

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

**GÊNEROS E ENSINO DE LEITURA EM LE : OS MODELOS
DIDÁTICOS DE GÊNEROS NA CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2001

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

**GÊNEROS E ENSINO DE LEITURA EM LE : OS MODELOS
DIDÁTICOS DE GÊNEROS NA CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Anna Rachel Machado.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2001

BANCA EXAMINADORA

À Ma...

*Escrevestes nas páginas de minha vida
uma grandiosa e inesquecível lição de fé, amor e esperança....*

*Tu, minha amada irmã e amiga,
estás comigo sempre.*

Ao Duardo...

*Na simplicidade e sinceridade, mostrou-nos
que somos contemplados com a salvação pelo amor de Deus.*

AGRADECIMENTOS

“A luz de Deus me cura.
O amor de Deus me envolve.
O poder de Deus me protege.
A presença de Deus vela por mim.
Onde quer que eu esteja,
Deus aí está.”

À Deus, meu maior orientador, que em todas as tempestades esteve me sustentando.

Com especial amor, admiração, carinho e gratidão,

Aos meus pais,
cujas ações cotidianas,
revelam-me a dimensão de seu amor.

Ao Antonio, meu grande amor,
cúmplice de tantos novos sentidos e emoções em minha vida.

Às minhas filhas, que pulsando em meu ventre,
me trazem inéditos sentimentos de felicidade.

À Profª . Drª . Anna Rachel Machado, pela valiosa orientação, pelo crescimento profissional e pelos profundos ensinamentos sobre aprendizagem e vida.

Ao Prof. Dr. Bernard Schneuwly, minha gratidão por ser o grande inspirador desta tese, por sua segurança em apoiar este trabalho e disponibilidade em ser um interlocutor crítico.

À Profª . Drª . Maria Antonieta Alba Celani, à Profª . Drª . Maria Cecília Camargo Magalhães, à Profª . Drª . Roxane Helena Rodrigues Rojo, à Profª . Drª . Anna Maria Grammatico Carmagnani, à Profª . Drª . Fernanda Coelho Liberali, à Profª . Drª . Maximina Freire, ao Prof. Dr. Renilson Menegassi, ao Prof. Juliano Desiderato Antonio, ao Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, à Profª . Drª . Itziar Plazaola Giger, ao Prof. Dr. Joaquim Dolz pelas discussões das versões preliminares deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas e professores da UEL, do LAEL/CEPRIL e da FAPSE por possibilitarem a realização deste trabalho.

À CAPES e ao Conselho Britânico, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

À Isabel, pelo carinho, dedicação e paciência na revisão da edição final da tese.

Ao Padrinho Pedro, pelos cafés, almoços e estadias em Sampa e por estar sempre pronto para quebrar meus galhos.

A todos meus amigos, pelo amor, carinho e por sempre me apoiarem nos momentos de êxito e de crise.

À Denise e Simone, que participaram da produção do material didático analisado.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que eu chegasse até aqui.

“Então, um professor disse: “Fala-nos do ensino.”

E ele disse: “Homem algum poderá revelar-vos senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento.

*O mestre que caminha à sombra do templo,
rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria,
mas sim de sua fé e de sua ternura.*

*Se ele for verdadeiramente sábio,
não vos convidará a entrar na mansão de seu saber,
mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente.*

*O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço,
mas não vos poderá dar a sua compreensão.*

*O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo,
mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a
repete.*

*E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e
das medidas, mas não vos poderá levar até lá.*

Porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

*E assim como cada um de vós se mantém isolado na consciência de Deus,
assim cada um deve ter sua própria compreensão de Deus e sua própria
interpretação das coisas da terra.”*

(GIBRAN, G. 1923:53,54 O Profeta. ACIGI)

Nesse conjunto de instruções e ações, a língua estrangeira foi contemplada, a não ser pelo Projeto Nacional do Livro Didático que busca avaliar livros didáticos destinados ao ensino público. Esses materiais, assim, se constituem, pelo menos parcialmente, como responsáveis pelo acesso e pela construção de conhecimentos na escola. O ensino de língua estrangeira (doravante LE) não é uma exceção, pois, apesar de não haver repasse de material didático pelo MEC para o ensino de língua inglesa (doravante LI) no ensino fundamental, o professor comumente adota um livro que lhe apresente uma determinada proposta de conteúdo. Esta, freqüentemente, se apresenta como o planejamento anual para a classe (Rojo, 2000). Entretanto, consideramos que essa adoção e utilização tem sido feita de forma pouco criteriosa e intuitiva e que um estudo mais aprofundado sobre a questão da avaliação de material didático poderá colaborar para esclarecer e nortear as escolhas dos professores.

Com essa preocupação, nossa pesquisa voltou-se para a construção de uma proposta de um instrumento de avaliação de material didático para o ensino de língua estrangeira, tendo como objeto de análise parte de um material (*Caderno de Inglês*) que produzimos para o PAI-S, no Estado do Paraná.

Assim, a situação da produção do material didático *Caderno de Inglês* para o PAI-S se apresenta como pano de fundo dessa pesquisa. Consideramos que o material didático por nós produzido se configura como uma alternativa de ação no ensino-aprendizagem de LE ao passo que nossa pesquisa pretende investigar um primeiro nível da transposição didática efetuada: as transformações dos conhecimentos teóricos para conhecimentos a serem ensinados como proposto nesse material didático. A tese subjacente a esse material é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. Como acentua Meurer (2000), uma abordagem de investigação e de ensino baseados em gêneros textuais pode servir para a compreensão do que vai além das

características típicas dos gêneros, isto é, das esferas sócio-culturais e ideológicas.

Nos estudos contemporâneos sobre o ensino de LI (LE), e mais especificamente para o ensino de leitura, têm-se levantado vários objetos para análise e grande parte delas acabam por defender modelos de leitura (Moita Lopes, 1986), procedimentos didáticos de diferentes tipos, como a utilização de diferentes estratégias (Ramos, 1988; Freitas, 1990; Tavares, 1993; Geraldini, 1995); a exploração de cognatos (Matas, 1990); o uso de inferência lexical (Scott, 1990; Corte, 1991; Souza, M. H. 1993) e o papel do vocabulário na compreensão em leitura (Scaramucci, 1995). Outros focos de pesquisa convergiram para a leitura crítica (Pereira, 1989) os tipos de materiais e textos usados em aulas de leitura (Rees, 1993; Gariglio, 1996), os processos cognitivos emergentes no ato da leitura (Fantini, 1997) e as dificuldades de aprendizagem (Gadelha, 1998). Estudos mais recentes chamam a atenção para a interação leitor-texto e para a relação professor-aluno-livro didático (Souza, 2000) e para co-construção de conhecimento (Nunes, M., 2000).

Assim, a carência de estudos sobre o uso da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de leitura em LE fez com que esse tema merecesse nossa especial atenção. Além disso, a maioria das pesquisas aponta vários aspectos negativos observados no ensino de leitura (por exemplo, leitura como mero reconhecimento de sentidos, texto como pretexto para o ensino de vocabulário e/ou gramática etc) ou os procedimentos adequados utilizados em cursos para alunos universitários. Ora, se compreendermos que a leitura é um direito e um requisito para o exercício da cidadania, precisamos, então, buscar alternativas para superar esses aspectos negativos, desde o ensino fundamental e médio.

Com esse objetivo, nosso trabalho didático se apóia no interacionismo sócio-discursivo, que postula a necessidade de serem trabalhados gêneros de texto no ensino, a fim de mediar a atividade e materializá-la. De acordo com essa visão, o material didático pode ser uma das ferramentas que, uma vez transformada, transforma também a própria atividade. Com pressupostos teóricos baseados principalmente em Bakhtin (1979/1992), Bronckart (1997/1999), Dolz & Schneuwly (1998), Schneuwly (1994), Pasquier & Dolz (1996), Machado (2000), e nas

orientações dos PCNs-LE, efetuamos a análise do material por nós produzido para o ensino de leitura em língua inglesa, já mencionado anteriormente, que se apresenta centrado na noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE.

A construção desse material também se apoiou no currículo do Estado do Paraná e na versão preliminar dos PCNs-LE. Com esses dados em mãos, pudemos refletir mais claramente sobre quais seriam os gêneros mais eficazes para se atingir os objetivos estabelecidos, sobre quais os mais apropriados, diante do papel social da LI no Brasil e sobre quais contribuiriam para a formação global do aluno e de sua cidadania. Essa reflexão resultou na escolha de oito gêneros que se encontram em quatro volumes, sendo que foram trabalhados dois gêneros em cada volume, da seguinte forma: para o Impulso Inicial, Anúncio e Informes; no Volume 1, Rótulos e Manual de Instrução; no Volume 2, Classificados de Emprego e Currículo; e no Volume 3, Quarta capa de livro e Carta de Leitor da Internet.

Duas dessas seqüências didáticas foram selecionadas para nossa pesquisa, sendo uma do primeiro volume e outra do último, possibilitando-nos uma compreensão do processo de produção do material. Os gêneros abordados são ambos relacionados à persuasão, função importante para instigar a argumentação nos alunos. No anúncio publicitário, por exemplo, há uma convocação ao leitor que ele consuma o produto/serviço veiculado, exigindo, portanto, sua reação. Esta pode levar o aluno a fazer uso de uma boa argumentação para efetuar ou não uma ação de consumo. Essa argumentação só é possível uma vez que o leitor tenha clareza em sua leitura e interpretação, objetos de ensino desse material.

Com nosso trabalho de pesquisa, esperamos defender o uso dos modelos didáticos de gênero como um instrumento de avaliação mais amplo para materiais didáticos em geral que visem ao ensino de leitura em LE. Conseqüentemente, nosso objetivo mais geral é o de apresentar a utilização dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro que foram construídos no decorrer da pesquisa, para avaliar as seqüências didáticas construídas em torno desses dois gêneros.

Decorrente desse nosso grande objetivo mais geral, outros objetivos mais específicos guiam nossa pesquisa, são os seguintes:

- a) apresentar uma concepção de ensino de leitura que esteja de acordo com os princípios gerais do interacionismo sócio-discursivo por nós assumidos;
- b) demonstrar que, de acordo com essa concepção, os materiais didáticos destinados ao ensino de leitura em LE podem ser construídos em torno da noção de gênero em forma de seqüências didáticas;
- c) demonstrar que a descrição das características que devem ser ensinadas do gênero a ser trabalhado com os alunos permite avaliar a pertinência dos conteúdos e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas;
- d) aplicar os princípios de ensino de leitura na visão do interacionismo sócio-discursivo como critérios que permitam avaliar a proposta de prática pedagógica subjacente aos materiais didáticos.

Para atingir esses objetivos, guiar-nos-emos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como ensinar leitura em LE na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo?
- b) Como elaborar e avaliar material didático para o ensino de leitura em LE, de acordo com os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo?
- c) Quais as características desses gêneros?
- d) Quais são as características que deveriam ser ensinadas para a compreensão de textos pertencentes a esse gênero, levando-se em consideração a situação de comunicação e as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos para a leitura desses gêneros em LI?
- e) Essas duas seqüências didáticas privilegiam o ensino das características levantadas nos modelos didáticos?
- f) Há coerência entre a proposta do ensino de leitura, que se declara ser baseada no interacionismo sócio-discursivo, e as atividades efetivamente propostas nessas duas seqüências didáticas?

Finalmente, a partir da aplicação de critérios baseados em princípios de ensino de leitura assumidos por nós, poderemos complementar a avaliação de material didático, com a detecção da proposta pedagógica subjacente.

Para a exposição desse trabalho, a tese apresenta-se dividida em cinco capítulos. Nos dois capítulos iniciais, apresentamos uma síntese de nossos pressupostos teóricos. No primeiro, os pressupostos teóricos centrais do interacionismo sócio-discursivo, discutindo os conceitos de linguagem, gênero e discurso, nossa posição sobre ensino-aprendizagem de LE, a proposta de elaboração de material didático organizado em forma de seqüência didática e defendemos alguns princípios gerais para o ensino de leitura em LE. No segundo, tratamos especificamente da questão da transposição didática e do modelo de análise de texto adotado. Ainda enfatizamos a necessidade de avaliação de material didático para o ensino de LE, nossa concordância com a proposta do uso de modelo didático como instrumento para a análise de nosso material e um levantamento bibliográfico de trabalhos realizados sobre avaliação de material didático. Nesse mesmo capítulo, expomos, resumidamente o modelo de análise de texto (Bronckart, 1997/1999) que nos serviu de base para a análise dos textos selecionados.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa que adotamos, incluindo-se aí a forma de coleta de dados e os procedimentos de análise considerado adequado. O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos modelos didáticos do anúncio publicitário e da quarta capa de livro, precedidos cada qual de uma síntese da situação de ensino em que o material seria aplicado, de uma revisão bibliográfica de trabalhos que tratam especificamente de anúncio publicitário e quarta capa de livro e dos resultados das análises do *corpus* de textos pertencentes a esses gêneros. No quinto capítulo apresentamos os resultados das análises das seqüências didáticas desses gêneros, avaliando a coerência entre os modelos didáticos construídos e a proposta do material, além de examinarmos as atividades tendo como critérios os princípios de ensino de leitura apresentados no capítulo 1. Finalmente, nas considerações finais, apresentamos as conclusões gerais a que chegamos por meio de toda pesquisa realizada, sugerindo, ainda, caminhos para pesquisas que se voltem para as mesmas questões aqui enfocadas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LEITURA EM LE	07
1.1 Ensino de Leitura	08
1.2 Pressupostos Teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo	13
1.2.1 Ensino-aprendizagem na visão vigotskiana.....	14
1.2.2 A noção de gênero.....	19
1.2.2.1 Gêneros de ensino	23
1.2.2.2 Seqüência didática	25
1.3 Leitura na Visão do Interacionismo Sócio-discursivo	28
1.3.1 Proposta de princípios para o ensino de leitura em LI (LE)	31
1.3.1.1 Leitura e ação de linguagem	32
1.3.1.2 Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	32
1.3.1.3 Capacidades de linguagem	33
1.3.1.4 Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura ..	37
1.3.1.5 Uso de textos sociais	38
1.3.1.6 Tipos de comparações construtivas	39
1.3.1.7 Progressão em espiral	40
1.3.1.8 Complexidade da tarefa	41
1.3.1.9 Uso de recursos pedagógicos para mediação	42
1.3.1.10 Processo colaborativo e método indutivo	43
CAPÍTULO 2 - TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	46
2.1 Transposição Didática	46
2.2 Instrumentos de Análise de Material Didático (AMD)	51
2.2.1 Pesquisas realizadas sobre avaliação de material didático de LI (LE)	54
2.3 A Construção de um Modelo Didático de Gênero	55
2.3.1 Modelo didático de gênero	55
2.4 Modelo de análise de textos segundo Bronckart (1997/1999)	58
2.4.1 O contexto de produção	58
2.4.2 Arquitetura interna dos textos	60
2.4.2.1 A infraestrutura textual	60
2.4.2.1.1 Plano geral do texto	60
2.4.2.1.2 Tipos de discurso.....	61
2.4.2.1.3 Os tipos de seqüência e formas de planificação	65
2.4.2.2 Mecanismos de textualização	68
2.4.2.3 Mecanismos enunciativos	70
2.4.3 Escolhas Nominais	72
CAPÍTULO 3 – AS QUESTÕES METODOLÓGICAS	75
3.1 Objetivos de Delimitação	76
3.2 Procedimentos de Seleção do <i>Corpus</i>	77
3.2.1 Descrição das seqüências didáticas	78
3.2.1.1 Descrição da seqüência didática de anúncio publicitário e do	

manual do professor (Anexo 1)	79
3.2.1.2 Descrição da seqüência didática para quarta capa de livro	84
3.3 Procedimentos para avaliação do material didático	88
3.3.1 Procedimentos para a construção dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro para a avaliação da adequação das seqüências didáticas correspondentes	88
3.3.1.1 Contexto de produção dos textos pertencentes aos gêneros analisados.....	89
3.3.1.2 Análise do folhado textual	90
3.3.1.3 Análise das escolhas nominais	91
3.3.2 Análise das seqüências didáticas	92
3.3.2.1 Comparação entre os modelos didáticos construídos e as propostas explícitas das seqüências didáticas	92
3.3.2.2 Análise da proposta de leitura subjacente às seqüências didáticas	93

CAPÍTULO 4 - A CONSTRUÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA E LIVRO.....

4.1 Situação de Ensino Envolvendo a Contexto em que o Material foi Produzido e Analisado	94
4.2 Literatura dos <i>Experts</i> e Especialistas em Anúncio Publicitário	101
4.2.1 Definição	101
4.2.2 Visão dos <i>experts</i> em anúncio publicitário	104
4.2.3 Estudos lingüísticos envolvendo anúncio publicitário	107
4.3 Resultados das Análises do <i>Corpus</i> do Gênero Anúncio Publicitário	120
4.3.1 Características gerais do contexto de produção	121
4.3.2 Análise do folhado textual	124
4.3.2.1 Análise da infraestrutura textual	124
4.3.2.1.1 Características gerais do plano textual global	124
4.3.2.1.2 Tipos de discurso	128
4.3.2.1.3 Tipos de seqüência	134
4.3.2.2 Mecanismos de textualização	136
4.3.2.3 Mecanismos enunciativos	139
4.3.3 Análise das escolhas nominais	142
4.3.4 Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes	144
4.4 Modelo didático de anúncio publicitário.....	144
4.4.1 Plano da situação de ação de linguagem	145
4.4.2 Plano discursivo	147
4.4.3 Plano das propriedades lingüístico-discursivas	148
4.5 Literatura dos <i>Experts</i> e Especialistas em Quarta Capa de Livro	149
4.5.1 Definição	149
4.5.2 Visão dos <i>experts</i> em quarta capa de livro	150
4.5.3 As pesquisas sobre a quarta capa de livro	152
4.6. Resultado das Análises do <i>Corpus</i> do Gênero Quarta Capa de Livro ..	158
4.6.1. Características gerais do contexto de produção	158
4.6.2 Análise do folhado textual	160
4.6.2.1 Análise da infraestrutura textual	160

4.6.2.1.1	Características gerais do plano textual global	160
4.6.2.1.2	Tipos de discurso e as unidades lingüísticas típicas	163
4.6.2.1.3	Tipos de seqüência	169
4.6.2.2	Mecanismos de textualização	170
4.6.2.3	Mecanismos enunciativos	172
4.6.3	Análise das escolhas nominais	174
4.6.4	Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes	175
4.7	Modelo Didático de Quarta Capa de Livro	177
4.7.1	Plano da situação de ação de linguagem	179
4.7.2	Plano discursivo	179
4.7.3	Plano das propriedades lingüístico-textuais	180

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA DE LIVRO.....		182
5.1	Avaliação da Seqüência Didática do Gênero Anúncio Publicitário	182
5.1.1	Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida	183
5.1.2	Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE.....	189
5.1.2.1	Leitura e ação de linguagem	189
5.1.2.2	Leitura e gêneros e pluralidade de gêneros	191
5.1.2.3	Leitura e capacidades de linguagem	192
5.1.2.4	Leitura e contexto	195
5.1.2.5	Uso de textos sociais	197
5.1.2.6	Comparações construtivas	197
5.1.2.7	Progressão em espiral	198
5.1.2.8	Complexidade da tarefa	199
5.1.2.9	Uso de recursos pedagógicos	200
5.1.2.10	Processo colaborativo e método indutivo	201
5.1.2.11	Síntese da análise	204
5.2	Avaliação da Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro	205
5.2.1	Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida	205
5.2.2	Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE	210
5.2.2.1	Leitura e ação de linguagem	210
5.2.2.2	Leitura e ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	211
5.2.2.3	Leitura e capacidades de linguagem	212
5.2.2.4	Leitura e contexto	217
5.2.2.5	Uso de textos sociais	218
5.2.2.6	Comparações construtivas	218
5.2.2.7	Progressão em espiral	219
5.2.2.8	Complexidade da tarefa	221
5.2.2.9	Uso de recursos pedagógicos	222
5.2.2.10	Processo colaborativo e método indutivo	223
5.2.2.11	Síntese das análises	225

CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
ANEXOS	249
ANEXO 01 – Seqüência Didática de Anúncio Publicitário e Manual do Professor	250
ANEXO 02 – Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro e Manual do Professor v	251
ANEXO 03 – Anúncio Publicitário – <i>Planet Hollywood</i>	252
ANEXO 04 - Anúncio Publicitário – <i>Neutrogena</i>	253
ANEXO 05 - Anúncio Publicitário – <i>Handi-Snack's Kids</i>	254
ANEXO 06 - Anúncio Publicitário – <i>Johnny Rockets</i>	255
ANEXO 07 - Anúncio Publicitário – <i>American Liver Foundation</i>	256
ANEXO 08 - Anúncio Publicitário – <i>Dacron Pillows</i>	256
ANEXO 09 - Anúncio Publicitário – <i>Beverly Hills Rent-A-Car</i>	258
ANEXO 10 - Anúncio Publicitário – <i>Angel of Peace</i>	259
ANEXO 11 - Anúncio Publicitário – <i>Bishop's</i>	260
ANEXO 12 - Anúncio Publicitário – <i>Glucophage</i>	261
ANEXO 13 - Anúncio Publicitário – <i>Johnson & Johnson First Aid To Go!</i>	262
ANEXO 14 - Anúncio Publicitário – <i>Eckerd</i>	263

RESUMO

Nosso trabalho apóia-se nas concepções didáticas do interacionismo sócio-discursivo, que postula a necessidade de serem trabalhados gêneros de texto no ensino, a fim de mediar a atividade e materializá-la. Por isso, segundo essa visão, o material didático pode ser uma das ferramentas que, uma vez transformada, transforma também a atividade. Com pressupostos teóricos baseados principalmente em Bakhtin (1953/1992), Bronckart (1997/1999), Dolz & Schneuwly (1998), Schneuwly (1994), Pasquier & Dolz (1996), Machado (2000) e nas orientações dos PCNs-LE, efetuamos a análise de um material por nós produzido para o ensino de leitura em língua inglesa que se apresenta centrado na noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo defender o uso dos modelos didáticos de gêneros como um instrumento de avaliação mais amplo para materiais didáticos em geral que visem ao ensino de leitura em LE. Outros objetivos mais específicos: a) apresentar uma concepção de ensino de leitura que esteja de acordo com os princípios gerais do interacionismo sócio-discursivo por nós assumidos; b) demonstrar que, de acordo com essa concepção, os materiais didáticos destinados ao ensino de leitura em LE podem ser construídos em torno da noção de gênero objetivando o desenvolvimento de capacidades de linguagem; c) demonstrar que a descrição das características a serem ensinadas do gênero a ser trabalhado com os alunos permite avaliar a pertinência dos conteúdos e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas; d) aplicar os princípios de ensino de leitura na visão do interacionismo sócio-discursivo como critérios que permitam avaliar a proposta de prática pedagógica subjacente aos materiais didáticos.

Os resultados mostraram que as características centrais do gênero anúncio publicitário não foram contempladas no material didático; ao contrário da seqüência didática de quarta capa de livro que revela coerência entre as capacidades de linguagem trabalhadas e aquelas consideradas como objeto de ensino de acordo com o modelo didático construído. Confirmamos, portanto, o uso de modelo didático de gênero como instrumento para avaliação de material didático, enaltecendo o valor dessa pesquisa para os estudos sobre ensino-aprendizagem de LE.

ABSTRACT

Our work derives from the socio-discursive interactionism, which postulates the need for text genres to be supplied for teaching in order to mediate the activity and materialize it. Due to this need, according to this concept, the didactic material can be one of these tools which, once transformed, may also transform the activity. Having our theoretical construct based on Bakhtin (1953/1992); Bronckart (1997/1999); Dolz & Schneuwly (1998); Schneuwly (1994), Pasquier & Dolz (1996), Machado (2000) and PCNs-LE, we carried on the analysis of the material produced by us for the teaching of reading in English. Such material is centred on the concept of genre as a tool for the teaching-learning of reading in a foreign language.

This research aimed at defending the use of didactic models of genres as a wider tool for the evaluation of didactic material for the teaching of reading in a foreign language (FL). As more specific objectives, we intend to: a) present the concept of teaching reading according to the general principles of the socio-discursive interactionism assumed by this work; b) demonstrate that, according to this concept, the didactic materials aimed at the teaching of reading in a FL can be elaborated on the notion of genre aiming at the development of language capacities ; c) demonstrate that the description of the characteristics of the genre, which are to be taught, allows the evaluation of the pertinence of the contents and the language capacities which may be developed; d) apply the principles on the teaching of reading according to the socio-discursive interactionism as criteria which allow one to evaluate the proposal of pedagogic practice under didactic materials.

Through in our analysis we verified that the central characteristics of the genre *ads* were not filled out; on the other hand, the didactic sequence for book blurbs revealed coherence between the language capacities proposed and those considered as object of teaching-learning in our analysis. Therefore, we confirm the use of didactic models of genres as tools for the evaluation of didactic material, praising the value of this research for the studies on teaching and learning of FL.

- a) Como ensinar leitura em LE na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo?
- b) Como elaborar e o material didático para o ensino de leitura em LE de acordo com essa perspectiva?

1.1 Ensino de Leitura

Muitas pesquisas vêm abordando várias falhas ou problemas existentes na prática da leitura na escola. A literatura consultada nos aponta algumas destas questões, tais como: uma visão falha de compreensão subjacente aos materiais; as próprias características dos materiais, em especial, o tipo de atividade e o tipo de pergunta; a ausência de uma perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento; a falta de objetivos na aula de leitura; o tipo de aula que se privilegia com o tipo de material usado; o papel do professor e dos alunos em função do material; a questão do nível de conhecimento de vocabulário; a seleção de textos e o tipo de avaliação proposta.

Assim, essas críticas revelam a insatisfação com relação às propostas dos livros didáticos e/ou do professor, nas quais as atividades levam o aluno a ser cerceado por limites de interpretação estabelecidos ora pelo autor ora pelo professor. Por exemplo, as pesquisas coordenadas por Coracini (1995 e 1999) mostram que comumente a escola e, em especial, a aula de línguas privilegiam a leitura com sentido produzido a partir do texto. Em aulas de LE, é constante o uso de tradução linear, principalmente das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor, fazendo com que a leitura seja trabalhada como decodificação de palavras para que o texto seja construído ao decodificar mais e mais palavras e partes do texto. O movimento de leitura parte do fragmento para o texto, numa tarefa linear (Grigoletto, 1999b), pressupondo um trabalho do fragmento para o todo, não se considerando a influência das condições de produção na construção do sentido.

Kleiman & Moraes (1999), por sua vez, mostram que o livro didático ainda se apresenta com uma concepção de trabalho pedagógico linear e seqüencial. Na mesma perspectiva, Grigoletto (1999a) também critica o livro didático por este ser

homogeneizador em relação à criação dos sentidos, buscando uma uniformização de interpretações como se o 'sentido verdadeiro' pudesse ser extraído do texto. Critica-se ainda o uso freqüente de perguntas de compreensão que dependem apenas do reconhecimento ou localização de idéias no texto. Além disso, o texto é também, muitas vezes, usado como simples pretexto para o ensino de gramática, de vocabulário ou de outra estrutura lingüística.

Em relação às aulas de leitura, Coracini (1995) mostra que o objetivo do professor nem sempre é compartilhado com o aluno, permanecendo nos materiais tanto o papel do professor como o daquele que detém o poder outorgado pela instituição escolar e o papel do aluno como passivo, como mero receptor de um saber e de determinados sentidos inquestionáveis. De forma alguma considera-se que, em condições de produção de leitura diferentes, outros sentidos podem ser construídos para a mesma leitura. (Grigoletto, 1995a, b)

Em relação à aquisição de vocabulário na aprendizagem de LI como segunda língua e como LE, Coady (1993), propõe uma discussão envolvendo a importância do vocabulário na aprendizagem de leitura, criticando a noção de que esse vocabulário é aprendido automaticamente no contexto em que ele é usado, sem necessidade real de instrução. Entretanto, a nosso ver, não são palavras de alta freqüência que devem ser ensinadas (Coady *et al.*, 1993), pois a escolha lexical refletida nos textos não se dá aleatoriamente, mas, sim, dependente da situação de ação de linguagem, do gênero, do propósito da atividade e do objetivo desejado.

Em relação aos perfis dos diferentes leitores, Nunes (1998:45) apresenta três tipos: (a) o perfil do leitor moldado pela instituição, que não considera as experiências do sujeito, (b) o de acumulador de leituras, independentemente das condições de produção dessas leituras e (c) o do leitor estrategista, que tem sucesso na leitura ao lidar com ela a partir de orientações dadas. Como vemos, nenhum desses perfis contempla o leitor como agente na construção de sentidos, implicado em um contexto sócio-histórico.

O autor ainda aponta três instâncias ideológicas que determinam a construção de sentido: a instância do espaço jurídico, do econômico e do político. A primeira diz

respeito às regras que regem uma formação social qualquer e a aplicação e a interpretação dessas regras. A instância do econômico envolve os setores econômicos, como as editoras e os interesses institucionais. Já a política envolve a produção de sujeitos para outros sujeitos.

Ao tratar especificamente da progressão de tipos de textos em livros didáticos sejam eles usados na íntegra ou como orientador da seqüência e do conteúdo das aulas, Pfeiffer (1998) verifica que os livros tratam a *narrativa* como o tipo de leitura mais simples, seguida da *descrição* e, finalmente, o tipo mais complexo, a *dissertação*. Além de questionar essa complexidade, a autora verifica que o sujeito-leitor não tem espaço para reflexão, independente do tipo de texto disponibilizado, ou seja, o procedimento é sempre voltado para o reconhecimento de algum(ns) tipo(s) de informação.

Em relação à seleção de textos, Carmagnani (1995) critica o uso de textos de imprensa somente como pretexto para o ensino de língua. Tais textos não seriam simples, fáceis e/ou próprios para o desenvolvimento desse tipo de atividade. Ao contrário, eles oferecem a possibilidade de se discutirem os sentidos possíveis e as prováveis 'omissões, distorções e recursos argumentativos' do discurso. Nessa insatisfação com o livro didático, a tão almejada criticidade e participação do leitor seriam possibilitadas por práticas que procurem proporcionar ao aluno instrumentos para que possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2000) também enfatiza a necessidade se ter o objetivo de conscientizar o sujeito-leitor, para sua libertação da alienação. Para isso, é necessário superarmos a carência da relação entre leitura e contexto social com o uso de textos sociais e levando à uma interpretação de texto que revele os aspectos da ideologia, da historicidade que envolvem os textos e o sujeito-leitor.

Também em relação à leitura crítica, Scott *et al.* (1988) acreditam que ela deva ser ensinada por meio de técnicas que levem o leitor a reagir a todo tipo de texto e à atingir os diferentes níveis de compreensão (do geral ao mais detalhado). Por outro lado, Souza, S. (2000) censura a concepção de leitura crítica como complemento às

atividades de compreensão, pelo fato delas se deterem apenas no sujeito-leitor, carecendo ainda o questionamento sobre a autoria do texto. Para reverter isso, o autor propõe a utilização da Análise Crítica do Discurso, que investiga a linguagem reconhecendo que é na língua e, através dela, que podemos reconhecer a ideologia e a historicidade.

Além desses tipos de reflexão, outra preocupação dos pesquisadores é com o tipo de instrumento disponibilizado para os alunos e o tipo de articulação proporcionado. Para isso, Kleiman & Moraes (1999) enfatizam a importância de o professor trabalhar com diferentes fontes de textos, especialmente aquelas às quais têm acesso mais facilmente, como as revistas semanais, por exemplo. Uma vez feita a escolha da fonte de textos, o próximo passo seria a seleção dos temas, que poderia ser guiada por tratem de: um problema local da escola, de uma questão da atualidade; de um tema transversal ou de um tópico recorrente no conteúdo dos programas.

Já para o trabalho com o texto, Braga (1997) sugere um movimento de pré-leitura, cuja ênfase se centraria na ativação do conhecimento prévio do leitor, englobando conteúdos e tipo de texto. Posteriormente, a leitura visaria a uma compreensão mais detalhada, na qual o item lingüístico abordado seria o verbo (considerado como uma parte fundamental para a compreensão). Com as perguntas de compreensão, também se lançaria mão de questões que associariam leitura e língua, tendo em vista a solução de problemas verificados nos alunos.

A idéia básica subentendida nos parece ser a de que se deve proporcionar uma possibilidade de leitura com sucesso, isto é, de viabilizar o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo. Nossa proposta vai além dessas sugestões propondo que o trabalho com itens lingüísticos se dê de acordo com os que serão selecionados a partir da construção do modelo didático do gênero. Portanto, não necessariamente esse item seria o verbo.

Em relação ao tipo de pergunta, Leffa (2000), sugere que o professor pode facilitar a compreensão com o uso de determinados tipos de perguntas em determinados momentos para levar o aluno a questionar sua leitura; assim, o

material didático pode ser caracterizado pelo tipo de perguntas de compreensão que apresenta.

Além de perguntas, a aula de leitura e o material didático podem se valer de outros tipos de atividade. Nunan (1999), por exemplo, afirma que uma atividade de leitura positiva teria como características: a autenticidade do texto; o fornecimento de instrumentos para os alunos poderem analisar um texto; a leitura em voz alta seguida de leitura silenciosa; interação com o texto e com colegas; análise direta do texto e representação da interpretação do texto. Com isso, os alunos poderiam verbalizar suas hipóteses sobre o que vão ler; fazer comparações e confirmação ou refutação das hipóteses junto aos colegas e ao texto, priorizar a compreensão sobre pontos relevantes, contar com a cooperação do professor com informações e intervenções necessárias, e, finalmente, ter seu senso crítico incentivado.

Ainda sobre os tipos de atividade, Nunan (1999) reforça a idéia de dois tipos de atividade que servem como alternativa aos procedimentos tradicionais de leitura. Um deles é a atividade de reconstrução, como a colocação de partes de um texto em ordem e o outro tipo seria alguma atividade de análise, como a produção de um resumo. A escolha do tipo de atividade deve se pautar pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos de cada atividade.

Em relação aos objetivos na aula de leitura, Nunan (1999:251) propõe a existência de sete finalidades principais para a leitura: a de obter informações, de receber instruções, de entender o funcionamento de um jogo, aparelho, etc, de se corresponder (por prazer ou negócio), de informar-se sobre eventos, de saber dos acontecimentos passados e futuros, de se divertir ou passar o tempo. Além dessas finalidades, Nunan (1999) considera que há quatro tipos de leitura: a receptiva (rápida e automática); a reflexiva (envolvendo a reflexão sobre se está lendo); a leitura rápida (conhecida como *skimming*, ler para se ter uma idéia geral do texto) e a leitura em busca de informações específicas (conhecida como *scanning*). O autor reconhece que esses tipos de leitura não são tipos fixos e limitados, mas sim que, pelo contrário, podemos realizar uma leitura em que todas essas formas de ler sejam necessárias.

Para a avaliação das formas de ler, Doll (2000:180) discute o uso de instrumentos de avaliação da capacidade de leitura, segundo objetivos estabelecidos. Algumas possibilidades são: a avaliação por comportamento; a avaliação através de perguntas; o teste de múltipla escolha com somente uma alternativa incorreta, portanto a que deve ser escolhida; o preenchimento de lacunas em um texto; a tradução de um texto em LE para a língua materna; protocolos; a produção de um resumo do texto lido; e a observação da interação entre os participantes. Recomenda também o uso de diversas formas de avaliação usadas como parte do processo de aprendizagem tendo seus resultados uma influência no planejamento. O aluno deveria ser levado à reflexão sobre seu processo, possibilitando, inclusive, sua autonomia.

Ao mesmo tempo que a natureza das pesquisas nessa área mostra uma situação de inadequação entre as propostas metodológicas e as práticas de leitura, elas sugerem uma mudança de foco para o ensino de leitura, que enfatiza a influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura. Com essa mesma ênfase, apresentaremos a seguir a nossa proposta, iniciando com os pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo que embasam nossa proposta e, mais particularmente, com a concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem seguidas das concepções sobre leitura e seu ensino.

1.2 Pressupostos Teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo

O interacionismo sócio-discursivo é uma corrente da psicologia da linguagem que se apóia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, sobretudo na de Bakhtin (Bronckart, 1997/1999). Seu quadro epistemológico se baseia na concepção de que 'as condutas humanas' são produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem. Os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo que estaremos ressaltando serão os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1934/1993) e suas

decorrências para a prática do ensino de línguas. Na seqüência, exporemos a noção de *gêneros* de Bakhtin (1979/1992), a noção de gênero como instrumento para o ensino (Schneuwly, 1994) e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de seqüências didáticas norteadas por esses conceitos.

1.2.1 Ensino-aprendizagem na visão vygotskiana

Apresentar um quadro das contribuições do pensamento vygotskiano para a Lingüística Aplicada, e, mais especificamente, para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nos leva a comentar, principalmente, o sexto capítulo da obra de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*. Nossa meta é articular os pensamentos do autor acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (doravante, ZPD) com as *atividades de linguagem* conceitualizadas por Bronckart (1997/1999).

Para Vygotsky (1934/1993), aprendizagem e desenvolvimento interagem continuamente para que haja crescimento de ambos. O autor (1934/1993:87) esclarece que “*o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições.*”

Sobretudo, defende a tese de que, geralmente, o aprendizado ocorre antes do desenvolvimento e que as curvas de um e de outro não necessariamente coincidem, já que cada um tem uma relação temporal em cada sujeito. Vygotsky (1934/1993), assim, se opõe ao behaviorismo e ao cognitivismo, afirmando que não é o ambiente que determina o desenvolvimento dos conhecimentos científicos na criança por meio de compreensão e assimilação. Defende também a idéia de que os conceitos espontâneos não são realmente substituídos pelos conceitos científicos, defendendo a tese da existência de uma forte correlação entre eles. Dessa forma, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança, no seu cotidiano e vão se desenvolvendo, ao passo que os conceitos científicos precisam dos espontâneos como base. Assim, uma vez dominado um conceito científico, os conceitos

cotidianos também serão elevados a outro nível, pois serão reconstruídos ou transformados. Nesse sentido, o autor defende a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a última impulsiona o primeiro.

Em relação à situação de aprendizagem, Vygotsky (1934/1993) chama a atenção para o valor da colaboração entre os pares. Nesse sentido, distingue entre a Zona Real de Desenvolvimento e a Zona Proximal de Desenvolvimento, situada entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que consegue realizar com a ajuda de um colaborador mais experiente. Esse colaborador usará o que o agente já sabe e apresentará o novo em relação ao que já é dominado. Assim, segundo Magalhães & Rojo (1994:76),

"Seguindo Vygotsky, qualquer instrução eficiente e, portanto, instrução que gera aprendizagem e Desenvolvimento Real, deve começar avaliando o desenvolvimento real e potencial - isto é, as tarefas que a criança pode encarar autonomamente e as tarefas que a criança já pode encarar em interação, mas não ainda autonomamente - e deve trabalhar na ZPD, em outras palavras, deve fornecer mecanismos de internalização desses padrões que ainda são interpessoais".¹

No processo de aprendizagem dos seres humanos, a imitação exige a participação de um *outro* que colabore com a ação do primeiro. Pode, então, colaborar para o processo de aprendizagem que, segundo Vygotsky (1934/1993:89), deve estar voltado para o que ainda não é função amadurecida. *"O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado."* Ainda segundo o autor, no decorrer do desenvolvimento, a criança constrói socialmente sistemas semióticos e os transforma através de imitação e aprendizagem, processando-se, assim, o desenvolvimento que vai do intersubjetivo (construída na interação social) para o intra-subjetivo (conhecimento internalizado pelo sujeito).

