resolução são os estágios obrigatórios de uma narrativa. São esses dois estágios os definidores do gênero. Esse estágio responde à pergunta: “Então, o que finalmente aconteceu?” (HASAN, 1989; DOOLEY & LEVINSOHN, 2003; SILVA, 2001; GOUVEIA, 1998). Os dois estágios, complicação e resolução, juntos, formam o

núcleo de um texto narrativo. (VAN DIJK, 1997). A resolução pode ser seguida pela coda.

A **coda** é o estágio que sinaliza o fim da narrativa. É uma seção final de não-evento “faz um comentário da história, fornece um resumo, ou dá alguma informação de pós- resolução sobre os personagens.” (BREWER, 1985, p. 183 apud DOOLEY & LEVINSOHN, 2003, p. 150). A coda é um estágio opcional na narrativa, que “tem a função de trazer o ouvinte/leitor de volta ao tempo presente, deixando-o com um sentimento de conclusão.” (SILVA, 2001, p.88).

A coda pode, por exemplo, dar alguma informação de pós-resolução sobre os personagens, como em *E eles viveram felizes para sempre*. Também pode fornecer explicação depois do fato, ou seja, apontar a moral da história, ou dar uma palavra final de avaliação, como, por exemplo: *Essa foi uma viagem que achei que seria rápida e agradável. Mas não foi bem assim, houve muitos problemas e quase não chegamos a Brasília.* (DOOLEY & LEVINSOHN, 2003, p. 151; ROTHERY & STENGLIN, In: CHRISTIE & MARTIN, 2000).

A **avaliação** trata do propósito do texto, o que o falante sente em relação ao texto, e pode ser demonstrada de duas maneiras: diretamente (quando o narrador fala de si próprio), e indiretamente (o narrador expressa atitudes através das palavras e ações dos participantes). (DOOLEY & LEVINSOHN, 2003, p. 149). Esse estágio, na maioria das vezes, ocorre antes da resolução. Sua incidência se dá geralmente sobre a ação complicadora com a função de separar esse estágio do estágio subsequente, isto é, separa a complicação da resolução. Algumas vezes, porém, a avaliação aparece fundida à narração numa única oração narrativa.⁴⁷ Em outras circunstâncias, esse estágio transcorre a história como “foco de ondas avaliativas.”⁴⁸ Quando acontece isso, a avaliação se constitui como um satélite que pode ocorrer em qualquer parte da narrativa.

São quatro os tipos de avaliação: avaliação externa, avaliação encaixada ou interna, ação avaliativa e avaliação mediante suspensão da ação. A definição de cada tipo será feita a seguir de forma bem sucinta e para isso, emprego, *ipsis littera*, as

⁴⁷ (cf. Silva, 2001).

⁴⁸ Ver Labov, 1972..

palavras da autora, porém organizadas de forma diferente da fonte em Silva (2001, p. 88,89):

Os tipos de avaliação em narrativas sugerido por Labov

1) Avaliação externa

Cumprido, a princípio, uma função essencialmente estrutural quando o narrador interrompe a narrativa e dirige-se ao ouvinte/leitor, comunicando-lhe um ponto relevante do relato. Existe uma série de passos intermediários que estabelecem a avaliação externa na narrativa sem que haja quebra no fluxo das orações narrativas. Um deles consiste em o narrador atribuir a si mesmo um comentário avaliativo dentro do momento do relato.

2) Avaliação encaixada (interna)

Pode ocorrer de três modos: (i) o narrador, preservando a continuidade dramática, menciona seus sentimentos como algo que estivesse ocorrendo com ele no momento e não se estivesse dirigindo-se ao ouvinte/leitor que está fora da narrativa; (ii) o narrador faz referência a si mesmo como se estivesse dirigindo-se a alguém; (iii) o narrador introduz outra pessoa para avaliar as ações do antagonista, o que aumenta a carga dramática dos fatos narrados.

3) Ação avaliativa

A ação avaliativa volta-se também para os recursos avaliativos internos da narrativa. O narrador conta o que as pessoas fizeram ao invés do que elas disseram. As ações também podem revelar os sentimentos do narrador.

4) Avaliação mediante suspensão da ação

Esse tipo de avaliação se realiza quando as emoções são expressas em sentenças separadas. A suspensão da ação sinaliza para o ouvinte/leitor que aquela parte interrompida indica um aspecto avaliativo.

QUADRO 14: Definição dos quatro tipos de estágios *avaliação* de Labov⁵⁰

A maioria dos narradores não só reproduz os acontecimentos da história, mas também acrescenta à narrativa sua reação mental, sua opinião ou sua avaliação.⁵¹ Por exemplo, que estavam assustados, com medo ou impressionados com os fatos da narrativa. Para ele, “a avaliação em si não pertence à história, pois, trata-se de uma reação do narrador frente à mesma. (Van Dijk 1997, p.155).

⁵⁰In: Silva, 2001, p 88, 89

⁵¹ (cf. Van Dijk, 1997).

Prossigo fazendo a apresentação das Configurações Contextuais(CCs) com suas respectivas Estruturas Potenciais de Gêneros(EPGs) dos gêneros *da ordem do narrar*, conforme a sequência apresentada no mapa. Assim sendo, inicio pelo gênero fábula intitulada *Juízo Final* de autoria de Millôr Fernandes. De antemão, traço a definição do gênero.

3. 6. 1. 1 Fábula

Definição: narração de ficção breve em prosa, de ação não muito tensa e de grande simplicidade que aponta sempre para uma conclusão ético-moral. História de homens, mesmo quando os personagens são animais, pois estes falam, sentem paixões humanas, etc., o que indica que são personificações dos seres humanos. O plano social é sempre relativo à vida dos seres humanos. (COSTA, 2008).

3.6.1.2 CC e EPG da fábula 1 - *Juízo Final*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narração breve de uma história ficcional em prosa, de ação não muito tensa que tem como tema o julgamento no céu de um indivíduo rico que quando vivo mostrava-se muito ganancioso e naquele momento estava sendo julgado a partir de seus atos em relação ao seu semelhante. É uma narrativa de grande simplicidade apontando para uma conclusão ético-moral.</p> <p>Objetivo: didático. Apresentar um conceito moral (moralizar); e obter efeito perlocutório.</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico; desconhecido e não presencial.</p> <p>Distância social: máxima (os participantes não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo.</p> <p>C.L. D.: narrar.</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito.</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios: (obr.,opc.,rec.)
<p>Chegou o miserável milionário no céu e, impacientemente, esperou a sua vez de ser julgado. Introduziram-no numa sala, noutra sala, até que se viu frente a uma luz ofuscante, na qual pouco a pouco foi distinguindo a figura santa do Pai dos Homens. Em voz tonitruante este, tendo à direita Pedro, e, à esquerda, uma figura que ele não conhecia, julgou sumariamente dois outros pecadores que estava à sua frente.</p>		<p>Orientação</p>

<p>E, afinal, dirigiu-se a ele: ----Que fez você de bom na sua vida? ---- Bem, eu nasci, cresci, amei, casei, tive filhos, vivi. ---- Ora, --- disse o senhor--- isso são atos sociais e biológicos a que você estava destinado. Quero saber que ato de bondade específica e determinada você teve para com seu semelhante. Um grandioso ato de volição. Bem, disse o milionário – eu criei indústrias, comprei fazendas, dei emprego a muita gente, melhorei as condições sociais de muita gente. ---- Não, isso não serve --- disse o Todo-Poderoso – essas ações estavam implícitas no ato de você enriquecer. Você as praticou porque precisava viver melhor. Não foram, intrinsecamente, boas ações, despreendidas. Não servem. O milionário escarafunchou o cérebro e não encontrou nada. Em verdade passara uma vida egoísta, pensando apenas em si mesmo. Nunca o preocupara seu semelhante, nunca olhara para o ser humano a seu lado senão como uma fonte de lucro para suas indústrias.</p>	<p>Complicação 1 (ação avaliativa)</p>
<p>Mas de repente, lembrou-se das obras de filantropia.</p> <p>---- Ah --- disse, puxando uma caderneta --- aqui está. Uma vez dei cem cruzeiros para o Hospital dos Alienados e outra vez contribuí com quinhentos cruzeiros para a Fundação das Operárias de Jesus. --- Só? Perguntou Deus. --- Só – disse o milionário contrafeito</p>	<p>Complicação 2 (ação avaliativa)</p>
<p>--- Josué – gritou o Todo – Poderoso – dá oitocentos cruzeiros ao cavalheiro aqui e manda ele pras profundezas do inferno!</p>	<p>Resolução</p>
<p>Moral: Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também.</p>	<p>Coda</p>

QUADRO 15: Definição da CC e EPG da fábula Juízo Final

3.6.1.3 A CC e EPG Fábula dois: *A galinha reivindicativa*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narração de uma pequena história ficcional em prosa que se apropria do recurso de personificação de animais em seres humanos. O autor conta uma história de uma galinha que se rebela contra o modo de vida que se lhe é imposto. Devido a isso, ela acaba em má situação. A história apresenta uma ação não muito tensa e de grande simplicidade apontando para uma conclusão ético-moral.</p> <p>Objetivo: didático. Apresentar um conceito moral (moralizar); e obter efeito perlocutório.</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico; desconhecido e não presencial.</p> <p>Distância social: máxima (os participantes não se conhecem).</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo.</p> <p>C.L. D: narrar.</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico Meio: escrito.</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc.,rec.)
<p>Certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado.</p>		<p>Orientação</p>

O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias. ---Ainda bem que você está satisfeito ---- disse a galinha --- E tem razão de estar, pois é galo. Mas, eu galinha, fêmea da espécie, posso estar satisfeita? Não posso. Todo dia pô ovos, todo semestre chocar ovos, criar pintos, isso é vida? Mas agora a coisa vai mudar. Pode estar certo que eu vou levar uma vida de galo, livre e feliz. Há já seis meses que não choco e há uma semana que não ponho ovo. A patroa se quiser que arranje outra para esses ofícios. Comigo não violão!	Complicação (ação avaliativa)
O velho galo ia ponderar filosoficamente que galo é galo e galinha é galinha e que cada ser tem sua função específica na vida, quando a cozinheira sorrateiramente, passou a mão da dodivanas e saiu com ela esperneando, dizendo bem alto:	Resolução (há focos de ondas avaliativas)
“A patroa tem razão: galinha que não choca nem põe ovo só serve mesmo é pra panela”.	Coda

QUADRO 16: Definição da CC e EPG da fábula A galinha reivindicativa

3.6.1.4 A CC e a EPG da Fábula 3: O gato e a raposa

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: Narração breve de uma história de dois animais, um gato e uma raposa que disputam o título.</p> <p>Objetivo: didático. Apresentar um conceito moral (moralizar); e obter efeito perlocutório.</p>	<p>Participantes: escritor e leitor</p> <p>Público-alvo: genérico; desconhecido e não presencial.</p> <p>Distância social: máxima (os participantes não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc.,rec.)
Gato e raposa andavam de sociedade a correr o mundo, pilhando capoeira e ninhos. Muitos amigos, apesar de que a raposa volta e meia dava trela à gabolice, depreciando o compadre.		Orientação
<p>--- Afinal de contas, meu caro, não és dos bichos mais bem aquinhoados pela natureza. Só tens um truque para iludir os cães: trepar em árvores.</p> <p>--- E é quanto me basta. Vivo muito bem assim e não troco esta minha habilidade pela sua coleção inteira de manhas.</p> <p>A raposa sorriu compassivamente. Ora, o gato a desfazer dela, dona de cem manhas, cada qual melhor! E recordou lá consigo que sabia iludir os cães de mil maneiras, ora fingindo-se de morta, ora escondendo-se nas folhas secas, já disfarçando as pegadas, já correndo em ziguezague. Recordou todos os truques clássicos. Enumerou-os. Chegou a contar noventa. E chegaria a contar cem, se o rumor duma acusação não lhe viesse interromper os cálculos.</p>		<p>Complicação 1</p> <p>há focos de ondas avaliativas)</p> <p>Ação avaliativa</p>

Eis aí a tua cachorrada – disse o gato, marinando pela árvore acima. ---- Aplica lá teus inúmeros recursos, que o meu recursozinho único já está aplicado. A raposa, perseguida de perto, disparou como um foguete pelos campos afora, pondo em prática, um por um, todos os recursos da sua coleção.	Complicação 2 (há focos de ondas avaliativas)
Mas foi inútil.	Ação avaliativa
Os cães eram mestres: não lhe deram trégua, inutilizaram-lhe as mais engenhosas manhas e acabaram por ferrá-la.	Resolução (ação avaliativa)
Só então se convenceu – muito tarde!... – de que é preferível saber bem uma coisa só, a saber, mal noventa coisas diversas.	Coda

QUADRO 17: Definição da CC e EPG da fábula O gato e a raposa

3.6.2 O conto

Definição: narrativa de configuração material pouco extensa (*short story*, no inglês), historicamente verificável. Devido à sua natureza sintética, o conto apresenta as seguintes características: número reduzido de personagens ou tipos; esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes restrito; uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela e mantém apenas uma unidade de técnica e de tom, isto é, fração dramática, sedutora, em que, muitas vezes, tempo, espaço e personagem se fundem.

O conto tem sua origem na cultura oral, diferentemente do romance que é regido pela cultura da escrita/leitura. (COSTA, 2008, p.67).

Na literatura, os escritores estão sempre empenhados em renovar as formas de expressão artística e, por isso, frequentemente, quebram as convenções do próprio gênero literário que utilizam. É o caso do conto, que, no século xx, sofreu muitas alterações, principalmente quanto à estrutura.

Nos tempos atuais, os contos tornaram-se ainda mais concentrados e, com frequência, eliminam certas partes, iniciando-se, por exemplo, já na complicação. O *flash-back* e o tempo psicológico são bastante utilizados.

3.6.2.1 A CC e a EPG do conto 1: *A velha contrabandista*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narração de uma pequena história de cunho humorístico em torno de um personagem: uma velhinha que dia após dia passa por uma alfândega em uma lambreta com um enorme saco atrás, o que levanta suspeitas entrem os funcionários do local. O humor é produzido pela construção do suspense e pela quebra de expectativa no final da história.</p> <p>Objetivo: proporcionar lazer</p>	<p>Participantes: escritor e leitor</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial)</p> <p>Distância social: máxima (escritor e leitor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>“Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta.</p>		Orientação
<p>O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.</p>		Avaliação
<p>Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela: ---- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu: --- É areia! Aí quem riu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interdeptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou: ---- Olha vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. --- Mas no saco só tem areia! --- insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs: --- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?</p>		<p>Complicação</p> <p>há focos de ondas avaliativas</p>
<p>--- O senhor promete que não “espáia”?---- quis saber a velhinha. ---- Juro ---- respondeu o fiscal. ----- “É lambreta.”</p>		Resolução

QUADRO 18: Definição da CC e EPG do conto *A velha contrabandista*

3.6.2.2 A CC e a EPG do Conto 2: *Apelo*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: história escrita na qual o narrador é o próprio personagem que conta o que aconteceu durante certo período de tempo após a separação entre ele e a mulher. Ele faz um apelo à mulher para que ela volte. Entretanto, em nenhum momento, ele assume seus sentimentos em relação a ela.</p> <p>Objetivo: entreter; conduzir a uma reflexão.</p>	<p>Participantes: escritor e leitor</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial)</p> <p>Distância social: máxima (escritor e leitor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: <i>gráfico</i></p> <p>Proc. dialógico</p> <p>Meio: escrito linguagem simples próxima da oralidade</p>
Estrutura Potencial de Gêneros (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>Amanhã faz um mês que a senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.</p> <p>Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles iam e eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda. E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada ----- o meu jeito de querer bem.</p>		<p>Complicação 1</p> <p>há focos de ondas avaliativas</p>
<p>Acaso é saudade, Senhora?</p>		<p>Avaliação</p>
<p>Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando</p>		<p>Complicação 2</p> <p>há focos de ondas avaliativas</p>
<p>Venha para casa, Senhora, por favor.</p>		<p>Resolução</p>