¹ *"Following Vygotsky, any effective instruction and, therefore, instruction that generates learning and Real Development, must begin by the evaluation of the real and potential development - i.e. of tasks that the child can face autonomously and of the tasks that the child can already face in interaction but not yet autonomously - and must work on ZPD, that is to say, must provide mechanisms of internalisation of these patterns which are still interpersonal."*

A contribuição vygotskiana em diversas áreas do conhecimento é crescente no Brasil, com inúmeras pesquisas orientadas por seu pensamento. Dentre estas, no Brasil, salientamos os trabalhos de Oliveira (1993), de Wertsch & Smolka (1994), de Rojo (1998), de Magalhães & Rojo (1994), de Freitas (1994/1998), bem como as pesquisas de Machado (1995), de Martins Fontes (1996), de Piesco (1999), de Luca (2000), de Souza (2001), entre outras.

Dentre os trabalhos citados, o de Wertsch e Smolka (1994) se volta para a análise do funcionamento intramental influenciado pelo intermental. Em suas conclusões, os autores (1994:146) evidenciam que “*o funcionamento intermental nem sempre é estruturado de acordo com o que seria eficaz para produzir os resultados intramentais que abertamente defendemos*”. Sob o mesmo ponto de vista, pretendemos avaliar como se estrutura a parte do material didático que analisaremos, isto é, como o funcionamento intermental é exposto e proposto e o tipo de funcionamento intramental que ele pode favorecer.

Rojo (1998), por sua vez, faz uma retrospectiva dos estudos vygotskianos no Brasil, afirmando que é a partir dos anos 80 que crescem as pesquisas com um enfoque em *educação lingüística* e em ensino-aprendizagem com temas recorrentes como *a produção de textos, a interação em sala de aula e a construção de conceitos*.

Segundo a autora (1998:70), a expansão ocorreu devido à problemática de “*re-interpretar, do ponto de vista de uma teoria da linguagem, a teoria da construção social do humano presente na obra vygotskiana*”. Por conseguinte, o foco das pesquisas na década de 90 passa pela *interação* e pelo discurso. As releituras das proposições de Vygotsky (1934/1993) vêm se dando em diversas áreas do conhecimento e em diferentes tópicos como o de nossa pesquisa, compreensão escrita. Para a autora, o tema é atual, pois com as re-interpretações feitas, a dicotomia entre produção e compreensão de texto vem se dissipando, para dar luz a mudanças na sala de aula. Dessa forma, a autora (1998:72) coloca como necessária uma “*re-interpretação das teorias cognitivas de processamento em leitura e produção de textos (orais e escritos), a partir deste novo enfoque*”. Nossa pesquisa pretende, justamente, trazer uma contribuição no sentido de que as atividades e as

produções de linguagem têm uma atribuição fundamental rumo ao pensamento consciente.

Os processos de aprendizagem, então, dependem do processo de mediação. Assim como a escrita, também a aprendizagem de LE faz a criança conhecer melhor sua LM, pois tanto uma quanto a outra demandam intenção e consciência por parte do aprendiz, ao passo que a aprendizagem de LM oral, usada no cotidiano, se dá naturalmente, inconscientemente. Segundo Vygotsky (1934/1993:94),

"a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início... No caso de uma língua estrangeira, as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea".

Assim, podemos dizer que os alunos iniciam os estudos de LE já com experiência prévia do que seja aprender uma matéria na escola e já com contato prévio com a língua alvo, no que diz respeito a palavras ou expressões usadas em situações do cotidiano ou mesmo em áreas específicas.

Ainda segundo Vygotsky (1934/1993:94), ensino-aprendizagem de LE, ele afirma que:

"O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna".

Assim sendo, podemos estabelecer relações com os conceitos de zona de desenvolvimento real e de ZPD já apresentados, afirmando que o nível de desenvolvimento real da criança em relação à aprendizagem de línguas é diferente para sua língua materna e para a língua estrangeira, no caso, o inglês. Portanto,

pelo menos parte do que se pode fazer para a formação dos conceitos científicos pode ser feito para o ensino de LE, pois,

“Não é de surpreender que exista uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal. Entretanto, há diferenças essenciais entre eles. No estudo das línguas estrangeiras, a atenção centra-se nos aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal; no desenvolvimento dos conceitos científicos, centra-se em seu aspecto semântico. Os dois processos de desenvolvimento seguem trajetórias separadas, embora semelhantes” (Vygotsky, 1934/1993:95).

Assim, em relação à analogia apontada por Vygotsky (1934/1993), podemos então apontar que:

- a) ao aprenderem uma LE e um conceito científico em ambiente escolar, os alunos se valem dos conhecimentos que já têm de sua LM, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos cotidianos adquiridos;
- b) ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LE e estudarem um conceito científico, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências;
- c) ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LE e para os conceitos científicos;

Nessa mesma linha de pensamento, de integração entre os conhecimentos do ensino de LM e de LE, Roulet (1999) afirma que a análise para compreensão da organização do discurso deve poder contar com a LM do sujeito como um instrumento de apoio para a construção de novos conhecimentos. Também nós desenvolvemos esse argumento, ao afirmarmos que *“... O que propomos é que L1 seja tomada como instrumento de co-construção do conhecimento.”* (Cristovão, 1996:137).

Adotando e desenvolvendo o pensamento vygotskyano, o interacionismo sócio-discursivo, defende a tese de que *“o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos”* (Bronckart, 1997/1999:78). Dessa afirmação decorre o entendimento de que é nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem. Diferentemente da concepção (aristotélica) de que as representações do mundo antecedem a linguagem, Bronckart (1997/1999) considera como primeiras as dimensões históricas e sócio-semióticas do funcionamento humano. Portanto, não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.

A ação de linguagem integraria os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que o agente-produtor de um texto mobiliza. A primeira dessas mobilizações é a escolha de um gênero que o agente considere adequado e eficaz para a situação que está vivendo. Para essa escolha, ele recorre ao conjunto de gêneros disponíveis ao seu redor e decide por aquele que se apresenta como mais pertinente. Para compreendermos melhor este processo, na próxima seção, apresentaremos, primeiramente, a noção de gênero de Bakhtin, e, a seguir, as decorrências de sua utilização no ensino.

1.2.2 A noção de gênero

Conforme se pode constatar facilmente, no decorrer da história humana, desenvolveram-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais foram produzidos tipos diferentes de textos a elas adequados. Esses diferentes tipos de textos são o que Bakhtin (1979/1992) chama de gêneros do discurso, *'tipos relativamente estáveis de enunciados'*, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo

(estruturação lingüística) e uma construção composicional (organização textual e relação entre locutor e interlocutor). A esse conjunto dos gêneros podemos chamar de intertexto, que é teoricamente constituído de um número de gêneros infinito, já que a atividade humana, em tese, é também bastante variada.

Para Bakhtin (1979/1992), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser distinguidos entre os gêneros primários e secundários. Os primários estariam relacionados às situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, ao passo que os secundários estariam relacionados a situações de comunicação mais complexas e que implicariam a escrita, como o gênero tese.

De acordo com Bakhtin (1979/1992), a natureza do enunciado deve ser estudada para que fique clara a formação histórica dos gêneros, a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e a "*correlação entre língua, ideologia e visões de mundo*" (Bakhtin, 1979/1992:282). Desconsiderar essa natureza é o mesmo que abstrair a língua de seu contexto de produção e, portanto, desviar-se da ótica proposta pelo sócio-interacionismo que considera a língua como o instrumento de mediação usado pelo ser humano para agir com a linguagem.

Entendemos, então, que o tema, a composição e o estilo influenciam também a escolha dos itens lexicais que usamos, para uma adequação ao gênero e à finalidade de nosso enunciado. Além disso, Bakhtin (1979/1992) ressalta a relação existente entre os enunciados e a idéia de que, diferentemente das palavras e das orações, um enunciado tem relação com o locutor e com os parceiros da cadeia de comunicação verbal, constituindo-se como um elo nessa cadeia. Sua expressividade não advém do sistema da língua ou da realidade objetiva, mas da significação das palavras escolhidas para dar sentido concreto ao conteúdo do enunciado.

Essa relação de um enunciado com os outros enunciados envolve a relação com enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem. Sua elaboração, assim, é guiada para ir ao encontro de uma reação, de uma resposta. Entretanto, muitos ainda consideram que o interlocutor é um receptor passivo, que não interfere na mensagem, deixando-se de lado todo o processo de construção de significado e

de negociação de sentido na relação dialógica entre locutor e interlocutor. Dessa forma, *"o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo"* (Bakhtin, 1979/1992:292). Ao contrário, segundo o autor, a composição dos gêneros é determinada em função do destinatário. *"É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita"* (Bakhtin, 1979/1992:326).

A importância que Bakhtin (1979/1992:301-302) dá aos gêneros na interação e, portanto, à necessidade de seu aprendizado fica clara, quando o autor afirma que:

"As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados".

Assim, em um ato de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e usamos o gênero mais adequado àquela situação. Com esse saber construído, distinguimos, logo no início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é possibilitada. Do contrário, teríamos que criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Outros autores têm seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, apontando para a necessidade de seu estudo na escola. Dentre eles, podemos citar Bronckart (1997/1999), Schneuwly (1994), Dolz & Schneuwly (1996 e 1998), Rojo (2000), Machado (2000), Marcuschi (no prelo), etc.

Queremos ressaltar aqui que, embora alguns desses pesquisadores defendem a utilização da expressão 'gênero de discurso', como sendo a mais fiel ao pensamento bakhtiniano, nossa opção pela expressão *gênero de texto* como sinônimo de gênero de discurso se apóia fundamentalmente em Bronckart (1997/1999), assim como em Dolz & Schneuwly (1996a:75), como podemos observar em sua afirmação de que *"... gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e*

*instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura*², que é nitidamente de cunho bakhtiniano.

Dessa forma, o estudo de gêneros de texto na escola como objetos de ensino-aprendizagem pode, como defendido por esses autores, criar condições para a construção de conhecimentos lingüístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2000) sustenta que “(...) os **gêneros discursivos** ou **textuais** são tomados como **objetos de ensino** nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos **textos** a serem trabalhados como **unidades de ensino**.” (grifos da autora)

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.

Ora, se a definição de *texto* como dada por Bronckart (1997/1999:77) é a de que texto “*designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular*”, não se pode, numa visão interacionista sócio-discursiva, separar texto e contexto.

Também a definição de gênero dada pelo mesmo autor reforça a estreita inter-relação do texto com o contexto.

“... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária”(exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode

² “... genres de textes, manière de former des textes imposée au cours de l’histoires, textes composés généralement de segments de discours différents et qui, pour lês usagers de la langue, constituent lês modèles et lês outils nécessaires pour leurs activités de lecture e d’écriture.”

atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.”(Bronckart 1999:73)

Em síntese, articulamos aqui o que Bakhtin e Bronckart postulam sobre *gênero* e, como em Machado (2000)³, o que nos serviu de guia na elaboração de nosso material didático para o ensino de compreensão escrita em LI, voltado para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura de gêneros textuais.

1.2.2.1 Gêneros e ensino

Em nosso trabalho didático e na pesquisa a ele relacionado, partimos da noção de gêneros como *macro-organizadores enunciativos* (Schneuwly, 1994) para trabalhar com o desenvolvimento da compreensão de textos por alunos de LI. Em relação aos gêneros, Schneuwly & Dolz (1999:6) se propuseram a expor seu papel como articulador entre as práticas de linguagem e os objetos de ensino. Para os autores, *“As práticas de linguagem implicam **dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas** do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”*. (grifo dos autores)

Por isso, compreendem que o estudo dessas práticas está diretamente relacionado à situação de ação de linguagem em que acontecem, já que o contexto (produtor, destinatário, lugar, momento, objetivo) pode fazer variar as características da organização social dos agentes de uma determinada comunidade e o funcionamento da linguagem.

O gênero é tratado por eles como uma forma de articulação das práticas de linguagem, uma vez que *“é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”* (Schneuwly & Dolz, 1999:6). Além disso, consideram que:

³ Segundo Machado (2000:5), *“a noção de **gêneros de texto**, para Bronckart, é equivalente à noção bakhtiniana cf. Bakhtin, 1953:279) de **gênero do discurso**”* (grifo nosso).

“Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. (Schneuwly & Dolz, 1999:7)

Dentro dessa perspectiva, Schneuwly (1994) considera que a ação humana é tripolar, envolvendo o sujeito, o objeto ou situação e os instrumentos de mediação. Esse(s) instrumento(s), objeto(s) socialmente elaborado(s), media(m) a atividade do sujeito sobre o objeto, e, ao mesmo tempo, a representa(m), a materializa(m). Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada.

As contribuições das pesquisas em uma perspectiva bakhtiniana dizem respeito a concepção de linguagem construída na interação, inserida em uma situação de produção e expressada em forma de gêneros e constituída por discursos. O ensino-aprendizagem de linguagem, portanto deve se pautar por práticas discursivas. A partir dessas considerações, dentre algumas indagações, Rojo (2000) se interroga *quais seriam os materiais didáticos adequados a esta nova proposta*. Sua questão é endereçada ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental. Da mesma forma, colocamos a questão para o ensino de LE no ensino fundamental.

Muitas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas têm seguido essa orientação para o ensino de gêneros específicos, como Serafini (1987), Rodrigues (2000abc), Furlanetto (2000), Rojo (2000), Machado (2000), entre outros. Já o trabalho de Gazotti (1999), *Genres: an alternative to ELT*, parece ser uma resposta à possibilidade do uso desse tipo de proposta para o ensino de LE. Complementando de forma prática essa orientação, está a concepção de que o ensino deve ser organizado na forma de seqüências didáticas, noção que desenvolveremos a seguir.

1.2.2.2 Seqüência didática

A definição de seqüência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz & Schneuwly (1998:93) é a seguinte: “*um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe*”⁴. Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

A seqüência didática, proposta como instrumento para o ensino (Dolz & Schneuwly, 1996a), tem a vantagem de ser sistemática, pois apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades, com adaptabilidade em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Durante a primeira etapa, constroem-se as representações da situação de comunicação por meio da produção inicial. A atividade de linguagem em questão seria o objeto de ensino-aprendizagem, que seria desenvolvido em duas dimensões. A primeira seria o projeto coletivo de produção de um gênero que se guiaria pelas seguintes perguntas:

- Qual é a atividade de linguagem que será abordada?
- A quem se destina a produção?
- Em qual contexto de produção ela será produzida?
- Quem vai participar de sua produção?

A segunda dimensão envolveria o conteúdo, que já é apresentado aos alunos na situação de comunicação dada. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial,

⁴ « *un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière (...) dans le cadre d’un projet de classe.* »

conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se a seqüência didática e motivando-se o aluno. Essa produção inicial não precisa ser inteira, pode ser simplificada ou dirigida a um destinatário fictício, regulando a seqüência didática e definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero.

Os módulos da seqüência didática seriam elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos e em relação às características que devem ser ensinadas do gênero em questão. A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas.

Cada etapa pode apresentar atividades obrigatórias e outras facultativas. O estatuto de facultativo dependerá da produção inicial dos alunos. Outra possibilidade é a elaboração de exercícios complementares, criando-se múltiplas possibilidades de adaptação da seqüência às necessidades da classe.

Assim, os alunos vão construindo também uma metalinguagem para poderem falar sobre essas atividades. Finalmente, a produção final se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados.

Segundo Dolz & Schneuwly (1999), há alguns princípios para a construção de seqüências didáticas para garantir sua eficácia de serem um guia para os professores e um instrumento de trabalho para os alunos. Como guia, o material deve explicitar as características do gênero que seriam ensinadas para um determinado grupo de alunos, a natureza do trabalho, a lógica da progressão das atividades e as propostas de avaliação. Como instrumento de trabalho, deve conter atividades e instruções acompanhados de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a construção das seqüências didáticas deve incluir:

- a) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção inicial se insere;

- b) uma previsão de preparação de conteúdos;
- c) a constituição de um *corpus* de textos apropriado;
- d) a antecipação de possíveis transformações nas capacidades dos alunos;
- e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
- f) estratégias de ensino e atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
- g) propostas de percursos e situações que levem a atingir os objetivos desejados.

Os autores (1999:122-123) defendem ainda que *“a realização concreta de seqüências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais seqüências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos”*.

Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da seqüência didática ao tempo de ensino que permita auto-regulação e auto-avaliação.

Considerando que essa proposta pode ser adequada para o ensino de leitura em LE, as seqüências didáticas que construímos foram organizadas a partir de uma sensibilização do aluno às situações de comunicação em que a leitura do gênero acontece, seguida de seções com atividades específicas de trabalho com as características do gênero a serem ensinadas com a leitura de textos do gênero. Nessas seções, há sistematização dessas características e atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas para a construção de sentidos quando da leitura. Para finalizar, apresentamos tarefas de consolidação e de realização de um projeto.

Em síntese, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar envolve: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de leitura como um processo interativo de construção de sentido.

A seguir, apresentamos a concepção de leitura que também se constituiu como base para nosso trabalho didático e científico referente ao desenvolvimento da compreensão escrita.

1.3 Leitura na Visão do Interacionismo Sócio-discursivo

Coerentemente com o quadro teórico mais amplo que assumimos, a noção de interação é aqui determinante. Logo, dentro dessa perspectiva, a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, a leitura também é social, bem como a forma de lermos é aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura.

O ensino de LE com foco na transmissão e reconhecimento de conteúdos estaria baseado em uma concepção de leitura como processamento, já largamente considerada ultrapassada e inadequada como o ensino pautado pela comunicação com foco no aprendiz, sem levar em conta o contexto. Precisamos de cidadãos participativos, de agentes responsáveis pelo seu processo de construção de conhecimento.

Diante disso, observamos que as posturas de leitura como processamento ainda colocam o texto como o grande detentor de sentidos que devem ser compreendidos com uma certa competência pelo leitor. A discordância com essa

visão levou autores a proporem uma concepção de leitura que chamamos de perspectivas discursivas por levarem em conta as condições de produção de um texto.

A partir das concepções expostas, só podemos assumir uma posição interacionista mais ampla, quando concebemos a linguagem como sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados, através de enunciações que são sempre o produto da interação. A concepção de leitura a que nos filiamos vê o texto relacionado ao contexto sócio-histórico em que foi produzido e aquele em que o leitor está inserido no momento da leitura.

Diante dessas considerações, adotamos uma visão mais abrangente do processo de compreensão em leitura, tal como observada em Dolz (1994:221), ao afirmar que:

“Nas concepções decorrentes do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores da interação social(...).”⁵

De acordo com o autor, na concepção do interacionismo social, as dimensões estruturais e lingüísticas são combinadas com fatores extra-verbais e de uso para se poder construir significados. Portanto, para o processo de compreensão, o leitor ativa diferentes tipos de conhecimento, tais como: (a) das características do texto, do gênero, de sua infra-estrutura textual e estruturas lingüísticas; (b) de suas capacidades de linguagem para ler o texto; (c) do conhecimento sobre a situação de

⁵ « Dans le cadre des conceptions issues de l'interactionnisme social, la compréhension d'un discours est théorisée comme un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise. Comprendre un discours, c'est saisir comment les représentations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale (Bronckart, 1987) ».

comunicação e da interação que envolvem tanto a produção quanto a leitura do texto.

A ênfase nesses três tipos de conhecimento se deve ao fato de a leitura em situação escolar assumir necessariamente um duplo objetivo, o da situação de comunicação e o da situação escolar. Assim, o uso de textos sociais em sala de aula exige que o leitor compreenda qual é destinatário originariamente representado pelo autor do texto e discrimine as diferenças entre esse destinatário e o leitor da sala de aula.

Ainda segundo Dolz (1994), as capacidades de linguagem que o leitor mobiliza para ler exige que ele mobilize conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, conhecimentos lingüísticos e estruturais. A compreensão sobre a situação de produção do texto e sobre a situação de sua leitura é outra dimensão que intervem na construção de significados.

Diante de todas essas considerações, somos conduzidos a questionar:

- como ensinar a leitura em língua estrangeira nessa perspectiva?

Partindo de Pasquier & Dolz (1996)⁶, que, nesse trabalho, apontam caminhos para o ensino de produção textual, buscamos aqui elencar uma espécie de 'Decálogo para Ensinar a Ler em LE'⁷, cujos princípios poderão, a nosso ver, servir também como critérios⁸ para a análise de material didático (AMD) destinado à leitura em LE.

⁶ Segundo Pasquier & Dolz (1996), é possível ensinar a escrever, se, além de condições mínimas como conhecimento de instrumentos didáticos por parte dos professores e a clareza na condução das atividades, houver também o respeito a dez pontos essenciais, os quais serão citados, pois orientaram e inspiraram nossa própria reflexão. Sendo assim, para os autores, esses princípios deveriam nortear o trabalho didático com produção escrita, voltados para os objetivos de ensino.

⁷ Também inspirada em Pasquier & Dolz (1996), Luca (2000) sugere um decálogo para o desenvolvimento das capacidades de leitura em aulas de História no ensino fundamental e médio.

⁸ Esses princípios gerais têm o papel de nortear a avaliação como aqueles do PNLD.

1.3.1 Proposta de princípios para o ensino de leitura em LI (LE)

Para discutirmos mais detalhadamente a questão de princípios para o ensino de leitura em LI, mostramos no quadro 1, na coluna da esquerda, os pontos de controvérsias ainda existentes sobre a forma desse ensino e, na coluna da direita, os posicionamentos que assumimos diante delas. A seguir, justificaremos esses posicionamentos, apoiando-nos em diferentes autores, tais como Bronckart (1997/1999); Schneuwly & Dolz (1999); Bakhtin/Volochinov, (1929/1992); Machado (2000); Brazil (1998); Bronckart & Dolz (1999); Dolz, Pasquier & Bronckart (1993); Dolz & Schneuwly (1998); Vygotsky (1934/1993); Dolz (1994); Nunes (1998); Pasquier & Dolz (1996); Silva *et.al.* (1997); Rees (1993); Roulet (1999); Brakling (2000); Dolz & Schneuwly (1996b); Rojo (2000); Souza (2001); Nogueira (1993/1997). Ao mesmo tempo, buscaremos co-relacionar esses posicionamentos a termos cristalizados na área, ora contrapondo-nos a eles, ora apontando possíveis equivalências.

Quadro 1: Prática pedagógica controversa e a proposta deste trabalho

Prática pedagógica a qual nos contrapomos	Proposta desse trabalho
Habilidade	Ação de linguagem
Tipo de texto	Ensino de gêneros e Pluralidade de gêneros
Competência	Capacidades de linguagem
Improvisação de situações	Contexto de produção do texto e contexto de leitura
Textos simplificados	Uso de textos sociais
Modelo dedutivo	Tipos de comparações construtivas
Seqüenciação	Progressão em espiral
Trabalho ascendente do simples ao complexo	Complexidade da tarefa
Produto	Uso de recursos pedagógicos para mediação
Proposta metodológica baseada em transmissão de conteúdos	Processo colaborativo e método indutivo

1.3.1.1 Leitura e ação de linguagem

Se a perspectiva teórica em que nos baseamos define a ação de linguagem como uma unidade psicológica que queremos analisar e apreender para melhor usá-la e ensiná-la, então, não podemos nos orientar pelo termo *habilidade*, que, a nosso ver, implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Assim, ao incorporarmos os aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades. “*A noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.*” (Bronckart, 1997/1999:99)

Assim, consideramos que a leitura, tanto quanto a produção de texto, envolve uma determinada ação de linguagem que é situada social e historicamente e influenciada do contexto. “*De maneira mais concreta (...), uma ação de linguagem consiste em **produzir, compreender, interpretar** e/ou **memorizar** um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.(...).*” (grifos dos autores) (Schneuwly & Dolz, 1999:6)

1.3.1.2 Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros

Ao assumirmos a concepção da natureza social da linguagem e, portanto, sua relação com as condições de comunicação, ressaltamos a relevância da teoria bakhtiniana e da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras). Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, consideramos que, o ensino de leitura, organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros, deve ser levado em todas as suas conseqüências.

Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das

inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (Schneuwly, 1994; Machado, 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação.

Além disso, acreditamos que a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação.

Como vimos anteriormente, os próprios PCNs-LE indicam o trabalho com diferentes “tipos de texto” como parte do conteúdo a ser ensinado. Da mesma forma que cada gênero de texto exige procedimentos específicos para sua produção, sua compreensão também exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão.

Como exemplo, podemos analisar o caso de uma criança que freqüentemente lê gibis. Provavelmente, ela não encontra dificuldades em sua compreensão. Contudo, isso não necessariamente significa que ele/ela não tenha dificuldades com sua leitura. Essa mesma criança pode não entender um manual de instrução, uma receita culinária ou um editorial de um jornal. Isso ocorre porque cada um dos gêneros textuais é solicitado em uma situação de comunicação particular, com objetivos e temas distintos (narrar, descrever, explicar, convencer) e com uma organização específica.

1.3.1.3 Capacidades de linguagem

De acordo com Bronckart & Dolz (1999), a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade. Para desenvolver essa discussão, fazemos uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV, se contrapondo a elas e apontando para a sua definição baseada em uma releitura dos princípios para a educação.

Criticando a primeira, afirmam que “A **competência** permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa”.⁹ (Bronckart & Dolz 1999:43) (Grifo dos autores)

Já o termo *capacidade* estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo:

*“O termo capacidade nos parece, nesse debate, mais apropriado, na medida em que ele está relacionado à uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social.”*¹⁰ (Bronckart & Dolz 1999:43) (Tradução nossa)

Assim, consideramos que aprender a ler textos demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*. Também é verdade que ao lê-los, o sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, como as estratégias de leitura comumente propostas e usadas em cursos de inglês instrumental para leitura e que, a nosso ver, relacionam-se com as capacidades de linguagem. Estas, segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), seriam três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

⁹ “La compétence reste, quoi qu’en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne.”

¹⁰ “Le terme de capacité nous paraît dans ce débat plus approprié, dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu’ils conduisent, et ce, au travers d’un processus permanente d’évaluation sociale.”

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a *infraestrutura* geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

As capacidades lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais. Partindo dessa visão, consideramos as capacidades de linguagem como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos (Vygotsky, 1934/1993).

Queremos ressaltar, entretanto, que os autores trabalham com o conceito de capacidades exclusivamente para a questão da produção escrita e que consideramos que a mesma abordagem pode ser estendida à questão da leitura. Assim, essas noções são absolutamente fundamentais para nossa pesquisa, já que a análise do material buscará avaliar se cada parte da seqüência didática proposta propicia ou não o desenvolvimento dessas capacidades.

Ainda segundo Dolz (1994:225), “*O ensino das estratégias de aprendizagem de leitura busca fundamentalmente o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação no aluno-leitor*”. Mecanismos de auto-regulação, como entendemos aqui, estão voltados para a mestria de conhecimentos necessários para a realização de atividades de linguagem como, neste caso, a leitura.

A fim de exemplificarmos a relação que estabelecemos entre o que chamamos de *capacidade de linguagem* e o que comumente é chamado de *estratégias*, lembramos que, em relação à avaliação dos alunos na aprendizagem de compreensão escrita, os PCNs-LE sugerem alguns critérios de avaliação que podemos co-relacionar às capacidades de linguagem propostas, conforme podemos verificar no quadro a seguir. Não queremos dizer que elas sejam estanques ou que

ajam isoladamente, mas indicamos as capacidades de linguagem mais evidentes em relação a cada um dos critérios propostos.

Quadro 2: Critérios para avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE e a correlação com as capacidades de linguagem

Compreensão escrita	Capacidades de linguagem correspondentes
1. <i>“demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;”</i>	1. capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade lingüístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. <i>“selecionar informações específicas do texto;”</i>	2. capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades lingüístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas lingüísticas.
3. <i>“demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;”</i>	3. capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global de cada tipo de texto e a capacidade lingüístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função dos conectivos no texto.
4. <i>“demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;”</i>	4. a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
5. <i>“demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;”</i>	5. capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.
6. <i>“demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”</i>	6. capacidade lingüístico-discursiva

De acordo com critérios de avaliação e as respectivas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, muitos procedimentos podem ser propostos para fazer o leitor acionar seus conhecimentos para trabalharem com as capacidades de linguagem para a construção do sentido do texto.

1.3.1.4 Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura

Quando analisamos as condições de produção dos textos, realizamos uma análise dos parâmetros da situação de ação de linguagem para chegarmos a uma definição dessa ação como unidade psicológica que se materializa em uma unidade comunicativa, ou seja, no *texto*¹¹.

Nessa abordagem, o contexto de produção seria definido por elementos do mundo físico (situação material de produção: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor) e por elementos do mundo sócio-subjetivo (situação de interação social: o lugar social, o objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário) que exerceriam uma efetiva influência sobre aspectos textuais. Na leitura, do mesmo modo, a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e sócio-subjetivo que o leitor mobiliza, isto é, pelas suas representações a respeito do autor e do seu papel social, da instituição, das representações sobre si mesmo e de seu papel social, sobre seus objetivos e propósitos de leitura.

Assim, para que o aluno construa sentidos no ato da leitura, é necessário chamar sua atenção para os diferentes contextos de produção de cada texto, bem como para o contexto de produção de leitura (Dolz, 1994; Nunes, 1998), já que contextos distintos levam à construção de sentidos distintos. O uso de diferentes gêneros possibilitaria a construção da consciência dessa relação entre contexto e interpretação.

A contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse uma expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero, quanto às características textuais. A nosso ver, isso contribuiria para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto. Sobretudo,

¹¹ Para Bronckart (1997/1999), é necessário, em primeiro lugar, distinguir entre os conceitos de *texto* e *discurso*. Do ponto de vista teórico, poderíamos considerar como *texto* a maior unidade de produção verbal que veicula uma mensagem, uma unidade. Do ponto de vista empírico, seria qualquer exemplar concreto e sempre único dessa unidade, produzido segundo o modelo de um gênero adequado a uma situação específica. Já os discursos seriam segmentos de texto caracterizados por unidades lingüísticas específicas e que refletem as operações que o produtor efetua sobre o contexto e o conteúdo.

concebendo-se a linguagem escrita não como a fonte única de sentido, mas como um instrumento de socialização, de veiculação – oral ou escrito, instrumento de reprodução ou manutenção de uma ideologia, o sujeito-leitor poderia agir criticamente em seu processo de interpretação.

1.3.1.5 Uso de textos sociais

Consideramos que para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, preparando o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos (Pasquier & Dolz, 1996).

Assim, somos contrários à utilização de textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação (Silva *et al.*, 1997), assim como de textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão (Rees, 1993).

Se adotamos a noção de aprendizagem como construção social e os gêneros como nossos modelos de referência, não nos basta a capacidade de construirmos e interpretarmos frases, definida por Roulet (1999) como capacidade lingüística. Necessitamos produzir e interpretar os discursos, ou seja, apreendê-los¹².

Nesse jogo de papéis justapostos, Roulet (1999) chama a atenção para a necessidade do uso de textos autênticos (textos sociais, na definição de Pasquier & Dolz, 1996) e de sua exploração adequada. Para isso, seria necessário o uso de instrumentos que o aluno possa usar para analisar e compreender sua organização, instrumentos esses que devem ser disponibilizados pelo professor.

¹² Roulet usa o termo *acquérir*, assim como em aquisição de língua materna e língua estrangeira, porém preferimos o termo aprender para não se confundir com a idéia de aquisição de Krashen, uma capacidade discursiva.

1.3.1.6 Tipos de comparações construtivas

Com a finalidade de ensinar e aprender linguagem, tanto a LM como a LE podem ser vistas como recursos de mútua ajuda. Isso se deve ao fato de que há semelhanças entre os conhecimentos necessários para as diferentes aprendizagens do aluno. Visto dessa forma, o trabalho com textos de um gênero em LM para um reconhecimento inicial de seu funcionamento para posterior comparação com textos do mesmo gênero em LE pode beneficiar a aprendizagem.

Segundo Roulet (1999), com a finalidade de ensinar e aprender a competência discursiva, professor e alunos precisam se servir de recurso(s) tanto em situação de ensino de LM como de LE, devido ao fato de que considera haver semelhanças entre elas do ponto de vista pedagógico. Todavia, o autor identifica um problema: os alunos vivenciam metodologias diferentes no ensino-aprendizagem de LM e de LE. O resultado é que professor e alunos abordam estruturas e usos distinta e diferentemente, como se não houvesse nada em comum entre elas. Se admitirmos que os princípios são comuns, bem como alguma(s) estrutura(s) da língua, então, enfatiza o autor, essa separação seria prejudicial.

De acordo com de Roulet (1999:14),

*“O professor deve, portanto, dispor de conhecimentos precisos sobre tal organização para poder avaliar e corrigir de forma útil as produções tanto orais como escritas dos aprendizes e lhes fornecer as informações que lhes permitem progredir no ensino-aprendizagem da competência discursiva”.*¹³
(tradução nossa)

De maneira resumida, Roulet (1999) sugere como possibilidade de integração do ensino de LE e LM, a análise da organização do discurso.

¹³ “L’enseignant doit donc disposer de connaissances précises sur cette organisation pour pouvoir évaluer et corriger utilement les productions tant orales qu’écrites des apprenants et leur fournir des informations qui leur permettent de progresser dans l’enseignement-apprentissage de la compétence discursive.”

Outro tipo de comparação que pode ser utilizado é a comparação entre diferentes gêneros. Ao compará-los, o aluno pode lançar mão de semelhanças e diferenças no funcionamento dos textos para melhor compreendê-los. A comparação por diferenças também é sugerida por Brakling (2000) para o estudo inicial de um gênero, ao passo que a comparação entre diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero seria um recurso usado para se estudar as características específicas desse gênero.

1.3.1.7 Progressão em espiral

A idéia de progressão envolve a questão da chamada *aprendizagem em espiral* (Dolz & Schneuwly, 1996b). Diferentemente da concepção de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para, gradativamente, se incluir outros tipos mais complexos, como se um fosse pré-requisito para o outro, o sócio-interacionismo preconiza a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo objeto pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição.

Além do que já apresentamos com relação ao pensamento vygotskiano, podemos acrescentar que a noção da criação de uma zona proximal de desenvolvimento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE poderia garantir uma educação voltada não somente para as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), mas voltada para as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial) (Rojo, 2000).

Sobre isso, Rojo (2000) alerta para os princípios subjacentes aos materiais didáticos que regem o estabelecimento de objetivos e a organização de objetos de ensino. Para possibilitar uma prática com uma organização didática com base em gêneros textuais, seria fundamental a descrição dos gêneros escolhidos para se compreender seu funcionamento e sua complexidade e, conseqüentemente, para se

poder propor tarefas adequadas à situação, aos objetivos e ao aluno-leitor, considerando suas necessidades e possibilidades.

1.3.1.8 Complexidade da tarefa

Ao iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios (segundo os PCNs-LE, conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico) para atingir o seu objetivo. Por um lado, no caso de um texto, o leitor terá como suporte o contexto, a organização do texto, seu conhecimento a respeito do assunto, etc. Por outro lado, é comum encontrarmos propostas de leitura que se iniciam com o trabalho de vocabulário, pois a compreensão do léxico é considerada como anterior ao trabalho com o texto, como um pré-requisito para realizar a tarefa complexa que é a compreensão de um texto. Neste movimento, ir-se-ia do 'simples', para que o acúmulo dessas partes simples pudessem levar à globalidade do texto e possibilitar sua compreensão.

Ora, entretanto, sabemos que é o objetivo da leitura que define os movimentos do leitor em relação ao texto. Um leitor pode ler uma receita para simplesmente conhecer os ingredientes, e, em outro momento, ler a mesma receita para entender seu modo de preparação. Para identificar os ingredientes de uma receita, ele pode contrastar a parte que selecionou do texto com as outras partes do mesmo texto e/ou com outros textos. Para isso, é necessário que tenha contato com o texto como um todo e uma situação de comunicação que requeira essa tarefa. Ou seja, não acreditamos que se possa partir do estudo de itens lexicais isolados para se chegar ao texto da receita. O movimento deve ir no sentido contrário: do texto global da receita para os itens lexicais que a constituem, movimento que é definido por Pasquier & Dolz (1996) como um movimento que vai do complexo para o simples.

1.3.1.9 Uso de recursos pedagógicos para mediação

Ao compreendermos a mediação como constitutiva da construção de sentidos, remetemo-nos ao processo de negociação a que os leitores são submetidos. No caso do ensino de leitura em LE, o professor pode lançar mão de diferentes recursos para oportunizar essas negociações, dar espaço para as interpretações emergirem sendo reveladas nas interações. A partir dessas interações e com o auxílio de recursos, o leitor pode se apropriar de operações que contribuem para o processo de significação.

Na pesquisa de Nogueira (1993/1997), ela mostra a importância do uso de diversos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem e na construção conjunta da significação. Alguns desses recursos seriam: a) a repetição da leitura em voz alta para que o outro possa reelaborar sua própria leitura e transformá-la; b) o uso de textos com conteúdo já conhecido; c) a soletração como meio de reconhecimento da grafia; d) a comparação para mediação em auxílio à atividade de leitura; e) a leitura conjunta; f) o uso de entonação. Assim, a autora ressalta que os recursos compõem as condições de produção da leitura.

Além desse ponto de vista, gostaríamos de reforçar a idéia de que a escrita alimenta a leitura e vice-versa. Ela é uma estratégia de aprendizagem da leitura (Dolz, 1994). A pesquisa de Souza (2001) também assinala a importância de um trabalho conjunto entre compreensão e produção escrita para o processo de letramento. Esse ponto de vista transposto para o ensino de LE no ensino fundamental levar-nos-ia a uma longa discussão, especialmente das condições, interesse e necessidades em jogo. Em nossa proposta didática também incluímos a produção escrita no processo de execução dos projetos, porém, devemos ressaltar que são produções esparsas, se comparadas ao trabalho sistemático com a compreensão escrita.

Um outro recurso sugerido por Pasquier & Dolz (1996) é a construção de uma ficha de controle contendo aspectos discursivos e lingüístico-discursivos, que o aluno vai identificando, reconhecendo e aprendendo ao longo das atividades com o

gênero. Uma vez apropriados os conhecimentos necessários, a ficha de controle não é mais um material externo, mas passa a ser uma regulação interna. Essa apropriação pode se referir tanto a elementos que o aluno precise usar para escrever um texto como também para lê-lo. Esses conhecimentos próprios ao gênero vão sendo parte constituinte da ficha para ajudá-lo nas operações e nos procedimentos a serem desenvolvidos.

1.3.1.10 Processo colaborativo e método indutivo

Na situação tripolar da sala de aula, com os três pólos professor-aluno-objeto do conhecimento, uma das funções do professor é atuar como par mais experiente, ou seja, alguém que pode orientar a tarefa a ser desenvolvida, quando o aluno não pode realizá-la sozinho. Essa orientação envolve a referência ao modelo que esse par mais experiente proporcionaria no processo de aprendizagem. Porém, isso não exige a ação do próprio sujeito; pelo contrário, ele deve ter oportunidades criadas para suas ações e informações necessárias para esse agir, com os meios adequados.

Esses meios seriam, para nós, oriundos do modelo didático usado como instrumento para o professor usar na definição de suas escolhas relacionadas às perguntas: *O que ensinar? Por quê? Como?* Baseado nesse modelo, ele também poderá tanto produzir suas próprias seqüências didáticas quanto analisar o que lhe seja disponibilizado como material. Para os alunos, o instrumento é fornecido pelo professor em forma de atividades, tarefas, textos, enfim em uma seqüência didática construída depois da elaboração do modelo didático.

Dentre os muitos recursos para um processo colaborativo estão os instrumentos lingüísticos que são explorados nos exercícios propostos em um material. Na opinião de Pasquier & Dolz (1996), o método indutivo seria o mais apropriado, já que é a partir de oportunidades criadas em sala de aula, das observações e dos textos de referência que o aluno se apropria do funcionamento da linguagem. Concordamos que, seguindo o método indutivo, o professor se volta

para criar as oportunidades adequadas de aprendizagem em oposição àquele professor que se dedica à transmissão de conhecimento. Assim, nem o texto, nem o professor dão o sentido, mas este é construído pelos sujeitos leitores inseridos em um contexto de produção de leitura adequada à situação. Isso não significa, entretanto, que não deve haver espaço para sistematização e formalização de conhecimentos por parte do professor. Pelo contrário, elas são ferramentas indispensáveis como estratégias de ensino necessárias para a apropriação do aluno de uma prática de linguagem.

Especificamente para esta pesquisa, queremos associar os pressupostos expostos acima com uma proposta didática com objetivos voltados para o ensino de leitura com atividades que mobilizem conhecimentos relativos a uma ou mais capacidades de linguagem. Desse modo, partimos para o próximo capítulo para discutirmos a questão da transposição didática para a construção de materiais didáticos que auxiliem a co-construção e transformação de conhecimento quando da leitura de gêneros de texto.

Além disso, examinaremos algumas teorias acerca de avaliação de material didático, com o intuito de elucidar os princípios teóricos que vêm sustentando trabalhos nessa área. Com essa revisão e com o construto teórico demarcado nesses dois capítulos, reuniremos o conjunto de princípios para nossa pesquisa. Acreditamos que esses princípios gerais para o ensino de leitura em LE podem servir a dois objetivos, tanto para a produção quanto para a avaliação de materiais.

Isso nos leva também a Rojo (2000:33), quando aponta para a necessidade de elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e de seleção de objetivos de ensino baseadas em possibilidades e necessidades de aprendizagem, e não em conteúdos propostos pelos livros didáticos:

“a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetivos de ensino, prática esta que tem sido substituída, nas últimas décadas no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem”.

Compreendemos, assim, que os materiais didáticos devem se configurar como um instrumento, um recurso pedagógico e não como um currículo modelador da prática em sala de aula.

O quadro teórico em que nos baseamos, o do interacionismo sócio-discursivo, é também a base dos trabalhos de produção e avaliação de material didático produzido por Machado (2000 e no prelo). De acordo com a autora, a avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos foi um instrumento adequado para a avaliação das seqüências didáticas voltadas para o aprendizado de gêneros.

como seus objetivos, com o intuito de se avaliar a adequação desse material às necessidades dos alunos. Esse tipo de análise sobre a qual estaremos discorrendo envolve o conceito de *transposição didática*.

Segundo Bronckart & Plazaola Giger (1996:14), o conceito de transposição didática foi introduzido há mais de uma década no quadro da didática das matemáticas. Retomando o conceito de Chevallard (1985), consideram que a transposição didática é "*o conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino*"¹⁴.

Baseados nessa definição, os autores consideram que o processo de transposição didática teria diferentes etapas, partindo do conhecimento científico (*saber científico*), para o conhecimento a ser ensinado (os *textos pedagógicos*) e, a seguir, para o conhecimento efetivamente ensinado (*a prática pedagógica*), com a existência inevitável de transformações entre esses níveis. Os problemas que podem ocorrer na transposição do *saber científico* para os *textos pedagógicos* são a falta de 'legitimidade da teoria de referência' escolhida e os possíveis efeitos negativos no uso de determinadas noções e conceitos, como a reorganização e a atribuição de novos significados aos itens transpostos do saber científico. A transformação que sofre os textos pedagógicos transpostos para a prática pedagógica mostra todas "*as diferenças existentes entre as noções advindas de um conhecimento teórico adquirido e as mesmas noções incorporadas no discurso da sala de aula e nas atividades propostas aos alunos*".¹⁵ (Bronckart & Plazaola Giger, 1996:16)

Bronckart & Plazaola Giger (1996) ainda mostram como os diferentes níveis de um determinado sistema de Educação atuam nessas transposições. No nível superior, o sistema educacional consiste em um conjunto de instruções oficiais

¹⁴ Segundo Bronckart & Plazaola Giger (1996 :14), "De manière générale, ce concept désigne l'ensemble des ruptures, des déplacements et des transformations qui s'opèrent lorsqu'un élément de savoir théorique est emprunté par l'Ecole pour prendre place dans un programme d'enseignement déterminé."

¹⁵ Segundo Bronckart & Plazaola Giger (1996 :16), "La transformation 2 explicite toutes les différences qui existent entre la présentation d'une notion dans un livre du maître ou dans un manuel, et la manière dont cette même notion est effectivement mise en oeuvre en situation de classe, dans les discours de l'enseignant ainsi que dans les activités ou exercices proposés aux élèves."

voltadas às questões educacionais. Também com base nesses autores, Machado (no prelo) assinala que essas instruções expressam « *as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor uma plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a tornarem-se membros efetivos desta sociedade* ». Aí também já podemos observar uma influência ideológica, que dá uma determinada orientação ao sistema de ensino e ao sistema didático¹⁶. Ainda segundo Machado (no prelo), os sistemas de ensino se referem às « *instituições escolares existentes em uma sociedade, em função da idade, do nível cognitivo suposto e do seu estatuto sócio-econômico* », responsáveis por orientar as intervenções didáticas por meio do estabelecimento de objetivos, conteúdos, currículos e propostas de metodologia de ensino. O sistema didático, constituído pelo triângulo didático professor/aluno/conteúdo, incorpora os conhecimentos do sistema educacional e do sistema de ensino, com as devidas transformações, na tentativa de posicioná-los entre o saber científico e o senso-comum.

No primeiro nível de transposição, no nosso caso, por exemplo, os saberes a serem transpostos são selecionados pelo MEC, que delega o poder de escolha a especialistas das disciplinas. Consideramos que essa delegação de poder de escolha dos conhecimentos exclusivamente a especialistas que nem sempre conhecem as diferentes realidades do ensino efetivo em sala de aula pode não ser adequada e tornar-se ineficaz.

Atentando para esses três níveis, Schneuwly (1995) pondera que alguns problemas devem ser levados em conta no processo de transposição didática. Um deles é a legitimidade do conhecimento científico, já que a escolha da teoria de base implicará a assunção de determinadas opções epistemológicas bem como influenciará sobremaneira as outras relações de transposição. Especificamente em relação ao ensino de línguas, temos um agravante para essa questão, que é a insuficiência de estudos sobre práticas de linguagem diversas. Outros problemas apontados na transposição é a possibilidade de autonomização e o de dogmatização dos conhecimentos transpostos. O primeiro diz respeito à separação de conceitos de

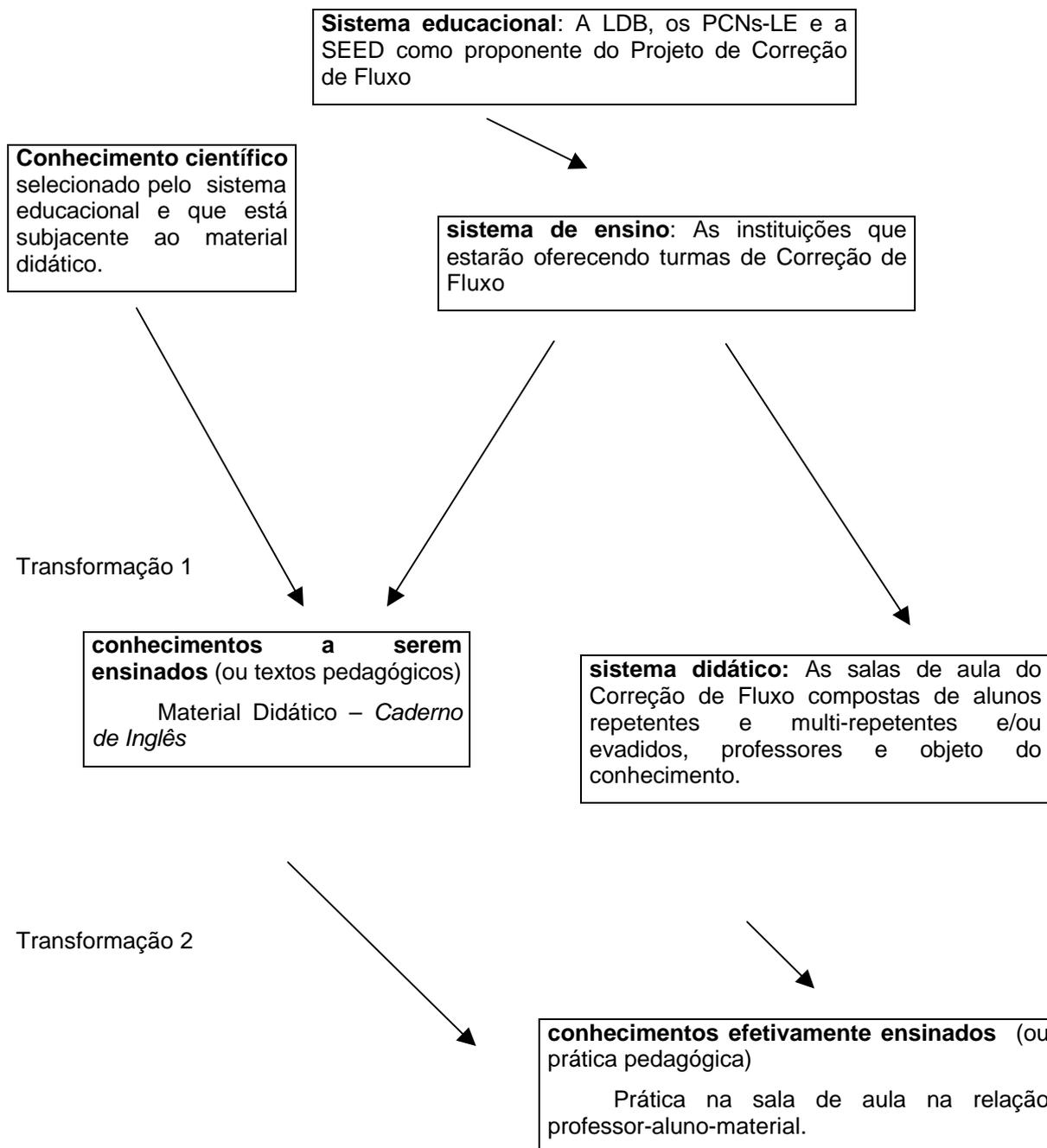
¹⁶ De acordo com Machado (no prelo), as relações entre os elementos do triângulo didático possuem tamanha interdependência que quaisquer ações sobre um podem interferir sobre os outros.

seu contexto científico, o que pode fazer com que ganhem novos significados. O segundo se daria, por exemplo, com a apresentação de certos conteúdos como verdades absolutas ao passo que no quadro das ciências eles podem não passar de hipóteses. Ainda na relação dos possíveis problemas que a transposição didática enfrenta, teríamos o risco da compartimentalização dos conhecimentos e o da incoerência.

Um dos princípios que se deve seguir para diminuir a possibilidade de ocorrência desses problemas é o princípio da pertinência em nossas escolhas. Tal princípio, segundo Machado (1997), *“exige, assim, que as escolhas sejam determinadas em função do processo de ensino-aprendizagem e regidos pelas finalidades e objetivos escolares.”*

No caso da transposição didática que efetuamos, representando esses três níveis que atuam na transposição, teríamos o seguinte esquema:

Figura 1: a transposição no quadro do sistema escolar



O esquema apresentado acima mostra as diferentes fases de transposição do conhecimento científico para os conhecimentos a serem ensinados propostos em nosso material didático, figurando também suas possíveis transformações na prática da sala de aula. Entretanto, podemos considerar que, embora, o sistema didático não tenha tido um poder direto na transposição dos conhecimentos científicos para os conhecimentos propostos no material, queremos ressaltar que as características

do contexto de ensino-aprendizagem em que o material seria utilizado foram fatores determinantes para sua construção. Vejamos esse primeiro nível de transposição de forma mais detalhada, em relação ao trabalho que desenvolvemos.

Como nos propomos a investigar, neste trabalho, apenas esse primeiro nível de transposição, por nós efetuado, deixaremos aqui de discutir o segundo nível, embora consideremos que também se fazem necessárias pesquisas que o enfoquem. Concentramo-nos, portanto, a seguir, em uma discussão sobre alguns instrumentos de análise de material didático. Posteriormente, mostraremos os resultados de algumas pesquisas realizadas nessa área.

2.2 Instrumentos de Análise de Material Didático (AMD)

A preocupação com a análise e a seleção de livros didáticos tem sido expressa por vários autores como Alderson & Williamson (1978), Deyes (1983), Breen & Candlin (1980), van Els *et al.* (1984), Neville (1987), Bohn (1988), Skierso (1991), Cunningsworth (1995) entre outros. Para a avaliação de materiais didáticos, alguns dos autores sugerem listas de controle ou guias de avaliação, com tópicos e/ou perguntas que se prestam como critérios para análise. Alguns deles são dados por: Bohn (1988), Alderson (1992), Neville (1987) e Skierso (1991). Já Allwright (1981) discutiu o papel dos materiais de ensino de preencher as 'deficiências' do professor e de proporcionar a diferença quanto ao conteúdo. Segundo Allwright (1981), os materiais podem somente contribuir para o estabelecimento de objetivos e de conteúdos, pois é na interação com os participantes que os objetivos e conteúdos podem ser determinados. No que tange a assuntos correlatos, Neves (1995) examinou as mudanças na constituição dos livros didáticos com a emergência da abordagem comunicativa, enquanto Paiva (1996) abordou a relação professor-aluno-livro didático e Chiaretti (1996) investigou o uso de diálogos didáticos nos livros didáticos. Além desses autores, temos ainda, no Brasil, as pesquisas coordenadas por Coracini (1995 e 1999) tratando desde a concepção ao ensino de leitura em LM e LE até a avaliação dos livros didáticos para ensino de LE.

Assim, o objetivo de auxiliar os professores de LI (LE) ou como segunda língua a avaliar, escolher e adaptar livros didáticos e outros tipos de material de ensino levou vários autores à pesquisa e a conclusões importantes para isso. Assim, segundo Cunningsworth (1995), a primeira ferramenta necessária para uma avaliação é uma lista de controle com itens apropriados para a necessidade específica que motivou a análise. Como referência, o autor fornece uma lista com os seguintes itens: ‘finalidades e abordagens’, ‘design e organização’, ‘conteúdo lingüístico’, ‘habilidades’, ‘tópico’, ‘metodologia’, ‘manual do professor’ e ‘considerações práticas’¹⁷. Para cada tópico, o autor formula questões que guiam a reflexão para uma avaliação apropriada, fornecendo critérios para a interpretação das respostas.

Como a análise de um material é motivada, principalmente, pela questão de sua adequação ao contexto a ser aplicado, Cunningsworth (1995:5) ressalta que o ponto de partida de uma análise seria a identificação dos objetivos do curso e a análise da situação do contexto onde o material seria usado. A fim de examinar o contexto, os itens avaliados incluem as finalidades do curso, a situação de ensino-aprendizagem, o papel dos alunos e dos professores.

O uso de material na sala de aula é também comentado por Cunningsworth (1995:10) que propõe que: “o livro principal do curso... serve como uma estrutura útil para a seqüência e o conteúdo de linguagem, mas ele é usado seletivamente, e suplementado por outro material, sempre que se considerar desejável”.¹⁸ (tradução nossa). Além da consciência da concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem que subjazem aos materiais, deveríamos atentar para a necessidade de uma descrição da situação educacional, de ensino e da didática envolvida, além da descrição dos participantes.

Já a avaliação de livros didáticos para o ensino de português, matemática, ciências, história e geografia no ensino fundamental é uma tarefa da qual o MEC também se ocupa por meio do PNLD. A língua estrangeira, entretanto, não é

¹⁷ « Aims and approaches, design and organization, language content, skills, topic, methodology, teacher’s book and practical consideration »

contemplada. Contudo, consideramos que muitos pontos levantados para a avaliação de materiais para o ensino de língua materna são também válidos para língua estrangeira.

Assim, Rangel (2001) aponta três critérios comuns a todas as disciplinas que devem garantir a exclusão de todo material inadequado: a correção conceitual, a contribuição para a construção da cidadania e a adequação metodológica. Rangel (2001:10) ressalta que *“o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita”*. Sob o mesmo ponto de vista, compreendemos que o ensino de LEs também devem ter como referência para a elaboração de materiais para LE, essas mesmas condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem devem ser consideradas. No mesmo documento, apresentam-se vários critérios para a análise de atividades de leitura e compreensão de textos escritos para o material de LM que podem trazer uma contribuição relevante para nossa pesquisa; destacando-se, dentre eles, a existência ou não de reconstrução da situação de produção, a exploração de conhecimento prévio, o uso de estratégias diversificadas, de vocabulário adequado e de recursos lingüísticos como coesão, estilo, estética, a utilização de variados e tipos/gêneros, a existência de referências ao intertexto, o uso de ilustração e a clareza na formulação das propostas e da avaliação.

Outros critérios do PNLD para material didático de língua portuguesa que consideramos relevantes, para o material de línguas são: a avaliação do desenvolvimento real dos alunos, a presença de atividades de contraste e comparação, o uso de indução além de exposição e instrução, a progressão em espiral, a avaliação processual e abordagem sócio-histórica para os textos.

¹⁸ *“the main coursebook ... serves as a useful framework for language content and sequencing but it is used selectively, and is supplemented by other material whenever this is thought to be desirable.”*

2.2.1 Pesquisas realizadas sobre avaliação de material didático de LI (LE)

Nesta seção apresentaremos algumas pesquisas que se voltaram para a avaliação do material didático de LI, em uma perspectiva diferente da nossa, e que talvez por isso mesmo, tenham nos fornecido subsídios para a Segunda parte de nossa análise, alertando-nos para algumas questões importantes para a avaliação de nosso material.

O primeiro desses trabalhos é o *Estudo Diacrônico de Livros Brasileiros para Ensino de Inglês: Grau de Atualização frente às Correntes Metodológicas*, de Silva, M. A. (1988). Seu objetivo era o de examinar o grau de atualidade dos livros didáticos brasileiros do período de 1900 a 1984 em relação às correntes metodológicas do ensino de línguas. Os discursos inseridos nos livros e manuais analisados revelaram-se atuais; porém, a demora na publicação e utilização dos mesmos fazia com que estes perdessem essa atualidade.

Em outra pesquisa, também de 1988, Silva, H. investigou o processo de produção de material para o ensino de LI, especificamente o 'processo de sua escritura', baseando-se na psicolingüística-cognitiva. Por meio de entrevistas e dados introspectivos, a autora pôde verificar que, durante a escritura, a preocupação dos autores estava voltada para aspectos práticos relacionados à aceitação do público no que tange a fatores como o visual, a seleção de textos e de atividades e o equilíbrio entre gramática, funções comunicativas, estratégias de aprendizagem e tópicos.

Costa (1986), por sua vez, fez uma análise qualitativa de cinco livros mais freqüentemente usados para o ensino de inglês na escola de 1º grau. Em suas conclusões, aponta para o fato de que a inadequação do ensino de LEs nas escolas de 1º grau se deve também ao fato da proposta pedagógica estar centrada no produto e no professor. A ênfase no produto é pautada pela língua como um sistema formal e estrutural e não como um meio de comunicação. O papel centralizador do professor não propicia variações nos padrões de interação, mas uma atitude de que "o aluno aprende o que o professor ensina e o professor decide o que vai e o que não vai ensinar". (Costa, 1986:130)

Já a pesquisa de Souza (1993) analisa 15 textos acerca de temas ecológicos, a fim de identificar a ideologia aí subjacente. Os resultados encontrados mostram que o caráter ideológico dos textos objetiva o assentimento, o acordo do sujeito-leitor às teses neles expostas. O caráter mecanicista das atividades também foi observado, corroborando que há pouca oportunidade de adoção de uma postura crítica por parte do aluno. A preocupação da autora com a atitude reflexiva-crítica do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aos instrumentos utilizados, em especial, o livro didático, também é nossa preocupação. Entretanto, esperamos, principalmente, que essa criticidade seja extensiva à sua participação na construção de conhecimento em geral e não exclusivamente ao seu ambiente de educação formal.

2.3 A Construção de um Modelo Didático de Gênero

Em nossa pesquisa, consideramos que o *modelo didático* de gênero poderá se constituir enquanto indicador de critérios de avaliação das seqüências didáticas elaboradas, e, conseqüentemente, da sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas. Essa noção é, portanto, fundamental para nosso trabalho. Assim, vejamos a seguir algumas características desse modelo e dos princípios que regem a sua construção.

2.3.1 Modelo didático de gênero

Segundo Dolz & Schneuwly (1998), a análise e a classificação dos textos e a identificação dos gêneros é necessária para a construção de um modelo didático, que apontará os elementos ensináveis, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático é criado, então, a partir da observação dos seguintes elementos:

- a) dos resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;

- b) dos conhecimentos dos *experts* daquele gênero e dos conhecimentos lingüísticos já elaborados sobre ele;
- c) das capacidades de linguagem dos alunos.

Além disso, é necessário que um *corpus* de textos pertencentes ao gênero seja analisado, para que sejam caracterizadas suas características centrais. Para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se, portanto, conhecer o estado da arte dos estudos sobre ele, incluindo suas características lingüísticas e textuais; as capacidades e as dificuldades dos alunos em se trabalhar com textos do gênero selecionado e as experiências de ensino/aprendizagem oriundas de documentos oficiais (Dolz & Schneuwly, 1998). Esses pontos ajudam a definir a intervenção didática e a construir-se o *modelo*. Isso permite definir os objetivos do ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos, e organizar as categorias que devem ser exploradas em uma seqüência.

Quanto ao tema do gênero a ser escolhido para o desenvolvimento das atividades com o gênero em sala de aula, ele deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para essa escolha, quatro dimensões devem ser levadas em consideração:

- a) a dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos;
- b) a dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- c) a dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;
- d) a dimensão didática, que demanda um tema não seja excessivamente cotidiano e que comporte o apreensível.

O modelo didático construído ainda deve respeitar os seguintes princípios de:

- a) pertinência: respeitando-se as finalidades e os objetivos escolares em função das capacidades dos alunos;
- b) legitimidade: utilizando-se conhecimentos de *experts* que são considerados legítimos pela comunidade a que eles pertencem;
- c) solidarização: integrando-se as diferentes dimensões que constituem o gênero.

Logo, a análise feita para a construção do modelo didático tem o objetivo de apontar as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos empíricos. Certamente, essa transposição da teoria para a prática não se dá de forma linear ou diretamente. Toda situação de comunicação em foco deve ser considerada, bem como as representações que seus participantes têm dela. Em outras palavras, a mudança do estado de coisas no ensino, por exemplo, deve estar comprometida com os objetivos de ensino-aprendizagem e com o ensino de textos.

Uma vez que nossa proposta de produção de material se baseia em gêneros, os itens e categorias de uma lista de controle devem respeitar as especificidades do gênero. Por isso, nossa proposta sugere a construção do guia de avaliação com base no modelo didático dos gêneros para a avaliação das seqüências didáticas propostas para o estudo desses gêneros. Defendemos a necessidade da construção de um guia de avaliação e do desenvolvimento desses princípios por diferentes razões. A construção de um guia de avaliação para cada seqüência didática elaborada com base em um gênero de texto se faz necessária para que as particularidades do gênero constituam a lista. Alguns autores sugerem o uso de listas de controle com perguntas e/ou itens já definidos para aplicação. Ora, uma vez que consideramos o gênero de texto como instrumento e objeto de ensino, suas características deveriam reger a elaboração das atividades integrantes de um manual ou outro tipo de material, respeitando, inicialmente, as capacidades de linguagem já dominadas pelos alunos. Se cada gênero de texto tem diferentes características, o guia de avaliação não pode constar dos mesmos itens ou das mesmas perguntas.

Conforme dissemos anteriormente, para a construção do modelo didático de gênero é necessário uma análise de textos pertencentes a esse gênero. Assim para prosseguir com a exposição de nosso trabalho, apresentaremos o modelo de análise de textos por nós adotado (Bronckart, 1997/1999).

2.4 Modelo de Análise de Textos segundo Bronckart (1997/1999)

Para revelar os traços do gênero, usamos o modelo de análise de textos (Bronckart, 1997/1999) com critérios de classificação, sendo eles: a análise da situação de ação de linguagem, incluindo o tipo de atividade, o efeito comunicativo visado, a natureza do suporte utilizado, partindo para a infra-estrutura interna constituída por tipos de discurso e tipos de seqüência e propriedades lingüísticas presentes nos segmentos do texto que marcam a conexão, a coesão nominal, a coesão verbal, os tipos de modalização, as vozes e a escolha lexical.

2.4.1 O contexto de produção

Em primeiro lugar, devemos levantar, mesmo que de forma hipotética, para a análise das condições de leitura e interpretação dos textos, o conjunto de representações sobre os mundos *social, físico e subjetivo*, mobilizados pelo agente da realização dessas atividades. Essas representações constituem a situação de ação definida pelo agente.

Já que o acesso a essa situação interiorizada não é diretamente acessível ao analista, busca-se formular hipóteses acerca dessas representações. Assim, essas hipóteses não retratam direta ou mecanicamente a relação entre a situação de ação de linguagem e o texto. Contudo, o levantamento dessas representações é importante para revelar, mesmo que parcialmente, as decisões que o agente toma para a produção/leitura de um texto. Essas decisões dizem respeito à escolha do

gênero mais adequado à situação, dos tipos de discurso, das seqüências, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Os elementos constitutivos dos parâmetros do contexto de produção podem ser agrupados em dois tipos de representações: as do mundo físico e as do sócio-subjetivo. O primeiro diz respeito às informações do espaço e do tempo, que constituem o contexto físico. Dele fazem parte quatro parâmetros:

- a) emissor: a pessoa física que produz o texto;
- b) receptor: a(s) pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto;
- c) lugar de produção do texto;
- d) momento de produção: o tempo concreto da produção do texto.

O segundo grupo implica aspectos do mundo social e do mundo subjetivo que também se constituem de quatro parâmetros:

- a) enunciador: o papel social do emissor naquela situação específica;
- b) destinatário: o papel social do receptor naquela situação específica;
- c) lugar social: a formação social do lugar onde o texto é produzido;
- d) objetivo: o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

É importante deixar claro que esses parâmetros que influenciam a produção/leitura de um texto devem ser reconhecidos simultaneamente, pois formam uma propriedade única, o contexto.

As representações dos parâmetros do contexto físico são mais facilmente identificadas, enquanto que as representações dos parâmetros do contexto sócio-subjetivo impõem mais dificuldades ao analista, pois estão diretamente relacionadas ao conhecimento dos lugares sociais, das normas e dos papéis dos participantes envolvidos na situação sendo analisada. O conteúdo temático, o conjunto de informações apresentadas no texto, também expõe representações do agente produtor relacionados à sua experiência e seu nível de desenvolvimento.

As opções que se seguem no plano lingüístico são determinadas, pelo menos em parte, por esses parâmetros. O próximo plano de análise nos possibilita efetuar uma descrição da arquitetura interna dos textos nas suas relações com o contexto.

2.4.2 Arquitetura interna dos textos

A análise que Bronckart (1997/1999) propõe, além do estudo do contexto de produção, prevê a identificação das propriedades específicas do texto. Para isso, o texto precisa ser explorado no que ele define como arquitetura interna ou folhado textual, o qual é constituído de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

2.4.2.1 A infraestrutura textual

A infraestrutura geral do texto é constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discursos presentes, pela articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências.

2.4.2.1.1 Plano geral do texto

O **plano geral do texto** se refere à organização do conteúdo temático. Essa organização depende de fatores como o próprio conteúdo, o gênero a que pertence o texto e seu contexto de produção. Segundo Bronckart (1997/1999:248), “... o *plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um **resumo** do conteúdo temática...*” que pode ser reconhecido na leitura.

O plano geral depende do gênero, do tamanho do texto, da natureza do conteúdo temático, das condições externas de produção e da combinação dos tipos de discurso, seqüências e formas de planificação.

2.4.2.1.2 Tipos de discurso

Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (1997/1999) se baseia na descrição dos mundos¹⁹ e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual, bem como na descrição das configurações de unidades lingüísticas que caracterizam determinados segmentos do texto. Os mundos representados dos agentes são chamados de *mundo ordinário* (que reúne os três mundos representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e os *mundos discursivos*, aqueles criados pela atividade de linguagem. Para a constituição dos mundos discursivos, dois conjuntos de operações se realizam. O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

Quanto ao primeiro conjunto, as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo podem estar *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou podem se apresentar como *conjuntas* à da ação de linguagem. Isto é, essa decisão envolve a escolha de construir um mundo afastado da situação de produção (disjunto), ou um mundo conjunto a essa mesma situação (conjunto). Quando as coordenadas estão disjuntas, o conteúdo se refere a fatos colocados à distância da situação de produção, sejam eles fatos presentes, passados e/ou futuros, verossímeis ou imaginários e se mostram ancorados em uma origem espaço-temporal disjunta. Sendo assim, eles são chamados de fatos narrados. Quando as coordenadas do mundo da ação de linguagem servem para a mobilização de representações (e ancoragem do texto) em uma origem espaço-

¹⁹ Bronckart (1997/1999), se baseia principalmente em Habermas (1987) para a descrição dos mundos.

temporal conjunta, os fatos são, então, expostos. Assim, se apresentam os mundos da ordem do *narrar* e da ordem do *expor*.

No entanto, as relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação de linguagem podem estar explicitadas no texto, isto é, os parâmetros estariam implicados, ou essa relação não seria explicitada, o que denotaria uma autonomia em relação aos parâmetros. Ou seja, é uma decisão que envolve o grau de implicação dos parâmetros físicos da situação de ação verbal. Seriam instâncias de agentividade presentes (implicado) ou não (autônomo).

Essas quatro distinções permitem definir quatro mundos discursivos:

- a) mundo do *expor* implicado conjunto;
- b) mundo do *expor* autônomo conjunto;
- c) mundo do *narrar* implicado disjunto;
- d) mundo do *narrar* autônomo disjunto.

A identificação das operações que constituem esses mundos é possível por meio de análise das formas lingüísticas típicas de cada mundo construído e que variam de acordo com a língua que veicula o texto. Essas formas lingüísticas determinam o tipo de discurso, com suas propriedades lingüísticas particulares, enquanto os arquétipos psicológicos designam o tipo de discurso sob o ângulo das operações psicológicas puras, ou seja, sem as operações de semantização. Vejamos essa proposta no quadro a seguir (Bronckart, 1997/1999):

Quadro 3 : Tipos de discurso

	Relação ao conteúdo	
Relação à situação de produção	Conjunção Eixo do EXPOR	Disjunção Eixo do NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Cabe aqui ressaltar uma diferença com abordagens que adotem uma perspectiva metodológica de análise do texto e de suas unidades sem relação com o contexto, caracterizando a produção como um produto lingüístico. O procedimento que defendemos estuda a organização e funcionamento dos textos nas situações de produção. A configuração dessas unidades tem um valor discriminativo, já que serão responsáveis pelo reconhecimento e diferenciação entre os tipos. Por isso, unidades como substantivos, verbos, adjetivos e outros, não são normalmente considerados, pois são comuns a vários discursos. Assim, estuda-se a ocorrência de uma determinada unidade, ou por ser exclusiva a um tipo de discurso, ou por sua ocorrência ter um valor estatisticamente significativo (Bronckart, 1999:165-6).

Não se deve, porém, tomar essa classificação de forma simplificadora e reducionista. A classificação deve ser tomada como um instrumento de análise para explorar a textualidade, mas lembrando que ela tem seus limites.

Assim, em um texto pode haver um tipo de discurso dominante (principal) e outros secundários (menores).

Vejamos essas unidades lingüísticas típicas de cada tipo de discurso para LI.

Quadro 4: Marcas típicas dos tipos de discurso

	Conjunção	Disjunção
I M P L I C A Ç Ã O	<p>INTERATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção: • presença de frases não declarativas: interrogativas; imperativas; exclamativas; interrogative, imperative and exclamative sentences. • tempos verbais: presente (valor de simultaneidade); pretérito perfeito (valor de anterioridade; futuro perifrástico (valor de posterioridade); simple present; simple past; present perfect; to be + going to • presença de dêiticos espaciais e temporais; here, there, this, that, these, those; now, tomorrow, yesterday, • presença de pronomes 1^o, 2^o sing/pl se referindo aos participantes da interação verbal; I, we, you, me, us, my, our, • anáforas pronominais - 2^o sing/pl; your - pode ser oral ou escrito; - pode estar da forma de diálogo ou por escrito; - auxiliares de modo: poder ; - outros auxiliares: dever, querer, ser preciso; - densidade verbal elevada; - densidade sintagmática baixa. 	<p>RELATO INTERATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausência de frases não declarativas : affirmative sentences • tempo verbal: presente, pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito. Past simple, present perfect, will, future perfect • organizadores temporais (marcando origem espaço-temporal) ex: quando; when, the last decade, in 1945 • presença de pronomes, verbos e adjetivos - 1^a, 2^a sing/pl que se referem diretamente aos participantes da ação de linguagem ; I, we, you, me, us, my, our, - anáforas pronominais : ex : 3^a sing ; his, her, its - anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente. - Caráter monologado, podendo ser real ou ficcional, oral e escrito. - Densidade verbal maior que a densidade sintagmática.
A U T O N O M I A	<p>TEÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausência de frases não declarativas; • tempo verbal : presente e pretérito perfeito com valor genérico ; simple present & simple past • ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa; • presença de pronomes, verbos e adjetivos: 1^a pl que não se remetem aos participantes da interação; - organizadores lógico-argumentativos; Firstly - modalizações lógicas; Apparently - procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas; - procedimentos de referência intra-textual: anáforas pronominais, nominais e referenciação dêitica; - procedimentos de referência intertextual: nomes; - frases passivas ; passive voice - densidade sintagmática elevada; - densidade verbal fraca; - geralmente monologado e escrito. 	<p>NARRAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • frases declarativas; • tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito ; • organizadores temporais marcando origem espaço-temporal; • ausência de pronomes e adjetivos 1^a, 2^a sing/pl; - anáforas pronominais e anáforas nominais; - sempre monologado e geralmente escrito ; - densidade verbal maior que do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.

O autor identifica ainda um tipo misto interativo teórico, comum nas exposições orais. Outra possibilidade de variante dos tipos de discurso é a fusão da narração com o discurso teórico com a presença de algumas das unidades características do discurso teórico e da narração. Segundo o autor, esse tipo misto narrativo-teórico está geralmente presente em obras históricas ou em monografias científicas, combinando a narração de acontecimentos históricos com a exposição de uma situação ou problema. Há outras variantes, porém consideramos pertinente comentar aqui apenas aquelas com relevância para nossa análise.

2.4.2.1.3 Os tipos de seqüência e formas de planificação

Além dos tipos de discurso, a infra-estrutura geral dos textos é também caracterizada segundo a organização seqüencial do conteúdo temático. Para essa teorização, Bronckart recorre à Adam (1992), de forma crítica, e , a partir de uma releitura, propõe uma versão da referência original. A idéia central é que as seqüências têm um estatuto discursivo e que *“as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.”* (Bronckart, 1997/1999:218).

Assim, as seqüências funcionam como um modelo e se materializam em tipos lingüísticos variados, distribuídos em cinco tipos básicos: a seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal de acordo com Adam (data), mas às quais Bronckart (1997/1999) acrescenta as outras formas de planificação. Elas podem aparecer num texto, em várias formas (por encaixamento, mescla, etc.) e essa possibilidade de diversidade dá ao texto o caráter de heterogêneo, assim como a ocorrência de vários tipos de discurso. No quadro 5 apresentamos as características de cada uma das seqüências.

Quadro 5 : Tipos de seqüência e de outras formas de planificação

SEQÜÊNCIA NARRATIVA	SEQÜÊNCIA DESCRITIVA
<p>Ela é sustentada por um processo com início, meio e fim, com ordem obrigatória. A situação mobiliza personagens implicados em acontecimentos. Diante de tensões na história, transformações vão acontecendo fazendo-se necessário que o leitor/interlocutor acione uma dimensão interpretativa. O protótipo mínimo seria uma situação inicial (início), uma transformação (meio) e uma situação final (fim). O protótipo padrão seria :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de situação inicial : apresentação de um 'estado de coisas' ; - fase da complicação : criação de perturbação e tensão ; - fase de ações : acontecimentos originados pela tensão ; - fase da resolução : redução da tensão ; - fase da situação final : apresentação de um novo estado de equilíbrio por esta resolução. <p>Há também duas fases facultativas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de avaliação :comentário relativo ao desenrolar da história ; - fase de moral : explicitação da significação global . 	<p>Ela é constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória, porém com uma ordem hierárquica ou vertical. Tais fases seriam :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de ancoragem : o tema da descrição é assinalado por, geralmente, um tema-título, freqüentemente, introduzido no início da seqüência. - fase de aspectualização : enumeração dos diversos aspectos do tema-título. O tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades. - fase de relacionamento : assimilação dos elementos descritos por comparação ou metáforas. <p>Uma simples enumeração das partes é chamada de grau zero da descrição.</p> <p>Os segmentos chamados de injuntivos, de pragmáticos ou de instrucionais são organizados de acordo com as mesmas fases, mesmo quando esta organização se refere preferencialmente a ações e não a objetos – descrição de ações.</p>
SEQÜÊNCIA ARGUMENTATIVA	SEQÜENCIA EXPLICATIVA
<p>São esquematizações de objetos de discurso, atestáveis empiricamente em textos. As operações cognitivas estariam relacionadas à existência de uma tese sobre um tema, à entrada de novos dados a essa tese anterior, um processo de inferência e uma conclusão ou nova tese. Baseado nisso, normalmente essa seqüência apresenta quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de premissas : uma constatação de partida; - fase de apresentação de argumentos: elementos que orientam para uma conclusão provável ; - fase de apresentação dos contra-argumentos : elementos que apresentam restrições àorientação dada ; - fase de conclusão : integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos. 	<p>Ela se origina na constatação de um fenômeno incontestável, mas que requer uma explicação das causas e/ou razões da afirmação inicial, o que reformulará a constatação inicial. Normalmente, este protótipo tem quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de constatação inicial : introdução de um fenômeno não contestável; - fase de problematização: questionamento do porque ou do como, eventualmente, relacionado a uma contradição aparente; - fase de resolução: introdução de elementos que respondam aos questionamentos ; - fase de conclusão-avaliação : reformula e completa a constatação inicial.