QUADRO 19: Definição da CC e EPG do conto *Apelo*

3.6.2.3 A CC e a EPG do Conto 3: *A ovelha negra*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narração escrita que conta a história de um país cujos habitantes eram todos ladrões, com a chegada de uma pessoa honesta neste lugar, desestabiliza a vida das pessoas por ser a honestidade uma qualidade inconcebível neste país.</p> <p>Objetivo: divertir e satirizar</p>	<p>Participantes: escritor e leitor</p> <p>Público-alvo: genérico (não presencial e desconhecido)</p> <p>Distância social: máxima (os participantes não se conhecem)</p>	<p>P. da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Proc. dialógico: interlocução direta com o leitor</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial de Gêneros (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>“Havia um país onde todos eram ladrões. À noite, cada habitante saía, com a gazua e a lanterna, e ia arrombar a casa de um vizinho. Voltava de madrugada, carregado e encontrava sua casa roubada. E assim todos viviam em paz e sem prejuízo, pois um roubava o outro, e este, um terceiro, e assim por diante, até que se chegava ao último que roubava o primeiro. O comércio naquele país só era praticado como trapaça, tanto por quem vendia como por quem comprava. O governo era uma associação de delinqüentes vivendo à custa dos súditos, e os últimos por sua vez só se preocupavam em fraudar o governo. Assim a vida prosseguia sem tropeços, e não havia ricos nem pobres.</p>		Orientação
<p>Ora, não se sabe como, ocorre que no país apareceu um homem honesto. À noite, em vez de sair com o saco e a lanterna, ficava em casa fumando e lendo romances. Vinham os ladrões, viam a luz acesa e não subiam. Essa situação durou algum tempo: depois foi preciso fazê-lo compreender que, se quisesse viver sem fazer nada, não era essa uma boa razão para deixar os outros fazerem. Cada noite que ele passava em casa era uma família que não comia no dia seguinte.</p>		Complicação há focos de ondas avaliativas
<p>Diante desses argumentos, o homem honesto não tinha o que objetar. Também começou a sair de noite para voltar de madrugada, mas não ia roubar. Era honesto, não havia nada a fazer.</p>		Ação avaliativa
<p>Andava até a ponte e ficava vendo a água passar embaixo. Voltava para casa, e a encontrava roubada. Em menos de uma semana o homem honesto ficou sem um tostão, até aí tudo bem, porque era sua; o problema era que seu comportamento criava uma grande confusão. Ele deixava que lhe roubasse tudo e, ao mesmo tempo, não roubava ninguém; assim, sempre havia alguém que, voltando para casa de madrugada, achava a casa intacta: a casa que o homem honesto devia ter roubado. O fato é que, pouco depois, os que não eram roubados acabaram ficando mais ricos que os outros e passaram a não querer mais roubar. E, além disso, os que vinham para roubar a casa do homem honesto sempre a encontravam vazia; assim iam ficando pobres. Enquanto isso, os que tinham se tornado ricos pegaram o costume, eles também, de ir de noite até a ponte, para ver a água que passava embaixo. Isso aumentou a confusão, pois muitos outros ficaram ricos e muitos outros ficaram pobres.</p>		Complicação
<p>Ora, os ricos perceberam que, indo de noite até a ponte, mais tarde ficariam pobres. E pensaram: 'paguemos aos pobres para ir roubar para nós'. Fizeram-se os contratos, estabeleceram-se os salários, as percentagens: naturalmente, continuavam a ser ladrões e procuram enganar-se uns aos outros. Mas, como acontece, os ricos tornavam-se mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.</p>		

Havia ricos tão ricos que não precisavam mais roubar e que mandavam roubar para continuarem a ser ricos. Mas, se paravam de roubar, ficavam pobres porque os pobres os roubavam. Então pagaram aos mais pobres dos pobres para defenderem as suas coisas contra os outros pobres, e assim instituíram a polícia e constituíram as prisões. Dessa forma, já poucos anos depois do episódio do homem honesto, não se falava mais de roubar ou de ser roubado, mas só de ricos ou de pobres; e, no entanto todos continuavam a ser pobres.	Resolução
Honesto só tinha havido aquele sujeito, e morrera logo, de fome.”	Coda

QUADRO 20: Definição da CC e EPG do conto A ovelha negra

3. 6.3 A Crônica

Definição: texto literário ou jornalístico que se concentra em narrar acontecimentos da vida cotidiana, comentados a partir do ponto de vista do autor/escritor o qual utilizando sua capacidade lírica e ficcional, recria e/ou retrata a realidade no âmbito da vida política, esportiva, social, literária, policial etc. (COSTA, 2008). É geralmente um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade.

Na sua origem a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres, pois se tratava da compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, como o dia-a-dia da corte, as histórias dos reis, seus atos, etc. Mais tarde, a partir do século dezanove, grandes escritores passam a cultivá-la com o objetivo de se fazer reflexão no sentido de criticar a vida social, a política, os costumes, o cotidiano, do seu tempo em livros, jornais e folhetins. Nos dias atuais, a crônica pode vir em forma de notícias, comentários, algumas vezes críticos e polêmicos.

3.6.3.1 A CC e a EPG da crônica 1: *Inferno nacional*

Configuração Contextual		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto literário escrito de cunho humorístico que se concentra em narrar um fato fictício envolvendo um personagens e a administração pública de alguns países inclusive a do Brasil. Ao comparar os dois contextos, o autor, utilizando sua capacidade ficcional, recria, de forma humorada, um fato corriqueiro no setor público brasileiro: o descaso e a corrupção.</p> <p>Objetivo: entreter e satirizar</p>	<p>Participantes: leitor e escritor. Escritor especialista para o leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico (não presencial e desconhecido).</p> <p>Distância social: máxima.</p> <p>Os participantes não se conhecem. Busca aproximar o enunciador (escritor) do leitor por meio da liberdade discursiva na crônica</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo.</p> <p>C.L. D narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito,.</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios: (obr.,opc., rec.)
A historinha abaixo transcrita surgiu do folclore de Belo Horizonte e foi contada lá numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.		Ação avaliativa
<p>Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou: ___ Qual é o lance aqui? Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento. Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime. ---- Quinhentas chibatadas pela manhã depois passar duas horas num forno de 200graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de 200 graus.</p>		<p>Orientação (ação avaliativa)</p>
<p>O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que tudo era igual: a divisão em departamentos era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200graus durante o dia e geladeira de 100graus abaixo de zero, pela tarde. O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “Aqui tem peixe por debaixo do angu.” Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila eram maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente, fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:</p>		<p>Complicação (ação avaliativa)</p>
<p>----- Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia. ----- E as quinhentas chibatadas? ---- Perguntou o falecido. ----- Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora</p>		Resolução

QUADRO 21: Definição da CC e EPG da crônica *Inferno nacional*

3.6.3. 2 A CC e a EPG da crônica 2: O estranho procedimento de dona Dolores

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narrativa literária ficcional que de forma humorada e interessante, mostra, por meio das atitudes de uma dona de casa, o poder de persuasão da propaganda como fator influenciador de comportamentos. O autor recria uma situação de dimensões exageradas na qual a personagem principal se encontra totalmente envolvida.</p> <p>Objetivos: lúdico; conduzir a uma reflexão</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico; desconhecido e não presencial.</p> <p>Distância social: máxima. (os participantes não se conhecem)</p>	<p>P. da linguagem: constitutivo.</p> <p>C.L. D: narrar.)</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios: (obr.,opc., rec.)
<p>Quase todas as pessoas caem na tentação de comprar produtos anunciados nos meios de comunicação. Os anúncios e propaganda bem bolados buscam induzir o consumidor a comprar o produto que anunciam. Veja o que acontece com dona Dolores.</p>		Ação avaliativa
<p>Começou na hora do almoço. A família estava comendo_ pai, mãe, filho e filha _ e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:</p>		Orientação
<p>__ Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso. O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém. __ O que é isso, Dolores? __ Tá doida mãe? Mas dona Dolores parecia não ouvir. Continuava sorrindo. Dali a pouco levantou-se da mesa e dirigiu-se para a cozinha. Pai e filhos se entreolharam. __ Acho que a mamãe pirou de vez. __ Brincadeira dela... A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina. __ Adivinhem o que tem de sobremesa? Ninguém respondeu. Estavam constrangido0s por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim. __ Acertaram! __ exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa. __ Gelatina Quero mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e manga. O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse: __ Bote esta alegria na mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer! Mais tarde o marido de dona Dolores entrou na cozinha e a encontrou segurando uma lata de óleo à altura do rosto e falando para uma parede. __ A saúde da minha família em primeiro lugar. Por isso, aqui em casa só uso o puro óleo Paladar. __ Dolores... Sem olhar para o marido, dona Dolores o indicou com a cabeça. __ Eles vão gostar. O marido achou melhor não dizer nada. Talvez fosse caso chamar um médico. Abriu a geladeira atrás de uma cerveja. Sentiu que dona Dolores se colocava atrás dele. Ela continuava falando para a parede. __ Todos encontram tudo o que querem na nossa Gelatec Espacial, agora com prateleiras superdimensionadas, gavetas em Vidro-Glass e muito mais, mas muito mais</p>		<p>Complicação</p> <p>Complicação (cont.)</p> <p>há focos de ondas de ondas avaliativas</p>

<p>espaço. Nova Gelatec Espacial, a cabe tudo. ___ Pare com isso, Dolores. Mas dona Dolores não ouvia. Pai e filhos fizeram uma reunião secreta, aproveitando que dona Dolores estava na frente da casa, mostrando para uma platéia invisível as vantagens de uma nova tinta de paredes. ___ Ela está nervosa, é isso. ___ Claro. É uma fase. Passa logo. ___ É melhor nem chamar a atenção dela. Mas dona Dolores não parecia nervosa. Ao contrário, andava muito calma. Não parava de sorrir para o seu público imaginário. E não podia passar por um membro da família sem virar-se para o lado e fazer um comentário afetuoso: ___ Todos andam muito alegres desde que comecei a usar Limpol nos ralos (...) Apesar do seu ar ausente, dona Dolores não deixava de conversar com o marido e com o filho: ___ Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes recém-desenvolvidos pela ciência que o tornam duas vezes mais eficiente? ___ O quê? ___ Sim, os fabricantes de Vida Mansa não descansam para que você possa descansar. ___ Dolores... (...) Naquela noite o filho levou um susto. Estava escovando os dentes quando a mãe entrou de surpresa no banheiro, pegou a sua pasta de dentes e começou a falar para o espelho. ___ Ele tinha horror de escovar os dentes até que eu segui o conselho do dentista, que disse a palavra mágica: ZAZ. Agora escovar os dentes é um prazer, não é, Jorginho? ___ Mãe, eu... ___ Diga você também a palavra mágica. ZAZ! O único com HXO. O marido de dona Dolores acompanhava apreensivo, da cama, o comportamento da mulher. (...) Dona Dolores caminhou, languidamente, para a câmara, deixando cair seu robe de chambre no caminho. Enfiou-se entre os lençóis e beijou o marido na boca. Depois, apoiando-se num cotovelo, dirigiu-se outra vez para a câmara. ___ Ele não sabe, mas estes lençóis são da nova linha Passional Santex. Bons lençóis para maus pensamentos. Passional da Santex. Agora tudo pode acontecer.</p>	<p>Complicação (cont.)</p>
<p>Dona Dolores abraçou o marido. Que olhou para os lados antes de abraçá-la também. No dia seguinte certamente levaria a mulher a um médico. Por enquanto, pretendia aproveitar. Fazia tanto tempo. Apagou a luz, prudentemente, embora soubesse que não havia nenhuma câmara por perto. Por via das dúvidas, por via das dúvidas.</p>	<p>Resolução</p>

QUADRO 22: Definição da CC e EPG da crônica O estranho procedimento de dona Dolores

3.6.4 O romance (frag.)

Definição: de acordo com Costa (2008, p.162), o romance é “herdeiro da epopeia e é tipicamente um gênero do modo narrativo, assim como a novela e o conto.” Esse gênero costuma ser mais longo do que o conto e é escrito em prosa. Nele, na maioria das vezes, narram-se fatos imaginários, outras vezes, são baseados em histórias reais. No romance, diferentemente do conto, há um paralelo de várias ações, “cujo

centro de interesse pode estar no relato de aventuras, no estudo de costumes ou tipos psicológicos, na crítica social, etc.” (idem).

O romance é um dos gêneros mais conhecidos da literatura. Conforme o seu conteúdo, esse gênero pode ser de vários tipos, como por exemplo, de cavalaria, de costumes, cíclico, de folhetim, didático, histórico, policial e etc.

3.6.4.1 A CC e a EPG do romance: Amarelinho (frag.)

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narrativa escrita de um trecho de romance que traça as características físicas, psicológicas e sociais do personagem principal da história, chamado Amarelinho.</p> <p>Objetivo: entreter; chamar a atenção para um problema social</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico (não presencial)</p> <p>Distância social: máxima (os participantes não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios: (obr.,opc., rec.)
Ele caminhava chutando terra. Gostava de chutar a terra vermelha igual a sangue quente por causa do sol, seca, meio estorricada. O caminho para a cidade era longo, ele morava no último barraco, perto da cerca de arame farpado.		Orientação
<p>Casa? Não era nem! Uns paus fincados de qualquer jeito, paredes de latas de óleo abertas, pedaços de papelão; tinha muitos daqueles barracos por ali, na favela. Dentro um quadrado de chão batido. Ali viviam a mãe dele e mais cinco irmãos. Ele era o segundo, de cima para baixo.</p> <p>Magro, miúdo e desconjuntado, joelhos que pareciam bolas de tênis, loirinho anêmico de olhos azuis descorados – parecia nem ter sangue. Por isso, tinha o apelido de Amarelinho.</p>		Ação avaliativa 1
<p>Oito anos. Onde tinha nascido? Não sabia. Nem pensava nessas coisas. Para ele, cada dia era um dia novo, a mãe sempre gritalhona, batendo nos menorzinhos; existia o irmão mais velho que não queria trabalhar, a irmã estava empregada e morava na cidade. Os menores saíam assim que amanhecia e comiam onde encontravam comida. Era sempre assim.</p> <p>O Amarelinho gostava de viver ali. Não tinha quem o obrigasse a fazer coisas, ia aonde quisesse, estava sempre na cidade, rondava os bares (principalmente na hora da fome), parava, ficava olhando de olho comprido, respirava fundo o cheiro da fritura até que o dono ficasse com dó e lhe desse o que comer. A vida era desse jeito: café aqui, pão ali, um xingamento mais adiante. Quando sentia sede, era só encontrar uma torneira --- quase sempre a do jardim público. Abria, enchia a boca, o jato molhava os pés, às vezes tomava banho. Era gostoso, principalmente no calor. Quando o jardineiro via, levantava os braços, vinha correndo e esbravejando.</p>		Ação avaliativa 2

<p>Amarelinho caía na risada, fugia deixando a torneira aberta, o jorro prateado cavoucando a terras, lavando os pés do jardineiro... Amarelinho ria de longe, ria, ria, mostrando os dentes enviesados e sujos.</p>	<p>Ação avaliativa 3</p>
<p>À medida que caminhava, a favela ia ficando para trás. Uma quadra pela frente começava o asfalto, a cidade. Dali para diante, as casas eram de tijolos, telhas, tinham jardim, flores, e as pessoas vestiam roupa limpa – um outro mundo.</p> <p>Avistou os amigos sentados ao pé do cruzeiro: Pé de Chumbo, Nanico e Pávio. Pé de Chumbo era um mulato gordo, briguento, que tinha um canivete de aço. Roubado, lógico! Era ele o líder do grupo. Por causa do canivete. Depois, tinha o Nanico baixinho, forte, moreno de cabelo comprido e enebado. O Pávio era preto de nariz achatado, o mais alto do bando. O Pávio parecia um corisco, era o mais veloz na corrida. O Nanico? Apesar de pequeno era esperto como o diabo. Ele sempre arrombava as fechaduras ou, tirando os pinos das dobradiças, abria as portas. Contava que, uma vez, tinha feito uma bomba. Podia ser verdade, o Nanico tinha uma cuca ótima, consertava até rádio. Como aquele que tinha roubado de um fusquinha.</p> <p>O Amarelinho não possuía as habilidades deles. E, se continuava no bando, era porque, sendo pequeno, passava pelos vãos dos vitrôs. Assim, quando queriam roubar alguma casa, era o Amarelinho quem entrava primeiro, abria a porta por dentro, e o grupo fazia o serviço. Muito mais fácil que tirar pinos de dobradiças ou arrombar fechaduras.</p>	<p>Complicação</p> <p>há focos de ondas avaliativas</p>
<p>Mas o Amarelinho não gostava de ser apenas o passador de buraco de vitrô! Ele queria ser mais importante!</p>	<p>Ação avaliativa</p>

QUADRO 23: Definição da CC e EPG do fragmento do romance Amarelinho

3.6.5 A piada

Definição: narrativa breve de fato engraçado ou picante sobre pessoas. A piada se caracteriza por ser uma história curta de final surpreendente, às vezes picante ou obscena, contada para provocar risos. Conforme Costa (2008), a piada apresenta uma “variadíssima temática, como por exemplo, preconceito, sexualidade, racismo, etnias, instituições, profissões, etc.”⁵²

⁵² (cf. Costa, 2008, p.149).