SEQÜÊNCIA DIALOGAL	OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO
<p>Os interlocutores estão envolvidos em uma determinada interação verbal na qual trocam enunciados que são mutuamente determinados para formar um texto coerente. As fases seriam :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fase de abertura : os interactantes entram em contato ; - fase transacional : o conteúdo temático é co-construído ; - fase de encerramento : fim da interação ; <p>As fases são decompostas em trocas compostas de intervenções (turnos de fala) e, em um outro nível, decompostas em enunciados que realizam um ato de fala.</p>	<p>As seqüências são uma reorganização de um conteúdo temático já existente e manifestada a partir das representações que se tem dos destinatários de seu texto, e do efeito que se quer causar. As seqüências não se baseiam nas mesmas operações que formam os tipos de discurso. Por isso se explica o fato de um conteúdo temático poder ser organizado por diferentes formas de planificação. A ordem cronológica no domínio da ordem do NARRAR é geralmente chamada de SCRIPT (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar) Nos segmentos da ordem do EXPOR, às vezes temos textos simplesmente informativos ou expositivos (não contestáveis, não problemáticos). Sua forma de organização é chamada ESQUEMATIZAÇÃO (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor).</p>

Além das seqüências, formas de planificação convencional, Bronckart (1997/1999) postula a existência de *scripts* e esquematizações de formas de planificação elementar.

O tipo de seqüência usado em um texto está diretamente relacionado à sua função em um determinado gênero. Com base na concepção de gênero, Dolz & Schneuwly (1996b) discutem um agrupamento de gêneros. Essa organização estaria organizada por três critérios: as finalidades sociais do ensino para atender as necessidades para com a expressão escrita e para com a expressão oral; as distinções tipológicas cristalizadas no ensino; e as capacidades de linguagem para o domínio dos gêneros reagrupados. Com essa definição de critérios, apontam para cinco eixos: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*. Dentre os aspectos tipológicos está *argumentar* no domínio da discussão de problemas sociais controversos. As capacidades de linguagem dominantes estão relacionadas a sustentação, refutação e negociação. Essas concepções são importantes para este trabalho devido aos gêneros que estamos pesquisando.

Ainda sobre *argumentação*, Koch (1984) defende que o ato de argumentar é a função básica da linguagem e a mais importante, pois implica nos efeitos desejados

pelo uso da linguagem. Para clarear, explica que há uma diferença entre convencer e persuadir. O primeiro termo se relaciona com a razão e o segundo, com a emoção.

Para Charaudeau (1992), argumentar é uma atividade discursiva que busca a convicção do outro e, para isso, há um sujeito, uma tese e um interlocutor. Cita, inclusive, um exemplo com slogans publicitários que podem encobrir sua argumentatividade. Essas noções sobre argumentação são importantes em nossa análise dos dois gêneros a fim de compreendermos o funcionamento da argumentação nesses textos.

Além da análise da infraestrutura textual, é necessário examinar os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos dos textos.

2.4.2.2 Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização referem-se ao segundo nível de análise do texto proposto pelo modelo de Bronckart (1997/1999) e são eles que permitem o desenvolvimento do conteúdo temático e o estabelecimento da coerência. Em se tratando desses mecanismos, o autor divide-os em três grupos que são a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

A conexão é estabelecida pelas unidades que segmentam e relacionam as diferentes partes do desenvolvimento do texto, isto é, pelos organizadores textuais. Eles podem assumir a função de mostrar as mudanças entre os tipos de discurso, as transições entre fases de uma seqüência ou marcar as articulações entre frases. A primeira função seria de segmentação, a segunda seria chamada demarcação ou balizamento e a terceira, de empacotamento, podendo ainda ter função de ligação ou encaixamento para a articulação de duas ou mais frases sintáticas em uma.

Segundo o autor, as unidades lingüísticas que podem marcar a conexão são:

- a) advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico usados, por exemplo, na função de segmentação ou balizamento (*however, actually, afterwards, firstly, on one hand, finally, besides etc.*²⁰);
- b) sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial também, geralmente, com função de segmentação ou balizamento (*after three days...*²⁰);
- c) conjunções de coordenação, assumindo a função de empacotamento e/ou ligação (*and, or, nor, but etc.*²⁰);
- d) conjunções de subordinação, assumindo a função de encaixamento (*before, since, because etc.*²⁰).

Esses organizadores podem assumir um valor temporal, lógico ou espacial. Os temporais são geralmente encontrados nos discursos da ordem do narrar, enquanto os lógicos são mais comuns nos discursos da ordem do expor, enquanto os espaciais são mais relacionados às seqüências descritivas de qualquer tipo de discurso.

Referindo-se à coesão nominal, o autor apresenta sua função de permitir a introdução dos argumentos e de organizar sua retomada no texto. Para isso, há vários tipos de procedimentos: a substituição lexical; a substituição pronominal por anáforas; a supressão etc. As unidades que realizam essa função são os sintagmas nominais e os pronomes. As unidades lingüísticas que marcam a coesão, então, são: anáforas pronominais, constituídas pelos pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos; e as anáforas nominais, constituídas por sintagmas nominais de diversos tipos.

Nos discursos da ordem do NARRAR encontram-se, mais freqüentemente, as anáforas pronominais de terceira pessoa. Já na ordem do EXPOR, no discurso interativo, encontram-se as anáforas pronominais de primeira e segunda pessoa, e as de terceira com valor dêitico e anafórico, enquanto as anáforas nominais predominam nos discursos teóricos.

²⁰ Exemplos dados por Bronckart,(1999:265) com tradução nossa para o inglês.

Quanto à coesão verbal, Bronckart (1997/1999) afirma que sua função é também a de ser responsável pela coerência temática do texto. Esse tipo de coerência pode ser explicitada pela escolha dos verbos e de seus tempos verbais. Quanto à temporalidade, mostrada pelos tempos verbais e, às vezes, em conjunto com advérbios, verificamos que há relações de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade em relação ao momento de produção²¹, ao momento do processo²² e ao momento psicológico de referência²³.

A análise da coesão verbal pode definir o *eixo de referência temporal* dos tipos de discurso em relação ao contexto de produção. Para isso, o autor distingue três categorias de parâmetros para a análise da coesão verbal:

- a) os processos efetivamente verbalizados;
- b) os eixos de referência, relativos a cada tipo de discurso;
- c) a duração psicológica da produção.

2.4.2.3 Mecanismos enunciativos

Outro nível a ser analisado em qualquer texto empírico é o dos mecanismos enunciativos, que contribuem para a coerência pragmática por meio da explicitação de avaliações de aspecto(s) do conteúdo temático e da responsabilidade enunciativa dessas avaliações.

A necessidade de se discutir a responsabilidade enunciativa se justifica pela interação das representações que um agente produtor tem e que aciona em suas produções com as representações dos outros. Assim, ao acioná-las, elas já assumem um caráter dialógico. Nessa materialização das representações, haveria

²¹ Momento de produção se refere a duração da produção, « como representação, isto é, enquanto duração psicologicamente construída, em torno do ato de produção » (Bronckart, 1997/1999:281).

²² Momento de processo se refere ao « momento da realização efetiva dos processos codificados pelos verbos » (Bronckart, 1997/1999:282).

²³ Momento psicológico de referência é « o eixo de referência temporal de um tipo de discurso » ((Bronckart, 1997/1999:281).

um confronto entre as representações individuais do agente e dos outros, criando um espaço mental coletivo.

“Essa instância coletiva está necessariamente implicada no conjunto das operações que sustentam a infra-estrutura e os mecanismos de textualização, intervindo mais diretamente nos mecanismos enunciativos propriamente ditos, no caso, na gestão das vozes e das modalizações.”
(Bronckart, 1997/1999:323)

Para tratar do gerenciamento das vozes enunciativas, o autor primeiramente define vozes como « *as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado* ». Além da voz ou do narrador ou do expositor de um texto, outras vozes são ouvidas, que são agrupadas em três categorias: vozes de personagens, vozes sociais e do autor empírico.

Essas vozes podem se apresentar de forma direta ou indireta. Quando for direta, o discurso é interativo e as vozes se constituem nos turnos de fala. Quando indiretas, podem aparecer em qualquer tipo de discurso e se constituem por expressões como ‘segundo o autor’. Desse modo, podemos dizer que todo texto é polifônico, mas sua polifonia pode estar explícita ou implícita.

Um outro mecanismo enunciativo é a expressão das modalizações, cuja finalidade é expressar os comentários ou avaliações sobre aspectos do conteúdo. Tais avaliações podem ser locais e discretas, diferentemente do caráter isotópico das marcas de textualização. Elas configuram o texto no sentido de contribuir para a coerência pragmática, ajudando o leitor/ouvinte na interpretação.

Para Bronckart, as modalizações assumem quatro funções, que se relacionam aos mundos objetivo, social e subjetivo. As modalizações lógicas, relacionadas ao mundo objetivo, apresentam elementos do conteúdo como condições de verdade, fatos possíveis, prováveis, atestados, etc. Ex.: *can, have to*. As modalizações deônticas, apoiadas em valores, opiniões e regras do mundo social, apresentam elementos do conteúdo como sendo da ordem de obrigação social, de normas ou do domínio do direito. Ex.: *should, must*. As modalizações apreciativas, sustentadas

pelo mundo subjetivo, apresentam elementos do conteúdo de um ponto de vista avaliativo e suas marcas mais comuns seriam os advérbios ou orações adverbiais. Ex.: *unfortunately*. As modalizações pragmáticas ajudam a esclarecer a responsabilidade enunciativa do conteúdo temático, atribuindo a um agente (não ao produtor) determinadas razões, intenções, etc, sendo suas marcas típicas os auxiliares de modo. Ex.: *It may be taken...* .

2.4.3 Escolhas nominais

Sabe-se também que a escolha nominal tem um papel importante no desenvolvimento do conteúdo temático. No mecanismo de coesão nominal, freqüentemente o sintagma forte é retomado por repetição, mas pode aparecer com modificadores. Estes podem ser constituídos por diferentes elementos, dentre os quais se destacam os adjetivos. A necessidade de compreender melhor seu funcionamento nos leva ao trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1990), que estabelece sobre a distinção entre os adjetivos objetivos e subjetivos, estes últimos constituídos por adjetivos afetivos e avaliativos, unidades lingüísticas que marcam a subjetividade do discurso.

Como adjetivos objetivos, temos, por exemplo: solteiro/casado, adjetivos de cor, macho/fêmea. Os subjetivos afetivos são adjetivos que revelam uma propriedade do objeto e uma reação emocional do agente em relação ao objeto. A classe dos adjetivos subjetivos avaliativos é subdividida em não axiológicos e axiológicos. Os primeiros – os não-axiológicos - compreendem uma classe, que, sem enunciar juízo de valor nem um compromisso afetivo do locutor, implicam uma avaliação qualitativa e/ou quantitativa com relação ao objeto sob a interpretação do locutor. Um dos critérios para sua identificação é o seu caráter gradual, como no exemplo « Esta casa é grande », que deve ser entendida como « Esta casa é maior que a norma de tamanho que tenho para uma casa ». Já os axiológicos implicam um julgamento de valor positivo ou negativo do objeto a que se referem, de acordo

com os sistemas de avaliação (ético, estético, etc.) do enunciador. Ex.: Esse filme é bonito.

Existem afinidades entre os adjetivos afetivos e os axiológicos, pois, embora esses dois tipos de adjetivos não coincidam, eles interseccionam-se, já que alguns deles, no contexto, podem admitir simultaneamente, os dois valores (de axiológico e de afetivo), enquanto outros, no contexto, terão ou uma conotação axiológica ou afetiva.

Além da adjetivação, o número de ocorrências dos sintagmas nominais e sua constituição na construção do texto também se mostra relevante para a caracterização dos textos. Em nossa análise, buscaremos diferenciar o número de ocorrências de verbos e sintagmas, lançando mão da proposta de Carrascoza (1999) para mostrar a relação da distribuição das palavras de frequência alta com um ou mais redes semânticas, pois, segundo este autor, “*a construção de uma mensagem persuasiva é fruto de uma cuidadosa pesquisa de palavras, vital na elaboração do texto de propaganda impressa. Optar por este ou aquele termo não é uma atitude arbitrária, mas sim ideológica* (1999:33)”.

Em suma, como explicitado anteriormente, os textos são produções verbais efetivas, que apresentam aspectos muito diversos, principalmente, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes. Por isso, para se estudar as produções verbais, é preciso se considerar as relações entre a situação de produção, as características dos textos e o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes.

Cada texto encontra-se em relação de interdependência com o contexto, o cotexto (ambiente lingüístico), o gênero a que pertence, construindo-se com características particulares. Nessas características podemos observar o caráter sócio-histórico e dinâmico que os gêneros possuem, especialmente se forem comparados textos do mesmo gênero em momentos históricos distintos. Sua contínua modificação gera uma transformação das representações dos agentes e, conseqüentemente, mudanças tanto nas situações de produção quanto nas ações de linguagem.

Na mesma obra, Bronckart (1997/1999) também coloca importantes considerações didáticas a favor do uso da análise de textos como um instrumento importante para a compreensão do funcionamento do texto e não como um tipo de abordagem para a sala de aula. Uma vez ciente do funcionamento do texto, o professor pode fazer suas escolhas quanto aos procedimentos mais adequados para atingir seus objetivos voltados para a construção do conhecimento. Retomando as abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas, com sua abordagem gramatical, o autor questiona o trabalho com texto guiado para o ensino de gramática e defende o trabalho com o texto na sua integridade.

Para esse trabalho, conforme já vimos, torna-se necessário compreendermos as características do gênero de texto a ser ensinado. Além da análise dos textos, é necessário buscar conhecimentos já construídos sobre LE.

3.1 Objetivos e Delimitação

Conforme indicamos na Introdução, nosso objetivo geral é o de nos servir dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro para avaliar as seqüências didáticas construídas em torno desses dois gêneros para o PAI-S no Paraná.

Outros objetivos decorreram desse objetivo mais geral. Por meio da construção de um modelo didático para os gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro, analisaremos a adequação do material ao construto teórico defendido por nós, descrevendo, pois a transposição didática dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a serem ensinados para avaliar sua pertinência.

Dessa forma, esta pesquisa pretende responder as seguintes questões:

- a) Como ensinar leitura em LE na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo?
- b) Como elaborar e analisar material didático para o ensino de leitura em LE, de acordo com os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo?

Para a avaliação da coerência do material em relação ao modelo teórico assumido, isto é, a descrição da transposição didática dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a serem ensinados e a avaliação de sua adequação e pertinência, em primeiro lugar, construiremos os modelos didáticos de dois gêneros, anúncio publicitário e quarta capa de livro, enfocados em duas seqüências do material didático, com a finalidade de responder as seguintes perguntas:

- c) Quais as características desses gêneros?
- d) Quais são as características que deveriam ser ensinadas para a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros, levando-se em consideração a situação de comunicação e as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos para a leitura desses gêneros em LI?
- e) Essas duas seqüências didáticas privilegiam o ensino das características levantadas nos modelos didáticos?

- f) Há coerência entre a proposta do ensino de leitura, que se declara ser baseada no interacionismo sócio-discursivo, e as atividades efetivamente propostas nessas duas seqüências didáticas?

Para respondermos as perguntas da pesquisa e para atingir esses objetivos mais gerais, construiremos modelos didáticos dos gêneros textuais que foram trabalhados no material didático, para verificarmos se as características centrais desses gêneros foram contempladas, utilizando esses modelos para a avaliação das seqüências didáticas elaboradas e sua adequação aos modelos construídos.

3.2 Procedimentos de Seleção do *Corpus*

Para a escolha dos gêneros textuais e as seqüências didáticas correspondentes, servimo-nos também de nossa experiência como autora do material analisado. Assim, como *corpus* de análise, selecionamos a primeira seqüência do primeiro volume e a penúltima e os respectivos Manuais do Professor. A seleção de duas seqüências didáticas se justifica por entendermos que os objetivos por nós estabelecidos podem ser atingidos com esse material, já que, além dos pressupostos teóricos serem os mesmos para todas elas, também em todas elas são propostos os mesmos tipos de procedimentos ao longo de cada seqüência didática.

A justificativa para a escolha dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro é a de que os dois estão fortemente relacionados ao mundo do consumo. Ambos são marcados pela persuasão, característica importante para se trabalhar com a argumentação dos alunos em resposta aos textos lidos. A variação temporal da elaboração das duas seqüências escolhidas, também justifica nossa escolha, o que, inelutavelmente, fez com que elas fossem bastante diferentes. Desse modo, teremos um exemplo de material do início do processo de produção e outro do final.

Para a parte de análise de texto, necessária para a construção dos modelos didáticos, como *corpus* do gênero anúncio publicitário, foram selecionados 30 textos de revistas. Com a análise inicial, eles foram separados em anúncios menos textuais (5 textos) e anúncios mais textuais (25 textos), estabelecendo como critério para

essa separação a ocorrência de pelo menos uma oração completa para ser considerado como mais textual. Os menos textuais não contêm nenhuma oração completa, mas são formados basicamente por nomes. Para constituir o *corpus* de análise do gênero quarta capa de livro, selecionamos 20 textos de livros originais, expostos na biblioteca de um instituto de ensino de inglês.

3.2.1 Descrição das seqüências didáticas

Os volumes em que se encontram as seqüências didáticas estão organizados seguindo um mesmo padrão. Há algumas poucas alterações, como a inclusão de um projeto extra ou a parte de conscientização ou contextualização. A exposição descritiva do material possibilitará uma descrição dos objetivos e das atividades de cada seção do material.

No quadro 6 mostramos a estrutura das seqüências de anúncio publicitário e quarta capa de livro, que se baseia no princípio de divisão em seções e atividades relativas ao gênero.

Quadro 6: Apresentação da estrutura das seqüências didáticas de anúncio publicitário e quarta capa de livro

	Anúncio publicitário	Quarta capa de livro
Seções das seqüências didáticas do Caderno de Inglês	<i>Conscientização: O papel da língua inglesa na sociedade brasileira</i>	<i>Contextualização I</i>
	<i>Caracterizando anúncios</i>	<i>Caracterizando quarta capa de livro</i>
	<i>Compreendendo anúncios</i>	<i>Compreendendo quarta capa de livro</i>
	<i>Projeto²⁴ II : Produzindo um anúncio</i>	<i>Lidando com estratégias de leitura I:</i>
	<i>Desenvolvendo estratégias de leitura I:</i>	<i>Identificando a organização do texto</i>
	<i>Compreensão geral do texto</i>	<i>Lidando com estratégias de leitura II:</i>
	<i>Focalizando componentes lingüísticos I:</i>	<i>Compreendendo adjetivos</i>
	<i>Perguntas Abertas no Presente Simple</i>	<i>Focalizando componentes lingüísticos I:</i>
	<i>Projeto III: Levantando informações do mercado musical</i>	<i>Tempos verbais</i>
	<i>Explicitando a situação de produção</i>	<i>Focalizando componentes lingüísticos II:</i>
		<i>Referência textual</i>
	<i>Consolidação</i>	
	<i>Explicitando a situação de produção</i>	
	<i>Projeto: Preferências e hábitos do leitor de nossa cidade</i>	
	<i>Jogo: Pinpoint</i>	

²⁴ Segundo as autoras do Caderno de Inglês (PARANÁ, 1998:7), "Ainda pensando em um processo de avaliação contínua, incluímos no presente volume projetos a serem desenvolvidos pelos alunos sob orientação do professor. Nesses projetos, os esforços propostos ao aluno para sua produção serão aqueles já mencionados de interpretar, inferir, fazer escolhas, expressar opinião, e criar. A idéia de propor projetos aos alunos se reveste de uma preocupação em fazer com que eles relacionem aquilo que estão aprendendo formalmente com sua realidade, seu conhecimento de mundo e seus interesses."

3.2.1.1 Descrição da seqüência didática de anúncio publicitário e do manual do professor (anexo 1)

Na introdução do manual dos professores, apresentamos a organização do material, explicando o objetivo de suas três partes. A primeira visava a uma conscientização do aluno sobre a presença do inglês no Brasil. A segunda parte começa o trabalho com o gênero textual anúncio publicitário e a terceira com outro gênero de texto. Com a atividade intitulada *o papel da língua inglesa na sociedade brasileira*, da primeira parte, propõe-se um trabalho com textos de anúncios publicitários. No manual dos professores, na parte *Contextualização*, fazemos uma análise do papel da LI e sensibilização para o estudo da seqüência didática do gênero anúncio, pois, assim, haveria, aparentemente, uma estreita relação entre a primeira parte do material e o gênero escolhido como o primeiro a ser trabalhado. Entretanto, a introdução do material citou como objetivo desta parte a *conscientização do aluno sobre a presença do inglês no Brasil*. Como objetivo geral da seqüência de anúncio publicitário, propõe-se a *compreensão e a produção desse tipo de texto*.

O manual do professor contém um quadro-síntese da proposta de trabalho para esclarecer as noções e conceitos envolvidos e as capacidades a serem desenvolvidas e uma introdução, onde se expõe a visão de linguagem, a de ensino-aprendizagem de língua estrangeira assumidas, a relevância da aprendizagem de LE, em especial, a linguagem escrita, as noções de interdisciplinaridade e a de avaliação presentes no material do aluno. Também é apresentada a organização do material em relação ao conteúdo proposto. A seguir, começam as sugestões de procedimentos, comentários e respostas, tendo em vista as atividades propostas para a sala de aula de LI no Projeto de Correção de Fluxo. O quadro 7 mostra os objetivos gerais e específicos que o material apresenta. Há, contudo, casos de omissão de objetivos, como podemos observar pelas partes em branco no quadro.

Quadro 7: Objetivos gerais e específicos da seqüência didática do gênero anúncio publicitário

Objetivo geral: Aprofundamento da percepção e criticidade dos alunos no que tange às diferenças quanto ao modo de expressão de diferentes culturas.	
Objetivos específicos: Compreensão e produção de textos escritos do gênero anúncio publicitário; estabelecimento da relação entre a aprendizagem de LI e a realidade do aluno através de projetos, conhecimento da situação de produção de textos; sensibilização para compreensão e produção oral; conscientização do papel da LI na nossa sociedade e uso de estratégias de leituras.	
Conscientização	Reflexão sobre a presença da LI no dia-a-dia, sua inserção em nossa vida e os efeitos que as pessoas querem causar usando alguns itens lexicais em LI.
Caracterizando Anúncios	Reflexão sobre a intenção subjacente as partes de um anúncio publicitário e análise dos artifícios formais para efeitos de sentido.
Compreendendo Anúncios	Compreensão escrita e fornecimento maiores subsídios para a etapa de produção de texto prevista através do projeto. Reflexão sobre a infra-estrutura dos textos, somente no nível do plano textual global dos 3 textos em LE e dos textos em LM, apresentados anteriormente. Identificação da escolha lexical no nível de cognatos e grupos nominais, exclusivamente.
Projeto I	
Desenvolvendo Estratégias de Leitura	Aumento da compreensão dos alunos. Reflexão das representações dos alunos quanto à compreensão geral e de pontos principais do texto.
Focalizando Componentes Lingüísticos	
Projeto II	
Explicitando a Situação de Produção	Capacitação do aluno para compreender as condições de produção para formar leitores mais críticos e mais capazes de lidar com a situação de comunicação em questão. Mobilização das representações dos alunos em relação às condições de produção de alguns textos desse gênero.

A *Conscientização*, como já foi dito, não é verdadeiramente parte da seqüência elaborada. Mesmo assim, ela fará parte da descrição do material e da análise, com o levantamento das capacidades a serem desenvolvidas a partir dela, já que se sensibiliza o aluno para o gênero a ser estudado. O material didático, assim, parte de uma reflexão sobre o poder do discurso. Os alunos recebem uma ficha de trabalho em grupo para que localizem nos trechos de notícias e anúncios em português, palavras em LI. Uma vez encontradas as palavras, sugerimos que o professor peça que os alunos respondam as perguntas sobre quais palavras poderiam ser ditas em português, quais não são normalmente traduzidas e os efeitos que as pessoas esperam causar com a inserção de palavras em LI em um texto em português. Sugerimos um encaminhamento de discussão sobre a presença da LI no nosso cotidiano com outras perguntas, que buscam a opinião dos alunos sobre essa convivência com a LI, sobre a relevância do ensino dessa língua e sobre o tipo de impressão que se quer causar com sua utilização.

A seqüência produzida para o gênero *Anúncio* é iniciada com um trabalho de caracterização (*Caracterizando anúncios*) sobre a qual o professor é orientado a explicar que várias composições lingüísticas são possíveis e *que as escolhas dependem do objetivo, do destinatário, do espaço disponível, do meio de comunicação através do qual será veiculado, do próprio estilo de quem o cria, dos recursos gráficos, entre outros fatores*. Também se justifica a escolha dos anúncios colocados como uma exemplificação dessas possíveis variedades. Para explorar as diferenças nos anúncios disponibilizados para os alunos, o manual sugere que os professores discutam com os alunos os recursos utilizados e os efeitos que podem causar. Para isso, sugerem-se perguntas como: *Os artifícios provocariam maior ou menor impacto? Eles têm maior ou menor poder de persuasão?* etc.

Com anúncios de veículos de comunicação internacional e comparação com outros do contexto nacional, nós, autoras, anunciamos atividades para explorar o conteúdo, os aspectos da linguagem usados em anúncios, a organização textual, bem como discutimos aspectos críticos relacionados ao tema. Para iniciar, explica-se que *a composição de anúncios pode ser feita a partir de uma variedade de aspectos. Dentre eles estão freqüentemente a **associação** de um produto/serviço/idéia a imagens e/ou palavras, assim como a **repetição lexical** (nome de marca, por exemplo)*. Essa descrição das possibilidades de organização interna e das características lingüísticas dos textos de anúncios publicitários prevê uma compreensão da planificação geral do texto. O documento do aluno não traz atividades, nem o manual do professor faz sugestões para quaisquer atividades.

A compreensão da planificação de anúncios publicitários em LI é alvo da atividade na terceira seção – *Compreendendo anúncios*. O trabalho de compreensão de anúncios se divide em uma exploração da organização geral dos textos apresentados e dos que já foram vistos em português, bem como um estudo do tipo de léxico usado. As orientações no manual do professor se referem às seis questões que devem explorar a compreensão dos três anúncios colocados no material do aluno com *tarefas de identificação de cognatos e grupos nominais e de comparação dos componentes de anúncios em LI*.

Após essas duas etapas, o manual do professor propõe um projeto de produção de um anúncio em pares ou pequenos grupos. A elaboração começaria

com a delimitação de um produto ou serviço e uma lista de vocábulos em português relacionados a essa escolha. Com o auxílio de um dicionário e do professor, os alunos devem encontrar as palavras que precisam em LI. Usando tais itens lexicais e as características de um anúncio (já estudadas), os alunos são instruídos a produzir um anúncio, lançando mão dos elementos que compõem um anúncio, para que os colegas possam identificar esses elementos e avaliar sua eficácia. O primeiro projeto tem o objetivo de guiar o aluno a compor um anúncio contendo as características já comentadas.

Para a próxima parte, *Desenvolvendo estratégias de leitura I: compreensão geral do texto*, todas as orientações metodológicas e sugestões de atividades se encontram no manual do professor, já que a ficha do aluno é preenchida pelo anúncio a ser lido e estudado. Por isso, primeiramente, as autoras sugerem que o professor *oriente seus alunos para rapidamente olhar o texto, observando pistas textuais e não textuais*. A partir dessa observação, esperava-se que os alunos pudessem identificar o produto/serviço anunciado, justificando suas opiniões. Em seguida, apresenta-se uma sugestão de que palavras parecidas com as do português sejam sublinhadas e os números circulados. Com isso, propõe-se uma série de atividades que exploram a compreensão e a produção oral de números em LI, com o fornecimento de algumas sugestões.

Para a continuidade do trabalho de desenvolvimento de estratégias de leitura, propõe-se uma discussão sobre os efeitos desejados, com o uso de perguntas e o pronome *you*. Depois da sugestão de algumas possibilidades de respostas, sugere-se uma discussão de interpretação com relação ao serviço anunciado, pedindo-se, inclusive, que os alunos resgatem os adjetivos usados no texto para que o consumidor seja convencido da qualidade do produto oferecido. Com relação à compreensão do texto, são colocadas questões sobre a forma de pagamento, os valores, as taxas relativas ao produto, bem como sobre as instruções dadas para se usufruir do serviço. Opcionalmente, são disponibilizadas algumas possibilidades de atividades com pronúncia e com música, que estão relacionados ao tema e ao conteúdo do anúncio mostrado aos alunos.

O trabalho direcionado ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos componentes lingüísticos centrais do gênero *anúncio* aparece parcialmente

proposto na ficha dos alunos e é complementada no manual do professor na seção *Focalizando componentes lingüísticos I: perguntas abertas no presente*. O objetivo explicitado no manual do professor é o desenvolvimento de exercícios como prática da estrutura anunciada. Para isso, inicialmente, focalizamos a forma da estrutura. Não há, na abordagem, sequer uma menção à função discursiva de item gramatical, fundamental para os textos do gênero anúncio publicitário. Para iniciar, o professor é orientado a reproduzir na lousa as questões que aparecem na abertura de um dos anúncios já examinados. Com esses exemplos, o professor pode explicar a formação de perguntas em LI no presente. As orientações subseqüentes dizem respeito aos exercícios da ficha dos alunos e a outras possibilidades de prática oral, priorizando-se, então, a pronúncia de alguns fonemas. Uma das propostas é a utilização de um Bingo. As atividades buscam o reconhecimento da linguagem apropriada para a situação dada, focalizando-se a forma e o conteúdo.

A seguir, um novo *Projeto* é apresentado, projeto esse que não está relacionado ao projeto anterior e nem ao gênero anúncio publicitário, mas abordando o tema do último anúncio do material dos alunos. Como anunciado na introdução do material, uma das formas de avaliação proposta é o desenvolvimento de projetos relacionados ao que os alunos estivessem aprendendo. Assim, nessa etapa, *Projeto III: levantando informações do mercado musical*, propõe-se que os alunos mostrassem, por meio de gráficos e pôsteres, a sua preferência musical. As informações a respeito dela poderiam envolver a estação de rádio predileta, os gêneros musicais preferidos, o preço dos CDs mais ouvidos, etc.

Para concluir o trabalho com anúncios publicitários, a seção *Explicitando a situação de produção* apresenta um quadro em que se pede para o aluno explicitar as informações sobre a situação de produção dos quatro anúncios publicitários estudados, tendo como objetivo que o aluno fosse capaz de compreender as condições de produção de um texto para formar leitores mais críticos e mais capazes de trabalhar com a situação de comunicação em questão, sendo a orientação dada referente a explicações do que fazer, e não de como fazer.

3.2.1.2 Descrição da seqüência didática para quarta capa de livro e do manual do professor (anexo 2)

Do mesmo modo como no manual do professor do volume de Impulso Inicial para a seqüência didática de anúncio publicitário, o manual do professor referente à quarta capa de livro contém um quadro-síntese da proposta de trabalho para esclarecer as noções e conceitos envolvidos, as capacidades a serem desenvolvidas e uma introdução, na qual se expõe o conteúdo e sua organização. A seguir, aparece uma apresentação do objetivo geral, com uma explicação sobre a escolha do gênero, e as sugestões de procedimentos, comentários e possíveis respostas.

A fim de descrevermos a seqüência didática de quarta capa de livro, buscamos, inicialmente, no manual do professor, os objetivos gerais e específicos que guiam as atividades que vamos descrever e, posteriormente, analisar. Como objetivo geral, conforme explicitado, visamos ao desenvolvimento da criticidade do aluno ao trabalhar com textos da ordem argumentativa. Como objetivos específicos, esperava-se despertar o interesse do aluno pela literatura, aumentar o leque de estratégias de leitura que podem fazer do ato de ler algo mais eficiente e prazeroso, encorajar os alunos a pensar nas razões que levam as pessoas a apresentarem determinadas informações e argumentos, descobrir os motivos que levam o editor a apresentar determinadas informações e tornar o aluno capaz de fazer suas escolhas quanto ao que deseja ler.

Quadro 8 : Objetivos gerais e específicos da seqüência didática do gênero quarta capa de livro

Objetivo geral: Desenvolvimento da criticidade do aluno. Objetivos específicos: Despertar o interesse do aluno pela literatura. Aumentar o leque de estratégias de leitura que podem fazer do ato de ler algo mais eficiente e prazeroso. Encorajar os alunos a pensarem nas razões que levam as pessoas a apresentarem determinadas informações e argumentos. Descobrir os motivos que levam o editor a apresentar determinadas informações. Tornar o aluno capaz de fazer suas escolhas quanto ao que deseja ler.	
Contextualização	Contextualizar o trabalho com quarta capa de livro. Conscientizar os alunos sobre estratégias usadas para selecionar uma leitura. Explorar o conhecimento de mundo do aluno.
Caracterizando quartas capas	Sistematizar o trabalho com quarta capa de livro em L1. Utilizar diferentes estratégias para que os alunos localizem as características.
Compreendendo quartas capas	Localizar informações específicas, reconhecendo as pistas para identificação. Ter compreensão geral do texto.
Desenvolvendo Estratégias de Leitura	Buscar informações mais específicas que deseja saber sobre a obra. Conhecer que tipo de apelo foi usado na composição da quarta capa.
Focalizando Componentes Lingüísticos	Compreender a função do ponto gramatical no texto. Comparar os tempos verbais e a sua função nos textos.
Projeto I	Propor ao aluno que conheça as preferências e hábitos dos leitores da cidade ou de sua região/ localidade.
Explicitando a Situação de Produção	Capacitar o aluno a compreender as condições de produção, o que é uma condição para formar leitores mais críticos e mais capazes de lidar com a situação de comunicação em questão.
Consolidação	Desenvolver a criticidade do aluno. Expressar opinião e desenvolver a criticidade dos alunos.

A seqüência didática é organizada em oito seções, que são constituídas por algumas atividades que se encontram no material dos alunos e por outras que se encontram no manual do professor. A sugestão de procedimentos inicia-se pela exposição das atividades presentes no material do aluno, dos objetivos pretendidos e das discussões recomendadas. As propostas são sempre acompanhadas de possibilidades de correção e das possíveis respostas.

Na seção *Contextualização*, os objetivos envolvem conhecer e/ou reconhecer o uso real de quartas capas de livros a partir de discussões, de reflexões e do próprio manuseio de quartas capas. Para isso, o material sugere um primeiro contato com livros em português que podem ser disponibilizados pela professora, trazidos pelos alunos ou consultados na biblioteca da própria escola. Depois desse reconhecimento inicial, utilizando-se textos em LM, uma quarta capa de livro em inglês é apresentada para a apreciação dos alunos.

Na parte *Caracterizando anúncios*, pretende-se que o aluno possa apreender o conhecimento formalizado para utilizá-lo na compreensão escrita por meio da identificação das características de uma quarta capa. Para isso, o aluno deve utilizar-se do conhecimento sistematizado em forma de uma lista de possíveis elementos presentes nos textos, podendo o aluno recorrer a ela, quando necessário.

No que tange à parte *Compreendendo anúncios*, espera-se que o aluno possa verificar a adequação do livro para o leitor que se tem em mente. Busca-se alcançar tal objetivo com atividades de compreensão do texto num primeiro momento, seguidas de uma discussão sobre o interesse dos alunos pela leitura dada. Para auxiliar os alunos na compreensão, a primeira parte da ficha individual do aluno explica que, comumente, lêem-se quartas capas com o intuito de se buscar informações que dizem respeito ao enredo, ao gênero literário, à crítica da mídia e, possivelmente, aos dados biográficos do autor.

Na segunda parte, apresentam-se duas atividades. Uma, em que os alunos devem examinar a quarta capa reproduzida na página para buscar informações sobre o autor, o gênero literário, o enredo e a crítica da mídia. Na segunda atividade, os alunos reexaminam as quartas capas anteriormente estudadas com a finalidade de identificar o tipo de livro a que foram expostos e a reagir de forma subjetiva aos livros. A opinião dos alunos também é solicitada em relação a seu interesse ou não em ler as obras e se as quartas capas os convenceram a lê-las.

O módulo *Desenvolvimento de estratégias de leitura* provê atividades para que o aluno possa conhecer as estratégias de identificação da organização do texto, reconhecer as informações pedidas usando estratégias, reconhecer os recursos utilizados para a apresentação da obra em termos de organização e de recursos lingüísticos.

Para a identificação da organização do texto, a ficha individual mostra algumas possibilidades de organização de um texto de quarta capa de livro para a veiculação de informações, como dados sobre o enredo, crítica da mídia, dados biográficos do autor, comentários do editor ou autor ou trechos do próprio livro. Também é comentado o tipo de linguagem usada para anunciar a apresentação dessas informações. Como exercício, os alunos reexaminam três quartas capas já

estudadas e procuram reconhecer essas informações. Outra atividade proposta é a identificação e a compreensão dos adjetivos usados para qualificar a obra, o autor e o enredo. Primeiramente, há uma explicação sobre sua forma, sua posição na frase e sobre seu significado e, a partir daí, os alunos são levados a analisar o uso dos adjetivos em três quartas capas já analisadas.

Na seção *Focalizando componentes lingüísticos*, as autoras apresentam algumas marcas lingüísticas usadas nas funções de argumentar em favor da obra e de relatar fatos referentes à obra, ao autor ou ao enredo. Após as explicações, propõe-se um exercício de múltipla escolha em que os alunos devem reconhecer o componente lingüístico e sua função em frases retiradas de quartas capas já trabalhadas. No segundo exercício, outras frases são reproduzidas, para que os alunos identifiquem o tempo verbal e sua função na frase. Finalmente, o exercício 3 pede que os alunos retomem a quarta capa em português para realizarem a mesma tarefa e compararem as semelhanças e diferenças no uso dos tempos verbais em textos desse gênero. Na segunda ficha dessa seção, as autoras exploram a referência textual. Depois de algumas explicações e exemplos, os alunos devem retomar 2 quartas capas e localizar os exemplos de referência nelas presentes.

Na parte *Consolidação*, o trabalho exige uma sistematização por parte do aluno. Na primeira atividade, os alunos associam as quartas capas estudadas às capas dos livros. A partir daí, devem examiná-las com o objetivo de “*identificar os recursos utilizados pelo editor para tornar o livro atraente ao leitor*” (Paraná, 1998:26). Além disso, devem eleger a quarta capa que tem melhores condições de cumprir seu objetivo e justificar sua escolha.

Em contrapartida, o exercício de *Explicitação da situação de produção* de um anúncio novamente aparece como fechamento da unidade.

Como *Projeto*, propõe-se que os alunos conheçam uma situação de ação de linguagem por meio de uma enquete. O objetivo é levar os alunos a obter informações sobre as preferências e hábitos de leitores de seu bairro ou de sua região, enfocando qual o título, o autor, o gênero literário mais procurado, e as finalidades da leitura e os preços das obras.

Para concluir a unidade, sugere-se um jogo em que os alunos vão construindo os textos das quartas capas lidas com o auxílio de palavras fornecidas por um secretário do grupo, com o objetivo de que os alunos fossem capazes de associar cada texto construído ao título do livro.

3.3 Procedimentos para Avaliação do Material Didático

De acordo com nossos objetivos, realizamos dois tipos de procedimentos para podermos avaliar a seqüências didáticas de anúncio publicitário e quarta capa de livro. Em primeiro lugar, precisamos construir os modelos didáticos desses gêneros para usá-los na avaliação da adequação do conteúdo das seqüências a esses modelos. Em segundo lugar, servimo-nos dos princípios do ensino de leitura na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo como critérios para avaliação da proposta de leitura nessas seqüências. A seguir, explicitaremos os procedimentos realizados para a construção dos modelos didáticos dos gêneros mencionados para, posteriormente, apresentarmos os procedimentos de análise da seqüência didática.

3.3.1 Procedimentos para a construção dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro para a avaliação da adequação das seqüências didáticas correspondentes

Três procedimentos foram seguidos, da seguinte forma:

- a) Análise do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos;
- b) Síntese da literatura dos *experts* (profissionais da área) e especialistas (pesquisadores da área) dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro, buscando-se resgatar os conhecimentos já construídos por especialistas e estudiosos do gênero e selecionando os que consideramos pertinentes para constituir algumas das categorias de análise do *corpus* de textos;

- c) Análise do *corpus* de textos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro, utilizando-se tanto a proposta de análise de Bronckart (1997/1999) e as contribuições de sua equipe quanto às categorias selecionadas de acordo com o item b acima.

A seguir, apresentamos as categorias selecionadas para a análise dos textos (item c).

3.3.1.1 Contexto de produção dos textos pertencentes aos gêneros analisados.

Na análise do contexto de produção, consideramos as informações disponíveis sobre o contexto físico e social em que os textos pertencentes aos gêneros estudados se desenvolvem, além de nossas representações para quaisquer dados que não nos eram acessíveis.

Assim, de acordo com Bronckart (1997/1999) levantamos:

- a) emissor: a pessoa física que produz o texto;
- b) receptor: a(s) pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto;
- c) lugar de produção do texto;
- d) momento de produção: o tempo concreto da produção do texto;
- e) enunciador: o papel social do emissor naquela situação específica;
- f) destinatário: o papel social do receptor naquela situação específica;
- g) lugar social: a formação social do lugar onde o texto é produzido;
- h) objetivo: o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

Entretanto, com o intuito de melhor compreender as dimensões lingüísticas e icônicas, usamos a análise da situação de produção proposta por Bronckart (1997/1999) e nos servimos de características propostas pela literatura dos *experts*, a qual será apresentada no capítulo 4. Para a análise do contexto dos textos pertencentes ao gênero quarta capa de livro, utilizamo-nos das categorias propostas

por Bronckart (1997/1999), bem como nos beneficiamos de categorias advindas da literatura especializada, também exposta no capítulo 4.

3.3.1.2 Análise do folhado textual

Todos os textos do *corpus* foram analisados da seguinte forma: a ocorrência das unidades lingüísticas em relação a sua freqüência. Assim, seguimos os seguintes passos:

a) Análise da Infra-estrutura Textual

- Identificação do plano geral do texto, de acordo com Bronckart (1997/1999).
- Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da freqüência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase, como ilustrado nos quadros a seguir:

Quadro 9 : Ocorrência das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação

Anúncios publicitários e Quartas capas	PPPs*	PPPpl**	PSPs***	Deitico de tempo/espaço	Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa

*PPPs – Pronome de primeira pessoa do singular.

**PPPpl – Pronome de primeira pessoa do plural.

***PSPs - Pronome de segunda pessoa do singular.

Quadro 10 : Ocorrência das unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo

Anúncios publicitários e Quartas capas	<i>Simple present</i>	<i>Past simple</i>	<i>Present perfect</i>	<i>be + going + v</i>	Organizador temporal	outros

Também calculamos a densidade verbal, número de verbos em relação ao número de palavras e a densidade sintagmática, número de modificadores em relação ao número de núcleos dos sintagmas nominais.

- Identificação dos tipos de seqüência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) seqüência(s).

b) Análise dos Mecanismos de Textualização

Os mecanismos de textualização foram analisados, identificando-se a ocorrência de unidades lingüísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal, tal como elencados abaixo:

- Mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais;
- Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos);
- Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal (calculada pela divisão do número de verbos do texto pelo número de palavras).

c) Análise dos mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos foram analisados, verificando-se as ocorrências dos tipos de modalização com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa, tal como segue:

- modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa;
- responsabilidade enunciativa/ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo.

Essa análise quantitativa de verificação dos índices de ocorrências das marcas lingüísticas nos textos é necessária para prosseguirmos para uma análise qualitativa do funcionamento do gênero e nossa proposta.

3.3.1.3 Análise das escolhas nominais

Calculamos a média do número de nomes em relação ao número total de palavras, cálculo esse que chamamos de densidade nominal. Em relação à densidade sintagmática, calculamos o número de modificadores presentes em relação ao número de nomes. Com base em Kerbrat-Orecchioni (1990), classificamos os modificadores da seguinte forma:

Quadro 11: Adjetivação

	Objetivos	Subjetivos		
		Afetivos	Avaliativos não axiológicos	Avaliativos axiológicos
Adjetivos				

3.3.2 Análise das seqüências didáticas

Para a análise das seqüências didáticas, tomamos como *corpora* a descrição dos objetivos e das atividades em relação às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos bem como das orientações do manual do professor de cada seqüência didática, buscando levantar informações sobre a concepção de leitura subjacente ao material, sobre o papel do aluno-leitor e do professor propostos implícita ou explicitamente no material didático. Serão feitas, portanto, dois tipos de análise: comparação entre os modelos didáticos construídos e as propostas explícitas das seqüências didáticas e análise da proposta de leitura subjacente às seqüências didáticas.

3.3.2.1. Comparação entre os modelos didáticos construídos e as propostas explícitas das seqüências didáticas.

Para a comparação entre os modelos didáticos construídos e as seqüências didáticas, consideramos os seguintes aspectos:

- a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos, confrontando as que se encontram discriminadas nos modelos e as que foram efetivamente trabalhadas na seqüência;
- b) da mesma forma, as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de seqüência mobilizados;
- c) também do mesmo modo, as capacidades lingüístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades lingüístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto.

3.3.2.2 Análise da proposta de leitura subjacente às seqüências didáticas

A análise da proposta de leitura subjacente às seqüências didáticas tomou como *corpora* tanto as seqüências didáticas dadas aos alunos quanto o manual do professor. Com base nos princípios gerais para o ensino de leitura, expressos no Decálogo apresentado no capítulo 1, buscamos verificar se nossa proposta contemplou ou não os seguintes princípios:

- a) leitura como ação de linguagem;
- b) trabalho com gêneros com pluralidade de gêneros;
- c) atividades que desenvolvem diferentes capacidades de linguagem;
- d) relacionamento entre o texto e o contexto de produção e o contexto de leitura;
- e) uso de textos sociais;
- f) ocorrência de atividades e comparação construtiva.;
- g) ocorrência de uma progressão em espiral;
- h) trabalho com a complexidade da tarefa;
- i) trabalho com diferentes recursos pedagógicos;
- j) processo colaborativo com método indutivo.

da situação educacional (contexto macro) que envolveu a elaboração e aplicação do material Caderno de Inglês. Também descreveremos o contexto mais micro que se constitui pelas nossas representações do contexto físico e social que compõem o contexto de produção do material. Isso implicou também em um levantamento do que é previsto como capacidades de linguagem que devem ser dominadas pelos alunos participantes do PAI-S. As informações de cada contexto específico eram consideradas nos cursos de capacitação para incluir as necessidades dos professores e suscitar as adaptações necessárias. Iniciaremos com o contexto mais amplo.

A fim de garantir uma educação de maior qualidade, as necessidades da comunidade e, indiretamente, controlar o direcionamento da educação no país, o sistema educacional brasileiro vem propondo instruções oficiais para o ensino, inclusive para o de línguas. De especial importância foram a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a criação de projetos de adequação idade-série (PAI-S), a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e a implementação do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em relação à LDB, sua aprovação, em dezembro de 1996, poderia fazer mudar o estatuto das línguas estrangeiras na escola tanto no ensino fundamental quanto no médio, pois, segundo essa lei, o aluno do ensino fundamental deve aprender pelo menos uma língua estrangeira (doravante LE), cuja obrigatoriedade pode ser escolhida pela instituição, se assim for viável. Já no ensino médio, uma LE é compulsória e uma outra é optativa.

Entretanto, essa lei, por si mesma, não garantiu a mudança do estatuto do ensino de LE. Para efetivá-la, foram necessárias outras medidas ou complementações legais. Dentre elas, os PCNs e a implementação do Projeto de Adequação Idade-série.

Além de um complemento à LDB, os PCNs constituem-se como fonte de sugestões para o ensino (Leffa, 1999). Apesar da crítica sobre o nível de escolarização brasileira no que tange à leitura e à produção de textos, Rojo (2000) avalia que a produção e o lançamento dos PCNs como uma atitude de avanço por

parte das autoridades responsáveis pela educação no Brasil, já que os documentos prevêm a formação de um cidadão crítico em objeção à situação da ineficiência da escola no trabalho com leitura e escrita.

Entretanto, eles têm também recebido críticas. Souza (1999), por exemplo, considera que os PCNs não deixam claro o que são parâmetros para o ensino, além de restringirem a elaboração de programas, devido às sugestões dadas pelos chamados temas transversais e à possibilidade de determinação de uma unicidade mínima em nível nacional. Segundo Souza (1999), esta unicidade parece estar baseada em generalizações sobre as condições de ensino no Brasil, sem um estudo particular das diferentes regiões. Sua crítica se estende ainda à forma generalizada como são tratados também os diversos recursos disponíveis para o sistema de ensino.

Em contraposição e com a intenção de chamar a atenção para a necessidade de se tomar contato com os PCNs-LE, Gazotti (1999) ratifica a possibilidade de aplicação dos princípios teóricos neles expressos na sala de aula de LE. Além disso, a autora corrobora a idéia de que o documento não necessariamente traga mudanças no ensino, pois isso depende de cursos de formação contínua, bem como da análise de materiais didáticos usados pelos professores.

A nosso ver, as implementações das propostas dos PCNs-LE podem tanto trazer inovações para a prática da sala de aula quanto apenas mudar o rótulo do que se fazia antes. Para que as inovações se efetivem, como alertam os próprios autores dos PCNs-LE, deveria haver um trabalho constante de formação continuada do professor, não exclusivamente para a compreensão do documento e suas implicações para a prática da sala de aula, mas também para uma freqüente reflexão e reavaliação profissional. Não se pode, no entanto, esperar que os professores mudem, enquanto as instituições, currículos e materiais didáticos continuam a ser os mesmos. Assim, nosso trabalho pretende contribuir para que o professor seja capaz de construir e/ou avaliar material, como previsto pelo PNLD, especialmente se levarmos em conta o fato de o PNLD não incluir a avaliação de livros de língua estrangeira. Com essa preocupação, nosso envolvimento com produção de materiais didáticos se iniciou com a implementação do Projeto de Adequação Idade-série (PAI-S) no Paraná.

Dentre as medidas propostas pela LDB, encontra-se a possibilidade de criação de classes de aceleração, para que os alunos possam freqüentar uma série escolar adequada à sua idade. Assim, o Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED, implantou o PAI-S/ Projeto Correção de Fluxo para alunos repetentes e multirepetentes de 5^a, 6^a e 7^a séries²⁵ em abril de 1997. O objetivo estabelecido, inicialmente, era o de dar novas oportunidades de sucesso escolar aos repetentes e multirepetentes das três primeiras séries do ginásio, bem como reintegrar os alunos evadidos. Partindo disso, a apresentação do Projeto apontava a reprovação como resultado de práticas de ensino inadequadas.

Em 1996, ao divulgar os índices de repetência e evasão, a SEED afirmava que, na zona urbana, 35,97% de alunos da rede estadual de ensino estariam fora da faixa etária, enquanto na zona rural, 45,99%, acarretando muitos gastos com a educação, que poderiam ser minimizados pelo Projeto. Assim, os alunos repetentes e multirepetentes da 5^a a 7^a séries foram reunidos para freqüentar uma mesma classe, na qual estariam se preparando para uma série mais adequada à sua idade no ano seguinte. Segundo o projeto, a prática pedagógica não deveria estar baseada nos conteúdos tradicionalmente ensinados, mas, esperava-se que houvesse uma “*nova abordagem dos conteúdos e da prática docente*” (Paraná, Módulo Introdutório, 1997:5).

Para a apresentação do Projeto, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) produziu um material como um módulo introdutório, no qual expuseram alguns de seus princípios norteadores. Sobre a prática pedagógica, o documento afirma que o conhecimento prévio do aluno seria levado em consideração e seria enriquecido pela interação promovida em sala de aula, o que implicaria um “*novo olhar para o aluno*”. Nessa definição, são mencionados respeito, motivação e promoção de auto-estima, justificado pelas situações de insucesso e dificuldades que marcam a história desses alunos.

No entanto, não podemos deixar de indagar se essas características do Projeto não seriam as mesmas dos cursos regulares, que, a nosso ver, também só poderiam se beneficiar com esse “*novo olhar*”. Ao enfatizar a importância da interação para a

²⁵ A partir da LDB/1996, os termos não são mais primário, ginásio e colegial, mas ensino fundamental composto por quatro ciclos, sendo 2 anos para cada ciclo e ensino médio.

aprendizagem e dos benefícios desse novo olhar, parece recair sobre o professor um estigma de que não é assim que ele age em seu cotidiano. A impressão que se tem, ao lermos o documento, é que, com a simples mudança de atitude do professor, a história de fracasso escolar teria uma outra configuração.

A implementação do Projeto implicou a preparação de um material de apoio para cada disciplina, com exceção de Inglês, Educação Física e Educação Artística, fornecendo-se a orientação pedagógica, as sugestões de atividades e o material do aluno. A única menção ao ensino de LI foi que “*embora não tenha sido elaborado material para os professores de Inglês, Educação Física e Artística, sua participação é fundamental para o êxito do Projeto.*” (Paraná, Módulo Introdutório, 1997:11).

Diante disso, em julho de 1997, o Núcleo Regional de Educação de Londrina nos convidou para produzir um material a ser utilizado pelos professores de LI. Para viabilizar o trabalho, foi montada uma equipe para a produção do material e para os cursos de capacitação dos professores envolvidos. Em 1998, a SEED-PR contratou os serviços dessa mesma equipe, sob nossa coordenação, para extensão do trabalho ao âmbito estadual.

Diante dessa tarefa, concebemos esse material de acordo com os princípios do interacionismo sócio-discursivo e de suas decorrências para a didática de línguas. Assim, o material didático centrou-se no ensino de leitura de determinados gêneros e foi organizado em forma de seqüências didáticas²⁶ que constituíram o chamado *Caderno de Inglês*. A seleção dos gêneros aí trabalhados baseou-se nos objetivos e características do Projeto de Correção de Fluxo, na versão preliminar dos PCNs-LE e no currículo vigente.

Também levantamos nossas representações das condições de produção do material de língua inglesa para o PAI-S, usando o quadro de contexto de produção proposto por Bronckart (1997/1999) para declará-las.

²⁶ Seqüência didática se refere ao conjunto de atividades propostas como um instrumento para o ensino, apresentando seções organizadas sistematicamente em torno de um gênero dentro de um projeto de classe, envolvendo a participação do professor, dos alunos e do objeto do conhecimento (Dolz & Schneuwly, 1998).

Quadro 12: Quadro expositivo das nossas representações do contexto de produção do *Caderno de Inglês*

Contexto de Produção	
<i>Contexto físico</i>	<i>Contexto social</i>
<p><i>Lugar de produção:</i> Londrina. <i>Momento de produção:</i> janeiro a agosto de 1998. <i>Emissor:</i> VC, DO, SR, MAF. <i>Receptor:</i> alunos e professores do PAI-S. <i>Suporte:</i> material didático impresso. <i>Conteúdo temático:</i> levando em consideração a LDB, as PCNs-LE e a Proposta Curricular do Estado do Paraná para L2 no 1º Grau e os objetivos do PAI-S, a necessidade temática se define por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ênfase na expressão escrita, mais especificamente leitura. - trabalhos com textos diversos de gêneros diferentes. - temas: Ética, Saúde, Trabalho, Consumo, Pluralidade cultural, Orientação sexual, Meio ambiente, Cidadania, Consciência crítica em relação à linguagem, Aspectos sócio-políticos no ensino de LE. <p><i>Gênero:</i> - Apostila para alunos contendo fichas individuais e de trabalho em grupo; - Manual do Professor.</p>	<p><i>Lugar social:</i> segunda maior cidade do Paraná, tendo em mente que o material seria utilizado em diferentes contextos, predominantemente caracterizada por alunos de periferia, (repetentes e multirepetentes) com poder aquisitivo baixo e nível sócio-cultural correspondente. <i>Enunciador:</i> três Professores Mestres e uma Doutoranda. <i>Destinatário:</i> PROFESSORES da rede pública com hábitos definidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não necessariamente voluntários a participar no PAI-S; • descrentes do Projeto; • com conhecimento interdisciplinar precário; • pouca disponibilidade em interagir com o material e a equipe de trabalho; • baixo nível de condição lingüística em LI. <p>ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • repetentes e multirepetentes de 5ª, 6ª e 7ª ; • camadas sociais diferentes (predominantemente pobre); • faixas etárias diferentes; • alunos tidos como fracassados, provavelmente desinteressados; • heterogeneidade dos conteúdos já vistos. <p><i>Objetivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade do aluno de reconhecer diferentes tipos de textos escritos e lidar com as possíveis tarefas geradas por estes; • Preparar o aluno para se integrar a uma sociedade em que a língua inglesa está cada vez mais presente; • Propor um ensino de língua inglesa que possa fazer sentido ao aluno por meio de atividades de leitura de textos pertencentes aos gêneros escolhidos.

Além dessas representações, contávamos com a informação de que os alunos tinham um nível básico de LI. Diante dessas informações, elaboramos um quadro contrastivo que mostrasse os objetivos e conteúdos almejados para as 5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental, já que estariam sendo preparados para frequentar a série subsequente no ano seguinte. Tal contraponto pode ser observado abaixo:

Quadro 13: Objetivos e conteúdos previstos para os alunos

	objetivos	conteúdos
PAI-S	<i>Eliminar a defasagem idade-série existente na rede estadual de ensino do Paraná</i>	
Currículo 1º grau-Pr	<i>Trabalho mais demorado com o TEXTO em língua estrangeira, para que, ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso.</i>	<i>Para 5ª e 6ª séries: Textos descritivos curtos; Textos informativos curtos; Textos de instruções Para 7ª e 8ª séries: Artigos de jornal, revistas</i>
PCNs-LE	<ul style="list-style-type: none"> - compreender o papel que a LE desempenha naquele momento da história, em relação às comunidades locais onde vive, em relação a aspectos culturais, educacionais e do mundo do trabalho; - construir conhecimento sistêmico e sobre tipo de texto que lhe possibilite um nível de compreensão geral tanto de textos escritos como orais; - familiarizar-se com o conhecimento sistêmico e com a organização textual da LE, de modo a poder construir pequenos textos (orais e escritos); - construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da LE que está aprendendo. 	<i>- temas transversais apropriados para crianças desta faixa etária, que sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem.</i>

Diante desse quadro, escolhas foram feitas com a intenção de proporcionar uma progressão dos gêneros nas Seqüências Didáticas elaboradas para o PAI-S para a disciplina de língua inglesa. O material e o primeiro curso para os professores de inglês foram dados em agosto de 1998. Os professores e os alunos já vinham descrentes e desconfiados. As frases mais repetidas eram que ninguém mais reprova, não tem tarefa, não tem prova, e assim se torna ainda mais difícil segurar o aluno na sala de aula, ainda mais de inglês.

Munidas desse conjunto de dados, formamos um perfil da situação de ensino que fundamenta e orienta nossas escolhas dos elementos a serem ensinados nesse contexto. Essa seleção também depende dos conhecimentos sobre o gênero e sobre o funcionamento da linguagem nesse gênero.

Conforme dissemos anteriormente, para a construção do modelo didático de gênero é necessário que, além da análise de textos pertencentes a esse gênero, recorramos à literatura pertinente de diferentes áreas, tanto a que é produzida por especialistas da área quanto de pesquisadores da área da Lingüística, da Lingüística Aplicada, da Comunicação e Semiótica. Assim, apresentaremos os trabalhos desenvolvidos sobre anúncio publicitário .

4.2 Literatura dos *Experts* e Especialistas em Anúncio Publicitário

4.2.1 Definição

Segundo Ferreira (1996), no Dicionário Brasileiro de Mídia, *anúncio* é uma mensagem comercial para veículos impressos. Usa-se, também, em outros meios, como rádio e TV, onde a palavra mais freqüente para ele é 'comercial'. Outras definições correlacionadas são dadas pela mesma fonte, como por exemplo:

- a) *“anunciante - aquele que autoriza e assina a propaganda e é responsável pelo custo e seu conteúdo;*
- b) *anúncio com margem - anúncio de mídia impressa que não utiliza toda a extensão do papel, isto é, que não cobre todo o espaço da página;*
- c) *anúncio cooperado - mensagem que promove conjuntamente um produto de determinada marca de fabricante e o comerciante que o vende, tendo seu custo dividido entre a indústria e o comércio;*
- d) *anúncio sangrado - anúncio de mídia impressa que utiliza toda a extensão do papel, isto é, que cobre todo o espaço da página.”*

Em seu dicionário 'Dicionário de Comunicação', Rabaça e Barbosa (1978:19) definem anúncio na área de Editoração e Artes Gráficas, Propaganda, Publicidade e Cinema da seguinte forma:

*“Mensagem de **propaganda**, elaborada e veiculada com finalidades comerciais, institucionais, políticas etc. Informação publicitária de uma **marca**, produto, serviço ou instituição apresentada por meio de palavras, imagens, música, recursos audiovisuais, efeitos luminosos e outros, através dos **veículos** de comunicação. A forma e o conteúdo dos anúncios, bem como as suas características de informação e de persuasão, variam de acordo com os objetivos da propaganda, o público visado e o veículo que irá transmiti-la. As mensagens de venda, por exemplo, são criadas, produzidas e veiculadas segundo técnicas especiais, para serem capazes de atrair a atenção do receptor, de despertar interesse, de provocar desejo (de comprar, de possuir, de usufruir do bem oferecido), satisfação máxima (relacionada à compra e ao consumo do produto ou serviço anunciado) e culpa mínima (ou seja, minimizar sentimentos de culpa que possam advir da compra ou do desejo de comprar um produto).”*

Em estudo de Vian Júnior (1997) a diferença entre propaganda e publicidade é retomada, com a utilização de autores como Carvalho (1996) e Charaudeau (1992). Para eles, é apenas a publicidade que se relaciona com mensagens comerciais. Da mesma forma, Cruz (1998:189) afirma que *“no Brasil, ‘publicidade’ é usada apenas para a comercialização de produtos e serviços, enquanto ‘propaganda’ refere-se tanto à propagação de idéias como à de produtos e serviços. Portanto, ‘propaganda’ é um termo mais abrangente, podendo ser usado em todos os sentidos (Sandmann, 1993)”*. Quanto ao nosso trabalho, poderíamos questionar se o anúncio deveria ser chamado de anúncio publicitário ou anúncio de propaganda.

Entretanto, Gracioso (1995), segundo Vian Júnior (1997), constata o uso dos termos *propaganda* e *publicidade* como sinônimos. Procurando esclarecer essa terminologia, Vian Júnior faz um histórico da propaganda, acentuando sua característica de informação aliada à persuasão. Segundo o autor (1997:5), *“... o objetivo da propaganda é convencer o público-alvo a “fazer” algo, entendendo-se por fazer desde o ato de comprar determinado produto até utilizar os serviços prestados por determinada empresa”*.

Menezes (1998), por sua vez, baseando-se em Barreto (1981) e Sandmann (1994), destaca o cunho persuasivo da propaganda, que acaba por fazer que, além de vender um produto ou um serviço, uma classe social seja influenciada por uma determinada ideologia, trazendo implicações para a vida das pessoas dessa classe, ao propagar novos valores, idéias, atitudes e comportamentos. Por meio da persuasão, assim, admite-se que a propaganda pode transformar o pensamento coletivo, já que o anunciante tem a intenção de que o que transmite seja aceito como verdade.

Nessa mesma ótica, Brandão (1998:54) afirma que *“... o fim da propaganda é eliminar as diferenças, buscar uma homogeneização de pensamento, de crenças, joga-se com o tópico da quantidade, recurso muito comum no texto da publicidade: se a maioria pensa assim, isso não pode estar errado”*. (grifo nosso) Como vemos, nessa afirmação, Brandão também assume os dois termos propaganda e publicidade como sinônimos.

A linguagem usada na publicidade veicula valores de verdade na busca de novas adesões (Menezes, 1998). Por isso, o trabalho com textos publicitários em sala de aula pode contribuir para a formação de um leitor crítico, como podemos observar na afirmação de Gomes (1998:183) :

“levar o texto publicitário para a sala de aula é ajudar o aluno/leitor/consumidor a formar a sua própria consciência crítica e reflexiva frente aos textos. É mostrar e fazer com que o aluno perceba que não existe texto neutro, visto que pressupomos que toda comunicação humana está centrada na “inter-ação” da linguagem . Ou seja: parceiros que têm intenções e cálculos, e sujeitos que podem aceitar ou não estas intenções e estes cálculos.”

Desse modo, a linguagem usada em textos publicitários em situações comunicativas sociais seria explorada com vistas a uma leitura crítica. A sugestão de questões com relação aos processos discursivos presentes levaria o leitor a desvelar a intencionalidade subjacente ao ato de linguagem.

Outro trabalho sobre algumas características da linguagem usada em mensagens publicitárias é o de Fregonezi (1980:9), que detectou a possibilidade de existência de rimas, de exagero, de aliterações, de comparações, de polissemia, metáforas e ironia. Além disso, o autor chegou a distinguir entre mensagens diretas, como no caso em que usa verbos no imperativo, e a indireta, em que se usam modalizações.

Segundo Kleiman (1989/1997), no caso da argumentação em propaganda, normalmente, não são encontradas modalizações que aceitem objeções para não enfraquecer o argumento. Como o objetivo é que haja uma adesão por parte do leitor aos benefícios anunciados pelo texto, vemos a apresentação do certo e não do possível. Nos exemplos de propaganda que a autora analisou, os argumentos são postos de forma clara e explícita, com adjetivos positivos e frases de sentenças curtas e incompletas como uma aceitação de uma verdade universal. Outra característica apontada é o uso de sintagmas nominais com modificadores e sem predicados. Para Kleiman, *“os diversos mecanismos utilizados para conseguir a adesão do leitor não permitem objeções nem dúvidas, pois está implícito que essa adesão é a única conclusão possível após tão contundente evidência.”*

Diante dessas divergências, e da freqüente menção na literatura a textos publicitários, dentre os quais se encontra o anúncio, decidimos chamar de *anúncio publicitário* o gênero que estudamos neste trabalho.

4.2.2 Visão dos *experts* em anúncio publicitário

Apresentaremos, a seguir, uma breve exposição de trabalhos de *experts* em anúncio publicitário, isto é, de produtores reconhecidos desse gênero, como Moreira (1979), Cohn (1978), Belch & Belch (1990/1999) e Zozzoli (1998). Posteriormente, enfocaremos as pesquisas acerca desse gênero realizadas por lingüísticas, semióticos, etc.

Moreira (1979:16-17), por exemplo, alerta para a importância de uma discussão sobre a produção e a interpretação de textos publicitários, uma vez que “... a *dimensão simbólica, servindo como instrumento de reprodução do modo de produção, atua aqui como instrumento de manutenção da dependência econômica e cultural*”, com o objetivo de “*aperfeiçoar os instrumentos de leitura ideológica desses discursos, vendo nesta leitura uma via de compreensão da sociedade*”.

Belch & Belch (1990/1999), por sua vez, discutindo uma análise da situação de programas de marketing integrado, mostram a influência que fatores externos podem exercer no comportamento dos consumidores, fatores que podem, portanto, determinar o maior ou menor eficácia de um determinado tipo de anúncio. Um fator influente é a cultura, que rege valores, normas e costumes da sociedade em que o consumidor está inserido. Ainda mais específica pode ser uma subcultura inserida em um meio cultural diferente, como é o caso da cultura do grupo dos hispânicos nos Estados Unidos. Outro fator que influenciaria o comportamento do consumidor é a classe social a que pertence, pois também é responsável por crenças, regras, valores, estilos e comportamento de seus membros, assim como o são os grupos de referência em que o consumidor se baseia para estar adequado a uma situação ou ocasião.

Em relação à influência de indivíduos sobre um determinado grupo, os autores apontam a importância da compreensão do processo de tomada de decisão, especialmente da influência que diferentes membros de uma família podem exercer sobre os outros, identificando-se diferentes papéis que podem ser assumidos, nesse processo, por diferentes membros: um membro explicita uma necessidade ou desejo de consumo; outro é responsável por buscar informações sobre o produto alvo; aquele que é capaz de influenciar o primeiro com seus argumentos; o que toma a decisão; o comprador; o consumidor. É de se observar, entretanto, que esses papéis não são imutáveis, podendo uma mesma pessoa exercer vários desses papéis ou não.

Os autores (1999) subdividem os produtores dos programas de comunicação de mercado integrada em cinco grupos: *o anunciante (cliente), a agência de publicidade, as organizações da mídia, os serviços especializados de comunicação e os serviços colaterais*. O anunciante teria a maior responsabilidade sobre o anúncio, pois, é ele que está realmente oferecendo o produto/serviço, financiando o projeto de publicidade e tomando as decisões finais em relação aos anúncios e às eventuais promoções. A agência teria o papel de criar, produzir e tornar pública a publicidade, bem como o de desenvolver um programa de marketing e promoção para o anunciante e seu produto/seu serviço.

Segundo os autores (1999:67), as organizações da mídia seriam responsáveis por “... *oferecer um ambiente para a mensagem de comunicação do marketing da empresa. A mídia deve ter conteúdo editorial ou programa que atraia consumidores para que os anunciantes e suas agências queiram comprar tempo ou espaço dela*”²⁷.
(tradução nossa)

Com o objetivo de vender um meio eficaz para o anunciante divulgar e vender seu produto/serviço, a mídia precisa se mostrar atraente para o anunciante e para o consumidor. Já as organizações especializadas em comunicação e marketing fornecem serviços de acordo com sua especialidade, como a promoção de vendas,

²⁷ “...*the purpose of media is to provide an environment for the firm’s marketing communications message. The media must have editorial or program content that attracts consumers so advertisers and their agencies want to buy time or space with them*”.

de relações públicas, etc. Os serviços colaterais prestam serviços para os outros grupos tanto no planejamento quanto na execução da publicidade.

De acordo com Belch & Belch (1999), uma empresa pode ter seu próprio departamento de publicidade, usar um sistema descentralizado de marketing, manter uma agência interna ou contratar os serviços de uma agência externa. A escolha por um desses tipos depende do tamanho da empresa, do número de produtos, do papel da publicidade para o marketing da empresa, da receita destinada à publicidade e da estrutura organizacional da empresa, sendo que a maioria das empresas escolhe a agência de publicidade. Os autores a definem como uma organização especializada no planejamento e execução de programas de publicidade, que conta com uma variedade de profissionais com habilidades específicas e experiência em determinadas áreas. Há diversos tipos de agência, de acordo com o tipo de serviço que oferecem, indo desde agências com serviço completo até as que oferecem apenas um ou outro serviço relacionado com publicidade. Por exemplo (Belch & Belch, 1999:80), o serviço criativo envolve aqueles que criam a mensagem escrita de um anúncio e o departamento de arte responsável pela imagem. Primeiramente, é definida a estratégia de venda para o produto ou serviço. A partir dela, os *layouts*, as ilustrações e os textos são preparados para serem encaminhados para aprovação e, posteriormente, para o trabalho de arte final.

Ainda em relação à propaganda, Zozzoli (1998:55) apresenta um estudo sobre o sentido da marca para a venda de produtos, afirmando que “*O fenômeno de venda com marca, oposto à produção anônima, pode ser considerado como um dos principais fatos da economia moderna, pois a lógica da marca (re)modela, hoje em dia, as trocas*”. Diante disso, podemos entender que a imagem criada pela marca é construída nas relações sociais, possibilitando ao fabricante e ao consumidor uma distinção entre os produtos.

Podemos compreender que a pesquisa de Zozzoli (1998) contempla uma análise das *formações discursivas da marca*, suas finalidades e seus contextos de produção, combinando aspectos da pragmática, da semiolingüística e da análise de discurso. Munido de conhecimento oriundo dessas linhas teóricas, o autor distingue os pólos enunciativos, tal como o fazem Adam & Bonhomme (1997). Segundo o

autor, o pólo do *dizer* estaria relacionado ao que a própria marca veicula, enquanto do pólo do *fazer* emergem as condições de produção dessa marca, bem como os agentes responsáveis pela emissão de sentido à marca e pela tentativa de reprodução desse sentido. Além disso, o próprio Zozzoli (1998) recomenda um estudo em que o contexto de produção dos anúncios seja considerado para uma melhor compreensão da construção de sentido tanto de uma marca quanto de um texto publicitário. Vale salientar, entretanto, que o próprio Zozzoli afirma que (1998:60)

“... numerosos são os atos de linguagem – principalmente no crivo dos multimeios – para os quais se desconhece(m) o sujeito ou os sujeitos ator(es) e co-ator(es) dessa enunciação, tanto em sua « emissão » como em sua « recepção », e sobre os quais só se pode pressupor o que está explícita e/ou implicitamente contido no enunciado... É o caso de numerosas comunicações da marca onde geralmente pouco e até nada se sabe, sobretudo em primeira instância, sobre quem a criou, porque, onde, como, com que intenção..., que é (são) o(s) encarregado(s) de sua(s) comunicação(ões), e todos os que diretamente (e mesmo indiretamente) a recebem e recodificam individualmente em função de suas histórias e estórias societárias e pessoais”.

Ainda que com base em pressuposições e hipóteses, esses participantes da emissão e da recepção de um anúncio são considerados pela Análise de Discurso, pois eles intervêm poderosamente no processo de construção de sentido.

4.2.3 Estudos lingüísticos envolvendo anúncio publicitário

Reverendo as pesquisas lingüísticas desenvolvidas, nesta seção, estaremos focalizando de modo especial o trabalho de Tanaka (1994) e o de Adam & Bonhomme (1997), complementados por observações de outros autores. A primeira toma por base a Teoria da Relevância, atendo-se aos aspectos pragmáticos. Já Adam & Bonhomme (1997) trabalham com o contexto de produção, mas também levantam as características dos anúncios.

Tanaka (1994) considera que há duas funções na publicidade, a de informar e a de persuadir, considerando que a primeira estaria subordinada à segunda. O anunciante quer persuadir o leitor, mesmo que não haja confiança por parte deste. Para isso, o anunciante pode fazer uso de diversas estratégias; dentre elas, a *comunicação encoberta*, termo que designa um tipo de comunicação em que a intenção informativa não se encontra abertamente manifesta. Em oposição, haveria a *comunicação ostensiva*, uma forma de comunicação aberta. Na comunicação encoberta, teríamos ainda a característica de que a identidade do enunciador se oculta, não se assumindo a responsabilidade pelas conseqüências sociais causadas pelo anúncio. Contudo, a eficiência de tal estratégia é questionável.

Como nossa pesquisa pretende explorar também a dimensão lingüística-discursiva de anúncios publicitários, as teorias estudadas e criticadas por Tanaka (1994), bem como a proposta de uso da Teoria da Relevância para dar conta da análise de anúncios, não nos parecem ser suficientes para atingirmos nossos objetivos, pois, embora Tanaka (1994) faça uma reflexão sobre teorias e procedimentos de análise, seu trabalho não apresenta uma análise lingüístico-discursiva dos textos. Por isso, buscamos na obra de Adam & Bonhomme (1997) elementos em que nos auxiliem na descrição lingüístico-discursiva do gênero anúncio publicitário.

Esses autores iniciam seu trabalho com uma breve retrospectiva histórica dessa prática discursiva. Segundo eles, a primeira instituição publicitária organizada data de 1631, na França. Nos séculos XVII e XVIII, há desenvolvimento dos pequenos anúncios e prospectos. Na primeira metade do século XIX, os anúncios tinham como característica a simplicidade, a franqueza e a objetividade. Três formas de anúncios aí surgiram: os *anúncios-uniforme*, marcados pela simplicidade e pela brevidade; o *anúncio-poster*, mais longo e com mais artifícios gráficos e o *anúncio – reclame*, que era disfarçado de artigo. Começam a aparecer, nessa época, os semanais gratuitos financiados pela publicidade.

No Brasil, Ramos & Marcondes (1995) fazem uma retrospectiva histórica dos últimos 200 anos de propaganda no Brasil. Depois do primeiro anúncio registrado em jornal, em 1821, começa a inserção de ilustrações nos anúncios. Em 1898, já se

podia encontrar um jornal diário destinado à propaganda. Por volta de 1905, já se encontravam anúncios de página inteira, coloridos e com ilustrações.

Marcondes (1995:29), responsável pela autoria da segunda parte do livro acima citado, chama a atenção para o tipo de linguagem utilizada, já em 1919, com *“a superposição de linguagem, da mais enfática ou retórica à mais objetiva”* e para as críticas feitas à propaganda no início de 1970. Dentre essas críticas, apontavam-se como negativas a imposição de comportamento padrão às pessoas e a criação de necessidades falsas no consumidor, acusando-se a propaganda de ser um instrumento ideológico do poder econômico.

Vian Júnior (1997:7), que também traça um histórico da propaganda, confirma essa mudança dos anúncios, afirmando que *“... a propaganda (...) deixou de apenas informar sobre algo, passando a persuadi-lo a realizar uma ação predeterminada”*. Para isso, o texto assume determinadas características que são levantadas pelo autor dentro de uma concepção hallidiana de gênero, englobando elementos da estilística, da lingüística e da sociologia. Esses elementos estariam presentes, de alguma forma, na estrutura típica do anúncio, que seria constituída basicamente por cinco elementos *“ilustração, título, texto, assinatura e slogan”*.

Entretanto, nem todo anúncio se constituiria de todos esses elementos. Foucambert (1994:46), por exemplo, reage aos letreiros, placas do comércio, classificados, etc como ‘marcas’, ou seja, um tipo de sinalização que poderia ser substituído por outros símbolos. O autor justifica que *“‘marcas’ não são textos, não são comunicação escrita”*. Se olharmos sob o prisma de Foucambert (1994), alguns anúncios nada mais seriam que palavras usadas para a identificação de marcas e não seriam textos.

Acerca das mudanças no discurso publicitário, Adam & Bonhomme (1997) assinalam ainda sua evolução em termos de estrutura e argumentação, tanto em relação ao texto quanto em relação à imagem. Do modelo livresco e da escrita literária, o texto foi mudando, ganhando, inclusive, um ar de mais autoridade para se impor frente ao público. É por volta de 1840 que a imagem ganha seu espaço, enriquecendo-se o texto com a parte visual, pois até então, a imagem era um pequeno detalhe que aparecia em forma de desenho. Com o desenvolvimento da

impressão e do grafismo, o uso da imagem é dinamizado e cresce nos textos publicitários.

Assim, é inegável a relação existente entre texto e imagem, nos anúncios publicitários, que se sustentam mutuamente. Nosso trabalho, contudo, se concentra na parte escrita do texto.