3.6.5.1 A CC e a EPG da piada: *No botequim*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narrativa breve de um fato engraçado desenrolado num bar em torno de dois personagens: um garçom e um freguês.</p> <p>Objetivo: provocar risos</p>	<p>Participantes: leitor e escritor;</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial)</p> <p>Distância social: máxima (escritor e leitor não se conhecem)</p>	<p>P. da linguagem: Constitutivo</p> <p>C.L. D: narrar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito (linguagem próxima da oralidade)</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>Freguês ---- Garçom, por favor. Eu queria um café com leite com uma rosquinha. Garçom ---- O Sr. vai me desculpar, mas não tem mais rosquinha. Freguês --- Ah? Não faz mal. Então me dá só um cafezinho simples. Isso. Só um cafezinho. Com uma rosquinha. Garçom ---- Eu acho que não me expliquei direito. Eu falei pro senhor que não tem mais rosquinha. Acabou toda a rosquinha. Freguês ---- Ah, bom. Se é assim, muda tudo. Então me traz um copinho de leite. Leite tem? Beleza. Me traz um copo de leite. Com uma rosquinha. Garçom ---- Eu disse que não tem mais rosquinha! Torrada tem, rosquinha não tem! Há três anos que não tem mais rosquinha! Freguês ---- O senhor também não precisa ficar nervoso. Não tem, não tem. Eu peço outra coisa. Qualquer coisa. Eu não sou difícil pra comer. Eu tomo o que o senhor quiser. Chocolate, chá. Sei lá. Chá o senhor tem? Então taí. Traz um chazinho. Com uma rosquinha. Garçom --- Eu já disse que eu não tenho rosquinha! Faz o seguinte. Vai em outro boteco. Não me enlouquece. Vai em outro boteco! Freguês --- Não, pode deixar. Vamos mudar tudo. Em vez disso, me dá uma coisa que alimente mais. Uma coalhada. Taí. Uma coalhada. Coalhada tem? Garçom --- Tem. Freguês --- Tem mesmo? Garçom --- Tem. Freguês --- Vê lá, hein? Não vai me fazer mudar o pedido de novo. Garçom --- Eu já disse que tem! Freguês --- Ótimo. Uma coalhada. Mas não esquece a rosquinha. Garçom --- O senhor é maluco, é? Não tem rosquinha! Não tem rosquinha!! Complicação (cont.) Freguês --- Tá bom, ta bom. Não precisa gritar. Traz só a rosquinha</p>		<p>Complicação</p> <p>Complicação (cont.)</p>
<p>Outro freguês --- (Que está na mesa ao lado) Escuta aqui. O senhor quer enlouquecer o garçom, é? Há dez minutos que eu estou ouvindo esse papo e eu não sei como ele está agüentando! (Para o garçom) Olha, não liga pra esse maluco não. Traz logo a rosquinha dele e pronto.</p>		<p>Resolução Avaliação</p>

QUADRO 24: Definição da CC e EPG da piada *No botequim*

As Configurações Contextuais (CCs) as Estruturas Potenciais de Gêneros (EPGs) *da ordem do narrar*, foram definidas em harmonia com os parâmetros da LSF com o propósito de mostrar como esses textos -conformados em gêneros - organizadas em estruturas típicas - desempenham diversas funções determinadas pela configuração de cada gênero, de forma que tais estruturas linguísticas codificam os significados do contexto imediato cujas categorias – campo, relação e modo – descrevem a variação dos textos em termos funcionais. (Halliday & Hasan, 1989; Eggins & Martin, 1994)

Os estágios dos gêneros de tal agrupamento (*ordem do narrar*) foram definidos baseado na conceitualização de fases da narrativa, descritas por Labov & Waletzky (1967), adotada por Martin & Eggins (1994) e por Hasan (1989), conforme já explicitado na seção 3.3, lembrando que a estrutura de um texto narrativo, geralmente compreende os estágios: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Cada um desses estágios é definido pela posição que ocupa na narrativa pela função exercida no texto.

3. 7 CC e EPG dos gêneros textuais *da ordem do relatar*

Relatar é representar por meio do discurso experiências vividas, situadas no tempo no qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. Em outras palavras, isso significa dizer que por meio do relato, ação e intencionalidade individuais são construídas e reconstruídas pelo narrador a partir de normas e de práticas prescritivas que são ditadas pela tradição cultural da qual o narrador faz parte.

O relato, além disso, é um trabalho de gerenciamento de tensões e de conflitos não só no mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Consta do corpus deste trabalho investigativo, tal qual demonstrado no mapa geral dos gêneros, três textos classificados como sendo gêneros *da ordem do relatar*, a saber: duas reportagens e uma carta familiar.

Com o objetivo de auxiliar o leitor na leitura das EPGs dos gêneros reportagem e carta familiar, faço uma abordagem a respeito dos estágios que compõem esses gêneros. Não obstante, os dois gêneros pertencerem ao mesmo agrupamento- *da ordem do relatar* - (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), eles se revelam completamente diferentes no que tange aos seus estágios. Isso ocorre devido ao fato de que o objetivo comunicacional em cada gênero, no caso aqui da reportagem e da carta familiar, condicionar os estágios desses gêneros a partir da sua função. Em razão disso, exige-se que a discussão sobre a definição e os estágios de tais gêneros seja feita separadamente, conforme a ordem que se encontra a seguir.

3.7. 1 A reportagem

Definição: texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. Em síntese, a reportagem é uma matéria jornalística resultante de um trabalho de pesquisa ou de investigação sobre um fato na sociedade (CALKINS, 1989). O resultado é uma notícia (v.), geralmente mais longa, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional (v.), embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva. (COSTA, 2008).

Nós a encontramos em jornais escritos, em revistas, na Internet, ou em telejornais. Tanto na reportagem escrita quanto na oral, a linguagem utilizada deve ser clara, objetiva e direta, proporcionando um bom entendimento para o leitor ou o ouvinte.

A função do repórter é apenas transmitir o fato ou o comunicado, sem apresentar nenhum tipo de comentário, nenhuma opinião, ou seja, o que pensa em relação ao assunto apresentado.

Basicamente, são três os modelos de reportagem considerados como fundamentais na área jornalística: *a reportagem de fatos, a reportagem de ação e a*

reportagem documental. A *reportagem de fatos* apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes. Já a *reportagem de ação* apresenta as informações mais relevantes e depois narra os acontecimentos sequenciadamente, apontando a um clímax. O terceiro modelo, a *reportagem documental* é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado.

Toda reportagem independentemente do modelo pode apresentar os seguintes elementos, ou *estágios* (para efeitos desta pesquisa). (HALLIDAY & HASAN, 1989; MARTIN, 1992; VIAN JR. 2005, p.39).

A reportagem costuma apresentar as seguintes partes: **manchete, clímax, lide, sublide, ampliação de fatos** (por meio de depoimentos, dados estatísticos e/ou pesquisas, mesclado de exemplos e depoimentos), **intertítulo, legenda e conclusão**.

A manchete ou o título principal: sempre aparece em destaque, com letras grandes, às vezes até coloridas, para chamar a atenção do leitor.

O título auxiliar, que também podemos chamar de **subtítulo**: é uma complementação do título principal, que fornece maiores detalhes sobre o assunto em destaque. No primeiro parágrafo, também chamado de **lide**, a informação trazida por ele deverá obedecer a uma sequência de perguntas: O que aconteceu? Com quem ocorreu o fato? Onde? Como aconteceu? Quando foi? E por quê?

Na abertura do gênero, há o **clímax** acompanhado dos elementos do lide. O que se denomina de “**corpo**” da reportagem é o detalhamento de tudo aquilo que se pretende dizer, sempre procurando facilitar a compreensão por parte de todos.

3.7.1.1 A CC e a EPG da reportagem 1: Fome afeta pelo menos 14 milhões,

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: relato escrito em um jornal de grande circulação nacional que divulga dados de uma pesquisa feita pelo IBGE sobre a fome no Brasil. Ancora-se principalmente em dados estatísticos e depoimentos de especialistas.</p> <p>Objetivo: divulgar informação</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista (autoridade) para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico</p> <p>Distância social: máxima</p>	<p>P. da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: relatar e explicar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo:</p>

		dialogico
		Meio: escrito
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc.,rec.)
Pesquisa com dados de 2004 revela que problema afeta mais negros ou pardos e os moradores do Nordeste		Manchete
Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE		Clímax (bigode)
Quase 14 milhões de brasileiros (ou 7,7% da população) viviam em domicílios nos quais a fome esteve presente ao menos um dia em 2004, revela a primeira pesquisa sobre Segurança Alimentar feita pelo IBGE, como suplemento da Pnad (pesquisa Nacional por amostra de Domicílios).		Lide
Considerando todos os níveis de insegurança alimentar, 72 milhões de pessoas (39,8%) estavam vulneráveis à fome em maior ou menor grau: tinham preocupação com falta de dinheiro para comprar comida, perderam qualidade na dieta ou ingeriram alimentos em quantidade insuficiente.		Sublide
Mais da metade da população preta ou parda (52,3%) residia em domicílios sob o risco de conviver com a fome em 2004. Entre os brancos, o percentual era bem menor: 28,1%. Segundo o levantamento do IBGE [...], os 14 milhões de brasileiros em situação de insegurança alimentar grave [...], viviam em 6,5% dos domicílios do país, ou 3,35% milhões de lares. Os 14 milhões de pessoas mais atingidas pela fome representam menos dos 44 milhões [...]. O cálculo indireto, a partir da renda, levou em conta linha de pobreza definida a partir de dados da Pnad –IBGE.[...].		Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e de pesquisas
Pobreza: caminhão de lixo da rede de supermercados Carrefour entra no lixão seguido por catadores de lixo [...]		Legenda
Para Lena Lavinias, o fato de haver 72 milhões de pessoas que convivem com a fome ou temem ser afetadas por ela mostra que o contingente de pessoas abaixo da linha de indigência é superior ao estimado pelo governo. "Será que essas informações não servem para redefinir a linha do governo Lula, que estima 55 milhões de pessoas na pobreza?", disse Lena Lavinias, economista da UFRJ.		Ampliação dos fatos com mesclas de exemplos e depoimentos
Relacionada diretamente à renda, a segurança alimentar consiste no direito ao acesso regular e permanente de alimentos [...]. A insegurança alimentar, por sua vez, está dividida em diferentes níveis [...]. A pesquisa mostra ainda que a metade das crianças e dos jovens de até 17 anos viviam em lares com algum grau de insegurança alimentar. Mais da metade (52%) das pessoas afetadas pela fome viviam no Nordeste, que concentrava 7,24 milhões de pessoas [...]. O Maranhão é o Estado com maior percentual de lares com o problema – 18%.		Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e de pesquisas
Apesar dos dados graves, o IBGE alertou: "O cenário não é a África, vamos deixar isso claro, embora no estágio mais grave seja identificada a fome", disse Márcia Quintslr, chefe da Coordenação de Emprego e rendimento do IBGE.		Ampliação dos fatos por meio de depoimentos
Programas sociais só beneficiam um terço dos que passam fome		Intertítulo
Dos 18 milhões de domicílios com algum nível de insegurança alimentar, apenas 5,3 milhões (29% do total eram beneficiários dos programas sociais de transferência de renda, de acordo com os dados da Pnad [...]		Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e/ou pesquisas
Naquele ano 8 milhões de domicílios tinha algum morador beneficiado por programas de transferência de renda [...] os dados mostram que a maioria (66%) tinha ao menos um morador que relatou insegurança alimentar em algum nível.		
Dos domicílios atendidos por programas sociais, 14, 9% estavam em situação de		

insegurança alimentar grave [...] em 2004. Era 1,2 milhões de lares nessa situação.	
Para Lena Lavinias, do Instituto de Economia da UFRJ, os dados revelam a “enorme exclusão das políticas sociais”. Mostram ainda, diz, que os programas são “mal desenhados e inadequados”. “As estatísticas apontam que há um déficit de cobertura de mais de mais de 12 milhões de pessoas. Os dados mostram que há um erro de focalização gravíssimo”, afirmou. [...]	Ampliação dos fatos por meio de depoimentos
O secretário de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério de Desenvolvimento Social, Rômulo Paes, afirmou que os programas sociais hoje englobam mais gente que em 2004 e que o Bolsa- Família vai incluir até o fim do ano as pessoas que não estavam naquele ano.	Conclusão por meio de depoimento explicativo/argumentativo

QUADRO 25: Definição da CCE EPG da reportagem Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE

3.7.1.2 A CC e a EPG da reportagem 2: *A febre da plástica teen*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: relato escrito veiculado em uma revista de grande circulação nacional que aborda um tema polêmico: a prática da cirurgia plástica entre mulheres na adolescência. O relato ancora-se em dados variados com o objetivo de chamar a atenção do leitor para os riscos de tal prática considerada perigosa e desnecessária, na maioria das vezes, para o público em questão.</p> <p>Objetivo: informar; conscientizar.</p>	<p>Participantes. leitor e escritor (escritor especialista para o leitor)</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial).</p> <p>Distância social: máxima (leitor e escritor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: relatar, noticiar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito e visual</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios: (obr.,opc., rec.)
A febre da plástica teen		Manchete
Por que adolescentes se submetem à plástica?		Submanchete
A resposta costuma ser uma só: "auto-estima baixa". Nenhuma de nossas entrevistadas se arrependeu do que fez.		Sublide
Meninas de 13 anos já estão na mesa de cirurgia plástica. Até os 15, a febre é a lipoaspiração. Aos 16, elas turbinam os seios. Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca sem medo dos riscos e nem se queixam da dor, do inchaço e dos hematomas.		Lide

<p>Explicação unânime: sentem-se muito mais seguras e felizes hoje. A declaração emblemática veio da paulistana Evelise Teixeira, 16 anos, que escolheu o peito novo folheando revistas e fixando o olhar no colo de Déborah Secco, inflado por 235 mililitros de silicone.</p> <p>Evelise, já com a réplica do que a atriz ostenta, resume o espírito da época: "É assim – ou você tem beleza, tem peitão ou não é ninguém". Franca, enumera: "Nas novelas, toda garota tem, no cinema idem, no colégio há várias... até a secretária do meu pai está com os seios da moda". O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen – até os garotos resolveram aderir</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>E, para atender à explosão da demanda, as clínicas estão a todo vapor. No Brasil, cerca de 650 mil intervenções foram realizadas em 2005, 15% em jovens de 14 a 18 anos (nos Estados Unidos não passa de 7%).</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e pesquisas</p>
<p>Eles não desistem mesmo sabendo que o pós-operatório será sofrido. "Me informei e fui", conta Ana Carolina Varella, 17 anos, há dois com nariz perfeito e arrebitado. "Por 20 dias fiquei feia, roxa, inchada a ponto de não abrir os olhos, mas faria de novo." Vendo a foto de Ana antes da cirurgia, no prontuário da clínica, ninguém diria que era caso de bisturi. O mesmo vale para o carioca Luciano*, 17 anos. Moreno, do tipo de Gianecchini, chegou a trabalhar como modelo e nunca ouviu um só comentário de que seu nariz fosse torto, grande ou largo. "Os outros não notavam, mas para mim era um tormento", diz. A operação foi desaconselhada pela cirurgiã, que, vencida pela insistência, fez ajustes sutis. "Agora, chamo ainda mais a atenção". Ele está convicto de que "a ciência e a tecnologia existem para resolver os incômodos".</p> <p>A curitibana Alexia Bourbon acrescenta: "A gente deve usar o que puder para melhorar as chances". Ela trocou a festa de 15 anos por uma lipo. "Minha irmã fez o mesmo, abriu mão do carro que ia ganhar aos dezoito anos. Do manequim 44, secou para 40. Nessa hora, a gente pesa o que traz mais vantagem".</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>Em 2005, a MTV pesquisou 2.359 jovens de sete capitais e descobriu que 60% deles acreditam que pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida. Do grupo, 55% aprovam a cirurgia estética.</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e/ou pesquisas</p>
<p>Ao escolher a palavra que caracteriza a geração, 37% optaram por vaidade. [...]</p>	<p>Conclusão (por meio de dados estatísticos)</p>

QUADRO 26: Definição da CC e EPG da reportagem A febre da plástica teen

3.7.1.3 A carta familiar

Definição: trata-se de uma mensagem *esc⁵³rita*, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo. Conforme o espaço de circulação do gênero (v.) há vários tipos de carta que possuem um estilo semelhante. A carta familiar apresenta linguagem informal e é escrita em 1ª pessoa. É uma correspondência entre familiares e amigos. A carta familiar geralmente é composta de cinco partes (estágios); (i) **remetente**- aquele que envia a carta; (ii) **destinatário**-aquele que recebe a carta; (iii) **saudação inicial**; (iv) **corpo** - relato em torno de temas pessoais; (v) **despedida**. (COSTA, 2008).