Em relação à propaganda, (Menezes, 1998:219) afirma que *“Toda propaganda tem elementos intrínsecos, responsáveis por impressionar o consumidor. A imagem na propaganda é a reputação da sua marca. Se essa imagem for má, o anunciante pode vir a se comprometer, caso contrário, há de melhorar tal imagem”*. Assim, a autora destaca como a imagem de uma propaganda pode produzir efeitos negativos ou positivos na sociedade em relação ao anunciante. Entende-se que as imagens são construídas para também decorrer no coletivo, revelando uma idéia tida como ‘verdade’, uma tendência cultural, uma força que vem de cima para influenciar esse coletivo.

Retomando a evolução histórica dos anúncios, verificamos que o crescimento econômico pós-industrialização traz novas mudanças aos anúncios. Não se pensa mais em individualidade, mas nas agências criando para as grandes massas e na necessidade de persuasão comercial para se estimular o consumo. É a publicidade mecanicista dos anos 50, que visa ao consumo, independente da necessidade. Nos anos 60, predomina a publicidade sugestiva, de inspiração psicanalítica ou socializada, com a publicidade projetiva. Depois dos anos 70, vem a publicidade lúdica, que faz uso de ironia.

Retomando o trabalho de Adam & Bonhomme (1997), cujo objetivo é o de precisar a natureza mais persuasiva do que argumentativa do discurso publicitário, pensando-se em persuasão e ação (conversa-consumo) e não em convicção e inteligência, verificamos que, com base na Teoria dos Atos de fala, os autores, em primeiro lugar, consideram que podemos distinguir três dimensões nos anúncios: “a *locucionária* – a produção textual escrita e icônica; a *ilocucionária* – a força de persuasão inscrita no anúncio; e a *perlocucionária* – a comunicação comercial, ou o

efeito do ato ilocucionário, as reações do leitor persuadido ou não a comprar o produto” (Adam & Bonhomme, 1997:22) (tradução nossa)²⁸.

Em cada dimensão, haveria uma ação de linguagem. No plano locucionário, a ação envolve a produção de uma mensagem com texto e imagem. No plano ilocucionário, a ação prevê persuasão por meio de informação e argumentação: “*O ato ilocucionário dominante na maioria das publicidades é explicitamente verificável e implicitamente diretiva*” (Adam & Bonhomme, 1997:23) (tradução nossa)²⁹. No plano perlocucionário, a ação de linguagem tem o objetivo de vender o produto. O que é verificável no ato ilocucionário está relacionado ao *fazer crer*, enquanto no perlocucionário ao *fazer fazer*. Do *crer* ao *fazer*, haveria uma passagem, que só se daria dependendo da credibilidade do discurso, pois, para chegarmos a fazer algo, precisamos saber, crer e desejar, o que depende da valorização simbólica atribuída ao objeto de consumo.

Analisando anúncios da Petrobrás, Brandão (1998), por sua vez, assumindo que a referência dêitica é um dos traços da subjetividade na linguagem, busca verificar o funcionamento discursivo dos dêiticos nos anúncios analisados. Para analisar a referência dêitica que mostra a subjetividade em anúncios, Brandão usa a categoria proposta por Kerbrat-Orechioni (1990) de mecanismos referenciais, que são de três tipos: a referência absoluta, aquela relativa ao contexto lingüístico e a relativa à situação de comunicação (ou dêitica). A primeira denomina o próprio objeto a que se está referindo (ex: *MOCA. The Museum Of Contemporary Art*); a segunda designa um objeto qualquer, tomando um outro como referência (ex: *Bouchard’s Sportswear. Central to all downtown hotels*). Já a dêitica leva em consideração o papel exercido pelo locutor, alocutário e delocutário numa situação de comunicação específica.

Na definição de Brandão (1998:50),

“o locutor é uma voz delegada, isto é, é porta-voz, é uma voz que enuncia por delegação da instituição ...que se concretiza por meio do logotipo que na

²⁸ “*Les deux premières se greffent sur la communication langagière: la dimension proprement locutoire (pour nous, la production écrite textuelle et iconique d’un discours publicitaire) et la dimension illocutoire (à savoir la force de persuasion inscrite dans l’annonce). La troisième dimension s’ouvre, quant à elle, sur la communication commerciale: la dimension perlocutoire a trait à la réussite(ou l’effet) de l’acte illocutoire, aux réactions du lecteur persuadé ou non d’acheter le produit.*”

²⁹ “*L’acte illocutoire dominant de la plupart des publicités est explicitement constatif et implicitement directif.*”

propaganda é uma espécie de assinatura. Esta tem por função não só atestar a responsabilidade do enunciado, mas também assegurar a identidade entre o locutor indicado no texto e um indivíduo empírico”.

Assim, o locutor se desdobra como porta-voz, autor e sujeito genérico do texto enunciado. O alocutário se manifesta como interlocutor pelo pronome de segunda pessoa do singular – você; como alguém que se manifesta a favor ou contra a instituição/produto/serviço; como locutor incluso no *nós*. Já o delocutário é a própria instituição ou produto/serviço que se manifesta pela terceira pessoa ou fazendo referência a ela própria com se fosse um outro elemento.

Assim, a autora pôde verificar as instâncias de subjetividade na linguagem, examinando os mecanismos de referência dêitica. Com relação a indicadores de pessoa, investigou as instâncias do locutor, alocutário e delocutário (eu, tu, ele e variações), atestando a multiplicidade de papéis do locutor ao se utilizar o pronome *nós*. Por meio do pronome *nós*, o locutor pode representar *eu + ela (a instituição)*; e *eu + você*. “*Isto é, quem fala e quem é falado constituem uma só entidade*” (Brandão, 1998:53). Com tal característica no discurso, a polifonia se manifesta de uma forma em que há redução das vozes dos diferentes locutores em uma só. Como conseqüência, destaca Brandão, há um assujeitamento de caráter discursivo-ideológico, fazendo com que as diferentes vozes que o locutor representa digam todas a mesma coisa ou se coloquem na mesma direção.

Outro objetivo de Brandão foi checar as dimensões temporais e espaciais no discurso das propagandas da Petrobrás e a questão da *refutação*, enfatizando mais especificamente a negação e seus diferentes tipos, articulada com a argumentação. Quanto à *negação*, a autora distingue cinco tipos. A *formal*, que é marcada pela própria negação, enquanto a *semântica* se dá pelo sentido negativo. A negação *descritiva* descreve um estado de coisas, já a *polêmica* refuta o enunciado anterior, opondo-se a ele, isto é, mostrando um julgamento. Por isso, Brandão (1998:82) define a negação polêmica como “*um ato ilocutório que representa o choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois enunciadores distintos: um que assume o ponto de vista rejeitado (E1) e outro que rejeita esse ponto de vista (E2)*”. Assim, os enunciados teriam uma primeira parte (E1) expressando uma idéia que é logo

refutada pelo enunciado seguinte (E2). Na negação *metalingüística*, não se pretende necessariamente causar uma idéia negativa ou um efeito degradante, mas contradizer um enunciado ou anular um pressuposto.

Concluindo suas explicações sobre refutação, Brandão (1998:93) explica que “a refutação constitui, portanto, um contra-discurso e o que caracteriza uma polêmica é o contra-discurso”. Assim, ao refutar, o locutor pretende que seus argumentos convençam seu interlocutor de seu ponto de vista.

Em relação às asserções nos anúncios, Adam & Bonhomme (1997) consideram que elas seguiriam a seguinte axiologia: o produto seria valorizado positivamente, enquanto os outros da mesma linha seriam considerados como negativos, enquanto o sujeito-consumidor do produto teria um valor positivo e o sujeito não-consumidor, negativo.

Os autores ainda apresentam diferentes quadros teóricos que podem servir de fundamentação para a análise de anúncios publicitários. Para eles, num quadro teórico de estrutura interativa, a comunicação publicitária dependeria de condições contextuais. Em outras palavras, as características do contexto agiriam em interdependência com a produção dos enunciados, que seria influenciada por três parâmetros: o canal, o referente e o destinatário.

O canal é considerado como o lugar em que circula a mensagem, pré-determinando-a e influenciando o desenvolvimento da comunicação. Em outros autores, encontramos também o termo *suporte* para designar esse lugar. Quanto ao referente, o anúncio publicitário constrói um discurso sobre um produto, seja ele uma mercadoria ou um serviço e esse discurso é condicionado pelo próprio tipo de produto que anuncia, podendo estes ser de dois tipos: os que podem ser descritos de forma global e sintética (anexo 3) e os que podem ter suas partes internas descritas de forma detalhada e analítica.

Como exemplo de descrição detalhada e analítica, tomemos o anúncio do creme *Neutrogena* (anexo 4), que, logo no começo, traz, junto às fotos do rosto de uma mulher, uma frase dizendo que o rosto da leitora, se não for tratado, poderá ficar como o da mulher, em 10 anos, devido à ação do sol. Com setas, mostram-se as rugas, as manchas, etc no rosto da jovem senhora. Em seguida, aparece uma

pergunta sobre como os dermatologistas podem reduzir esses efeitos causados pelo sol. A resposta aparece com o tubo do produto *Neutrogena Healthy Skin*. Da imagem do produto também saem setas explicativas. Do nome do produto, a seta indica o enunciado que afirma que o creme é o número 1 indicado pelos dermatologistas. Da parte que nomeia o tipo de produto, a seta aponta para o enunciado que afirma que o creme reduz a aparição de rugas e manchas em duas semanas. Do termo fator 15, a seta aponta o enunciado que indica a prevenção de futuros danos do sol. Da palavra retinol escrita no tubo, a seta indica o enunciado que explica o tipo de vitaminas que age na pele para reduzir os efeitos do sol. E da última informação inscrita na imagem no tubo, tratamento facial com vitaminas-múltiplas, a seta aponta o enunciado que anuncia os benefícios do creme para a pele. Vemos aí um exemplo típico de uma descrição detalhada, com informações e explicações sobre o produto.

Como vemos, a concepção dos parâmetros do contexto de produção de Adam & Bonhomme (1997) é diferente da concepção de Bronckart (1997/1999), que, além de apresentar parâmetros distintos, considera-os como representações do sujeito produtor. Dado que a concepção de Adam & Bonhomme (1997) pode mostrar outros aspectos não trabalhados por Bronckart (1997/1999), estaremos utilizando também os parâmetros por eles propostos para compreender de forma mais abrangente os contextos de produção dos anúncios publicitários.

Além do suporte e do tipo de produto, ainda segundo Adam & Bonhomme (1997), a publicidade deve levar em conta as características sócio-culturais do seu público co-enunciador, sendo ele construído para se adaptar ao gosto e à necessidade do seu público alvo. Em relação ao anúncio do *Neutrogena* (anexo 2), por exemplo, é evidente a que ele se volta para um público bem específico, mulheres adultas.

Acerca dos constituintes do discurso publicitário, Adam & Bonhomme (1997) afirmam que a publicidade, com suas origens ligadas ao livro, à escrita densa e à ilustração estética e artesanal, se apresenta como uma estrutura semiológica mista, o texto e a imagem expressando os significados 'info-persuasivos' necessários para a eficácia argumentativa do gênero publicitário. Assim, para eles:

“O discurso publicitário não pode, portanto, dar mais que uma aparência de troca à sua estrutura fundamentalmente monológica. Apresentando-se como um híbrido enunciativo, ele intercala, para fazer isso, um SER MONOLÓGICO e um PARECER DIALÓGICO. Chamando ficticiamente o público a contribuir para a elaboração de seu conteúdo, convertendo as estratégias de persuasão em uma estratégia de auto-sedução (...)”(Adam & Bonhomme, 1997:37, tradução nossa³⁰).

A questão que aqui nos chama a atenção é a aparência dialógica dada ao texto publicitário, mas com estrutura monológica, construída por meio de atos ilocucionários de diversos tipos. O anunciante implica o leitor, incluindo-se aí possíveis contra-argumentações de um consumidor imaginário, para uma posterior retomada do anunciante, que reverte sua própria argumentação. Desse modo, a persuasão é altamente manipuladora e assimétrica. Acreditamos que uma análise dos mecanismos enunciativos, especialmente das vozes, seria o meio mais adequado para confirmar ou não essas proposições dos autores, que voltaremos a discutir na apresentação dos resultados de nossas análises.

Em relação à estrutura global dos anúncios, Adam & Bonhomme (1997) classificam cinco tipos de atos iniciativos do anunciante como forma de estabelecer um diálogo com o leitor, que seriam: *atos salutativos*, como um cumprimento; *atos diretivos*, normalmente expressos pelo verbo no imperativo, ou ainda de forma mais sutil, por modalizadores, por exemplo; *atos interrogativos*, como perguntas aparentemente abertas lançadas ao público, mas cujas respostas, na realidade, estão contidas no próprio texto; *atos enigmáticos*, com a colocação de um problema e sua solução logo na seqüência, a fim de evitar a frustração do leitor; e, finalmente, os *atos probatórios*, com uma série de questões dispostas como em um teste voltado para uma avaliação do leitor sobre sua necessidade do produto.

Em relação ao significado icônico na publicidade, para os autores, ele é dado principalmente pela parte visual, ou com a inserção de elementos da realidade ou de imitação e criação. Além disso, o funcionamento argumentativo da imagem

³⁰ “Le discours publicitaire ne peut donc donner qu’une apparence d’échange à sa structure fondamentalement monologique. S e présentant comme un hybrid énonciatif, il entremêle, pour ce faire, un ÊTRE MONOLOGIQUE et un PARAÎTRE DIALOGIQUE. Appelant fictivement le public à contribuer à l’élaboration e son contenu, convertissant as stratégie de persuasion en une stratégie d’autoséduction (...).”

publicitária seria caracterizado por sua dimensão pouco seqüencial, pouco codificada, com polissemia inerente, dando margem a diferentes interpretações.

Como exemplo de anúncio em que se explora ao máximo essas características do visual do anúncio com elementos criados e não reais, podemos retomar o do *Planet Hollywood* (anexo 3), cuja imagem vem em uma página inteira de anúncio. A imagem é o desenho de um céu muito estrelado, com algumas estrelas maiores e um planeta que se destaca do conjunto.

Quanto ao significado lingüístico, os autores consideram que ele é constituído, basicamente, por três partes: pela *marca da firma*, que pode ser decomposta em *marca da firma* e *nome do produto*; o *slogan*, que pode ser classificado em slogan de *head-line* e slogan de *base-line*, e o *texto escrito*. A marca da firma, normalmente, seria arbitrária, ligada ao patrimônio de seus fundadores ou ao relativismo da língua. Seu status pode garantir grande parte da argumentação do anúncio por sua força persuasiva implícita, apresentando três funções: a de singularização, pois personaliza o produto; a de tematização, pois trata de um objeto da realidade; ou a de testemunho, o que garante a autenticidade do produto e atribui responsabilidade à firma. O nome do produto, por sua vez, normalmente não só o individualiza, mas descreve-o de forma positiva, de tal forma que ele mesmo possa contribuir para a argumentação sobre seus efeitos benéficos, identificando-o e atribuindo-lhe um sentido de permanência e singularidade.

O *logotipo* é a parte publicitária que se constitui com linguagem verbal e imagem com formas figurativas (ex: logotipo da *MGM Store*, um leão) ou não figurativas (ex: logotipo do centro de compras *Arco Plaza*, uma flecha), representando a assinatura do anúncio e tendo duas funções argumentativas: a de identificar a marca e a de valorizá-la.

O *slogan*, tanto o *slogan* de *head-line* e o de *base-line*, por sua vez, possibilita a ancoragem do significado. A parte do *slogan* na *head-line*, colocada no início do anúncio, é pontual, imediata e comprometida, ao passo que o da *base-line*, colocada geralmente no fim do anúncio, sintetiza a promessa apresentada, sendo seu conteúdo mais genérico, visando ao contato e à pressão sob o público-leitor (ver exemplo no anexo 5). O texto da *base-line*, por sua vez, procura provocar uma

reação no leitor. De qualquer forma, o slogan apresenta-se com uma estrutura gramatical simples, com pouca extensão, com predominância do radicalismo e um fechamento de fácil memorização. Também é comum que haja nele um certo ritmo, manifestado por palavras com um número de sílabas iguais.

Já o texto escrito, segundo ainda Adam e Bonhomme (1997:62), é “*o elemento analítico com seu desenvolvimento sintagmático, com sua progressão em argumentos e contra-argumentos, com sua articulação em seqüências e sub-seqüências materializadas ou não por uma segmentação tipográfica em parágrafos*” (tradução nossa³¹). Em termos tipográficos, sua composição pode ser variada e, no plano pragmático, é menos marcante que a imagem.

Adam & Bonhomme (1997) também abordam o percurso de leituras e a argumentação no anúncio, demonstrando que sua organização em constituintes encontra sua justificativa na necessidade de favorecer a legibilidade. Assim, o percurso da leitura de um anúncio se dá comumente no formato de Z e, por isso, a parte superior esquerda veicula o mínimo de informação, e a parte inferior direita, o máximo (ver anexo 6) .

É comum, ainda, o uso de itens icônicos para guiar a leitura. Dentre outros, podem ser citadas as formas geométricas, flechas, etc, que orientam o leitor para a base do anúncio; a continuidade morfológica, que contribui para o fluxo contínuo do percurso da leitura; as cores, que favorecem a redundância ou a complementaridade e que garantem a transição entre as partes de um anúncio. Outros recursos utilizados são as marcas lingüísticas e a segmentação gráfica, que podem ser ilustradas pelo título e subtítulo numa primeira instância, seguidos de uma divisão em parágrafos.

Como exemplo (ver anexo 7), podemos ver um anúncio de página inteira, sendo metade dela constituída de duas ilustrações bastante diferentes entre si. A ilustração do canto superior esquerdo é a foto de um rosto de mulher em preto e branco, mas os olhos têm um colorido diferente. A parte que normalmente seria branca em nossos olhos está amarela. Do lado direito, a foto é colorida e mostra

³¹ “...l'élément analytique...avec son déploiement syntagmatique, sa progression en arguments et en contre-arguments, son articulation en séquences et en sous-séquences, matérialisées ou non par une segmentation typographique en paragraphes.”

uma paisagem com coqueiros, o mar e o céu muito azul num dia de verão. O contraste das duas ilustrações nos deixa curiosos. Sob a ilustração da paisagem, duas frases entre aspas, como se estivessem sendo ditas pela mulher ao lado, provavelmente: *“Depois que eu peguei hepatite A de férias, eu me senti terrível. Quando fiquei sabendo que eu poderia passar para a minha família, me senti ainda pior”*. Quem sabe que um dos sintomas da hepatite é justamente a cor amarelada nos olhos, logo compreende a foto e espera ler sobre o assunto na outra parte do anúncio. Vemos claramente a utilização dos elementos icônicos orientando a leitura.

Voltando ao percurso de leitura comentado pelos autores, a leitura escriptural pode ser variada, devido a uma organização visual diferenciada, como a apresentação de fotos na base direita do anúncio, a variação no tamanho das ilustrações na parte superior e na base do anúncio, ou o uso de motivos retilíneos ou circulares.

Além da leitura de natureza escriptural, a leitura geométrica é também explorada em textos publicitários, constituindo-se em um recurso de persuasão. Algumas possibilidades dessa leitura são: o formato circular, o uso da visão de espelho, os quadriculados e outras perspectivas geométricas. Outra alternativa de organização é a subversão ao percurso mais comum, causando uma impressão de inovação, que pode ser atribuída tanto ao próprio veículo de comunicação no qual o anúncio está veiculado quanto ao próprio produto.

Exemplo de uma leitura com um movimento curvilíneo é o anúncio dos *Travesseiros Dacron* (anexo 8). O fundo é claro e, na parte superior direita, aparece o rosto de uma mulher com os olhos fechados. Logo abaixo, uma frase escrita em curvas afirma que *“o travesseiro certo não só te ajuda a dormir melhor. Te ajuda a viver melhor”*. Abaixo das frases do lado esquerdo, ilustrações, em algumas partes sobrepostas, enquanto o lado direito contém um texto e, no canto, a referência do produto. As ilustrações mostram uma família feliz brincando no campo e o travesseiro na base. O texto aponta as razões de se ter um travesseiro confortável e macio. Apesar de a leitura ser escriptural, a chamada com um texto escrito em curvas mostra uma possibilidade diferente de composição. O texto está em azul esverdeado e o movimento, conjugado à exploração das cores, passa uma sensação de paz.

Outra característica dos anúncios é a dos pólos enunciativos, apontada pelos autores, no sentido de lhe conferir um grau mais persuasivo. Como parte dessa abordagem persuasiva, a polifonia pode ser vista na presença de várias vozes como a voz do autor do texto (ex.: que se apresenta como uma voz neutra), a de narrador (ex.: o próprio anunciante), a voz de um outro enunciador (ex.: um possível usuário do produto e, possivelmente, um futuro consumidor).

Podemos fazer uma relação entre os mecanismos enunciativos propostos em Bronckart (1997/1999) e a proposta de Adam & Bonhomme (1997/1999) dos dois pólos enunciativos: o que está centrado no *dizer* do anunciante/grafista e no leitor e aquele que é centrado no *fazer*, envolvendo o fabricante/promotor/prestador de serviço e o comprador/consumidor/usuário. Além desses, um terceiro enunciador pode ser adicionado, correspondendo aos(s) personagem(ns) criados no texto e/a imagem. Os agentes desses diferentes níveis podem estar diretamente implicados no texto por meio de pronomes pessoais, adjetivos possessivos, dêiticos e anafóricos. Lembramos aqui que teríamos, neste caso, segmentos de discursos interativos ou de relatos interativos, na tipologia de Bronckart (1997/1999). Uma das possibilidades de implicação se dá com o uso de nós que faz com que tanto o anunciante quanto o leitor fiquem implicados, constituindo-se em uma estratégia persuasiva importante. No caso do uso de primeira pessoa do singular, pode-se implicar um usuário em potencial, bem como se pode estar representando qualquer uma das vozes dos três níveis: a voz do anunciante, do consumidor ou de um personagem criado.

Uma outra estratégia comum em anúncios publicitários é a combinação de papéis, ou o que o próprio autor chama de oscilação de leitor para consumidor de um tipo, e de personagem para leitor/consumidor como outro tipo. A primeira oscilação pode ser marcada no texto com a implicação do(a) leitor(a), num primeiro momento, por meio do uso de um pronome de segunda pessoa do singular, passando-se a uma ação, com o verbo conjugado em segunda pessoa do singular também. Já no segundo tipo, o personagem se expressa em primeira pessoa do singular, mostrando as vantagens e a qualidade do produto. No decorrer do texto, a persuasão tem por objetivo que o leitor se identifique com os argumentos usados, fazendo com que a voz representada pelo pronome de primeira pessoa seja também

a sua. Em muitos casos, o pronome de primeira pessoa diz respeito ao produto e pode implicar o fabricante, o anunciante, o personagem, o leitor e o consumidor. Essa polifonia é uma estratégia enunciativa comum aos anúncios publicitários. Esses pólos enunciativos serão usados como categorias em nossa análise sobre o funcionamento dos mecanismos enunciativos em anúncios publicitários.

Em síntese, em nossa exposição sobre a literatura especializada no gênero anúncio publicitário, abordamos sua definição e seus objetivos mais evidentes. Mostramos ainda como seu contexto de produção é infocado e, em especial, os papéis do(s) autor(es) e destinatário(s) do(s) texto(s), além dos elementos que caracterizam sua organização. Apresentamos ainda uma breve retrospectiva histórica do uso de anúncios, seguida de uma sinopse que trata das dimensões discursivas, dos parâmetros do contexto, da organização textual e dos traços lingüísticos constitutivos de anúncios publicitários. Esses traços serão levados em conta em nossa análise, já que esses nos ajudam a complementar o modelo de análise básico que adotamos (Bronckart, 1997/1999)

4.3 Resultados das Análises do *corpus* do Gênero Anúncio Publicitário

Neste item, apresentaremos a descrição dos gêneros por meio dos resultados de análise dos textos de nosso *corpus*, obtidos pelo método de análise apresentado no capítulo dois e retomado no capítulo de metodologia. Com relação à descrição, apresentaremos as características gerais do contexto de produção; do plano textual global; das unidades lingüísticas que caracterizam a infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização, dos mecanismos enunciativos, escolha nominal e os aspectos de refutação. Algumas categorias de análise foram acrescentadas de itens advindos da literatura que consultamos, e apresentamos no item anterior complementando, assim, o modelo de análise por nós utilizado.

4.3.1 Características gerais do contexto de produção

Em relação à situação de ação de linguagem, podemos resumir de forma bastante geral as hipóteses que fazemos em relação às representações dos agentes-produtores a respeito dos contextos de produção. Quanto ao contexto físico, o emissor pode ser considerado como um grupo de indivíduos de uma agência x, que destinam seu anúncio publicitário para uma quantidade grande de receptores, indivíduos x, y, z, etc., distanciados do emissor, do ponto de vista físico. O lugar físico da produção pode ser a própria agência x, que veicula seu anúncio publicitário em um canal e um suporte específicos, como a revista *Destination Los Angeles* (distribuída gratuitamente nas ruas, prédios públicos e aviões), ou do tipo *Ladies' Home Journal* (revista vendida a R\$6,00, voltada para o público feminino adulto). O momento da produção pode ser bem anterior à publicação, ou quase que concomitante a ela, do final do ano de 1995 até o fim de 1999.

Essa situação de produção, como já vimos no levantamento bibliográfico, pode envolver muitas pessoas de dentro e de fora da empresa que quer anunciar, já que o planejamento, a criação, o desenvolvimento, a execução e a administração de uma publicidade requerem serviços especializados. Uma empresa pode ter seu próprio sistema centralizado de publicidade, um sistema descentralizado, uma agência interna ou contratar uma agência externa. No caso de nossos dados, não sabemos claramente qual dessas situações caracteriza a produção dos anúncios analisados. No entanto, sabemos que há muitos profissionais envolvidos e que, por isso, há um vai e vem do anúncio para que ele atinja seu estatuto final.

Contrastando o contexto físico de produção do anúncio com o contexto físico de sua leitura, quando transpostos para o ensino, nas seqüências didáticas, podemos afirmar que este é muito diferente do que é idealizado por seus produtores. Os textos de nosso corpus foram todos veiculados em revistas e/ou jornais americanos, o que indica que foram criados para destinatários diferentes do leitor de anúncios que se constitui em sala de aula. Esse leitor é um aluno de inglês como língua estrangeira e que tem atividades didáticas a realizar com a leitura desses

mesmos textos. Essa diferença deve ser levada em conta no trabalho didático que se pretenda realizar com a utilização desses textos.

Com relação ao contexto social, o enunciador pode ser um grupo de publicitários da agência de publicidade contratada para fazer o anúncio publicitário, ou o próprio o grupo do departamento de marketing da empresa/loja/instituição. Os destinatários almejados exercem, de forma geral, o papel social de consumidores, podendo variar de turistas e/ou visitantes assíduos de uma dada empresa/loja até os consumidores potenciais do serviço ou do produto. Evidentemente, há anúncios que são dirigidos a várias camadas da sociedade e outras, a um segmento muito específico, o que será decisivo na sua produção.

O papel do canal e do suporte se mostra importante, pois podem contribuir para que o objetivo do anúncio seja alcançado. Por exemplo, em nossos dados, o publicitário que veicula o anúncio em uma revista de turismo distribuída gratuitamente já sabe que o público-leitor dessa revista espera obter informações sobre as atrações da cidade, como teatros, restaurantes, lojas e assim por diante. Assim, poderá fazer adaptações em seu texto para enfatizar seu objetivo de persuadir o leitor a fazer compras e/ou utilizar-se de outros serviços oferecidos. Por outro lado, se o suporte é uma revista comprada por diferentes tipos de consumidores, o publicitário terá o trabalho adicional de chamar a atenção de seu público-alvo, que não necessariamente estará procurando a informação veiculada pelo anúncio.

A análise do contexto de produção, que acabamos de apresentar, inspirada em Bronckart (1997/1999), foi complementada, a seguir, com uma descrição que se baseia na proposta de Adam & Bonhomme (1997), verificando-se, nos anúncios analisados qual é o tipo de canal, o tipo de produto, o tipo de referente e o tipo de destinatário (quadro 14). Embora já tenhamos levantado nossas hipóteses sobre as representações que o produtor provavelmente tem sobre os destinatários, segundo o modelo de Bronckart (1997/1999), neste momento, apresentamos o que efetivamente temos no conjunto dos dados analisados.

Quadro 14: Descrição do contexto de produção baseada em Adam & Bonhomme (1997)

A	Canal/suporte	Tipo de produto	Destinatários
- T E X T U A L S	Meio impresso Suporte e Meio de Circulação: revista gratuita, distribuída em lugares turísticos, centros de informação que anunciam lojas e serviços e que traz reportagens sobre os lugares famosos a serem visitados na cidade de Los Angeles.	- museu (MOCA) - loja de artigos de esporte (Washington golf centers e Bouchard's sportswear), - loja e restaurante (Planet Hollywood), - loja de carros de aluguel (Beverly Hills Rent-A-Car).	-turistas, -leitores ocasionais que procuram informações práticas sobre os pontos turísticos.
+ T E X T U A L S	Meio impresso. Suporte: - 13 revistas gratuitas distribuídas em lugares turísticos e centros de informação, que anunciam lojas e serviços e trazem reportagens sobre os lugares famosos a serem visitados na cidade . - 11 -revistas para mulheres acima dos trinta, provavelmente. O editorial se refere à leitora como uma mulher que trabalha, cuida de sua casa e de sua profissão. - 1 jornal de um bairro de Nova York.	-diversão (brinquedo na Disney, cinema, jogos Milton Bradley e Parker Brothers), - shopping center (Arco Plaza), - restaurantes (Johny Rockets, Farmers Corner), - lojas(MGM, Filene's Basement, Bishop's), - serviços (car wash, venda de tickets, venda de CDs por telefone), transportes (aluguel de limosines, transporte público). - utensílios domésticos (aspirador de pó, travesseiro), - produtos de beleza,de higiene e saúde (Eckerd – linha de produtos para bebê, Neutrogena - creme anti-rugas, spray nasal, First Aid To Go e pílula para diabéticos), - campanha (hepatite A), - lanches (Handi-snacks'Kids), - presentes (boneca-anjo),	- turistas, - leitores ocasionais que procuram informações práticas sobre os pontos turísticos. - mulheres acima dos trinta, provavelmente, que trabalham, cuidam de sua casa e de sua profissão.

A partir dos itens estudados, observamos que o tipo de produto varia segundo o suporte de veiculação do anúncio publicitário. Por exemplo, a publicidade de duas lojas de esporte, do museu, de um restaurante e de um serviço de aluguel de carros de luxo aparece nas revistas gratuitas e se caracteriza também pelo tamanho menor dos anúncios, que propicia a ocorrência de descrições globais e sintéticas nos textos – textuais (ver anexo 3).

Nos anúncios + textuais, também encontramos como tipo de produto: diversão, *shopping center*, restaurantes, lojas, serviços e transportes veiculados pelo mesmo suporte. Em contrapartida, produtos como eletrodomésticos, jogos, de beleza, de higiene, de saúde e de alimentação só foram veiculados em revistas compradas pelo consumidor em potencial, sendo seu espaço até 4 vezes maior que os primeiros, o que possibilita descrições detalhadas e analíticas dos produtos.

Os anúncios mais globais e sintéticos atingem um público em busca de informações, podendo vir a se interessar por serviços ou produtos que atendam a

alguma necessidade mais imediata. Por isso, poderiam ser considerados práticos e 'ocasionais'. Já os anúncios publicitários + textuais, constituídos por textos mais complexos em sua estrutura, são direcionados a um público mais específico, consumidores que normalmente estão à procura de determinados produtos usualmente anunciados em suporte apropriado e, no caso, em revistas voltadas para o público feminino adulto bem como em revistas voltadas para turistas.

4.3.2 Análise do folhado textual

4.3.2.1 Análise da infraestrutura textual

Nesse plano, estaremos apresentando os resultados das análises do plano geral dos textos, dos tipos de discurso e dos tipos de seqüências predominantes nos anúncios publicitários analisados.

4.3.2.1.1 Características gerais do plano textual global

O anúncio publicitário apresenta um plano textual global que, comumente, apresenta as seguintes características:

- a) **ilustrações** e um **título/nome** em destaque;
- b) Um **subtítulo** (slogan ou chamada), que, quando presente, geralmente, tem alguma forma de destaque;
- c) Os anúncios que chamamos de mais textuais trazem informações mais detalhadas sobre o produto/serviço que estão oferecendo, compondo um corpo principal de **texto**;
- d) **Itens opcionais**, como o horário de funcionamento e as facilidade(s) oferecidas, como, por exemplo, de estacionamento

e) Dados como **endereço, telefone/fax ou outra forma de contato** aparecem, geralmente, na base do anúncio e constituem-se como fechamento.

Confirmamos, portanto, em nossos dados, a ocorrência dos elementos descritos por Vian Júnior (1997), acrescentando-se a eles as informações adicionais que chamamos de itens opcionais.

Como já vimos, os anúncios publicitários usam uma diversidade de códigos, mesclando texto e itens icônicos, criando-se uma espécie de ‘colagem’. Apesar de a presença de alguns elementos sofrerem uma restrição material, limitando-se o tamanho imposto ao anúncio, ele é normalmente bastante variado em termos de tipografia, o que leva a uma leitura não linear, bem como a uma hierarquização na mensagem a ser lida. Assim, o texto é produzido com diferentes partes, que não necessariamente aparecem articuladas lingüisticamente, podendo aparecer segmentados pela forma gráfica.

Em uma outra análise, procuramos abordar itens relacionados com o visual, ou seja, com a imagem veiculada no anúncio (categorias pesquisadas com base em Adam & Bonhomme, 1997). Além disso, analisamos os tipos de atos usados na abertura do discurso, os elementos que transmitem um significado icônico, os elementos com significado lingüístico e o percurso de leitura proposto. Assim, em primeiro lugar, o quadro 15 tem o objetivo de apresentar os tipos de atos de abertura e a freqüência de cada tipo nos dois tipos de anúncio publicitário que distinguimos.

Quadro 15: Tipos de atos de abertura nos anúncios publicitários

Atos de abertura	Anúncios - textuais	Anúncios + textuais
Atos de ancoragem	100%	28%
Atos enigmáticos		44%
Atos diretivos		24%
Atos interrogativos		4%
Total:	100%	100%

A abertura do discurso nos anúncios - textuais faz uso de um ato que chamamos de ancoragem, com a apresentação da marca, enquanto nos + textuais, ela é mais variada, com atos de fala enigmáticos em 44% dos anúncios, atos diretivos em 24%, atos de ancoragem em 28% e atos interrogativos em 4%.

A seguir, apresentamos a freqüência dos itens com significado icônicos que foram encontrados.

Quadro 16: Frequência dos itens com significado icônico

Itens com significado icônico	Anúncios - textuais	Anúncios + textuais
Elementos da realidade	80%	64%
Elementos de criação	20%	36%
(cali)grafia diferente para o nome	100%	100%

Como vemos, os dois tipos de anúncios publicitários usam elementos da realidade, em sua maioria (80% nos - textuais e 64% nos + textuais) e elementos de criação em 20% dos anúncios - textuais e 36% nos + textuais. Além disso, verificamos que o nome e/ou marca aparece sempre evidenciado pela caligrafia diferente.

O próximo quadro apresenta a frequência dos itens com significado lingüístico nos anúncios publicitários analisados.

Quadro 17: Frequência dos itens com significado lingüístico nos anúncios – textuais e + textuais.

Significado lingüístico	Anúncios - textuais	Anúncios + textuais
Destaque para a Marca	100%	100%
Nome do produto relacionado ao:	Nome de família: 20% Nome do produto: 80% Nome científico: -	Nome de família: 24% Nome do produto: 64% Nome científico: 12%
Divulgação do logotipo	100%	100%
<i>Slogan</i>	100%	100%

Quanto aos elementos com significado lingüístico, verificamos que a maioria dos anúncios apresenta nomes diretamente ligados aos serviços que oferecem ou aos produtos anunciados. O logotipo é importante para os dois, bem como os *slogans*.

No quadro 18, apresentamos a frequência dos tipos de percurso de leitura propostos nos anúncios.

Quadro 18: Frequência dos tipos de percursos de leitura nos dois tipos de anúncios.

Percurso de leitura	Anúncios - textuais	Anúncios + textuais
Esriptural	80%	100%
Quadriculado	20%	

Os dois tipos de anúncio promovem uma leitura em Z, sendo o percurso escriptural o mais comum. As formas geométricas e o quadriculado foram usados em uma minoria. O percurso majoritariamente escriptural parece ir ao encontro do

que dizem Adam & Bonhomme (1997/1999) como um hábito cristalizado da leitura em Z.

Vejam alguns exemplos do uso desses recursos, resgatando alguns dos anúncios analisados. Os cinco anúncios - textuais são introduzidos com o nome do produto que é sua marca, acompanhada de ícones, em sua maioria, representadas por elementos da realidade. Poderíamos interpretar essa combinação como uma forma de estimular o desejo de ter acesso àqueles produtos ou serviços. Os atos diretivos na abertura do discurso, vistos em sete anúncios, como *Look no further*, parecem ser bastante adequados para o objetivo de se criar uma convicção e induzir à ação. Nesse caso, o comando indica que você não precisa mais procurar, pois todos os serviços (como correio, lanchonete, cabeleireiro, academia, etc, visualizados nas ilustrações logo abaixo do ato diretivo) que pode estar buscando, podem ser encontrados no *Arco Plaza shopping center*. Os atos interrogativos e os enigmáticos parecem servir o propósito de despertar o interesse, como no anúncio iniciado por *What do you want? MUSIC. When do you want it? NOW*.

Acima de tudo, era de se esperar a presença e o destaque especial para o nome do produto, de sua marca, de seu slogan e do logotipo, pois como afirma Zozzoli (1998:65):

“o consumidor parece não estabelecer diferença, a não ser da natureza da coisa marcada, entre marca de produto, marca de serviço, figura de propaganda, título de estabelecimento, insígnia, nome comercial, razão social, denominação de modelo, nome de partido e candidatos políticos, de programas esportivos, culturais, assistenciais, religiosos etc. Para ele, parecem funcionar como marcas”.

A importância da marca como forma de influenciar o consumidor parece ser comprovada, por exemplo, pelo anúncio da *Beverly Hills Rent-A-Car* (anexo 9), no qual famosas marcas de carro são colocadas como *frame* do texto anunciado. O objetivo de associar as marcas com o aluguel de carros luxuosos fica mais aparente.

4.3.2.1.2 Tipos de discurso

A análise dos tipos de discurso pretende caracterizar a constituição dos textos pertencentes a anúncios publicitários de nosso *corpus*, bem como levantar hipóteses sobre o(s) efeito(s) que essa constituição pode produzir nos leitores.

Quanto ao tipo de discurso mais freqüente nos anúncios observados, há uma observação importante quanto aos anúncios - textuais. Esses são formados por textos sem verbos, na realidade, uma combinação itens lexicais em alguns casos, ou de frases nominais curtas e incompletas em outros. Na realidade, os índices mostram que dentre os cinco textos analisados, somente um contém um enunciado com o uso do pronome oblíquo da segunda pessoa do singular, implicando o destinatário (ou alocutário) diretamente na ação de linguagem. O exemplo é: “...featuring super showrooms filled with hundreds of pro-line clubs, bags, shoes, balls & accessories for all **your** golf needs at super discount warehouse prices”.

Considerando o que diz Foucambert (1994) acerca dos anúncios, ‘eles são marcas, não são textos’, não identificamos tipos de discurso nos anúncios - textuais por não terem as características textuais necessárias para uma classificação como a prevista pelo modelo de Bronckart (1997/1999).

Já nos anúncios + textuais, a ocorrência das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de linguagem se dá de forma mostrada no quadro 19.

Quadro 19: Ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos anúncios

Anúncios	Pronome 1ª Pessoa Singular	Pronome 1ª Pessoa Plural	Pronome 2ª Pessoa Singular	Dêitico de Tempo e/ou Espaço	Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa
2			2			1	1
4		1					
5			1				
6							3
8							2
10							1
11			3	1		1	3
12						3	1
14			3			2	2
15							1
16			3				1
17		2	2				1
18		3	14	1	3		10
19			5			1	2
20			3	1	1		
21		1	3		1		2
22		1	3		1		1
23	4	1	3	1		2	3
24	6		12				3
25			4				1
26		1	4				1
27			7	1			3
28			18	1			5
29			4	1			2
30	4	5	2			5	1

Os resultados evidenciam o uso do pronome de segunda pessoa do singular e o uso de frases não declarativas, especialmente, as imperativas. Portanto, a tendência aqui é de termos um discurso implicado. Conforme vemos no quadro 19, no que diz respeito às pessoas do discurso, a maioria dos 25 anúncios fazem referência explícita a um destinatário, usando o pronome de segunda pessoa do

singular, o que nos comprova o seu caráter predominantemente interativo, ou, como querem Adam & Bonhomme (1997), de simulação de diálogo.

O produtor (locutor), em alguns casos, se mostra, com a utilização do pronome pessoal de primeira pessoa do plural, como nos anúncios 4, 17, 18, 21, 22, 23, 26 e 30, em que há um *nós* que se refere ao anunciante. Como exemplo, poderíamos reproduzir a frase do anúncio 4: “*We specialize in great seating for all events*”. Em três desses mesmos anúncios, o pronome pessoal de primeira pessoa do singular aparece, sendo que, em dois deles, ele se refere a um personagem, enquanto no anúncio 23 (anexo 10), o pronome *eu* implica, na verdade, o destinatário, ou seja, o consumidor em potencial. O exemplo é o anúncio da boneca-anjo, cujo anúncio é acompanhado por um cupom, no qual o próprio comprador enunciaria: “*Please enter **my** reservation...I need send no money now. I will be billed for **my** doll in two installments*”. (grifo nosso). Observe-se aqui que o anúncio cria uma cena enunciativa, na qual o leitor já é colocado no papel de enunciador/consumidor.

No quadro 20, apresentamos a ocorrências das unidades que indicam conjunção ou disjunção do mundo discursivo nos anúncios analisados.

Quadro 20: Ocorrência de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nos anúncios

Nº Anúncio	<i>Present simple</i>	<i>Past simple</i>	<i>Present perfect</i>	<i>be + going + v</i> ou <i>future</i> <i>simple</i>	Organizador temporal
2	1				
4	1				
5	4				
6					
8					
10					
11	4				
12					
14	1			1	Every day
15					
16	2	1			
17	6				Daily
18	19			1	
19	7				
20	10			1	in ten years
21	11				
22	9	1			always
23	7	1		2	
24	8	4		2	
25	4				Every day, night after night
26	6	1		2	In 100 years
27	10	3			Usually, currently, daily, as often as, today, within 1 to 2 weeks
28	17	2			Usually
29	5	1		1	
30	12	2			

O tempo predominante é o *simple present* com valor dêitico. Assim, o *simple present* se encontra em vinte anúncios examinados (80%), o que tipifica esse gênero como sendo construído fundamentalmente por discursos da ordem do EXPOR. Se pensarmos no triângulo dêitico – *pessoa-espaço-tempo*, o *simple present* representa o tempo *agora*, da enunciação, enquanto o par *past simple/present perfect* efetuam uma disjunção em relação ao momento da enunciação.

Outra forma verbal incidente em vinte e dois anúncios (88%) é o imperativo. Relacionando o uso desse tempo à finalidade do anúncio de regular modelos sócio-culturais de ação, verificamos que ele é coerente, uma vez que tem função diretiva; portanto, de certo modo, contribui para a construção de um discurso de

manipulação, pois o leitor, consumidor em potencial, é levado a acreditar que os produtos oferecidos atendem, de fato, às suas necessidades e anseios do presente como no anúncio e que, portanto, deve fazer o que é indicado pelo anúncio para satisfazê-los. Veja-se, por exemplo o anúncio 8 (anexo 11): “*See the complete range of MAX Mountain Bikes from only (...) Get the MAXimum from Bishops.*” Em vista disso, o enunciado: “*Get the MAXimum from Bishops.*” funciona como uma ordem, uma solução do problema que se tem, e que pode ser superado com a ação sugerida.

Com o uso do futuro (28%), de valor dêitico também normalmente, relatam-se as vantagens que o consumidor obterá, se adquirir o produto, como no anúncio 14: “*You’ll find women’s & men’s fashions priced 30%-60% lower than department stores every day.*”

Já o uso do passado (16%) funciona em curtos segmentos de narração inseridos para elencar os problemas vividos pelo consumidor por não ter tido acesso anterior ao produto. Veja-se, por exemplo, o anúncio 24 (anexo 7):

“After I picked up hepatitis A on vacation, I felt terrible. When I learned I could spread it to my family, I felt even worse.”

Para complementar a caracterização do tipo de discurso dominante, as análises da densidade verbal e da densidade sintagmática podem nos fornecer um outro critério importante. Assim, nos anúncios publicitários - textuais, a característica observada foi a ausência de verbos, já que o próprio critério de categorização em dois tipos de anúncios foi justamente o fato de esse grupo não ter orações completas.

Já nos anúncios + textuais, a média de densidade verbal é de 0,089, com uma variação de 0,022% a 0,16. Para uma melhor compreensão do significado desses índices, é interessante compará-los à densidade sintagmática. A média da densidade sintagmática nos anúncios – textuais é de 0,35, ao passo que a média da densidade sintagmática nos anúncios publicitários + textuais foi de 0,47, sendo sua variação de 0,20 a 1. Verificamos, assim, que a densidade sintagmática é, na maior parte dos casos, mais elevada que a verbal. Teríamos, então, nos anúncios +

textuais discurso interativo dominante e, em alguns casos, o discurso da narração encaixado ou o teórico.

As informações veiculadas por meio do *simple present* apresentam “*verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção que se inscrevem*”, atributo dos anúncios publicitários na apresentação dos benefícios que o produto ou serviço oferece. Por outro lado, para inscrever o leitor como consumidor desse produto ou serviço, a persuasão é feita pela sua implicação no discurso, mobilizando-se, para isso, as unidades típicas do discurso interativo.

Outro traço que caracteriza os tipos de discurso diz respeito à densidade verbal e/ou à densidade sintagmática. Uma vez computada a ocorrência de verbos e de nomes, pudemos calcular suas respectivas densidades. O gráfico 3 mostra a ocorrência média das densidades verbal, nominal e sintagmática estimadas nas quartas capas de livro.

Como foi observado na identificação do tipo de discurso predominante nesse gênero, a densidade sintagmática é significativamente elevada. Com a finalidade de melhor compreender a construção dessa mensagem persuasiva, passamos à análise das unidades nominais presentes nos textos. No quadro 21, temos a média da densidade nominal encontrada nos anúncio – textuais e + textuais.

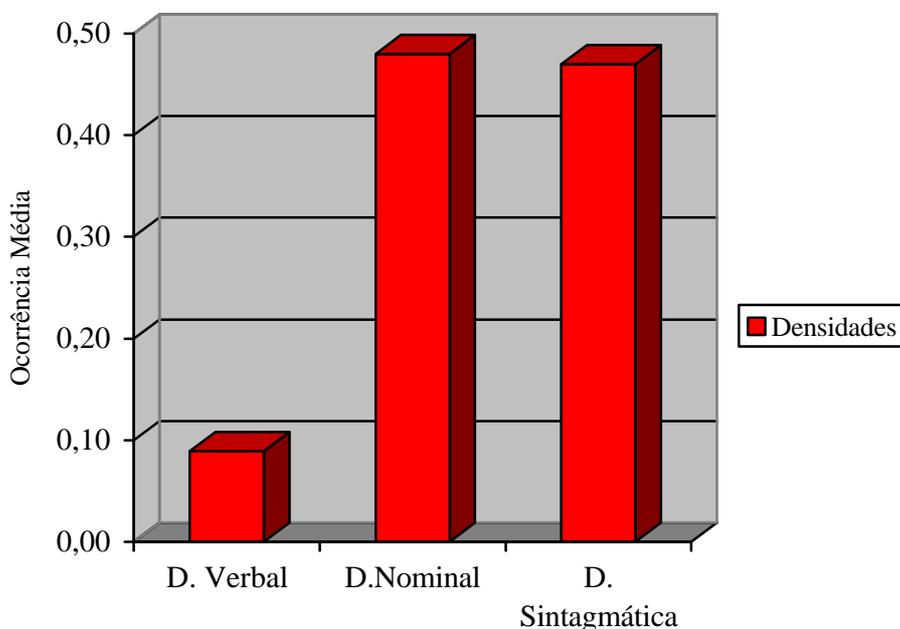
Quadro 21: Médias da densidade nominal nos anúncios publicitários - textuais e + textuais

Média da densidade nominal nos anúncios - textuais = 0,78
Média da densidade nominal nos anúncios + textuais = 0,48

Como vemos e como é de se esperar, os anúncios - textuais apresentam uma média de 0,78 de unidades nominais, bastante alta, correspondente à baixíssima densidade verbal. Como podemos observar, nos anúncios + textuais há também uma alta densidade nominal, com uma média de 0,48. Em virtude dessa alta densidade, os sintagmas nominais, formados por um núcleo e, normalmente, com um ou mais modificadores, parecem ser fundamentais nesse gênero, o que nos levou a uma análise mais detalhada desses sintagmas.

No gráfico 1, apresentamos a comparação entre as densidades verbal, nominal e sintagmática.

Gráfico 1 - Comparação entre Densidades Verbal, Nominal e Sintagmática



Como pode ser observado, as densidades nominal e sintagmática são significativamente maiores que a densidade verbal. Por conta disso, apresentaremos em um item posterior uma análise sobre as escolhas nominais em anúncios publicitários.

4.3.2.1.3 Tipos de seqüência

Outra análise importante com relação à infraestrutura textual diz respeito aos tipos de seqüências mais comuns nos anúncios. Dado o caráter discursivo das seqüências textuais, tal como exposto nos pressupostos teóricos, essa análise tem por objetivo não apenas mostrar os tipos de organização textual que aparecem nesse gênero, mas muito mais que isso, verificar como os conteúdos expostos são considerados pelo produtor em relação ao contexto e, mais especificamente, quais são as representações que o produtor tem do posicionamento de seu destinatário em relação a esses conteúdos.

Todos os anúncios - textuais apresentam-se como um texto puramente expositivo, moldando-se às características da esquematização, ou seja, uma simples enumeração das partes para expor informações. Nas esquematizações, como já vimos na exposição teórica, trata-se o objeto como informação nem contestável nem problemática para o destinatário.

Vejam no quadro 22, a seguir, como se organizam os anúncios + textuais, de acordo com os tipos de seqüências que neles se apresentam:

Quadro 22: Ocorrências dos tipos de seqüência nos anúncios publicitários + textuais.

Nº de Anúncios	Tipos de Seqüências						
	injuntiva	esquematização	descritiva	argumentativa	dialogal	narrativa	explicativa
25	1	2	4	18	2	2	1

Como verificamos no quadro acima, em 64% dos anúncios + textuais aparecem seqüências argumentativas, que se caracterizam, especialmente, pela apresentação de uma tese, seguida de argumentos que possam defendê-la. Podemos observar que o número de seqüências é maior que o número de anúncios, o que pode ser justificado pela presença de mais de um tipo de seqüência ou parte dela em um texto. Isso se deve ao fato da homogeneidade textual ser rara, ou seja, um texto pode ser composto de vários tipos de discurso e fases de diferentes tipos de seqüência. Como exemplo, vejamos o anúncio 18 que se constitui por fases da seqüência argumentativa e uma seqüência injuntiva encaixada.

Fase das premissas – a chamada de abertura com perguntas e respostas teóricas: “*What do you want? MUSIC. When do you want it? NOW.*”

Fase de apresentação dos argumentos – parágrafos do texto:

“Introducing 1-800 MUSIC NOW. Now you can buy your favorite music right over the phone – it’s convenient, easy and fun. No matter what kind of music you love, you’ll find it in our huge selection of CDs and tapes. This is just a small sample of what we have to offer – choose from thousands of titles with hundreds on sale each week.

1-800 MUSIC NOW has no club obligations. It’s simply the easiest way to buy music, anytime, from anywhere. Like what you hear? Grab your credit card and buy. Priority shipping is just \$2.69 for the first item and only \$.49 for each additional item. FedEx overnight delivery is just \$5.00 more per order.

Making the call is easy.”

Seqüência injuntiva encaixada na argumentativa, justificando a afirmação anterior:

1. *“Dial 1-800 MUSIC NOW.*
2. *Go to the 1-800 MUSIC NOW Mall.*
3. *Select “Shop by Catalog Number”*

4. *Enter the six-digit number of the album you want.*
5. *Listen and buy if you like.*
6. *Just press for help or to speak with our expert staff.”*

Tese ou Conclusão:

“So call 1-800 MUSIC NOW.

Reforço dos argumentos:

Because it’s no fun to want.

Tese baseada nos dados:

1-800 MUSIC NOW

“You call. You listen. You like. You buy.”

4.3.2.2 Mecanismos de textualização

Em relação aos mecanismos de conexão, verificamos que os anúncios – textuais, como é de se esperar, não apresentam organizadores textuais.

Já nos anúncios + textuais, temos o seguinte quadro:

Quadro 23: Ocorrências e média de ocorrência dos organizadores textuais nos anúncios publicitários + textuais

A*	2	6	11	14	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	30
N ^o **	1	1	3	2	1	3	4	3	2	2	5	3	10	1	6	8	20	4
média de ocorrência dos organizadores textuais nos anúncios + textuais															3,16			

*A - Número correspondente do anúncio publicitário + textual.

**N^o - Número de ocorrências de organizadores textuais em cada anúncio + textual.

Dos 25 anúncios publicitários + textuais, 18 (72%) apresentaram ocorrência(s) de organizadores textuais. Nesses anúncios, sua ocorrência varia de 1 a 20, em uma média de 3,16, enquanto nos outros sete anúncios (28%), que não constam da tabela, não há qualquer organizador. É de se notar, entretanto, que há um anúncio em que o uso de organizadores fica acima da média, o anúncio 28, (ver anexo 12). A nosso ver, o número elevado de organizadores textuais nesse texto se justifica pelo tipo de produto anunciado e pelo tipo de informação veiculada. A parte do texto com função informativa tem o objetivo de conscientizar o leitor dos efeitos do produto e suas contra indicações. Esse objetivo é exposto com um texto bastante explicativo que demanda o uso de inúmeros organizadores textuais.

A seguir, apresentando os resultados da análise dos mecanismos de coesão nominal, apontaremos o número de séries coesivas encontrado em cada anúncio e os tipos de procedimentos de coesão encontrados.

Pela própria brevidade dos anúncios -textuais, as anáforas praticamente não são neles utilizadas. Porém, um dos textos apresentou alta densidade de anáforas nominais, por meio de substituição lexical e repetição. O exemplo é: “*MOCA. One museum. Two buildings. MOCA. The Museum of Contemporary Art. MOCA at California Plaza, 250 South Grand Avenue. MOCA at the Temporary Contemporary, 152 North Central Avenue. Downtown Los Angeles. 213/ 626-6222*”. Como vemos, temos aqui a repetição do nome *MOCA* ou sua substituição por outros sintagmas nominais. Essa repetição constante sugere que o produtor tem o objetivo de levar o destinatário não só ao consumo do produto, mas também à memorização da marca do produto.

Já em relação aos anúncios + textuais, temos o seguinte quadro em relação aos mecanismos coesivos:

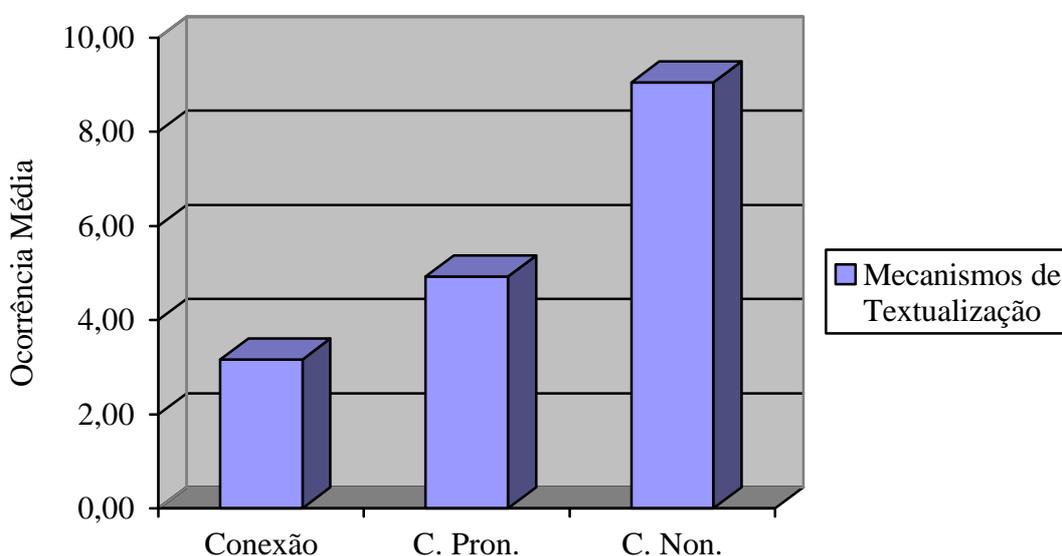
Quadro 24: Número de cadeias coesivas e ocorrência dos diferentes tipos de mecanismos coesivos em cada anúncio publicitário + textual.

Anúncios	Número de cadeias anafóricas	Anáforas pronominais	Anáforas nominais		
			Número total	Por repetição	Por substituição
2	4	2	5		5
10	2		2		2
11	4	5	9	2	7
12	1		2	2	
14	3	2	3	2	1
15	2		8	1	7
16	3	3	4	3	1
17	4	4	7		7
18	5	20	8	5	3
19	7	5	20	11	9
20	10	2	17	14	3
21	5	6	7	2	5
22	5	5	14	5	9
23	5	8	16	6	10
24	9	10	21	9	12
25	2	6	2		2
26	2	3	6	6	
27	7	9	20	11	9
28	7	18	34	24	10
29	3	5	4	3	1
30	4	10	17	5	12
TOTAL	94	123	226	111	115
MÉDIA DE OCORRÊNCIA		4,92	9,04		

Como podemos verificar no quadro acima, nos anúncios + textuais, as anáforas nominais por repetição e/ou substituição lexical apresentam média de ocorrência de 9,04 , ao passo que as anáforas pronominais, uma média de 4,92. Em relação às anáforas nominais, podemos verificar que 50,88% delas são construídas por repetição. Por exemplo, o anúncio 28 (anexo 12) apresenta o nome do produto repetido treze vezes. Nos outros anúncios, verificamos que, além de o nome do(s) produto(s)/serviço(s) e local serem comumente repetidos, são repetidos também alguns termos com os quais o consumidor em potencial possa ter familiaridade ou mesmo que possa causar algum efeito como curiosidade, receio, vontade, etc, como o sintagma nominal *type 2 diabetes*, no exemplo do anexo w. Finalmente, verificamos que as anáforas por substituição alcançam uma média de 49,12%.

No gráfico 2, apresentamos a comparação entre as ocorrências de conexão e coesão nos anúncios publicitários + textuais.

Gráfico 2 - Comparação entre ocorrências de Conexão e Coesão



Em vista desses resultados, podemos interpretar que a preferência por anáforas nominais nos anúncios publicitários objetiva uma ação sobre a memória do leitor, levando-o a memorizar determinados nomes e palavras-chave, o que, presumivelmente, o levaria ao consumo do produto ou de produtos da marca.

Interpretamos a escassez de organizadores pela característica que tem o gênero anúncio publicitário de ser claro, objetivo, direto, rápido, de fácil leitura, caracterizando-se pelo uso abundante de sintagmas nominais justapostos. Mesmo nos anúncios + textuais, que se caracterizam por apresentarem frases mais completas, não há uso intenso de organizadores que marquem mudança de discurso ou de fases de seqüências; predominando, portanto, a justaposição.

4.3.2.3 Mecanismos enunciativos

Conforme vimos na literatura dos *experts*, a identificação dos diferentes pólos enunciativos, do dizer e do fazer, pode revelar os tipos de vozes presentes no texto. No do dizer, temos o anunciante/grafista e o leitor; e no do fazer: o fabricante/promotor/prestador de serviço e comprador/consumidor/usuário. Ainda em outro nível, podemos encontrar ou não a presença de um personagem.

Assim, podemos observar que, nos anúncios - textuais, a instância enunciativa identificada pertence ao pólo do dizer. Os textos remetem ao produto/serviço sendo oferecido por meio da utilização de sintagmas nominais, com a possibilidade do aparecimento da segunda pessoa do singular, referindo-se ao leitor, um consumidor em potencial. Por exemplo, no anúncio a seguir, temos apenas a exposição de informações para o leitor.

“Washington Golf Centers. The area’s largest discount golf superstores. Featuring super showrooms filled with hundreds of pro-line clubs, bags, shoes, balls & accessories for all your golf needs at super discount warehouse prices. Plus complete line of pro-line equipment!”.

Já os anúncios + textuais enfatizam a relação entre o fabricante/promotor/prestador de serviço e o comprador/consumidor/usuário e, portanto, o pólo do fazer. O anúncio 6 é um bom exemplo disso. *“Mention this ad and receive a 10% discount”.* Como vemos, o comprador em potencial pode fazer uso do anúncio para conseguir um desconto no serviço de aluguel de limousines. A relação é marcada pelo uso do imperativo e do demonstrativo *this*.

Observemos parte do texto do anúncio 22 (anexo 13):

“When your child is hurt and frightened doesn’t every moment count ? This is no time to be frantically searching for gauze, antiseptic, ointments, or whatever else you may need. That’s why we created the new JOHNSON & JOHNSON FIRST AID TO GO ! First Aid Kit. Along with all the essential first aid supplies, it contains new Ready-To-Use Treatment Pouches. Each pouch is designed to treat a specific type of injury. So it’s always easy to find exactly what you need to help. New JOHNSON & JOHNSON FIRST AID TO GO ! First Aid Kit, the simple way to provide instant care for your family.”

Nesse anúncio, valoriza-se o objeto se quer vender acentuando-se o benefício que ele fornece, porém o produtor da mensagem se omite, deixando que o leitor seja incitado pelo sujeito enunciador que, nesse caso é o próprio anunciante.

Para complementar a apresentação da análise dos mecanismos enunciativos, vejamos, no quadro 25, o número de ocorrências das modalizações e os diferentes tipos encontrados nos dois tipos de anúncios.

Quadro 25: Número de ocorrências dos diferentes tipos de modalizações

		Modalizações			
		Deôntica	Pragmática	Lógica	Apreciativa
Total de ocorrências	de	2	0	15	3

Como vemos, as modalizações não apresentam um número significativo em nenhum dos dois tipos de textos. A modalização lógica é a mais freqüente nos anúncios + textuais. Portanto, os textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, a partir do *corpus* analisado para esta pesquisa, não são modalizados, de forma geral. Essa ausência de modalização, entretanto, mostra que os dados são apresentados como verdadeiros e inquestionáveis, embora não se acentue isso fortemente com o uso de modalizadores.

O texto do anúncio 24 (anexo 7) pode ser um bom exemplo. O anunciante, a Fundação Americana de Fígado, parece ter como objetivo divulgar uma campanha de vacinação contra hepatite A. Para isso, são mencionadas as áreas de risco, os sintomas da doença e as vantagens da prevenção. Deste modo, a modalização lógica assume a sua função de apresentar o conteúdo do texto como fatos possíveis ou prováveis.

Com o objetivo de verificarmos outro aspecto da polifonia, vejamos, a seguir, a questão da refutação nesse gênero, utilizando a categoria de ato refutativo de negação (Brandão, 1998)

Nos anúncios - textuais, não há presença de refutação. Nos anúncios + textuais, verificamos a ocorrência dos seguintes atos:

- "2 – **Look no further.** ... in one convenient place....that has it all.
5 - **It's not good enough** to be outgoing, you should be going out.
16 – **You haven't been** to Hollywood until you visit the newMGM Studio Store.
...With the raw, **unpolished look** of a studio backlot.
18 – **No matter** what kind of music you love, you' ll find it in our huge selection of CDs and tapes.
1-800 MUSIC NOW has **no club obligations.**
Because **it's no fun** to want.
20 – Neutrogena sun camera shows damage already below skin's surface that you may see in ten years, if **left untreated.**
22 – When your child is hurt and frightened **doesn't every moment count? This is no time** to be frantically searching for gauze, antiseptic, ointments, or whatever else you may need.
23 – If **you're not delighted** with the "Angel of Peace" we will gladly buy her back for full purchase price any time within 100 days.(...)I need **send no money** now.
25 – The right pillow **doesn't just help** you sleep better. It helps you live better.
26 – Peace-of-mind **doesn't have** to cost extra. Discover the Eckerd family of products. ...And that you **should not have** to pay extra for quality you know you can trust.
27 – If you have nasal allergies, **it's no** walk in the park.
28 – If your medicine **isn't controlling** your diabetes... now GLUCOPHAGE can help.
You **should not take** Glucophage if you have kidney disease or dysfunction.
30 – We **don't get** to see each other as much as we'd like."

A negação evidencia que há uma voz implícita e uma voz explícita. Ao negar alguma coisa, pressupomos que há um dizer anterior que enuncia uma asserção que a negação refuta. Como exemplo, podemos recorrer ao anúncio número 26 (ver anexo 14). Pela negação no texto, o anúncio reforça algumas vantagens que o consumidor pode ter na aquisição desse produto e não um similar da concorrência.

4.3.3 Análise das escolhas nominais

Para visualizarmos mais detalhadamente os elementos que constituem os modificadores dos núcleos dos sintagmas nominais, apresentamos, no quadro 26, levantamento do tipo de adjetivação presente em cada anúncio, usando as categorias propostas por Kerbrat-Orrecchioni (1990), conforme anteriormente detalhado.

Quadro 26: Tipos de adjetivos nos anúncios publicitários – textuais

Itens de adjetivação	Adjetivos objetivos	Adjetivos subjetivos		
		Afetivos	Avaliativos não axiológicos	Avaliativos axiológicos
	Contemporary, temporary, downtown, free, cellular, local		Largest, super, complete, luxury	Authentic, original

Podemos verificar que há um uso uniforme de adjetivos objetivos e subjetivos. Parece-nos compreensível tal procedimento, já que o anúncio, como assumido por nós, tem uma característica *info-persuasiva*. Assim, o objetivo informativo levaria ao uso de adjetivos objetivos. Já o objetivo persuasivo levaria à utilização de adjetivos subjetivos, sejam eles afetivos ou avaliativos.

No quadro 27, apresentamos os resultados das análises do tipo de adjetivação nos anúncios + textuais.

Quadro 27: Tipos de adjetivos nos anúncios publicitários + textuais

Objetivos	Subjetivos		
	Afetivos	Avaliativos não axiológicos	Avaliativos axiológicos
Subterranean, downtown, American, free, windy, specific, outdoor, real, raw, graffiti-free, outer, fine, climate-controlled, uneven, portable, hurt, new, instant, imported, hand-numbered, actual, contagious, overseas, contaminated, generic, long-lasting, nasal, itchy, runny, clinical, seasonal, natural, historic, futuristic.	Terrible, worse, serious, very busy, special, fun, favourite.	Complete, ample, finest, the biggest, the most thrilling, minor, freshest, the fastest, most economical, huge, small, rougher, the easiest, deeper, the purest, complete, best, fullest, easier, better, anticipated, better, maximum, the most common, the most prescribed, the most serious.	Great, prime, wide, unique, incredible, clean, favourite, convenient, easy, fun, easy, world-famous, acclaimed, unpolished, authentic, colossal, great, exciting, different, perfect, good, frightened, simple, essential, true, sweet, ministering, delighted, right, comparable, extra, tested, retested, good, guaranteed, important, right, active, plump, rare, fatal, powerful, surprised.

De forma semelhante ao que foi constatado nos anúncios - textuais, temos aqui a ocorrência dos adjetivos objetivos e subjetivos. É notório também que os adjetivos subjetivos aparecem em maior número, porém, reforçamos nossa interpretação de que o uso dos objetivos teria o papel de complementar a informação. Não estamos insinuando, entretanto, que os anúncios têm as partes de informação e persuasão bastante distintas ou separadas. Pelo contrário, esses papéis aparecem diluídos no discurso, podendo, inclusive, representar uma estratégia de venda.

A alta densidade nominal que caracteriza os anúncios publicitários nos fez analisar as referências ao conteúdo que podem ser evidenciados por meio das escolhas lexicais. Essa evidência pode ser manifestada pela determinação do campo lexical que o texto resgata, como podemos observar no quadro 28:

Quadro 28: Definição do campo lexical

	Modificadores	Núcleos	Campo lexical
9	Free, local, cellular, luxury	BEVERLY HILLS, Rent-a-car, Delivery, te., Phones, Cars, Vans, Conversions, Ferrari, fax, Mondial, corvette, lamborghini, ferrari, rolls royce, acura, lexus, jeeps, viper, bentley, classics, porsche, mercedes, jaguars, suburban,	Serviço de aluguel de veículos com benefícios.
10	Hollywood's , Finest,	HOLLYWOOD, CAR WASH, difference, east, 6200 Sunset Boulevard, 2 blocks, vine.	Serviço de limpeza de veículos.
8	Complete, mountain, available, full, written, ample, free, Bank,	Range, MAX, bikes, Helmets, lights, clothing, Spares, accessories, stock, MAXimum, Bishops, Histon, Cycles, Fitness, 52 Station Road, Finance, details, request, status, parking, mon-sat, 9am-5pm, holidays ,10am-4pm.	Veículo e acessórios com oferta de benefícios .
18	Favorite, fun, easy, convenient, huge, small, easiest, expert , first, club, FeDEX, Priority, additional, six-digit, overnight.	you, m u s i c, it, 1-800 MUSIC NOW, music, phone, kind, selection, CDs, tapes, this, sample, we, thousands, titles, hundreds, sale, week, obligations, way, credit card, shipping, item , item, delivery, order., call, easy, Mall, "Shop by Catalog Numbers", number, album, "O", help, staff.	Consumo de música.

Levando em consideração os anúncios publicitários veiculados na seqüência didática, aqueles - textuais , 9 e 10, estão diretamente relacionados a serviços como aluguel de veículos de luxo e lava-jato. Já os anúncios + textuais, 8 e 18, relacionam-se ao consumo de produtos, nesses casos, de bicicletas e acessórios e música.

4.3.4 Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes

Com a análise realizada, conseguimos identificar a organização do plano textual com recursos icônicos e lingüísticos; a importância da veiculação da marca e a relação do nome com o produto/serviço sendo oferecido, o uso de elementos da realidade com o objetivo de difundir uma imagem, um percurso de leitura em Z, a predominância do discurso interativo com inserções do discurso teórico, visando à função info-persuasiva do gênero, a predominância da seqüência argumentativa voltada para o apelo persuasivo e a implicação do destinatário.

Com essas análises feitas, identificamos algumas das unidades lingüísticas que apresentam maior freqüência:

- a) Coesão nominal por meio de anáforas nominais;
- b) sintagmas nominais com grande número de qualificadores do tipo adjetivo subjetivo avaliativo;
- c) verbos no *simple present* a fim de marcar um posicionamento enunciativo;
- d) polifonia, com mascaramento da responsabilidade enunciativa com a inserção de vozes pertencentes ao pólo do fazer;
- e) escolha lexical que compõe o conteúdo.

Com base nos resultados adquiridos nas análises feitas para a compreensão do funcionamento da linguagem em anúncios publicitários, o modelo didático desse gênero será exposto por uma apresentação geral que inclui suas definições e objetivos, seguida, então, de uma descrição dos itens distribuídos em três planos: situação de ação de linguagem, discursivo e lingüístico-discursivo.

4.4 Modelo Didático de Anúncio Publicitário

Dos vários autores consultados, podemos sintetizar que o anúncio publicitário pretende informar e persuadir o leitor com um discurso de manipulação, que evidencia a ação de um sujeito sobre o outro, para influenciá-lo. O estudo de textos

publicitários pode ser justificado por três argumentos: um tipo de discurso social; o objetivo de persuasão implícito aos textos e seus diferentes modos de organização discursiva (Gomes, 1998).

Essa persuasão e organização discursiva é usada na publicidade com marcas na linguagem que veiculam valores de verdade na busca de novas adesões (Menezes, 1998). Por isso, o trabalho com textos publicitários em sala de aula pode contribuir para a formação de um leitor crítico. Desse modo, a linguagem usada em textos publicitários em situações comunicativas sociais seria explorada com vistas a uma leitura crítica. A sugestão de questões com relação aos processos discursivos presentes levaria o leitor a desvelar a intencionalidade subjacente ao ato de linguagem.

Portanto, fazendo uma correlação com a produção e a interpretação de anúncios publicitários, poderíamos dizer que no ato de linguagem publicitário temos os sujeitos (publicitários e outros profissionais) responsáveis pela mensagem e do outro lado o agente responsável pela interpretação, o consumidor (do produto ou da marca) em potencial.

4.4.1 Plano da situação de ação de linguagem

O estudo sobre as representações dos elementos do contexto de produção e dos elementos do contexto de leitura contribui para a construção do sentido. Assim, esse aspecto deve ser considerado como objeto de ensino. O contexto de leitura está em estreita dependência do objetivo para a qual a seqüência didática se destina. A seqüência didática do gênero anúncio publicitário que será analisada estabeleceu como objetivos *“aprofundar a percepção e criticidade dos alunos no que tange às diferenças quanto ao modo de expressão de diferentes culturas... explorar o conteúdo, os aspectos da linguagem usada em anúncios, a organização textual, bem como discutir aspectos críticos relacionados ao tema”*. Quanto ao contexto escolar, os alunos são praticamente iniciantes na aprendizagem de LE, devendo cumprir o conteúdo de 3 anos em um.

Quanto ao contexto de produção dos anúncios publicitários, podemos levantar a questão de ‘quem diz o quê’ para uma discussão da instância de enunciação. O esquema de Zozoli³² (1998:66) pode elucidar o *duplo circuito do ato de linguagem publicitário*. No circuito externo estão as condições de produção/interpretação do(s) enunciado(s) de um anúncio, por exemplo. Em relação à produção, há vários participantes (publicitários, *designers*, etc) responsáveis pelo texto. Na recepção da mensagem, o sujeito responsável pela interpretação é o consumidor em potencial do produto, o leitor da mensagem, isto é, o sujeito da decodificação e da construção de sentido. No circuito interno, o enunciador revela um anunciante por meio de uma marca e se destina a um agente que pode se interessar pelo produto/serviço oferecido. Da emissão para a recepção, há um momento de sobreposição que é quando as duas instâncias se encontram e o contrato de troca se completa ou não.

Esse contrato de troca deveria ser uma escolha consciente do leitor, agente que interpreta a mensagem. Como vimos anteriormente, a leitura acrítica, a não conscientização pode levar ao consumo automático, ao domínio da mensagem sobre o sujeito que a recebe. É exatamente contra essa dominação que a leitura crítica também se presta. Em suma, o conhecimento dessas relações nos parece fundamental para uma atitude de leitura crítica e de cidadania.

Dessa forma, consideramos que as representações da situação de comunicação que envolvem a produção e a leitura de anúncios publicitários devem ser verbalizadas e discutidas em sala de aula, pois essas representações orientam a construção de sentido.

³² Adaptação do esquema de Zozoli (1998:66)

sujeito da codificação da mensagem	Circuito interno		Sujeito da decodificação
	Sujeito enunciador : anunciante	Sujeito destinatário (plural)	

4.4.2 Plano discursivo

Para o ensino de leitura de anúncios publicitários em LE, os itens de organização do plano textual global e infraestrutura textual deveriam, a nosso ver, fazer parte dos conhecimentos nas dimensões a serem ensinadas. Vários são os motivos para tal asserção. Primeiramente, esses conhecimentos já podem fazer parte do conhecimento de mundo que o aluno leva para a sala de aula. Essas características podem ser comparadas em anúncios publicitários na LM do aluno e, assim, o aluno seria capaz de identificar semelhanças e diferenças, bem como de selecionar itens lexicais como importantes ou não para a compreensão de um anúncio publicitário em LE. Outra forte razão para a formalização desses itens é o fato de eles terem um papel na dimensão argumentativa/persuasiva dos anúncios. Uma vez trabalhados, tais elementos podem ajudar a garantir uma melhor compreensão da forma de organização e disposição dos anúncios publicitários.

No que concerne o plano textual global, é comum aos anúncios publicitários o uso de uma ilustração, normalmente, relacionada à realidade; um ato de abertura; destaque para a marca; um texto que expõe o(s) produto(s) e/ou serviço(s) oferecido(s); informações adicionais como horário de funcionamento, facilidade(s), endereço e telefone. O próprio *layout*, geralmente composto de imagem, marca do produto, slogan e pequenos textos tem também seu papel no ato de persuadir. O uso de imagens e/ou um personagem, por exemplo, pretende ajudar a transmitir a mensagem desejada.

Observamos um tipo de discurso interativo dominante com teórico encaixado, o que, a nosso ver, é um meio de informar sobre o produto ou serviço ao mesmo tempo em que se pretende persuadir o leitor-consumidor a tornar-se usuário. Essa intenção de comprometimento do leitor pode justificar, inclusive, o uso de pronomes de segunda pessoa do singular, em especial, nos anúncios + textuais.

4.4.3 Plano das propriedades lingüístico-discursivas

Neste plano, consideramos a análise feita sobre conexão, coesão, modalização, vozes e adjetivação. A fim de persuadir o leitor da qualidade do produto e/ou serviço, o anúncio marca sua argumentação sobretudo por meio de sintagmas nominais compostos por nomes e muitos qualificadores. Consideramos a densidade nominal e a sintagmática mais relevantes que a densidade verbal. Ainda no papel de argumentar, as anáforas nominais são mais usadas para reforçar os sintagmas, porém, em menor escala, as anáforas pronominais também foram identificadas na maioria dos textos.

A argumentação presente no gênero anúncio aparece sustentada minimamente por modalização, em especial, a modalização do tipo lógica. Em razão disso, não são usados muitos auxiliares de modo ou o condicional, mas sim *simple present*. Apesar das asserções serem feitas como afirmações no *simple present*, a responsabilidade enunciativa é mascarada. Nos textos + textuais, nos quais foram encontrados pronomes de segunda pessoa do singular referentes aos destinatários em potencial, o locutor figura como neutro nos dois tipos de anúncios. O anunciante aparece como enunciador, mas não assumindo a responsabilidade do dizer.