3.7.1.4 A CC e a EPG da carta familiar: *Oi, André!*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto manuscrito que relata fatos do cotidiano familiar da remetente. Esta compartilha com o destinatário alguns problemas e sentimentos e pede ajuda ao seu interlocutor para solucioná-los.</p> <p>Objetivo: comunicar algo e ao mesmo tempo e ao mesmo tempo pedir sugestão ao interlocutor</p>	<p>Participantes: escritor e leitor. A interlocução se dá entre parentes <i>próximos</i>.</p> <p>Público-alvo: específico uma única pessoa</p> <p>Distância social: mínima. Os participantes são pessoas íntimas.</p>	<p>P. da linguagem: constitutivo</p> <p>Capacidade de linguagem: relatar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito É escrita em estilo simples, no registro coloquial.</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
"Oi, André!		Saudação inicial
<p>O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham meu irmão ta tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente se esbarra uma na outra.</p> <p>Sabe o que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode.Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namora) e eu fico aqui trancada pra atender o telefone e dizer que ela não demora. Bem que eu queria pular a janela, mas nem isso dá pé: sexto andar. [...]</p> <p>Aí eu inventei que o Roberto (um grã-fino que ela quer namorar) tinha falado mal dela. 'Sabe o que ele andou espalhando?' ---- eu falei ---- 'que você é tão burra que chega a te</p>		Relato

⁵³ Grifo meu.

contar. E de noite, quando o pessoal chegou (fui cedo pra cama porque vi logo que ia dar galho), ela contou que eu continuava a maior inventadeira do mundo. Aí foi aquela coisa: o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande.

Escuta aqui, André, você me faz um favor? Pára com essa mania de telegrama e me diz o que é que eu faço pra não dar mais confusão. POR FAVOR, sim? Levei uns cascudos de meter aflição.

“Raquel”

Despedida

QUADRO 27: Definição da CC e EPG da carta familiar Oi, André!

3. 8 CC e EPG dos gêneros textuais *da ordem do argumentar*

Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um texto argumentativo, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos, lembrando que não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo gênero argumentativo: (i) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; (ii) explicitação do retomada de posição; (iii) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; (iv) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; (v) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; (vi) retomada da posição assumida; (vii) possibilidades de negociação e (viii) conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Para Bronckart (1999),o protótipo do texto argumentativo apresenta uma sucessão de fases: a fase de premissas (contextualização, dados). Nessa fase se propõe uma constatação de partida; a fase de apresentação de argumentos, ou seja, de elementos que orientam para uma provável conclusão; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi), regras geras, exemplos, etc.; a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutado por lugares comuns, exemplos, etc.; a fase de conclusão (ou de nova tese) é a que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

3.8.1 O editorial

Definição do gênero editorial: texto jornalístico opinativo, referente a assuntos ou acontecimentos locais, nacionais ou internacionais de maior relevância. Expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação. Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos. Os jornais e revistas de grande circulação nacional, quando noticiam os fatos evitam misturar notícia com opinião. Sendo assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade, mas quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam suas opiniões numa seção criada especificamente para isso: o editorial (SOUZA, 2008).

3.8.1.1 A CC e a EPG do editorial 1: *A riqueza vem do lixo*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto escrito que aborda o tema lixo versus reciclagem relacionando-o a questões econômicas e ambientais, opina a respeito do fato no sentido de propor uma solução para o problema. Veiculado em uma revista semanal de grande circulação.</p> <p>Objetivo: noticiar, opinar, persuadir</p>	<p>Participantes: escritor e leitor escritor especialista para o leitor intelectual</p> <p>Público-alvo: público com alto nível de conhecimento</p> <p>Distância social: máxima (os interactantes não se onhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: argumentar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>Cena um: bandos de urubus, frequentadores assíduos de um depósito de lixo, alçam vôo colocando em risco o pouso e a decolagem dos aviões no Aeroporto Internacional do Galeão no Rio de Janeiro. Cena dois: albatrozes mergulham no mar do Japão em busca de alimento, mas o que engolem são colheres de plástico e restos de embalagens.</p>		<p>Contextualização apresentação da questão que está sendo discutida</p>

<p>O que têm em comum os urubus do Rio com os albatrozes do Japão? O lixo. Um dos mais graves problemas ecológicos do mundo moderno, os detritos produzidos pelo homem á ordem de milhões e toneladas por dia ameaçam engolir as grandes cidades.</p>	<p>Argumento 1</p>
<p>Mas, como em todos os setores da atividade humana neste século, com a mesma - -- ou quase a mesma --- velocidade com que o homem cria um problema, ele se põe em busca de sua solução. E quase sempre encontra. É o caso do lixo.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>No mundo --- e também no Brasil --- uma enorme e variada gama de novas tecnologias surge a cada dia, tornando mais viável e barato reciclar materiais descartáveis para possível reuso. Os avanços tecnológicos mais expressivos vêm ocorrendo exatamente com o maior vilão da temida quadrilha do lixo: o plástico. Ele é o detrito de mais difícil degradação na natureza, permanecendo intacto no ambiente às vezes por mais de 50 anos.</p>	<p>para sustentar a posição assumida</p>
<p>Mas [...] modernas técnicas de reciclagem já possibilitaram a adoção de diversas saídas para esse dilema.</p>	<p>Contra-argumento</p>
<p>Algumas delas são realmente revolucionárias, como a produção de materiais recicláveis e um material novíssimo chamado “madeira plástica”, que substitui com maior eficiência e durabilidade madeiras nobres e raras como mogno e peroba. O vidro, uma das embalagens mais antigas da humanidade e também um dos primeiros materiais a serem reciclados, conta hoje com um forte aliado tecnológico: sensores ópticos, que têm a função de selecionar impurezas, a principal barreira para sua reciclagem [...]</p>	<p>Argumentos (que refutam posições contrárias)</p>
<p>O maior índice de reaproveitamento, no entanto, não acontece com o vidro, mas com a lata: hoje com 50% das embalagens de alumínio de cerveja e refrigerante são recuperadas. Mas esse índice tem explicação: as latas de alumínio são os produtos mais valiosos do lixo, podendo ser vendidas a cerca de oito centavos de dólar o quilo, no Brasil. Por isso, muitas famílias e entidades comunitárias sobrevivem basicamente da coleta dessas embalagens usadas, vendendo-as para sucateiros, que por sua vez prensam as latas e as negociam em fardos para fundições. Lá elas são transformadas em lingotes de alumínio, com as quais são produzidas as chapas usadas para a fabricação de mais latas.</p>	<p>Argumentos (que refutam posições contrárias)</p>
<p>Cada latinha reprocessada economiza em energia o equivalente a meia latinha de gasolina ou o consumo de energia elétrica de um aparelho de TV durante três horas [...] Além disso, para cada tonelada de alumínio reciclado, evita-se extrair do solo cinco toneladas de bauxita, o mineral com o qual se produz o metal.</p>	<p>Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).</p>

QUADRO 28: Definição da CC e EPG do editorial *A riqueza vem do lixo*

3.8.1.2 A CC e a EPG do editorial 2: *Vaga-lumes literários*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: Texto escrito que manifesta o ponto de vista do jornal sobre o projeto “vaga-lumes literários” desenvolvido na Amazônia por três jovens universitários que fazem uma expedição na região com o objetivo de distribuir livros nas aldeias mais remotas dessa região.</p> <p>Objetivo: veicular notícia e opinar</p>	<p>Participantes: leitor e escritor; escritor especialista (autoridade) para leitor.</p> <p>Público-alvo: genérico; desconhecido e não presencial.</p> <p>Distância social: máxima. (leitor e escritor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo.</p> <p>C.L.D.: argumentar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
Estrutura Potencial dos Gêneros (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
Expedição Vaga-lume é o simpático nome do projeto de três jovens que deverá levar, nos próximos meses, cerca de 7.000 livros a 22 comunidades carentes na região amazônica. A idéia já contida no próprio nome da iniciativa, é levar partículas de luz à floresta.		Contextualização (apresentação da questão que está sendo discutida)
Os 7.000 volumes distribuídos em 22 bibliotecas podem parecer pouco, mas, quando se considera o deserto de livros que é o Brasil e, em especial, a região amazônica, esses micro pontos de luz ganham as proporções que tem um farol para o naufrago. A Amazônia Legal, que corresponde a 61% do território brasileiro não tem mais do que 400 bibliotecas públicas. Um Estado do porte do Amazonas conta com apenas oito. Roraima, ainda menos: quatro.		Argumentos (para sustentar a posição assumida)
É verdade que a situação global brasileira não é muito mais confortável. O país possui pouco mais de 4.000 bibliotecas. É difícil determinar o que é causa e o que é efeito, mas o brasileiro quase não lê. Existe aqui uma livraria para cada 84,4 mil habitantes. A vizinha Argentina tem (ou tinha, antes da crise) uma para cada 6.200. O brasileiro adquire em média 2,5 livros por ano, aí incluídos os didáticos, que são distribuídos a alunos da rede pública. O francês compra mais de sete livros por ano.		Contra-argumento
E a expedição Vaga-Lume, ao assumir que faz um trabalho pequeno, como de inseto ganha relevância porque não se limita a despejar os livros nas comunidades. Procura também trabalhar com alunos e professores, para que o livro lhes pareça um objeto menos exótico.		Retomada de posição
Um dos aspectos pouco mencionados do ciclo de perpetuação da miséria é o fato de que o filho de pais analfabetos, mesmo quando chega à escola, já entra em desvantagem. Alguns educadores acreditam que apenas ver os pais lendo		Argumento

desde a primeira infância já constitui elemento do processo de aprendizagem.	
O Brasil não se tornará uma França da noite para o dia. Mas, para que a população venha a ter hábitos de leitura, é preciso começar a criar familiaridade com a escrita e os livros, ainda que a ritmo de vaga-lume.	Conclusão ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido

QUADRO 29: Definição da CC e EPG do editorial *Vaga-lumes literários*

3.8. 2 O artigo de opinião

Definição: O gênero textual artigo de opinião, ou artigo assinado, está no agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar, pelas características que lhe são peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, buscando chegar a um posicionamento diante deles pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados. O discurso argumentativo presente no artigo de opinião, tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação⁵⁴.

O artigo de opinião é encontrado circulando no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores, espectadores e ouvintes. O autor deste gênero apresenta seu ponto de vista expondo ideias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores. Para convencer é preciso que ele apresente bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões, porém, tais opiniões são fáceis de serem contestadas, pelo fato de serem fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto.⁵⁵

⁵⁴ (cf. Costa,2008).

⁵⁵ Ver Lage, 2009.

3.8.2.1 A CC e a EPG do artigo de opinião: *No paraíso da transgressão*

Configuração Contextual (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto escrito veiculado em uma revista de grande circulação que discute de forma calorosa a questão da impunidade no Brasil. Faz uma crítica acirrada das lideranças políticas e acusa o cidadão brasileiro de estar em convivência com a situação estabelecida.</p> <p>Objetivo: opinar/ criticar</p>	<p>Participantes: leitor e escritor.</p> <p>Público-alvo: leitor grau elevado de escolaridade</p> <p>Distância social: máxima</p>	<p>P. linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: argumentar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: <i>escrito</i></p>
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)		Estágios (obr.,opc., rec.)
<p>A gente se acostuma a criticar os jovens por eles serem pouco educados, os homens por serem arrogantes, as mulheres por serem chatas, os governos por serem omissos ou incompetentes, quando não mal-intencionados. Políticos sendo acusados de corrupção é tão trivial que as exceções se vão tornando ícones, ralas esperanças nossas. Onde estão os homens honrados, os cidadãos ilustres e respeitados, que buscam o bem da pátria e do povo, independentemente de cargos, poder e vantagens?</p>		<p>Contextualização (apresentação da questão que está sendo discutida.)</p>
<p>Crianças continuarão a ser estupradas, inocentes mortos, velinhos roubados, mulheres trancadas em suas casas, porque a Justiça é cega, porque as leis são insensatas e, quando prestam, raramente se cumprem. Nesta nossa terra, muitos cidadãos destacados, líderes, são conhecidos como canalhas e desonestos, mas, ainda que réus confessos ou comprovados, inevitavelmente se safam. Continuam recebendo polpudos dinheiros. Depois de algum tempo na sombra, feito eminências pardas, voltam a ocupar importantes cargos de onde nos comandam.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>
<p>Assassinos ao volante nem são presos. Se presos, são soltos para o famoso “aguardar o julgamento em liberdade”. Centenas e centenas de vidas cortadas de maneira brutal e o assassino, a não ser que açoitado pela culpa moral, se tiver moral, logo voltará ao seu dia-a-dia, numa boa. Se invadir a casa de meu vizinho, fizer seus empregados de reféns, der pauladas na sua mulher ou na sua velha mãe e escrever nas paredes com excremento humano frases ameaçadoras, imagino que eu vá para a cadeia.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>
<p>Os bandos de pseudoagricultores (a maioria não sabe lidar com a terra) fazem tudo isso e muito mais, e nada lhes acontece: no seu caso, bizarramente, não se</p>		

<p>aplica a lei. Se sobram muitas vagas nos exames vestibulares, em alguns casos simplesmente se fazem novas provas, provinhas mais fáceis. Leio (se me engano já me desculpo, nem tudo o que se lê é verdadeiro) que, como são poucos os aprovados nos exames da OAB, porque os estudantes saem despreparados demais</p> <p>das faculdades de direito que populam pelo país, o exame se tornou mais simples: há que se aprovar mais gente. Quantidade, não qualidade. Governantes, os bons e esforçados, viram objeto de ódio de adversários cujo interesse não é o bem da comunidade, estado ou país, mas o insulto, o desrepeito, a violência moral do pior nível. Aliás, nesses casos o nível não importa, o que importa é destruir.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>Eis o paraíso dos transgressores: a lei é a da selva, a honradez foi para o brejo, a decência tem que ser procurada como fez há séculos um filósofo grego: ao lhe indagarem por que andava pela cidade com uma lanterna acesa em dia claro, declarou: "Procuro um homem honesto". O que devemos dizer nós? Temos pouca liderança positiva, raríssimo abrigo e norte, referências pífias, pobre conforto e estímulo zero, quase nenhuma orientação. A juventude é quem mais sofre, pois não sabe em que direção olhar, em que empreitadas empregar sua força e sua esperança, em quem acreditar nesse tumulto de idéias desencontradas.</p>	<p>Retomada de posição</p>
<p>Vivemos feito bandos de ratos aflitos, recorrendo à droga, à bebida, ao delírio, à alienação e à indiferença, para agüentar uma realidade cada dia mais confusa: de um lado, os mais sensatos recomendando prudência e cautela; de outro, os irresponsáveis garantindo que não há nada de mais com a gigantesca crise atual, que não tem raízes financeiras, mas morais: a ganância, a mentira, a roubalheira, a omissão, e a falta de vergonha.</p>	<p>Argumento</p>
<p>E a tudo isso, abafando nossa indignação, prestamos a homenagem do nosso desinteresse e fazemos a continência da nossa resignação. Meus pêsames, senhores. Espero que na hora de fechar a porta haja um homem honrado, para que se apague a luz de verdade, não com grandes palavras e reles mentiras.</p>	<p>Conclusão</p>

QUADRO 30: Definição da CC e EPG do artigo de opinião *No paraíso da transgressão*

3.9 Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros(EPG)

Nesta seção estabeleço os esquemas dos estágios dos gêneros obedecendo ao mesmo ordenamento por agrupamento de gêneros, conforme se encontram delineados nas seções anteriores. Para isso, emprego os símbolos sugeridos por Halliday & Hasan (1989) e Eggins & Martin (1994) e Vian Jr. (2009).

- > = sequência
- * = estágio obrigatório (nem sempre ocorre na mesma ordem)
- () = estágio opcional
- ← = estágio recursivo
- ← {} = estágio recursivo e na ordem fixa (estabelecida entre chaves)

QUADRO 31: Simbologia utilizada para representar os estágios dos gêneros

Com o mesmo objetivo alegado por Orlando Vian Jr. (2009), no sentido de proporcionar uma visualização dos gêneros de forma ampla, lanço mão do recurso complementar desenvolvido por este autor, conforme representado a seguir:

- Para os estágios obrigatórios - **LETRAS MAIÚSCULAS EM NEGRITO**;
- para os estágios recursivos - *LETRAS MAIÚSCULAS EM ITÁLICO*;
- para os estágios opcionais - LETRAS MINÚSCULAS NORMAIS⁵⁶.

Tendo em vista os instrumentais apresentados acima- símbolos e modelos das letras - os estágios dos gêneros serão representados por meio de suas iniciais. As iniciais dos estágios dos gêneros são apresentadas a seguir ao lado de suas formas desenvolvidas, obedecendo ao critério de organização conforme os parâmetros de agrupamentos de gêneros. Dessa forma, apresento as iniciais dos estágios dos gêneros com suas respectivas formas desenvolvidas.

⁵⁶ Ver Vian Jr., 2009.

3.9.1 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros *da ordem do narrar*

O = Orientação
C = Complicação
A A = Ação avaliativa
FOA = Focos de ondas avaliativas
R = Resolução
CD = Coda

QUADRO 32: Nomenclatura dos estágios dos gêneros *da ordem do narrar*

3.9.2 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros *da ordem do relatar*

3.9.2.1 Reportagem

M = Manchete
SM = Submanchete
SL = Sublide
L = Lide
CX = Clímax
AFD = Ampliação de fatos por meio de depoimentos
AFDEP = Ampliação de fatos por meio de dados estatísticos e/ou pesquisa
A FMED = Ampliação de fatos mesclado de exemplos e depoimentos
I = Intertítulo
LG = Legenda
C = Conclusão

QUADRO 33: Nomenclatura dos estágios dos gêneros *da ordem do relatar- reportagem*

3.9.2.2 Carta familiar

DE= Destinatário

SI = Saudação Inicial

RC = Relato em torno de temas pessoais

D = Despedida

QUADRO 34: Nomenclatura dos estágios dos gêneros *da ordem do relatar- Carta pessoal*

3.9.3 Nomenclatura e iniciais dos estágios dos gêneros *da ordem do argumentar*

CC = Contextualização

A = Argumento

CA = Contra- Argumento

RP= Retomada de Posição

C = Conclusão

QUADRO 35: Nomenclatura dos estágios dos gêneros *da ordem do argumentar*

A seguir, apresento, de forma esquematizada, as Estruturas Potenciais dos Gêneros (EPG), dos dezesseis textos que compõem o corpus desta pesquisa, visto que estes já se encontram inventariados e devidamente classificados (seção 3.2) quanto às suas tipicidades de acordo com a noção de agrupamentos de gêneros proposto por Schneuwly & Dolz (2004).

3.9.4 Esquematização da EPGs dos gêneros *da ordem do narrar*

Gênero	Título	Estágios
Fábula 1	<i>Juízo Final</i>	(O) > *C> ← AA> *C > ← AA >*R > (CD)
Fábula 2	<i>A galinha reivindicativa</i>	(O) >*C >← AA > *R > ← AA > (CD)
Fábula 3	<i>O gato e a raposa</i>	(O) > *C > ← AA > ← AA > *C >← AA> ← AA> *R > ← AA > (CD)
Conto 1	<i>A velha contrabandista</i>	(O) > ←AA > *C > ←OD > *R
Conto 2	<i>Apelo</i>	*C > ← OD >← AA> *C > ←FOA > *R
Conto 3	<i>A ovelha negra</i>	(O) > *C > ← FOA > ← AA > *C > *R > (CD)
Crônica 1	<i>Inferno nacional</i>	← AA > (O) > ← AA > *C > ← AA > *R
Crônica 2	<i>O estranho procedimento de dona Dolores</i>	← AA > (O) > *C > ← FOA > *R
Romance	<i>Amarelinho (frag.)</i>	(O) > ← AA > *C > ← AA > ←AA
Piada	<i>No botequim</i>	*C > *R > ←FOA

QUADRO 36: Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros *da ordem do narrar*

3.9.5 Esquematização das EPGs dos gêneros *da ordem do relatar*

Gênero	Título	Estágios
Reportagem 1	<i>Fome afeta mais de 14 milhões, diz IBGE</i>	*M > (CX) > *L > (SL) > *AFDEP> (LG) >*AFD > *AFMEP > *AFD > (I) > *AFDEP > *AFMED > *C
Reportagem 2	<i>Febre da plástica teen</i>	*M > (SM) > (SL) > *L > *AFMED > *AFDEP> *AFDED > *AFDEP > *C
Carta familiar	<i>Oi, André</i>	(DE) > (SI) > *R > (D)

QUADRO 37: Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros *da ordem do relatar*

3.9.6 Esquematização das EPGs dos gêneros *da ordem do argumentar*

Gênero	Título	Estágios
Editorial 1	<i>A riqueza vem do lixo</i>	*CC > *A > *CA > *A > *A > *C
Editorial 2	<i>Vaga-lumes literários</i>	*CC > *A > *CA > *RP > *A > C
Artigo de opinião	<i>O paraíso da transgressão</i>	*CC > *A > *A > *A > *RP > *A > *C

QUADRO 38: Esquematização das estruturas potenciais dos gêneros *da ordem do argumentar*

3. 10 Mais algumas considerações

Concluídas as configurações contextuais (CC) e as estruturas potenciais de gêneros (EPG) de cada um dos textos estudados no 2º segmento do EJA durante três meses de aula. Espero que nesta segunda parte do capítulo eu tenha conseguido responder a terceira e última questão de pesquisa: Qual a configuração contextual (CC) e a estrutura potencial de gênero (EPG) dos textos estudados no EJA? Penso ter conseguido também atingir o segundo objetivo a que me propus: Elaborar a configuração contextual (CC) e a estrutura potencial de gênero (EPG) dos textos coletados nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a definição dos estágios dos textos conforme a perspectiva sistêmico-funcional, parti do pressuposto de que os gêneros são padrões de significado que se caracterizam como processos sociais orientados para uma finalidade e desenvolvidos em estágios (MARTIN, 1994). Os estágios dos gêneros, conforme apresentados neste trabalho, servem para mostrar que os textos são constituídos por várias fases ou etapas de significados e que para elaborar um gênero precisamos conhecer, ou seja, compreender como elas se conformam nos diferentes gêneros que circulam no dia a dia de nossas vidas em sociedade (HALLIDAY & HASAN, 1989).

Precisamos, além disso, ter consciência de que os gêneros são orientados para um fim porque suas etapas, seus estágios são desenvolvidos para cumprir um propósito ou objetivo social. Social, porque empregamos os diferentes gêneros para interagir com outras pessoas. Nessa perspectiva, as culturas podem ser interpretadas como sistemas de gêneros. Dessa forma, é possível afirmar que praticamente não existe significado fora dos gêneros (HALLIDAY & HASAN, 1989).

Tendo em vista que as CCs e as EPGs dos gêneros foram elaboradas aqui a partir de tal pressuposto espero que sejam capazes de promover, ou melhor, gerar uma ampla compreensão de que:

- os gêneros textuais abrangem tanto elementos linguísticos quanto elementos referentes às normas e convenções. E que tais normas e convenções são motivadas pelas práticas sociais que governa a troca efetivada pela linguagem;

- o conceito de gênero na perspectiva sistêmico-funcional retoma e amplia o pressuposto básico da textualidade: “o de que a língua usada nos textos-dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. (HALLIDAY & HASAN, 1989). Em outras palavras, isso significa dizer que os usuários da língua desempenham determinadas performances sociais por meios verbais e essas performances se submetem a modelos em que a recorrência de certos elementos estabelece o caráter, ou seja, a tipicidade e a regularidade dessa ação (performance);
- Os gêneros podem diferir muito um do outro ou não, pois o que condiciona as diferenças entre eles é a multiplicidade de propósitos que os envolve. Por exemplo, a carta familiar, intitulada *Oi, André!* constante do inventário dos gêneros da 5ª série (quadro 36) tem uma finalidade comunicativa completamente diferente da reportagem *Fome afeta mais de 14 milhões, diz IBGE (quadro)* da mesma forma que a piada *No botequim* (quadro 30) apresenta um propósito comunicativo completamente diferente do *editorial A riqueza vem do lixo* (quadro 40);
- os gêneros se organizam em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos, ou seja, estágios cada um desempenhando uma determinada função, por exemplo, uma carta, uma reportagem, um conto têm, cada um, uma configuração própria, que inclui partes, cada uma com uma função particular (LIMA-LOPES & VIAN JR., 2005).
- os gêneros configurados em estruturas contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais e que os obrigatórios determinam o que efetivamente é típico de um gênero, ou mais precisamente, de uma classe de um gênero;
- a tipicidade dos gêneros decorre de outra tipicidade anterior: a das situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas (HALLIDAY & HASAN, 1989)

Implicações pedagógicas

Quais seriam as implicações pedagógicas caso o professor de Língua Portuguesa admitisse os gêneros na perspectiva sistêmico-funcional como referência para o trabalho em sala de aula?

Em primeiro lugar, uma abordagem dos gêneros a partir da proposta da sistêmico-funcional favoreceria aos professores e alunos uma conscientização de que as estruturas linguísticas dos textos relacionam-se ao contexto cultural e social em que foram criados e são usados (HALLIDAY & HASAN, 1989; EGGINS & MARTIN, 1998). Assim, os textos assumiriam sua feição concreta, particular de realização típica, já que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero elaborados com o objetivo de desempenhar um propósito social. (cf. SILVA, 2007, p.156). Idealizados dessa maneira, como processo social, ou seja, como uma forma de comportamento social, o estudo dos gêneros possibilitaria aos alunos compreender que a elaboração e a compreensão de um texto é o resultado da conjunção de fatores internos e externos da língua. Entenderiam também que os fatores externos são aqueles que pelo fato de estarem ancorados numa situação social envolvem uma prática de linguagem (HALLIDAY & HASAN, 1989).

Em segundo lugar, a linguagem especializada que a sistêmico-funcional utiliza para descrever e analisar os significados contextuais dos diferentes textos que circulam na sociedade, propiciaria aos professores e alunos a construção do conhecimento sobre a linguagem no seu contexto de uso (SILVA, 2007).

Por alvitrar uma abordagem no trato com a língua que abranja tanto o texto quanto o contexto, no entendimento de que os usuários da língua ao elaborarem seus enunciados recorrem a recursos léxico-gramaticais com o objetivo de (i) representar a realidade interna e externa - campo -, (ii) interagir e construir relações interpessoais – relações -, (iii) organizar de forma coerente a informação – modo (VIAN JR., 2009), na realidade, o que a sistêmico-funcional propõe é a “mudança de perspectiva no modo de olhar a língua” (SILVA, 2007, p.163).

Em terceiro lugar, explorar as relações entre texto (gênero) e contexto, tal qual postulado pela sistêmico-funcional, no âmbito da sala de aula para o ensino da Língua Portuguesa, seria de grande proveito, pois, entre outras vantagens, proporcionaria aos alunos compreender como um contexto de situação revela a

diversidade da linguagem usada em uma situação, além de mostrar como se relacionam a estrutura de um texto e o seu propósito social. (BUTT et al., 2003 apud SILVA, 2007, p.162), visto que as três variáveis da configuração contextual, ou seja, do contexto de situação, o campo, as relações e o modo, corporizam-se nos textos de diversas formas e disso resulta a diversidade textual dos gêneros (HASAN, 1989 apud MOTTA-ROTH & HERBELE, 2005, p.18; SILVA, 2007, p.162).

Creio que seria conveniente citar aqui, outras abordagens, que apesar de não se incluir na proposta sistêmico-funcional, mantém com esta uma estreita afinidade no que tange ao trabalho com os gêneros. Tais abordagens postulam que as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. Lembrando que essa variedade não se dá de forma eventual, pois depende também do lugar social em que tem lugar cada interação (ANTUNES, 2009, p.60), ou seja, o domínio discursivo. O domínio discursivo configura-se como sendo um domínio estável, embora apresente variações culturais. Como exemplo de domínios discursivos temos o domínio jurídico, o acadêmico, o da literatura, o da publicidade, entre outros. Cada um desses domínios é responsável por ativar uma atividade de linguagem específica, como por exemplo, argumentar, expor, narrar, orientar, que, por sua vez, exigem determinadas competências comunicativas que se configuram em gêneros.⁵⁷

Assim, de forma mais ou menos análoga ao postulado da sistêmico-funcional, essa concepção implica no estudo do gênero de forma positiva, pois defende o ponto de vista de que focalizar os elementos dos variados domínios sociais (literário, publicitário, da esfera eletrônica etc.) com suas respectivas atividades de linguagem (narrar, argumentar, expor, etc.), significa concentrar-se no modo de como a linguagem acontece.

Finalmente, gostaria de acrescentar que para cumprir uma proposta inovadora como esta, postulada pela sistêmico-funcional no que se refere ao ensino de gêneros, o professor precisa estar consciente de que o gênero apresenta-se (i) com uma estrutura de organização típica, uma espécie de grade esquemática própria,

⁵⁷ Ver Marcuschi, 2008

(ii) com partes e subpartes, de certa forma previsíveis, obedecendo a uma sequência também quase sempre estabelecida. (HASAN & HALLIDAY, 1989; EGGINS & MARTIN, 1994; ANTUNES, 2009). E ainda, que a tipicidade do gênero decorre de outra tipicidade anterior: a das situações contextuais e culturais em que o texto se concretiza (HALLIDAY & HASAN, 1989, p.55).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. (org.). **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, M. I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola: Editorial, 2009.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. 6. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBATO, S. **Metodologia de Pesquisa Qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2003. v.5.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**, Brasília: 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino fundamental**. Brasília: MEC / SEMTEC, 1999b.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Machado, A. R. & Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUNHA, M.A. F. SOUZA, M. M. **transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOOLEY, R. & Levinsohn, S. H. **Análise do Discurso: conceitos básicos em lingüística** (trad.R. J. Silva, da. E White, J.), Vozes, Petrópolis, 2003.

EGGINS, S. **An introduction to functional linguistics.** 2. Ed., New York, Londres: Continuum, 2004.

EGGINS, S. & MARTIN, J. R. Géneros y registros del discurso. In: Van Dijk, T. A. **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona: Gedisa, 2000.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** – São Paulo: Atica, 2008

GEERTZ C. **The Interpretation of Cultures.** London: Fontana, 1973

GHIO, E. y FERNÁNDEZ, M. D. **Lingüística Sistémico-Funcional.** Aplicaciones a La lengua española. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2007

GOUVEIA, C. A. G. **O texto.** In: Língua. Volume de Didáctica: Enciclopédia Temática Ilustrada. s/l: FGP- Editor, 1998. p. 223- 230.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K & MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed., Oxford, Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In:_____; & HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social- semiotic perspective**. Oxford University Press. 1998.

HASAN, R. Parte B.In: HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social- semiotic perspective**. Oxford University Press. 1998.

HELM, J. **Essays in the verbal and Visual Arts**. American Ethnological Society, Proceedings of Spring Meeting. Washington, DC: University of Washington Press, 1967.

IKEDA, S. N. & VIAN JR. O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: L.E.F.F.A, V.J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada – Temas e Métodos**. Pelotas: Educat, p.37-75, 2006.

LABOV, W. & Waletzky, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Washington University Press, 1967. p12-44.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAPLATINE, F. **Aprender antropologia**. Trad.: M. A. Clauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LÜDKE M. & André M. **Pesquisa em educação-abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MAGALHÃES, I. & M.C.D. LEAL (Orgs.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et alii (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Investigações Lingüísticas e Teoria Literária. Recife, v.13/14, 2000.

MEURER, J. L., BONINI, D. E MOTTA-ROTH, (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOTTA- ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de 'estrutura potencial de gênero' de Ruqaya Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

RESENDE, V. de M. e RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROTHERY, J. e Stenglin, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: **Gente and Institutions**. Continuum: London and New York, 1997.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. E. G. da, **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito.** Editora Universidade de Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial. Brasília, 2001.

SILVA, E. C. M. **Sobre a coleta de dados: Etnografia e observação participante.** Brasília, 2007.

_____. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental.** 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. Material didático utilizado na disciplina da pós-graduação **Introdução a Linguística Sistêmico- Funcional.** Universidade de Brasília – UnB, 2008.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A practical Handbook,** London: Sage, 2005.

_____. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** (Trad.), Porto Alegre: Artmed, 2009.

SODRÉ, Muniz e FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística.** 5 ed. V 14. São Paulo: Summus, 1986.

VAN DIJK, T. A. (Org.). **El discurso como interacción social.** Revisão técnica de J. A. Álvarez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

_____. **Discourse as structure and process.** Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction v. 1. London: Sage Publications, 1998.

VIAN, Jr. O. **Estruturas Potenciais de Gêneros na análise textual e no ensino de línguas.** Revista Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC, v.9, n. 2, maio/ago, p.387-410, 2009.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1- Gêneros textuais estudados no 2º segmento da Educação e Jovens e Adultos (EJA).

Gêneros da 5ª série B

1. Carta familiar: Oi André!
2. Piada: No botequim
3. Fábula: Juízo Final
4. Crônica: O estranho procedimento de Dona Dolores
5. Editorial: A riqueza vem do lixo

Gêneros da 6ª série B

1. Artigo de opinião: No paraíso da transgressão
2. Conto: A ovelha negra
3. Conto: A velha contrabandista

Gêneros da 7ª série C

1. Fábula: A galinha reivindicativa
2. Romance (frag.) Amarelinho
3. Conto: Apelo
4. Reportagem: Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE

Gêneros da 8ª série D

1. Fábula: O gato e a raposa
2. Editorial: Vaga-lumes literários
3. Reportagem: A febre da plástica teen
4. Crônica: Inferno Nacional

ANEXO 2 - entrevista com as professoras

ANEXO 3 - notas de campo

ANEXO 4 - Atividades escritas de interpretação/compreensão de textos

Carta familiar: Oi, André!

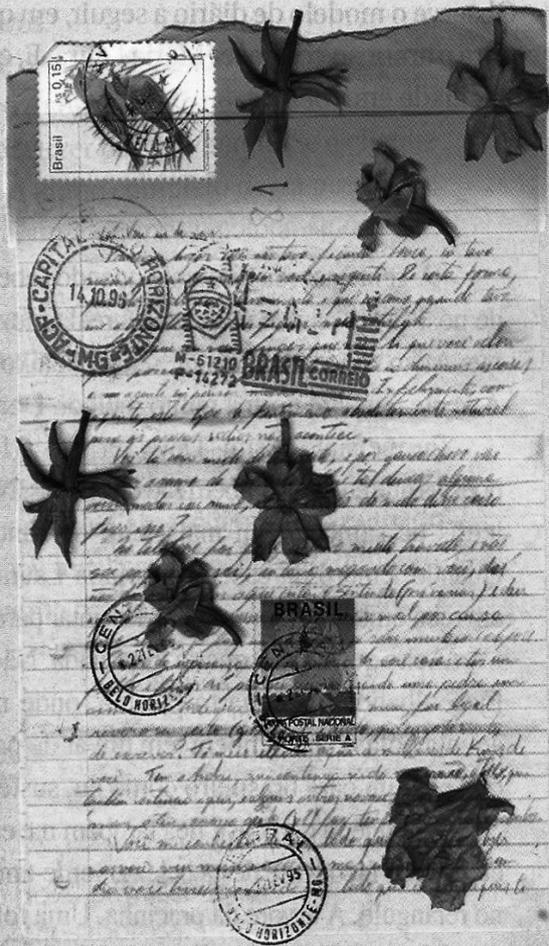
"Oi, André!

O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão tá tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que é que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namorar) e eu fico aqui trancada pra atender telefone e dizer que ela não demora. Bem que eu queria pular a janela, mas nem isso dá pé: sexto andar.

[...]

Aí eu inventei que o Roberto (um grã-fino que ela quer namorar) tinha falado mal dela. 'Sabe o que é que ele andou espalhando?' — eu falei — 'que você é tão burra que chega a meter aflição.' Levei uns cascudos que eu vou te contar. E de noite, quando o pessoal chegou (fui cedo pra cama porque vi logo que ia dar galho), ela contou que eu continuava a maior inventadeira do mundo. Aí foi aquela coisa: o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande. Não era pra eu ter inventado nada; saiu sem querer. Sai sempre sem querer, o que é que eu posso fazer? E dá sempre confusão, é tão ruim! Escuta aqui, André, você me faz um favor? Pára com essa mania de telegrama e me diz o que é que eu faço pra não dar mais confusão. POR FAVOR, sim?

Raquel"



Piada: No botequim

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DATA: ____ / ____ / ____

No botequim

Freguês — Garçom, por favor. Eu queria um café com leite com uma rosquinha.

Garçom — O sr. vai me desculpar, mas não tem mais rosquinha.

Freguês — Ah? Não faz mal. Então me dá só um cafezinho simples. Isso. Só um cafezinho. Com uma rosquinha.

Garçom — Eu acho que não me expliquei direito. Eu falei pro senhor que não tem mais rosquinha. Acabou toda a rosquinha.

Freguês — Ah, bom. Se é assim, muda tudo. Então me traz um copinho de leite. Leite tem? Beleza. Me traz um copo de leite. Com uma rosquinha.

Garçom — Eu disse que não tem mais rosquinha! Torrada tem, rosquinha não tem! Há três anos que não tem rosquinha!

Freguês — O senhor também não precisa ficar nervoso. Não tem, não tem. Eu peço outra coisa. Qualquer coisa. Eu não sou difícil pra comer. Eu tomo o que o senhor quiser. Chocolate, chá. Sei lá. Chá o senhor tem? Então tá. Traz um chazinho. Com uma rosquinha.

Garçom — Eu já disse que eu não tenho rosquinha! Faz o seguinte. Vai em outro bo-

teco. Não me enlouquece. Vai em outro boteco!

Freguês — Não, pode deixar. Vamos mudar tudo. Em vez disso, me dá uma coisa que alimente mais. Uma coalhada. Tá. Uma coalhada. Coalhada tem?

Garçom — Tem.

Freguês — Tem mesmo?

Garçom — Tem.

Freguês — Vê lá, hein? Não vai me fazer mudar o pedido de novo.

Garçom — Eu já disse que tem!

Freguês — Ótimo. Uma coalhada. Mas não esquece da rosquinha.

Garçom — O senhor é maluco, é? Não tem rosquinha! Não tem rosquinha!!

Freguês — Tá bom, tá bom. Não precisa gritar. Traz só a rosquinha.

Outro freguês — (Que está na mesa ao lado) Escuta aqui. O senhor quer enlouquecer o garçom, é? Há dez minutos que eu estou ouvindo esse papo e eu não sei como ele está agüentando! (Para o garçom) Olha, não liga pra esse maluco não. Traz logo a rosquinha dele e pronto.

(Jo Soares. *Jornal do Brasil*, 22 abr. 1989.)

Refletindo sobre o texto

1. Onde se passa a história e quem participa dela?

2. Qual a característica principal do freguês?

Juízo Final

Chegou o miserável milionário no céu e, impacientemente, esperou a sua vez de ser julgado. Introduziram-no numa sala, noutra sala, até que se viu frente a uma luz ofuscante, na qual pouco a pouco foi distinguindo a figura santa do Pai dos Homens. Em voz tonitruante este, tendo à direita Pedro, e, à esquerda, uma figura que ele não conhecia, julgou sumariamente dois outros pecadores que estava à sua frente.

E, afinal, dirigiu-se a ele:

----Que fez você de bom na sua vida?

---- Bem, eu nasci, cresci, amei, casei, tive filhos, vivi.

---- Ora, --- disse o senhor--- isso são atos sociais e biológicos a que você estava destinado. Quero saber que ato de bondade específica e determinada você teve para com seu semelhante. Um grandioso ato de volição.

Bem, disse o milionário - eu criei indústrias, comprei fazendas, dei emprego a muita gente, melhorei as condições sociais de muita gente.

---- Não, isso não serve --- disse o Todo-Poderoso - essas ações estavam implícitas no ato de você enriquecer. Você as praticou porque precisava viver melhor. Não foram, intrinsecamente, boas ações, despreendidas. Não servem.

O milionário escarafunchou o cérebro e não encontrou nada. Em verdade passara uma vida egoísta, pensando apenas em si mesmo. Nunca o preocupara seu semelhante, nunca olhara para o ser humano a seu lado senão como uma fonte de lucro para suas indústrias.

Mas de repente, lembrou-se das obras de filantropia.

---- Ah --- disse, puxando uma caderneta --- aqui está. Uma vez dei cem cruzeiros para o Hospital dos Alienados e outra vez contribuí com quinhentos cruzeiros para a Fundação das Operárias de Jesus.

--- Só? Perguntou Deus.

--- Só - disse o milionário contrafeito

--- Josué - gritou o Todo - Poderoso - dá oitocentos cruzeiros ao cavaleiro aqui e manda ele pras profundezas do inferno!

Moral: Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também.

Millôr Fernandes. *Fábulas fabulosas.*

Crônica: O estranho procedimento de dona Dolores

A

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DATA: ____ / ____ / ____

Quase todas as pessoas caem na tentação de comprar produtos anunciados nos meios de comunicação. Os anúncios e propagandas bem bolados buscam induzir o consumidor a comprar o produto que anunciam. Veja o que acontece com dona Dolores.

O ESTRANHO PROCEDIMENTO DE DONA DOLORES

Começou na mesa do almoço. A família estava comendo __ pai, mãe, filho e filha __ e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

__ Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

__ O que é isso, Dolores?

__ Tá doida mãe?

Mas dona Dolores parecia não ouvir. Continuava sorrindo. Dali a pouco levantou-se da mesa e dirigiu-se para a cozinha. Pai e filhos se entreolharam.

__ Acho que a mamãe pirou de vez.

__ Brincadeira dela...

A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina.

__ Adivinhem o que tem de sobremesa?

Ninguém respondeu. Estavam constrangidos por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim.

__ Acertaram! __ exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa.

__ Gelatina Quero Mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e manga.

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

__ Bote esta alegria na sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer!

Mais tarde o marido de dona Dolores entrou na cozinha e a encontrou segurando uma lata de óleo a altura do rosto e falando para uma parede.

__ A saúde da minha família em primeiro lugar. Por isso, aqui em casa só uso o puro óleo Paladar.

__ Dolores...

Sem olhar para o marido, dona Dolores o indicou com a cabeça.

__ Eles vão gostar.

O marido achou melhor não dizer nada. Talvez fosse caso de chamar um médico. Abriu a geladeira atrás de uma cerveja. Sentiu que dona Dolores se colocava atrás dele. Ela continuava falando para a parede.

__ Todos encontram tudo o que querem na nossa Gelatec Espacial, agora com prateleiras superdimensionadas, gavetas em Vidro-Glass e muito, mas muito mais espaço. Nova Gelatec Espacial, a cabe-tudo.

__ Pare com isso, Dolores.

Mas dona Dolores não ouvia.

Pai e filhos fizeram uma reunião secreta, aproveitando que dona Dolores estava na frente da casa, mostrando para uma platéia invisível as vantagens de uma nova tinta de paredes.

B

- ___ Ela está nervosa, é isso.
- ___ Claro. É uma fase. Passa logo.
- ___ É melhor nem chamar a atenção dela.

Mas dona Dolores não parecia nervosa. Ao contrário, andava muito calma. Não parava de sorrir para o seu público imaginário. E não podia passar por um membro da família sem virar-se para o lado e fazer um comentário afetuoso:

___ Todos andam muito alegres desde que eu comecei a usar Limpol nos ralos.(...)

Apesar do seu ar ausente, dona Dolores não deixava de conversar com o marido e com os filhos:

___ Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes recém-desenvolvidos pela ciência que o tornam duas vezes mais eficiente?

___ O quê?

___ Sim, os fabricantes de Vida Mansa não descansam para que você possa descansar.

___ Dolores... (...)

Naquela noite o filho levou um susto. Estava escovando os dentes quando a mãe entrou de surpresa no banheiro, pegou a sua pasta de dentes e começou a falar para o espelho.

___ Ele tinha horror de escovar os dentes até que eu segui o conselho do dentista, que disse a palavra mágica: Zaz. Agora escovar os dentes é um prazer, não é, Jorginho?

___ Mãe, eu...

___ Diga você também a palavra mágica. Zaz! O único com HXO.

O marido de dona Dolores acompanhava, apreensivo, da cama, o comportamento da mulher. (...)

Dona Dolores caminhou, languidamente, para a câmara, deixando cair seu robe de chambre no caminho. Enfiou-se entre os lençóis e beijou o marido na boca. Depois, apoiando-se num cotovelo, dirigiu-se outra vez para a câmara.

___ Ele não sabe, mas estes lençóis são da nova linha Passional da Santex. Bons lençóis para maus pensamentos. Passional da Santex. Agora, tudo pode acontecer...

Dona Dolores abraçou o marido. Que olhou para todos os lados antes de abraçá-la também. No dia seguinte certamente levaria a mulher a um médico. Por enquanto, pretendia aproveitar. Fazia tanto tempo. Apagou a luz, prudentemente, embora soubesse que não havia nenhuma câmara por perto. Por via das dúvidas, por via das dúvidas.

Luis Fernando Veríssimo. O nariz e outras crônicas. São Paulo, Ática, 1995.

1- Retire do primeiro parágrafo, os elementos que caracterizam o texto como narrativo.

- a) Personagens:
- b) Tipo de narrador:
- c) Ambiente:
- d) Tempo:

2- A partir das informações do texto, responda:

- a) Qual é o procedimento de dona Dolores?

Editorial: A riqueza vem do lixo

A riqueza vem do lixo

Cena um: bandos de urubus, freqüentadores “assíduos” de um depósito de lixo, alçam vôo⁽¹⁾ colocando em risco o pouso e a decolagem⁽²⁾ dos aviões no Aeroporto Internacional do Galeão no Rio de Janeiro. Cena dois: albatrozes⁽³⁾ mergulham no mar do Japão em busca de alimento, mas o que engolem são colheres de plástico e restos de embalagens. O que têm em comum os urubus do Rio com os albatrozes do Japão ? O lixo. Um dos mais graves problemas ecológicos do mundo moderno, os detritos ⁽⁴⁾ produzidos pelo homem à ordem de milhões de toneladas por dia, ameaçam engolir as grandes cidades. Mas, como todos os setores da atividade humana neste século, com a mesma – ou quase a mesma – velocidade com que o homem cria um problema, ele se põe em busca de sua solução. E quase sempre encontra. É o caso do lixo.

No mundo ---- e também no Brasil ---- uma enorme e variada gama⁽⁵⁾ de novas tecnologias surge a cada dia, tornando mais viável⁽⁶⁾ e barato reciclar materiais descartáveis para possível reuso⁽⁷⁾. Os avanços tecnológicos mais expressivos vêm ocorrendo exatamente com o maior vilão⁽⁸⁾ da temida quadrilha do lixo: o plástico. Ele é o detrito de mais difícil degradação⁽⁹⁾ na natureza, permanecendo intacto no ambiente às vezes por mais de 50 anos. Mas [...] técnicas de reciclagem já possibilitam a adoção⁽¹⁰⁾ de diversas saídas para esse dilema⁽¹¹⁾. Algumas delas são realmente revolucionárias, como a produção de um automóvel totalmente construído com materiais recicláveis e um material novíssimo chamado “madeira plástica”, que substitui com maior eficiência e durabilidade madeiras nobres e raras como mogno e peroba.

[...]

O vidro, uma das embalagens mais antigas da humanidade e também um dos primeiros materiais a serem reciclados, conta hoje com um forte aliado tecnológico: sensores ópticos ⁽¹²⁾, que têm a função de selecionar cores e detectar⁽¹³⁾ impurezas, a principal barreira para a reciclagem. [...].

O maior índice de reaproveitamento, no entanto, não acontece com o vidro, mas com a lata:

[...]

No paraíso da transgressão

A gente se acostuma a criticar os jovens por eles serem pouco educados, os homens por serem arrogantes, as mulheres por serem chatas, os governos por serem omissos ou incompetentes, quando não mal-intencionados. Políticos sendo acusados de corrupção é tão trivial que as exceções se vão tornando ícones, raras esperanças nossas. Onde estão os homens honrados, os cidadãos ilustres e respeitados, que buscam o bem da pátria e do povo, independentemente de cargos, poder e vantagens?

Transgredir no mau sentido é natural entre nós. Ladrões e assassinos, mesmo estupradores, recebem penas ridículas ou aguardam o julgamento em liberdade; se condenados, conseguem indultos absurdos ou saem em ocasiões como o Natal, e boa parte deles naturalmente não volta. Crianças continuarão a ser estupradas, inocentes mortos, velhinhos roubados, mulheres trancadas

“Vivemos feito bandos de ratos aflitos, recorrendo à droga, à bebida, ao delírio, à alienação e à indiferença, para aguentar uma realidade cada dia mais confusa”

em suas casas, porque a Justiça é cega, porque as leis são insensatas e, quando prestam, raramente se cumprem.

Nesta nossa terra, muitos cidadãos destacados, líderes, são conhecidos como canalhas e desonestos, mas, ainda que réus confessos ou comprovados, inevitavelmente se safam. Continuam recebendo polpudos dinheiros. Depois de algum tempo na sombra, feito eminências pardas, voltam a ocupar importantes cargos de onde nos comandam. Assassinos ao volante nem são presos. Se presos, são soltos para o famoso “aguardar o julgamento em liberdade”. Centenas e centenas de vidas cortadas de maneira brutal e o assassino, a não ser que açoitado pela culpa moral, se tiver moral, logo voltará ao seu dia-a-dia, numa boa. Se invadir a casa de meu vizinho, fizer seus empregados de reféns, der pauladas na sua

mulher ou na sua velha mãe e escrever nas paredes com excremento humano frases ameaçadoras, imagino que eu vá para a cadeia. Os bandos de pseudoagricultores (a maioria não sabe lidar na terra) fazem tudo isso e muito mais, e nada lhes acontece: no seu caso, bizarramente, não se aplica a lei.

Se sobram muitas vagas nos exames vestibulares, em alguns casos simplesmente se fazem novas provas, provinhas mais fáceis. Leio (se me engano já me desculpo, nem tudo o que se lê é verdadeiro) que, como são poucos os aprovados nos exames da OAB, porque os estudantes saem despreparados demais das faculdades de direito que pululam pelo país, o exame se tornou mais simples: há que aprovar mais gente. Quantidade, não qualidade. Governantes, os bons e esforçados, viram objeto de ódio de adversários cujo interesse não é o bem da comunidade, estado ou país, mas o insulto, o desrespeito, a violência moral do pior nível. Aliás, nesses casos o nível não importa, o que importa é destruir.

Eis o paraíso dos transgressores: a lei é a da selva, a honradez foi para o brejo, a decência tem de ser procurada como fez há séculos um filósofo grego: ao lhe indagarem por que andava pela cidade com uma lanterna acesa em dia claro, declarou: “Procuro um homem honesto”. O que devemos dizer nós? Temos pouca liderança positiva, raríssimo abrigo e norte, referências píftas, pobre conforto e estímulo zero, quase nenhuma orientação. A juventude é quem mais sofre, pois não sabe em que direção olhar,

em que empreitadas empregar sua força e sua esperança, em quem acreditar nesse tumulto de ideias desencontradas.

Vivemos feito bandos de ratos aflitos, recorrendo à droga, à bebida, ao delírio, à alienação e à indiferença, para aguentar uma realidade cada dia mais confusa: de um lado, os sensatos recomendando prudência e cautela; de outro, os irresponsáveis garantindo que não há nada de mais com a gigantesca crise atual, que não tem raízes financeiras, mas morais: a ganância, a mentira, a roubalheira, a omissão e a falta de vergonha. E a tudo isso, abafando nossa indignação, prestamos a homenagem do nosso desinteresse e fazemos a continência da nossa resignação. Meus pêsames, senhores. Espero que na hora de fechar a porta haja um homem honrado, para que se apague a luz de verdade, não com grandes palavras e reles mentiras.

LYA LUFT
é escritora

O TEXTO: *leitura* e *reflexão*

A OVELHA NEGRA

“ Havia um país onde todos eram ladrões.

À noite, cada habitante saía, com a gazua e a lanterna, e ia arrombar a casa de um vizinho. Voltava de madrugada, carregado e encontrava a sua casa roubada.

E assim todos viviam em paz e sem prejuízo, pois um roubava o outro, e este, um terceiro, e assim por diante, até que se chegava ao último que roubava o primeiro. O comércio naquele país só era praticado como trapaça, tanto por quem vendia como por quem comprava. O governo era uma associação de delinquentes vivendo à custa dos súditos, e os súditos por sua vez só se preocupavam em fraudar o governo. Assim a vida prosseguia sem tropeços, e não havia ricos nem pobres.

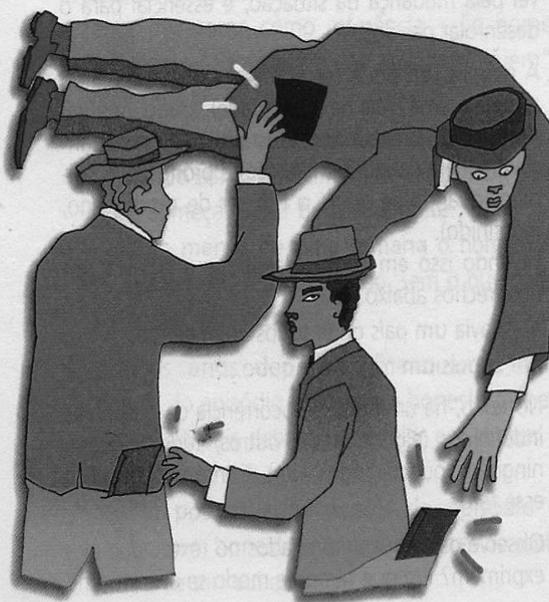
Ora, não se sabe como, ocorre que no país apareceu um homem honesto. À noite, em vez de sair com o saco e a lanterna, ficava em casa fumando e lendo romances.

Vinham os ladrões, viam a luz acesa e não subiam.

Essa situação durou algum tempo: depois foi preciso fazê-lo compreender que, se quisesse viver sem fazer nada, não era essa uma boa razão para não deixar os outros fazerem. Cada noite que ele passava em casa era uma família que não comia no dia seguinte.

Diante desses argumentos, o homem honesto não tinha o que objetar. Também começou a sair de noite para voltar de madrugada, mas não ia roubar. Era honesto, não havia nada a fazer. Andava até a ponte e ficava vendo a água passar embaixo. Voltava para casa, e a encontrava roubada.

Em menos de uma semana o homem honesto ficou sem um tostão, sem o que comer, com a casa vazia. Mas até aí tudo bem, porque era culpa sua; o problema era que seu comportamento criava uma grande confusão. Ele deixava que lhe roubassem tudo e, ao mesmo tempo, não roubava ninguém; assim, sempre havia alguém que, voltando para casa de madrugada, achava a casa intacta: a casa que o homem honesto devia ter roubado. O fato é que, pouco depois, os que não eram roubados acabaram ficando mais ricos que os outros e passaram a não querer mais roubar. E,



além disso, os que vinham para roubar a casa do homem honesto sempre a encontravam vazia; assim iam ficando pobres.

Enquanto isso, os que tinham se tornado ricos pegaram o costume, eles também, de ir de noite até a ponte, para ver a água que passava embaixo. Isso aumentou a confusão, pois muitos outros ficaram ricos e muitos outros ficaram pobres.

Ora, os ricos perceberam que, indo de noite até a ponte, mais tarde ficariam pobres. E pensaram: 'Paguemos aos pobres para ir roubar para nós'. Fizeram-se os contratos, estabeleceram-se os salários, as percentagens: naturalmente, continuavam a ser ladrões e procuravam enganar-se uns aos outros. Mas, como acontece, os ricos tornavam-se cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

Havia ricos tão ricos que não precisavam mais roubar e que mandavam roubar para continuarem a ser ricos. Mas, se paravam de roubar, ficavam pobres porque os pobres os roubavam. Então pagaram aos mais pobres dos pobres para defenderem as suas coisas contra os outros pobres, e assim instituíram a polícia e constituíram as prisões.

Dessa forma, já poucos anos depois do episódio do homem honesto, não se falava mais de roubar ou de ser roubado, mas só de ricos ou de pobres; e no entanto todos continuavam a ser pobres.

Honesto só tinha havido aquele sujeito, e morrera logo, de fome. ”

CALVINO, Ítalo. In: *Um general na biblioteca*
São Paulo: Companhia das Letras, 2007

Conto: A velha contrabandista

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: 6^aB DATA: ____ / ____ / ____

texto a seguir.

A velha contrabandista

“Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega — tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem riu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia! — insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

— O senhor promete que não “espáia”? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

— É lambreta.”

Fábula: A galinha reivindicativa

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A) Nº:

SÉRIE: TURMA: DATA: 06/10/19

A GALINHA REIVINDICATIVA

Certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias.

— Ainda bem que você está satisfeito — disse a galinha. — É tem razão de estar, pois é galo. Mas eu, galinha, fêmea da espécie, posso estar satisfeita? Não posso. Todo dia pôr ovos, todo semestre chocar ovos, criar pintos, isso é vida? Mas agora a coisa vai mudar. Pode estar certo de que vou levar uma vida de galo, livre e feliz. Há já seis meses que não choco e há uma semana que não ponho ovo. A patroa se quiser que arranje outra para esses ofícios. Comigo não violão!

O velho galo ia ponderar filosoficamente que galo é galo e galinha é galinha e que cada ser tem sua função específica na vida, quando a cozinheira, sorrateiramente, passou a mão no pescoço da doidivanas e saiu com ela esperneando, dizendo bem alto: “A patroa tem razão: galinha que não choca nem põe ovo só serve mesmo é pra panela”.

Millôr Fernandes. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro, Nórdica, 1991.

1- Quais são os personagens principais (protagonistas) dessa história?

.....

2- Que trecho do primeiro parágrafo mostra o galo e a galinha agindo como seres humanos?

.....

3- O galo diz que sempre teve uma vida boa. Na opinião do galo, o que é viver bem?

.....

8- Que trecho do texto fala sobre a idéia de morrer de modo bastante tranquilo, suave?

.....

9- Pelas declarações do galo, podemos dizer que ele ainda possui muitas galinhas?

Justifique sua resposta com apoio no texto.

.....

Romance(frag.): Amarelinho

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DATA: ____ / ____ / ____

Leia atentamente o texto abaixo, observando como o autor, além de narrar (contar) fatos que aconteceram com Amarelinho, descreve (diz como é) o personagem e o ambiente em que vive.

AMARELINHO

Ele caminhava chutando terra. Gostava de chutar a terra vermelha igual a sangue, quente por causa do sol, seca, meio estorricada. O caminho para a cidade era longo, ele morava no último barraco, perto da cerca de arame farpado. Casa? Não era nem! Uns paus fincados de qualquer jeito, paredes de latas de óleo abertas, pedaços de papelão; tinha muitos daqueles barracos por ali, na favela. Dentro, um quadrado de chão batido. Ali viviam a mãe dele e mais cinco irmãos. Ele era o segundo, de cima para baixo.

Magro, miúdo e desconjuntado, joelhos que pareciam bolas de tênis, loirinho anêmico de olhos azuis descorados __ parecia nem ter sangue. Por isso, tinha o apelido de Amarelinho.

Oito anos. Onde tinha nascido? Não sabia. Nem pensava nessas coisas. Para ele, cada dia era um dia novo, a mãe sempre gritalhona, batendo nos menorzinhos; existia o irmão mais velho que não queria trabalhar, a irmã estava empregada e morava na cidade. Os menores saíam assim que amanhecia e comiam onde encontravam comida. Era sempre assim.

O Amarelinho gostava de viver ali. Não tinha quem o obrigasse a fazer coisas, ia aonde quisesse, estava sempre na cidade, rondava os bares (principalmente na hora da fome), parava, ficava olhando de olho comprido, respirava fundo o cheiro de fritura até que o dono ficasse com dó e lhe desse o que comer. A vida era desse jeito: café aqui, pão ali, um xingamento mais adiante. Quando sentia sede, era só encontrar uma torneira __ quase sempre a do jardim público. Abria, enchia a boca, o jato molhava os pés, às vezes tomava banho. Era gostoso, principalmente no calor. Quando o jardineiro via, levantava os braços, vinha correndo e esbravejando. Amarelinho caía na risada, fugia deixando a torneira aberta, o jorro prateado cavoucando a terra, lavando os pés do jardineiro... Amarelinho ria de longe, ria que ria, mostrando os dentes enviesados e sujos...

À medida que caminhava, a favela ia ficando para trás. Uma quadra pela frente começava o asfalto, a cidade. Dali para diante, as casas eram tijolos, telhas, tinham jardim, flores, e as pessoas vestiam roupa limpa __ um outro mundo.

Avistou os amigos sentados ao pé do cruzeiro: Pé de Chumbo, Nanico e Pávio. Pé de Chumbo era um mulato gordo, briguento, que tinha um canivete de aço. Roubado, lógico! Era ele o líder do grupo. Por causa do canivete. Depois, tinha o Nanico baixinho, forte, moreno de cabelo comprido e ensebado. O Pávio era preto de nariz achatado, o mais alto do bando. O Pávio parecia um corisco, era o mais veloz na corrida. O Nanico? Apesar de pequeno era esperto como o diabo. Ele sempre arrombava as fechaduras ou, tirando os

pinos das dobradiças, abria as portas. Contava que, uma vez, tinha feito uma bomba. Podia ser verdade, o Nanico tinha uma cuca ótima, consertava até rádio. Como aquele que tinha roubado de um fusquinha.

O Amarelinho não possuía a habilidade deles. E, se continuava no bando, era porque, sendo pequeno, passava pelos vãos dos vitrôs. Assim, quando queriam roubar alguma casa, era o Amarelinho quem entrava primeiro, abria a porta por dentro, e o grupo fazia o serviço. Muito mais fácil que tirar pinos de dobradiças ou arrombar fechaduras.

Mas o Amarelinho não gostava de ser apenas o passador de buraco de vitrô! Ele queria ser mais importante!

Ganymedes José. Amarelinho. São Paulo, Moderna, 1983. p.7-8

Vocabulário

- estorricada: quase torrada
- esbravejando: gritando com raiva
- enviesados: tortos, quebrados
- cruzeiro: grande cruz

1- Quem é o personagem principal do texto?

.....

2- O autor nos dá uma caracterização detalhada do personagem principal. Com os elementos espalhados por todo o texto, procure organizar uma caracterização de Amarelinho.

Descrição física:

.....

.....

Caracterização psicológica:

.....

.....

.....

.....

3- Descreva o lugar em que morava Amarelinho.

.....

.....

.....

4- Como o autor descreve os amigos de Amarelinho? (Observe que ele os descreve física e

psicologicamente.)

a) Pé de Chumbo:

.....

b) Nanico:

.....

.....

c) Pávio:

.....

RETRATO DO BRASIL

Pesquisa com dados de 2004 revela que problema afeta mais os negros ou pardos e os moradores do Nordeste

Fome afeta pelo menos 14 milhões, diz IBGE

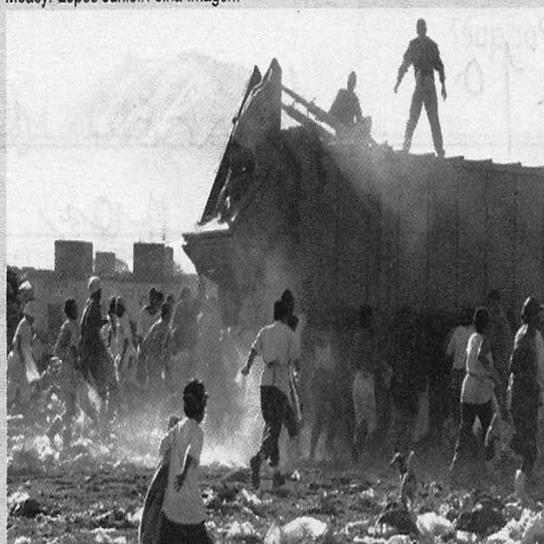
Moacyr Lopes Junior/Folha Imagem

PEDRO SOARES
RAPHAEL GOMIDE

Quase 14 milhões de brasileiros (ou 7,7% da população) viviam em domicílios nos quais a fome esteve presente ao menos um dia em 2004, revela a primeira pesquisa sobre Segurança Alimentar feita pelo IBGE, como suplemento da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios).

Considerando todos os níveis de insegurança alimentar, 72 milhões de pessoas (39,8%) estavam vulneráveis à fome em maior ou menor grau: tinham preocupação com falta de dinheiro para comprar comida, perderam qualidade na dieta ou ingeriram alimentos em quantidade insuficiente.

Mais da metade da população preta ou parda (52,3%) residia em domicílios sob risco de conviver com a fome em 2004. Entre os brancos, o percentual era bem menor: 28,1%.



Pobreza: caminhão de lixo da rede de supermercados Carrefour entra no lixão seguido por catadores de lixo, alguns pendurados na caçamba do veículo, para disputar alimentos e produtos vencidos, próximo à favela Sambaíatuba, em São Vicente (SP).

“Esses dados mostram a reprodução da discriminação e da desigualdade na sociedade brasileira”, disse Lena Lavinias, economista da UFRJ.

Segundo o levantamento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os 14 milhões de brasileiros em situação de insegurança alimentar grave (ao menos uma pessoa da família relatou ter sentido fome nos 90 dias anteriores à pesquisa)

viviam em 6,5% dos domicílios do país, ou 3,35 milhões de lares.

Os 14 milhões de pessoas mais atingidas pela fome representam menos de um terço dos 44 milhões usados como base para a implantação do Fome Zero. O cálculo indireto, a partir da renda, levou em conta linha de pobreza definida a partir de dados da Pnad-IBGE. Nesta pesquisa, a avaliação é mensurada a partir da percepção dos entrevistados.

Crônica: Inferno Nacional

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 - GUARÁ

ALUNO(A):

SÉRIE DATA: VALOR: 9,0 NOTA:

INFERNO NACIONAL

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou:

— Qual é o lance aqui?

Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o Departamento dos Estados Unidos, achado que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime.

— Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de 200 graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que tudo era igual: a divisão em departamentos era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero, pela tarde.

O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: "Aqui tem peixe por debaixo do angu." Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:

— Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira ainda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia.

— E as quinhentas chibatadas? — perguntou o falecido.

— Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

Stanislaw Ponte Preta, TIA ZULMIRA E EU,
Editora do Autor, 1961

Fábula: O gato e a raposa

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DATA: ____ / ____ / ____

NARRAÇÃO

O GATO E A RAPOSA

Gato e raposa andavam de sociedade a correr o mundo, pilhando capoeira e ninhos. Muito amigos, apesar de que a raposa volta e meia dava trela à gabolice, depreciando o compadre.

- Afinal de contas, meu caro, não és dos bichos mais bem aquinhoados pela natureza. Só tens um truque para iludir os cães: trepar em árvores.

- E é quanto me basta. Vivo muito bem assim e não troco esta minha habilidade pela tua coleção inteira de manhas.

A raposa sorriu compassivamente. Ora, o gato a desfazer dela, dona de cem manhas, cada qual melhor! E recordou lá consigo que sabia iludir os cães de mil maneiras, ora fingindo-se morta, ora escondendo-se nas folhas secas, já disfarçando as pegadas, já correndo em ziguezague. Recordou todos os truques clássicos. Enumerou-os. Chegou a contar noventa. E chegaria a contar cem, se o rumor dum acusação lhe não viesse interromper os cálculos.

- Eis aí a tua cachorrada – disse o gato, marinhando pela árvore acima. – Aplica lá teus inúmeros recursos, que o meu recursozinho único já está aplicado.

A raposa, perseguida de perto, disparou como um foguete pelos campos afora, pondo em prática, um por um, todos os recursos da sua coleção.

Mas foi inútil. Os cães eram mestres: não lhe deram trégua, inutilizaram-lhe as mais engenhosas manhas e acabaram por ferrá-la.

Só então se convenceu – mito tarde!... – de que é preferível saber bem uma coisa só a saber mal noventa coisas diversas.

Monteiro Lobato

DESCRIÇÃO

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles. Obra poética.

Editorial: Vaga-lumes literários

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 – GUARÁ

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DATA: ____ / ____ / ____

VAGA-LUMES LITERÁRIOS

Expedição Vaga-Lume é o simpático nome do projeto de três jovens que deverá levar, nos próximos meses, cerca de 7.000 livros a 22 comunidades carentes na região amazônica. A idéia, já contida no próprio nome da iniciativa, é levar partículas de luz à floresta.

Os 7.000 volumes distribuídos em 22 bibliotecas podem parecer pouco, mas, quando se considera o deserto de livros que é o Brasil e, em especial, a região amazônica, esses micropontos de luz ganham as proporções que tem um farol para o naufrago.

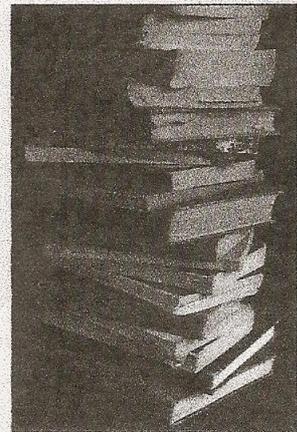
A Amazônia Legal, que corresponde a 61% do território brasileiro, não tem mais do que 400 bibliotecas públicas. Um Estado do porte do Amazonas conta com apenas oito. Roraima, ainda menos: quatro.

É verdade que a situação global brasileira não é muito mais confortável. O país possui pouco mais de 4.000 bibliotecas. É difícil determinar o que é causa e o que é efeito, mas o brasileiro quase não lê. Existe aqui uma livraria para cada 84,4 mil habitantes. A vizinha Argentina tem (ou tinha, antes da crise) uma para cada 6.200. O brasileiro adquire em média 2,5 livros por ano, aí incluídos os didáticos, que são distribuídos a alunos da rede pública. O francês compra mais de sete livros por ano.

E a expedição Vaga-Lume, ao assumir que faz um trabalho pequeno, como que de inseto, ganha relevância porque não se limita a despejar os livros nas comunidades. Procura também trabalhar com alunos e professores, para que o livro lhes pareça um objeto menos exótico.

Um dos aspectos pouco mencionados do ciclo de perpetuação da miséria é o fato de que o filho de pais analfabetos, mesmo quando chega à escola, já entra em desvantagem. Alguns educadores acreditam que apenas ver os pais lendo desde a primeira infância já constitui elemento do processo de aprendizagem.

O Brasil não se tornará uma França da noite para o dia. Mas, para que a população venha a ter hábitos de leitura, é preciso começar a criar familiaridade com a escrita e os livros, ainda que a ritmo de vaga-lume.



PhotoDisk

(Folha de S. Paulo, 21/2/2002.)

A FEBRE DA PLÁSTICA TEEN

PATRÍCIA Z Aidan,
ALESSANDRA RÓSCOE E MARIANA SGARIONI

Por que adolescentes se submetem à plástica?

A resposta costuma ser uma só: “auto-estima baixa”. Nenhuma de nossas entrevistadas se arrependeu do que fez. Explicação unânime: sentem-se muito mais seguras e felizes hoje. A declaração emblemática veio da paulistana Evelise Teixeira, 16 anos, que escolheu o peito novo folheando revistas e fixando o olhar no colo de Deborah Secco, inflado por 235 mililitros de silicone. Evelise, já com a réplica do que a atriz ostenta, resume o espírito da época: “É assim — ou você tem beleza, tem peitão ou não é ninguém”. Franca, enumera: “Nas novelas, toda garota tem, no cinema idem, no colégio há várias... até a secretária do meu pai está com os seios da moda”. O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen — até os garotos resolveram aderir. E, para atender à explosão da demanda, as clínicas estão a todo vapor. No Brasil, cerca de 650 mil intervenções foram realizadas em 2005, 15% em jovens de 14 a 18 anos (nos Estados Unidos, não passa de 7%). Eles não desistem mesmo sabendo que o pós-operatório será sofrido. “Me informei e fui”, conta Ana Carolina Varella, 17 anos, há dois com nariz perfeito e arrebitado. “Por 20 dias fiquei feia, roxa, inchada a ponto de não abrir os olhos, mas faria de novo.” Vendo a foto de Ana antes da cirurgia, no prontuário da clínica, ninguém diria que era caso de bisturi. O mesmo vale para o carioca Luciano*, 17 anos. Moreno, do tipo Gianecchini, chegou a trabalhar como modelo e nunca ouviu um só comentário de que seu nariz fosse torto, grande ou

Meninas de 13 anos já estão na mesa de cirurgia plástica. Até os 15, a febre é a lipoaspiração. Aos 16, elas turbinam os seios. Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca sem medo dos riscos e nem se queixam da dor, do inchaço e dos hematomas



largo. “Os outros não notavam, mas para mim era um tormento”, diz. A operação foi desaconselhada pela cirurgiã, que, vencida pela insistência, fez ajustes sutis. “Agora, chamo ainda mais a atenção.” Ele está convicto de que “a ciência e a tecnologia existem para resolver os incômodos”. A curitibana Alexia Bourbon acrescenta: “A gente deve usar o que puder para melhorar as chances”. Ela trocou a festa de 15 anos por uma lipo. “Minha irmã fez o mesmo, abriu mão do carro que ia ganhar aos 18. Do manequim 44, secou para o 40. Nessa hora, a gente pesa o que traz mais vantagem.” Em 2005, a MTV pesquisou 2 359 jovens de sete capitais e descobriu que 60% deles acreditam que pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida. Do grupo, 55% aprovam a cirurgia estética. Ao escolher a palavra que caracteriza a geração, 37% optaram por vaidade. [...]

(Revista *Claudia*. claudia.abril.uol.com.br/edicoes/538/fechado/familia_filhos/conteudo_141260.shtml?pagina=1)

*Nomes trocados a pedido dos entrevistados.

ANEXO 2 - ENTREVISTAS

Entrevista realizada com as professoras colaboradoras/participantes da pesquisa

Pesquisadora: *Você acha que é importante desenvolver um trabalho em sala de aula baseado em gêneros textuais variados? Que gêneros foram estudados este ano em suas aulas?*

Professora Rose: *(6ª série): É importante a variação de textos: comédia, aventura, ficção, poesia... Tento mesclar textos, busco sempre textos que sejam interessantes. Este ano trabalhei... no primeiro bimestre... busquei trabalhar de forma especial com poesia, fazendo o aluno despertar para esse gênero. O trabalho com os gêneros também contribui para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura. (23/04/2009).*

Pesquisadora: *De que forma você faz isso?*

Professora Rose: *Ah! De várias formas... levo os textos pra sala, entrego pra cada aluno uma cópia e peço pra cada um ler um trecho... quando o texto é um poema a leitura é feita em dupla... assim... cada dupla fica com uma estrofe e divide a leitura dela. Depois a gente explora o tema, o vocabulário a rima... se tiver. Faz comparação com outros gêneros para ver a diferença que tem a prosa da poesia. No final, peço pra eles produzirem um poema... em dupla também. (23/04/2009).*

Professora Simone *(5ª e 8ª série): Eu acho que é muito importante. O aluno precisa conhecer e ler variados tipos de gêneros. Por exemplo, ele precisa saber diferenciar um conto de uma crônica ou de um romance... Um conto de aventura de um conto policial... Que a estrutura composicional da poesia é diferente da do romance, da novela. Às vezes eu trago pra sala outros tipos de textos porque acho interessante... notícias de jornal ou de revistas que tratam de saúde, meio ambiente... mas com esses tipos de textos eu não trabalho a interpretação não. É só pra ler mesmo... No início do ano, por exemplo, desenvolvi um projeto de leitura intitulado "Café literário". Foi assim... Cada aluno escolheu um livro de literatura na biblioteca e levaram para casa... a leitura foi feita em casa. Cada um leu o livro que escolheu seguindo um roteiro que fiz para ajudar eles na apresentação.*

Na data pré-estabelecida pelo grupo, quinze dias depois, nós reservamos duas aulas para “A hora do café”... esse foi o nome que criamos para o momento da apresentação... cada um fez a apresentação do livro seguindo o roteiro. O roteiro é fundamental para a apresentação. abordando a ideia central, os personagens e outros aspectos que achou importante (29/04/2009).

Pesquisadora: *Como você elabora o roteiro, aliás, o que você considera no roteiro de leitura?*

Professora Simone: *Eu elaboro o roteiro considerando algumas questões do tipo: do que trata o livro... o tema do livro... sabe? Quais os personagens? Onde e quando aconteceu a história? Como começa e como termina. Também incluo no roteiro questões sobre o autor, a editora, o ano da publicação da obra... mais ou menos assim... (29/04/2009).*

Professora Tânia (7ª série): *É importante sim. Este ano já trabalhei com vários gêneros. Eu gosto de trabalhar com diferentes gêneros, mas de forma separada. Quinzenalmente... Este ano eu já explorei o romance, a poesia... a literatura de cordel e o conto. Nos intervalos eu leio com eles (alunos) textos diferentes, textos de revistas... Como você pode ver a semana passada eu trouxe aquele texto sobre a fome no Brasil. Achei ele interessante e trouxe... Recortei de um livro, fiz algumas cópias e trouxe... mas não foi planejado não... Algumas vezes eu aproveito esse tipo de texto pra revisar conteúdos de gramática... Quando quero fixar um conteúdo, procuro mostrar dentro do texto... a gramática. (11/05/2009).*

Pesquisadora: *De que maneira é realizado quinzenalmente, como você falou, a exploração dos textos... do romance, da literatura de cordel, por exemplo.*

Professora Tânia: *Exploro tudo... primeiro a leitura... depois a interpretação oral e escrita. Chamo a atenção para o assunto... do que trata o texto... os personagens... o lugar... se predomina a narração, a descrição ou o diálogo... Depois... em outra aula, aproveito o mesmo texto e trabalho o conteúdo gramatical. A culminância do trabalho com os gêneros é uma produção escrita, valendo nota. A produção pode ser em grupo. Peço pra eles produzirem uma história, um conto, um poema... depende do gênero trabalhado naquele momento. (11/05/2009).*

ANEXO 3 –NOTAS DE CAMPO (reflexões)

Hoje, dia treze de abril, inicio meu trabalho de campo no Centro de Ensino Fundamental 08 do Guará, escola pública do Distrito Federal localizada na cidade do Guará 2. Conforme o cronograma, elaborado por mim com o auxílio da professora Simone, a observao foi iniciada na sala da professora Rose na 6 série “B”. Após ter sido apresentada aos alunos pela professora, escolhi uma carteira que estava sobrando no fundo da sala.

*A aula teve início com a professora fazendo comentários sobre a última avaliao aplicada na semana anterior. Ela devolveu as avaliaoes para os alunos e propôs sua revisão. Vi que a avaliao está dividida em duas partes: a primeira contendo um texto com questoes de interpretao e a segunda. Contendo conteúdo gramatical. O texto utilizado na avaliao intitula-se **Inferno Nacional** de Stanislaw Ponte Preta, do livro TIA ZULMIRA E EU, Editora do Autor, 1961. O trabalho de revisão consistiu-se na leitura de alguns trechos do texto e respostas das questoes de interpretao/compreensão do texto. Todo o grupo participou da revisão dessa primeira parte da avaliao, ora respondendo aos quesitos propostos, ora dirimindo dúvidas. Em seguida, a professora Rose passou para a revisão da segunda parte da avaliao. Ao revisar as questoes de gramática a professora adotou o esquema de perguntas e respostas. Cada aluno respondeu conforme o que havia colocado na avaliao. Após todos terem dado uma resposta, ao final, a professora decidiu qual a resposta correta para a questão em foco. (13/04/2009)*

Observei que a maioria dos alunos demonstra bastante dificuldade em compreender a conjugo verbal. Muitas vezes, não conseguem diferenciar modo de tempo e pessoas. Não resta dúvida de que há uma preocupao da professora em vencer os conteúdos gramaticais, pois até mesmo no momento do trabalho com a leitura, muitas vezes, o texto  utilizado como pretexto para trabalhar a gramática. (30/04/2009).

ANEXO 4 - ATIVIDADES ESCRITAS DE INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO DE TEXTO Exemplo 1:

5ª série	Texto 2: <i>Juízo Final</i>. Millôr Fernandes	Gênero: fábula
-----------------	------------------------------------------------------	-----------------------

Interpretação de texto

1. O milionário é apresentado no texto como “miserável milionário” qual o significado dessa expressão? Marque apenas uma das alternativas.

- () O milionário estava infeliz porque ia ser julgado.
- () O milionário era pão duro.
- () O milionário tinha ido à falência.
- () O milionário era mau.

Deus pergunta ao milionário: “Que fez você de bom em sua vida?” A resposta dada pelo milionário agrada ao Senhor? Por quê? (justifique).

2. O que demonstra a resposta dada pelo milionário?

- () Que ele viveu de forma solidária com seus semelhantes.
- () Viveu de acordo com sua consciência.

O que são obras de filantropia?

3. Ao perguntar ao milionário se eram só aquelas doações, Deus já expressa algum julgamento? Por quê?

4. A moral deste texto é positiva ou negativa? (justifique).

5. Retire do texto duas frases:

Afirmativas:

Interrogativas:

Exclamativas:

Negativas:

Atividade: 2:

6ª série	Texto : <i>No paraíso da transgressão</i> , (L. Luft)	Gênero: artigo de opinião
----------	-------------------------------------------------------	---------------------------

Compreensão do texto: **No paraíso da transgressão**

- 9) Qual o nome da autora?
- 10) De onde foi retirado o texto?
- 11) Qual o assunto tratado no texto?
- 12) Quantos parágrafos têm o texto?
- 13) Em sua opinião, a autora está se referindo a que país? Justifique.
- 14) Cite algumas transgressões a que se refere a autora no texto e por que isso aconteceu.
- 15) Transcreva do texto 12 substantivos, 10 adjetivos, 8 pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos), 6 verbos, 4 preposições e 3 conjunções.
- 16) Diga em modos e tempos estão os seguintes verbos retirados do texto:
 - h) vivemos:
 - i) continuarão:
 - j) tornou:
 - k) viram:
 - l) estão:
 - m) declarou;

n) voltará:

9) Conjugue os verbos, retirados do texto, viver, acostumar, aguardar, esperar e estar no presente, pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.

Viver	Acostumar	Aguardar	Esperar	Estar

10) Conjugue os verbos, retirados do texto, transgredir, dizer, garantir, andar e ficar no pretérito- mais-que-perfeito, do indicativo e no futuro do presente e futuro do pretérito do indicativo.

Transgredir	Dizer	Garantir	Andar	Ficar

Atividade 3

7ª série	Texto : Amarelinho (Ganymedes José)	Gênero: Romance (frag.)
-----------------	--------------------------------------------	--------------------------------

Interpretação/compreensão do texto

- 1) Quem é o personagem principal ?
- 2) Qual o nome do autor da história? Você já leu outras histórias desse autor? Qual (is) ?
- 3) Quais as características físicas e psicológicas dele?
- 4) Onde vive e o que faz ele?
- 5) Você conhece alguém parecido com ele? Que tem uma vida idêntica à dele? Descreva-o.

Gramática: revisão

Retire do texto:

- a. 6 verbos no pretérito imperfeito do indicativo
- b. 3 verbos no pretérito perfeito do indicativo
- c. 8 adjetivos
- d. 4 pronomes pessoais
- e. 9 substantivos

Atividade 4

8ª série	Texto: <i>Inferno nacional</i> (Stanislaw P. Preta)	Gênero: crônica
----------	-----------------------------------------------------	-----------------

Vocabulário:

Folclore: músicas, crenças, costumes e outras criações que aparecem no meio do povo.

2- Localize, no retângulo abaixo, um sinônimo para a palavra destacada:

chicotadas - rígido - sujeito - apareceu - governado

- a) "A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore....."
- b) "... não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país....."
- c) "... em busca de um departamento menos rigoroso..."
- d) "Quinhentas chibatadas pela manhã..."
- e) "Diz que era um camarada que abotoou o paletó."

INTERPRETAÇÃO

1 - Por que o falecido quando saiu do gabinete do diabo, procurou, em primeiro lugar, o departamento dos Estados Unidos?

.....
.....
.....

2 - Quantos tipos de castigos funcionavam no inferno? Quais?

.....
.....
.....
.....

3 - O que chamou a atenção do falecido ao passar pelo Departamento do Brasil?

.....
.....
.....

4 - No inferno caracterizado no texto, os "pecados" eram castigados segundo:

- d) () a nacionalidade de cada um.
- e) () a gravidade dos pecados cometidos em vida.
- f) () um critério único para todos.

5 - Podemos dizer que no Departamento do Brasil:

- d) () todos os castigos funcionavam razoavelmente.
- e) () apenas dois castigos funcionavam irregularmente.
- f) () nenhum castigo funcionava normalmente.

6 - Explique com suas palavras qual o fundo moral da fábula e a que país se refere?.....

.....
.....
.....