Sendo assim, para a construção de um modelo didático, elegemos alguns itens a serem ensinados para a leitura de anúncios publicitários. Ao se relacionar esses elementos com as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas, temos o seguinte panorama:

- a) para o desenvolvimento da capacidade de ação, a situação de ação de linguagem deveria ser explorada, no sentido de situar o aluno em uma situação típica de informação e persuasão que um anúncio publicitário implica e que envolve as motivações do anunciante e possíveis reações do leitor;
- b) para o desenvolvimento da capacidade discursiva, responsável pela compreensão ao nível da infra-estrutura dos textos, o material deveria fazer referência à organização e à planificação dos mesmos, no que diz respeito à escolha e disposição dos itens para a organização interna de um anúncio;

- c) para o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas relativas ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, deveríamos explorar os elementos dessa natureza presentes nos anúncios publicitários. Isto é, a) os sintagmas nominais complexos com modificadores de adjetivação, do tipo subjetivo avaliativo, b) as anáforas nominais, e c) o uso do *simple present* (para enunciar verdades) e imperativo (para implicar o consumidor), como recursos de responsabilidade enunciativa do anunciante.

4.5 Literatura dos *Experts* e Especialistas em Quarta Capa de Livro

Com o objetivo de construir o modelo didático do gênero quarta capa de livro, servimo-nos de trabalhos que tratam a questão do resumo e de outros que tratam do gênero quarta capa de livro em particular. Seguimos a mesma organização que demos para a apresentação dos trabalhos referentes ao gênero anúncio publicitário. Assim, primeiramente, apresentamos uma definição desse gênero encontrada em livro técnico e, a seguir, trabalhos de especialistas na área de jornalismo, biblioteconomia, comunicação e educação e, finalmente apresentaremos algumas das pesquisas de cunho lingüístico.

4.5.1 Definição

O emprego do termo *quarta capa* foi a nós sugerido por profissionais da área editorial, quando da produção do material didático. Entretanto, é preciso mencionar que, nos discursos do cotidiano, o termo mais usado é o de contracapa.

É o que diz a Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal no livro *Editoração de Publicações Oficiais* (1987:22), segundo o qual a quarta capa é “*também denominada contracapa. Não há norma quanto ao texto a ser aí inserido. É comum encontrar-se na quarta capa, trechos críticos sobre a obra, relação de outras publicações do autor, do editor, etc*”.

Com o intuito de complementar essa definição, buscamos outros autores, dentre os quais destacamos Houaiss (1967/1983) e Knychala (1981). De acordo com o primeiro, as características da contracapa seriam as seguintes:

“Quanto aos dizeres da face externa da contracapa, cumpre, tão somente, ressaltar que ocorrem apenas quando o livro é brochado – nos encadernados a ocorrência é exceção bibliológica – ou cartonado. Podem esses dizeres relacionar-se com o livro, o autor, a coleção, a editora, o catálogo desta, ou títulos desta. A face externa da contracapa é, entretanto, tipografada de preferência na editoração, comercial: e, do estrito ponto de vista pessoal do autor deste livro, desmerece o livro, ainda que haja felizes soluções para a tipografia da contracapa. Uma única exceção deveria ser, eventualmente, recomendável (num mundo menos inflacionário ou talvez por isso mesmo): a menção de preço, na base, discretamente.”(Houaiss, 1967:70)

Knychala (1981:31), por sua vez, afirma que:

“contracapa, 4ª capa ou 4ª da capa – deve ficar em branco, em volume encadernado; no caso de brochura, pode ser impressa com comentários sobre o autor e a obra (geralmente um resumo do comentário da orelha) ou relação de outros livros da editora ou da coleção. Deve trazer, em baixo, o número padronizado internacional do livro (ISBN)”.

Podemos observar nos trechos citados a convergência de opinião quanto à produção da quarta capa. Entretanto, Knychala (1981) foi a única a mencionar o resumo como parte integrante do texto, parte essa que teria um caráter incitativo, ou seja, serviria para levar o leitor a comprar a obra.

Para compreendermos melhor essa e algumas outras características desse gênero, vejamos, a seguir, algumas considerações feitas por especialistas na sua produção e por pesquisadores que enfocaram esse gênero.

4.5.2 Visão dos experts em quarta capa de livro

Nas definições apresentadas, chamou-nos a atenção os aspectos que se referiram aos trechos críticos sobre a obra; a face externa da contracapa e a função do editor em promover os textos literários. O motivo de destacarmos esses pontos

se dá pelo fato de que outras obras consultadas discorrem sobre aspectos que consideramos correlatos. Começamos com uma referência ao aspecto da veiculação de críticas literárias.

De acordo com Lima (1985), na década de 20, em São Paulo, os periódicos foram largamente usados para promover as obras literárias. Outros veículos de divulgação utilizados foram as campanhas de venda; leituras públicas e recitais; conferências e críticas literárias. Para a autora (1985:92), *“a grande maioria das revistas e jornais serviam como veículos para divulgar a produção literária, levando ao conhecimento do público leitor, dados e informes sobre o livro e seu autor”*. Chegamos aqui ao aspecto que gostaríamos de explorar.

Em se tratando de anunciar e divulgar obras editadas, Lima (1985:89) defende a tese de que *“quando simples e objetiva, em linguagem que realmente atinge o leitor comum, a crítica pode até mesmo motivá-lo; enquanto uma apreciação literária que analisa e julga a fundo a obra, interessa mais especificamente ao próprio autor e a um público limitado”*. Compreendemos, assim, que os trechos críticos das quartas capas pretendem motivar o leitor, portanto, provavelmente, vão apresentar uma linguagem clara, objetiva e simples, tal como a autora preconiza.

Uma forma de atrair o interesse do leitor é a atração causada pela parte externa dos livros. A capa tem um papel fundamental nessa atração, mas também a quarta capa desempenha aí um importante papel. Em sua pesquisa sobre livros editados como produção literária na década de vinte em São Paulo, Lima (1985) estudou a imagem visual no livro, inclusive das partes externas. Segundo a autora (1985:141), *“a ilustração na capa tem sua própria dialética, no sentido de identificar, promover ou embelezar o produto editorial, (..) e, (...), anunciar o livro e seu conteúdo”*.

Com o crescimento da demanda do livro, aumentou o apoio dos editores aos autores, bem como os recursos humanos e técnicos para a produção do livro. Um desses recursos era a ilustração, que se revelou como um recurso criativo para substituir as capas tipográficas. Ainda em relação ao caráter visual da quarta capa, a autora mostra que, naquela época, algumas obras traziam uma ilustração no centro da quarta capa, que estava geralmente relacionada à ilustração da capa.

Uma outra questão relacionada à edição dos livros diz respeito à posição paradoxal do papel do editor. Segundo Unseld (1978/1986:20), a posição social do editor reúne a responsabilidade material e intelectual da publicação de um livro e, dessa forma:

“O editor incentiva a literatura que reforça esses direitos fundamentais, que fortalece o indivíduo, quando ele se coloca a serviço do próximo e que também põe em discussão novas formas e novas teorias de nossa sociedade e de nossa economia, e se acha, no entanto, à frente de uma empresa que deve buscar lucro no domínio econômico”.

Ao discorrer sobre as relações de um editor com um autor, Unseld (1978/1986) lembra o caso da fundação de uma editora alemã. No depoimento de seu proprietário, em sua autobiografia, ele acentuou a importância do papel do editor, constatando que ele impõe valores ao público, atribuindo à obra um determinado estatuto. Em virtude disso, podemos pressupor um grande poder do editor para com seu público. Se concordarmos com Unseld (1978/1986:27) que assegura que *“Assim como o livro influencia a evolução da sociedade, a evolução social influencia a estrutura do livro, sua produção e difusão”*, voltamos aos papéis conflituosos do editor de proporcionar ao leitor essa oportunidade de transcender ao determinismo cultural a que muitos de nós somos submetidos, como também precisa manter sua empresa rentável e lucrativa com a garantia da venda dos livros. Assim, ao aprovar a publicação de um livro, o editor já faz uma opção, uma crítica, crítica essa explicitada na quarta capa, que, ao mesmo tempo, precisa contribuir para a difusão do livro. Terminada essa breve revisão sobre o que dizem os *“experts”* na produção da quarta capa de livro, vejamos a seguir o que dizem os pesquisadores.

4.5.3 - As pesquisas sobre a quarta capa de livro

Nossa pesquisa bibliográfica sobre esse gênero mostrou-nos uma grande escassez de trabalhos sobre ele, principalmente se compararmos com o número de trabalhos encontrados sobre o do anúncio publicitário. O que encontramos são

alguns estudos que tratam desse gênero, sob o ponto de vista do ensino, o que nos pareceu ser bastante adequado e útil para nossa pesquisa.

Um desses trabalhos é o de Reuter (1985), que introduz seu estudo sobre textos do gênero quarta capa de livro dando quatro motivos que justificam a utilidade de seu ensino:

- a) a possibilidade que ele daria para a exploração de conceitos culturais;
- b) a forma de articulação do texto;
- c) a sua função de guia dos leitores;
- d) o seu significado.

Com uma teoria de referência baseada no sistema de produção e recepção de textos, o estudo de Reuter (1985) é guiado por questões sobre os procedimentos que são utilizados para convencer o leitor a comprar o livro, sobre os componentes que aparecem no texto com relação à informação/argumentação e à narração/argumentação e sobre sua utilização pedagógica.

Assim, para o autor, as características desse tipo de texto seriam as seguintes:

- a) apresentam-se como mais textuais e menos icônicos;
- b) permitem a presença ou ausência dos seguintes elementos: cor, código de barras, publicidade, foto do autor, numeração de volume, notas sobre o autor, lista das obras do autor, textos, extratos e resumos, críticas e citações.

A presença e as características desses elementos pode variar em se tratando de produções restritas (como as de capa dura) ou de grande escala (para comercialização).

Com relação ao resumo que aparece nas quartas capas, o autor mostra as diferenças entre o resumo escolar e o resumo de quarta capa de livro. Este não teria o objetivo de dispensar a leitura, mas de incentivá-la, produzindo no leitor a motivação de ler a história. Assim, esse resumo não seria uma redução do texto completo e caracterizar-se-ia por apresentar comentários sobre a temática da história, a sua problemática, sem contá-la, e menção ao gênero literário e aos personagens.

O texto seria articulado com conjunções e a pontuação seria marcada para incitar mais ainda o leitor. O uso do presente ao invés do passado teria o intuito de aproximação, favorecendo a emergência da vontade de ler a obra. Nesses resumos, o enunciador se mostraria em seu discurso, com modalização avaliativa, na tentativa de vender ou aconselhar o livro, sendo a argumentação e a organização textual determinadas pelo alvo, pelo destinatário e pelas redes lexicais estabelecidas.

Assim, Reuter (1985) dá mais ênfase às características da redução da obra, do estabelecimento de um contrato de leitura e à busca de intensificação dos efeitos que se deseja produzir no leitor, como sendo as mais relevantes. Devido a essas características, o autor considera que, para que o aluno possa aprender esse tipo de resumo, ele precisaria refletir sobre a argumentação.

Como parte do processo da produção de uma quarta capa, o autor considera que há o seguinte percurso: a escolha de uma seqüência de fatos típica, a escolha de uma abertura para causar suspense, ou medo, ou outro efeito desejado, o uso de nomes dos personagens principais e de pronomes para os secundários, a ausência de detalhes e referências da seqüência escolhida, o uso de pontuação e de um léxico específico para causar um efeito persuasivo maior.

A pesquisa do autor centrou-se na produção escrita de textos pertencentes ao gênero, enquanto suas observações relativas ao trabalho didático de escrita e reescrita de textos foram feitas objetivando a produção escrita de textos do gênero. Outros autores, no entanto, nos oferecem sugestões de trabalhos didáticos com esse gênero, destinadas também ao trabalho com leitura. Entre eles, estão os de Bain (1990 e 1992) e os de Koehler *et al.* (1999).

Bain (1990), em seu trabalho, critica a concepção escolar de resumo, que, segundo ele, é visto, comumente, como uma redução ou contração de um texto já existente. No entanto, de acordo com sua visão um resumo poderia preceder um texto, constituindo-se, assim, no ponto de partida para o desenvolvimento do texto. Um exemplo de resumo feito antes do texto é o que é produzido para ser publicado nos programas de colóquios e congressos. Tais resumos seriam, geralmente, escritos antes do texto final. Assim, não respeitam uma proporcionalidade, nem

fazem uma redução do texto completo, considerando-se, nesses casos, que o importante é que o resumo dê uma idéia ao leitor sobre o que ele irá ler.

Para evitar a arbitrariedade no ensino de produção de resumos apontada, o autor distingue duas possibilidades de abordagem: a tipológica e a discursiva. A tipológica caracterizaria diferentemente cada tipo de resumo, embora isso, por si só, não possa garantir uma distinção exata na elaboração de um texto, uma vez que a mesma redução poderia ser generalizada para qualquer tipo de resumo. Já a perspectiva discursiva chamaria a atenção, primeiramente, para a situação de comunicação na qual tanto o texto original quanto o resumo são produzidos.

O autor defende essa última perspectiva, propondo a integração da produção de resumo com atividades de linguagem significativas. A base dessa integração estaria no foco que se dá ao texto a ser produzido e à situação de produção desse texto. Com esse procedimento, o autor de um texto-resumo poderia fazer uma distinção mais eficaz entre o que é essencial e o que é acessório.

Na mesma linha de raciocínio, em outro trabalho, Bain (1992) defende a tese de que um resumo é a produção de um texto e que, portanto, a ênfase didática deve estar no texto a ser elaborado e não no anterior. Sendo a situação de produção essencial para o processo de produção, essa situação deveria ser analisada pelo professor e pelos alunos, a fim de que a produção do resumo não seja arbitrária.

Como características dos chamados resumos incitativos em francês, que visam levar o leitor a ler uma determinada obra, o autor destaca a ausência de modalização direta e de avaliações explícitas e a presença de comentários e apresentação da obra, sendo a avaliação de responsabilidade do leitor.

Quanto às unidades lingüísticas presentes nas quartas-capas, o autor considera que os módulos de uma seqüência didática que visem ao ensino dos resumos incitativos poderiam trabalhar com as seguintes:

- a) pronomes-adjetivos de 1^a, 2^a, 3^a pessoa e o indefinido;
- b) tempos verbais;
- c) dêiticos;
- d) modalização;

- e) organizadores textuais (conectivos, organizadores lógico-argumentativos, temporais);
- f) anafóricos;
- g) passivas;
- h) interrogativas e exclamativas;
- i) estruturação do texto em parágrafos;
- j) a co-relação entre o público-alvo e o objetivo de tal texto para definir seu estilo e conteúdo.

Mais recentemente, um grupo de pesquisadores, Koehler *et al.* (1999), também desenvolveu um trabalho com a produção escrita de textos de quarta capa de livros, em uma pesquisa sobre o ensino de produção escrita no sexto ano na Suíça francófona, analisando-se três aspectos da transposição didática: o discurso oficial, o ensino propriamente dito e a aprendizagem dos alunos.

Com esse trabalho, os autores chegam a conclusões semelhantes às que foram levantadas por Reuter (1985) e por Bain (1992), em relação às características desse gênero.

Ainda para Koehler *et al.* (1999), o fim da história nunca deve ser revelado no resumo da quarta capa de livro e a presença de elementos que incitam a leitura pode resultar em uma apreciação global positiva, enquanto sua ausência traria uma apreciação negativa. Os autores ainda afirmam que, segundo a avaliação dos observadores, *"um bom resumo incitativo seria um resumo parcial, que manifesta a compreensão do texto-fonte, sintaticamente correto, sem ruptura da cadeia anafórica e com um título. Mas que, sobretudo, um resumo desse tipo deve conter elementos incitativos"* (Koehler *et al.* 1999:137).

A ficha de controle dos alunos, construída para uma seqüência didática voltada para a produção de quartas capas, seria composta pelos dez itens seguintes:

- a) título; editor; nome do autor; idade do destinatário; gênero; preço; ilustração; número de páginas;

- b) incitação: questão; suspense; exclamação; interrupção sobre um evento relatado como excepcional; anúncio de um evento futuro; recorte; marca semântica; injunção a ler; modalização;
- c) resumo: situação inicial; apresentação do problema;
- d) tempo: presente; passado ou uma combinação e a presença de diálogo, discurso indireto e injunção;
- e) presença de parágrafos;
- f) presença de organizadores;
- g) uso adequado de anáforas ou problemas de repetição e/ou outros;
- h) sintaxe;
- i) pontuação;
- j) compreensão do texto.

Dado que as fichas de controle, tal como proposto pelos pesquisadores, deve ser construída com o que é considerado importante para ensinar a produção e compreensão de uma quarta capa, consideramos que esses itens são tomados pelos autores como característicos desse gênero.

Observemos, entretanto, que a ficha de controle utilizada não faz distinção entre os itens para os quais o aluno deve estar atento em toda e qualquer produção, como os últimos seis itens da ficha, e os que são específicos à produção de um texto de quarta capa. Consideramos importante que se faça tal distinção, como uma forma de sistematizar as diferenças entre um gênero e outro.

Para a pesquisa sobre ensino de leitura de textos de quarta capa, os três primeiros itens nos parecem ser bastante apropriados para ajudar o aluno a reconhecer os diferentes tipos de informação nos textos com os quais terá contato. Com a utilização dessa ficha, ele poderá melhor compreender os diversos tipos de argumentação possíveis, bem como os mecanismos a serem utilizados na produção de um resumo incitativo.

Segundo os autores, enquanto o resumo escolar pode demonstrar o nível de compreensão do aluno em relação a um assunto estudado, o resumo social pode

tomar formas diversas e pressupõe que seu autor esclareça a situação de comunicação do texto que será resumido, não se tratando apenas de uma redução semântica, mas de uma redução que deve incentivar a leitura da obra. Desse modo, a seqüência didática construída para seu ensino deve possibilitar a reflexão sobre a relação entre a avaliação e a argumentação.

Assim como Reuter (1985), Koehler *et al.* (1999) defendem que a argumentação que se apresenta na quarta capa é marcada pela relação com a avaliação do texto. A nosso ver, a avaliação pressupõe julgamento de valor, que, normalmente, pode ser expressa pela (escassez de) modalização e pelas adjetivações.

Como nossa opção desde o momento da produção do material didático foi pelo ensino por gênero de texto, a análise desse material necessariamente contemplará os aspectos levantados pelos autores aqui sintetizados. Essa breve descrição do gênero nos possibilitará eleger as capacidades de linguagem que o sujeito deve mobilizar para sua compreensão, para então avaliarmos se essas capacidades de linguagem estão sendo priorizadas no material. A seguir, usaremos o método de análise de texto de Bronckart (1997/1999), complementada por autores especialistas nos gêneros focalizados, para compreendermos o funcionamento da linguagem nesses gêneros.

4.6 Resultados das Análises do *Corpus* do Gênero Quarta Capa de Livro

4.6.1 Características gerais do contexto de produção

Primeiramente, chamamos atenção para as representações que levantamos acerca do contexto de produção de quarta capa de livros. Em termos do emissor dos textos, temos o indivíduo x, que enquanto enunciador do texto, tem o papel social de empregado da editora, ou de crítico(s) da mídia e do próprio autor, com o objetivo de convencer o leitor a ler o livro. Prevê-se, assim, um conteúdo sempre favorável ao conteúdo a ser lido. O lugar de produção pode ser a própria editora, no caso do

emissor ser um empregado designado para isso. No caso de críticas da mídia, os lugares variam de acordo com o emissor, que podem ser os escritórios onde os críticos trabalham, seja jornais, revistas ou outras instituições. O importante é o papel social revelado pelo nome do crítico ou da instituição para a qual trabalha. Por exemplo, uma crítica assinada pelo jornal *The Times* pode respaldar o argumento de que o livro deve ser lido. Avaliamos a presença desses enunciadores como um recurso usado pelo editor para atingir seu objetivo. O momento de produção da quarta capa não é revelado explicitamente (mas pode ser calculada pela data da edição do livro, impressa, normalmente, na quarta capa).

Alguns elementos do contexto físico de produção das quartas capas podem ser rastreados diretamente nelas, Como o produtor do texto está intimamente relacionado à editora, seu nome é colocado aí como emissor. O lugar é o país onde o livro foi publicado e a data é da publicação pela editora. Os receptores, por sua vez, não são mencionados. Eles podem ser leitores quaisquer; leitores do autor; leitores daquele gênero literário; enfim, uma variedade de possibilidades. No quadro 29 apresentamos as informações sobre os elementos do contexto físico que aparecem nas quartas capas de livro que foram analisadas.

Quadro 29: Parâmetros do contexto físico presentes nas quartas capas de livro analisadas

	Contexto físico: emissor, lugar, momento
1 Brave new world	Bantam Editora - Harper & Row, Publishers – U.S.A, 1932/1946
2 Animal Farm	Penguin Books – Great Britain, 1945
3 The old man and the sea	Informação não disponível
4 Lasher	Ballantine Publishing Group – USA, 1993
5 I know why the caged bird sings	Virago Press – Great Britain, 1984
6 The little prince	Pan Books Ltd – Great Britain, 1945
7 4:50 from Paddington	Fontana / HarperCollins Publishers – Great Britain, 1957
8 84 Charing Cross Road	Futura Publications Limited – Great Britain, 1971
9 The razor's edge	Penguin Books - Great Britain, 1944
10 The coming of age	Informação não disponível
11 Lady Chatterley's lover	Penguin Books – Great Britain, 1960
12 Sons and lovers	Penguin Books – Great Britain, 1943
13 Nerve	Pocket Books/ Simon & Schuster – U.S.A, 1975
14 A burnt-out case	Penguin Books – Great Britain, 1960
15 Two worlds of childhood: US & USSR	Pocket Books – U.S.A, 1970
16 Force of circumstance	Harper & Row, Publishers – U.S.A, 1964
17 Fatal outcome	Zebra Books/ Kensington Publishing Corp. – U.S.A, 1992
18 A creed for the third millenium	Avon Books/ The Hearst Corporation – U.S.A, 1985
19 The moon and the sixpence	Pan Books – Great Britain, 1919
20 How to be an alien	Penguin Books – Great Britain, 1966

Conforme se pode verificar, os textos analisados foram publicados, em sua maioria, na Grã Bretanha e os outros nos Estados Unidos. O *corpus* reúne livros desde o começo do século XX, 1919, para depois termos pelo menos um exemplar para cada década. O mais recente é o livro *Lasher*, de Anne Rice, publicado em 1993. Entretanto, a origem britânica ou americana não parece fazer a quarta capa mudar drasticamente de organização e/ou conteúdo, como poderemos constatar nas próximas seções.

4.6.2 Análise do folhado textual

4.6.2.1 Análise da infraestrutura textual

Este nível de análise compreende o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de seqüências predominantes nas quartas capas de livro analisadas.

4.6.2.1.1 Características gerais do plano textual global

No quadro 30, apresentamos as diferentes partes constitutivas dos planos gerais das quartas capas de livro analisadas.

Quadro 30: Ocorrências dos diferentes elementos nos planos gerais das quartas capas de livro

	Editor Logo/nome	Nome do autor	Título	Comentário sobre autor/obra/outros	Resumo	Citação do livro	Crítica do:	Ilustração	Cód. barra ou preço	Outras Informações
1 Brave new world	+	+	+	+	+	∅	Editor	∅	∅	∅
2 Animal Farm	+	+	∅	+	+	∅	Editor	+	+	Gênero literário
3 The old man and the sea	∅	+	∅	+	+	∅	Mídia	+	∅	Outras Obras
4 Lasher	∅	+	+	+	∅	∅	Mídia	∅	+	∅
5 I know why the caged bird sings	+	+	∅	+	+	∅	Mídia	+	+	Gênero literário. e obras autora
6 The little prince	∅	+	+	+	+	∅	Editor	+	+	Inform. filme
7 4:50 from Paddington	∅	∅	+	+	+	∅	Mídia	+	+	∅
8 84 Charing Cross Road	+	∅	+	+	+	∅	Mídia	+	+	Informações filme
9 The razor's edge	+	+	+	+	+	∅	Editor	∅	+	Informação capa
10 The coming of age	∅	+	+	∅	∅	+	Editor	∅	∅	∅
11 Lady Chatter-ley's lover	+	+	∅	+	+	∅	Editor	∅	+	∅
12 Sons and lovers	∅	+	+	+	+	∅	Editor	+	+	Gên lit/capa/direitos
13 Nerve	∅	+	+	+	+	∅	Mídia	∅	+	∅
14 A burnt-out case	+	∅	+	+	+	∅	Editor	∅	+	Informação capa
15 Two worlds of childhood: US&USSR	+	∅	+	+	+	+	∅	+	∅	Gênero literário
16 Force of circumstance	+	+	+	+	∅	∅	Mídia	∅	∅	Gênero literário
17 Fatal outcome	∅	+	+	+	+	∅	Editor	∅	+	∅
18 A creed for the third millenium	∅	+	∅	+	+	∅	Editor, Mídia	+	+	∅
19 The moon and the sixpence	∅	+	+	+	+	+	Editor	+	+	Gênero literário
20 How to be an alien	+	+	∅	+	∅	∅	Editor	∅	+	Gênero literário
%	50%	80%	70%	95%	75%	10%	90%	50%	70%	60%

+ - presença
 ∅ - ausência

Podemos observar que a presença de todos os componentes típicos de quarta capa de livro não é uma obrigatoriedade. Enquanto 50% dos textos apresentam o nome ou logotipo da editora, o nome do(a) autor(a) aparece em 80% das quartas capas e o nome do livro em 70%. Algum tipo de comentário sobre o livro, seja da própria editora ou mesmo do(a) autor(a) está presente em 95% dos textos. Entretanto, esses comentários podem ser apenas os dados gerais, como informações sobre a capa, a venda em alguns países ou dados sobre o autor. A crítica da mídia ou da própria editora se encontra em 90% dos textos, parecendo ser, portanto, o componente mais necessário, juntamente com os comentários da própria editora. Do *corpus* examinado, 75% dos textos apresentam resumo, em oposição a apenas 10% que apresentam citações do próprio livro. As ilustrações aparecem em 50% das quartas capas analisadas, sendo que 70% incluem código de barra ou sugestão de preço. Outras possíveis informações presentes em 60% dos textos são a menção ao gênero literário, a outras obras do(a) autor(a), a direitos autorais, a autoria da capa e a dados sobre a versão filmada da história.

Em cinco quartas capas (25%), não aparece o título do livro, mas ele aparece em destaque em oito quartas capas (40%) e no corpo do texto em outras sete (35%). Similar é a situação com a menção ao autor(a) e editor(a). O nome do(a) autor(a) foi encontrado presente do texto em 10 (50%) quartas capas. Em outras 6 (30%), o nome aparece em destaque e em quatro (20%), o nome nem sequer aparece. Quanto à menção ao editor, este não apareceu em 11 (55%) das quartas capas e, em destaque, em nove (45%) delas. Em contrapartida, quando há crítica da mídia, ela sempre é assinada ou pela instituição ou por um crítico. As outras informações como gênero literário, idade do destinatário, preço e ilustração são igualmente opcionais.

Como a parte textual de mais volume e de conteúdo mais importante são as críticas e o resumo, registramos no quadro 31, a frequência dessas partes:

Quadro 31: Frequência de críticas e resumo, críticas sem resumo e resumo sem críticas.

	Críticas e resumo	Críticas sem resumo	Resumo sem crítica
%	70% (14 quartas capas)	25% (5 quartas capas)	5% (1 quarta capa)

Dado o fato de que 70% dos anúncios analisados apresentam críticas e resumo, voltaremos a análise lingüístico-discursiva para esse *corpus*, constituído de

14 textos. Dessa forma, salientamos a importância da análise do plano textual global, num primeiro momento, pois ele pode ajudar a seleção do tipo de textos a serem analisados quanto ao tipo de discurso e de seqüência, tendo em vista os objetivos didáticos de nosso trabalho.

4.6.2.1.2 Tipos de discurso e as unidades lingüísticas típicas

Em primeiro lugar, levantamos a ocorrência das unidades que indicam a implicação do mundo discursivo em relação à situação de produção e, posteriormente, a ocorrência das unidades que indicam a conjunção ou a disjunção entre o mundo discursivo e o da situação de produção.

Analizamos, primeiramente, as partes dos textos que se configuram como resumo para, depois, analisarmos a parte de comentários e/ou críticas. Esse procedimento se justifica pela diferença entre essas partes, já detectadas nas leituras feitas anteriores às análises.

O quadro 32 apresenta o número de ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos resumos das quartas capas.

Quadro 32: Número de ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos resumos das quartas capas

Quartas capas	PPPs*	PPPpl**	PSPs***	Deitico de tempo/espaco	Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa
1	-	1	-	1	-	-	-
2	-	-	-	-	1	-	-
3	- - -	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	1	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	1	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-

*PPPs – Pronome de primeira pessoa do singular.

**PPPpl – Pronome de primeira pessoa do plural.

***PSPs - Pronome de segunda pessoa do singular.

Examinando-se esses resultados, percebemos a tendência do resumo ser constituído por um discurso em relação autônoma dos parâmetros da situação de comunicação. Entendemos que isso se deve ao fato de se estar narrando parte de uma história. Sendo autônomo, o discurso pode ser o teórico ou a narração. Para fazer essa distinção, verificaremos se ele é conjunto ou disjunto.

Em relação às partes de críticas e comentários, o quadro 33 apresenta o número de ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos comentários/críticas das quartas capas.

Quadro 33: Número de ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos comentários/críticas das quartas capas.

Quartas capas	PPPs*	PPPpl**	PSPs***	Deítico de tempo/espço	Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa
1.	-	1	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-
3 –	-	1	- - -	1	-	-	-
5 –	-	-	-	1	-	-	-
6 –	-	1	-	1	-	-	-
7 –	-	-	-	-	-	-	-
8 -	-	-	-	1	-	-	-
9 –	-	-	-	-	-	-	-
11 –	3	-	-	1	-	-	-
12 –	-	-	-	-	-	-	-
13 –	-	-	-	-	-	-	-
17 –	-	-	-	1	-	-	-
18 –	-	1	-	-	-	-	-
19 –	-	-	-	-	-	-	-

Como vemos, há uma maior ocorrência de unidades que se referem à implicação na parte de crítica, se comparada à parte de resumo, como é o caso do deítico *this* que ocorre em seis quartas capas. Com uma interpretação qualitativa desses segmentos, essa implicação nos parece condizente com o objetivo do editor de convencer o leitor a ler a obra. O trecho abaixo, retirado da quarta capa do livro/ *know why the caged bird sings*, pode ilustrar essa referência à obra que está sendo anunciada:

‘Verve, nerve and joy in her own talents effervesce throughout this book’ – Julia O’Faolain.

O uso de pronomes de primeira pessoa do plural foi igual nos quatro casos nas quartas capas dos livros *Brave new world*, *The old man and the sea*, *The little prince*

e *A creed for the third millennium* (trechos que produzimos abaixo), já que ocorrem para fazer referência à humanidade como um todo e não a um destinatário específico, mas implicando o conjunto de possíveis leitores nessa categoria genérica.

“Aldous Huxley’s mighty novel of a soulless, streamlined Eden is the twentieth century’s most brilliant, profound and terrifying evocation of the future our civilization may be creating. BRAVE NEW WORLD is Huxley’s prophetic vision of natural man in an unnatural world, where freedom lies dead and all our concepts of morality are forgotten – an open-eyed, shocking look at a frighteningly possible tomorrow.”

“The publication of THE OLD MAN AND THE SEA was the most eagerly awaited literary event of the last decade. Immediately hailed as one of the great works of our time, it was singled out for special mention in Hemingway’s Nobel Prize citation.”

“This strange and lovely parable, written as much for adults as for children, and beautifully illustrated by the author, has become a classic of our time.”

“With all the impact and richness that made THE THORN BIRDS the great International bestseller of our time, ...”

Na quarta capa do livro *Lady Chatterley’s Lover*, (trecho reproduzido abaixo) os de pronomes de primeira pessoa do singular ocorreu em um trecho do próprio autor, veiculado na quarta capa pelo editor, com o objetivo de convencer o leitor a ler o livro, com a apresentação de argumentos do próprio autor da obra.

‘I always labour at the same thing, to make the sex relation valid and precious, instead of shameful. And this novel is the furthest I’ve gone. To me it is beautiful and tender and frail as the naked self is’.

Em razão do levantamento das unidades apresentadas no quadro 32 e no 33, podemos constatar que a parte dos resumos das quartas capas constrói um mundo discursivo autônomo em relação à situação de comunicação, ao contrário da parte de comentários e/ou críticas que constrói um mundo implicado.

A seguir, no quadro 34, observamos as ocorrências das unidades que indicam conjunção ou disjunção do mundo discursivo em relação ao mundo da situação de comunicação.

Quadro 34: Ocorrências de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nos resumos das quartas capas

Quartas Capas	<i>Present simple</i>	<i>Past simple</i>	<i>Present perfect</i>	<i>be + going + v</i>	Organizador temporal
1	2				
2	1				
3	2				
5	7				
6	5				
7		6			
8	1				
9	3				
11	1				
12	6				
13	1	8			
17	6	3	2		
18	5				
19	2				
TOTAL	42	16	2		

Como vemos, as unidades presentes nos resumos das quartas capas indicam um discurso autônomo em relação aos parâmetros de ação de linguagem. Quanto à sua característica de pertencer ao mundo da ordem do expor ou do narrar, podemos observar no quadro acima a presença mais marcante do *present simple*. Como explicado por Bronckart (1997/1999), a ocorrência do presente na narração é marcada pelo uso do presente histórico com um deslocamento do mundo narrativo do mundo da ação de linguagem do leitor. Há, inclusive, segmentos de textos em que coexistem formas do passado e do presente como no exemplo do livro *Fatal Outcome*:

*“Dr. Alan Kramer’s Nevada clinic **is** the last hope for people like young L.A lawyer Shea Novak, child-heiress Tiffany, small-town adolescent Joshua, and psychotic serial killer Morgan Lassiter. All **have received** medical death sentences: fatal tumors, leukemia, cancer. All **have exhausted** every conventional avenue of treatment. But these **are** the lucky ones. For through Kramer’s procedure of biofeedback, hypnotism, image therapy, and a unique liquid he **calls** Affinity designed to harness the healing powers of the brain, they **are** about to have the last laugh on God. The disease **vanquished**. Complete recovery. A medical miracle. Only in this case, the cure **is** infinitely deadlier than the disease – for those around them...”*

O uso do presente, assim, tem relação com a atividade narrativa, tanto quanto os verbos na forma do passado (*present perfect* e *past simple*). Desse modo, temos um mundo disjunto, do eixo do narrar que, combinado com o discurso autônomo,

caracteriza a narração como sendo o tipo de discurso característico dos resumos nas quartas capas.

No quadro 35, podemos verificar o número de unidades que indicam a conjunção ou disjunção do mundo discursivo nas partes de comentário/crítica.

Quadro 35: Número de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nas partes de comentário/crítica dos textos

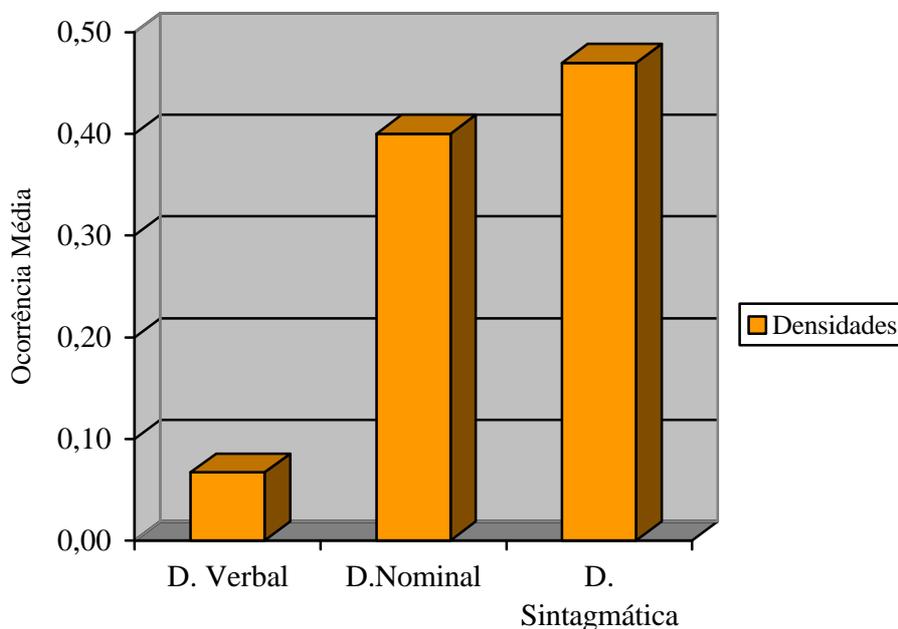
Quartas Capas	Pres. Simple	Past simple	Pres. perfect	be + going + v	Organ. Temp.
1	1				
2					
3		1			
5	2				
6	2	3			
7	1				
8	1				
9	3	1			
11	5	3			
12		1			
13					
17	1				
18	3	1			
19	1	4			
TOTAL	19	15	3		

Como mostra o quadro 35, a parte de comentários e/ou críticas também traz as formas de presente e passado como típicas. Tais segmentos aparecem encaixados no texto, isto é, resumo, comentários e/ou críticas podem estar justapostos, como podemos observar no trecho abaixo:

*“First published in 1945, **Animal Farm** has become the classic political fable of the twentieth century. Adding his own brand of poignancy and wit, George Orwell Tells the story of a revolution among animals of a farm, and how idealism was betrayed by power, corruption and lies.”*

Outro traço que caracteriza os tipos de discurso diz respeito à densidade verbal e/ou à densidade sintagmática. Uma vez computada a ocorrência de verbos e de nomes, podemos calcular suas respectivas densidades. O gráfico 3 mostra a ocorrência média das densidades verbal, nominal e sintagmática estimadas nas quartas capas de livro.

Gráfico 3 - Comparação entre Densidades Verbal, Nominal e Sintagmática



De acordo com os resultados de nossas análises, a média total de densidade verbal é de 0,067, de densidade nominal é de 0,40 e de densidade sintagmática é de 0,47. Assim, consideramos que os tipos discursivos das quartas capas são a narração e o discurso teórico, sendo, em alguns casos, uma fusão da narração e do discurso teórico. O gênero que investigamos aborda uma história na parte do resumo e expõe as críticas favoráveis à história em outra parte. Em muitos casos, o resumo não aparece separado da crítica por frases, mas mesclado a ele. Um bom exemplo desse cruzamento é a abertura do texto na quarta capa de *Sons and Lovers*: “*In Sons and Lovers, his masterpiece of naturalism, Lawrence wrestled with a serious and intimate emotional problem – his relationship with his mother*”.(grifo nosso). A parte sublinhada mostra a parte que consideramos de crítica na qual a editora anuncia o livro como uma obra-prima do autor, enquanto o restante faz parte do resumo.

A quarta capa do livro *4:50 from Paddington*, por sua vez, se apresenta com um segmento de discurso de narração e outro segmento, com dois comentários da crítica com discurso teórico, como podemos verificar com a transcrição do texto:

“4.50 FROM PADDINGTON

4.50 From Paddington...

was quite the most convenient train home for the elderly Mrs McGillicuddy. But what she saw from her carriage window was like a nightmare. In the train running parallel to hers, a woman was being murdered – strangled – as Mrs McGillicuddy watched helplessly. But there was no body to be found. And no one believed her story. No one except Miss Marple...”

No segmento acima, temos discurso de narração, com o uso de frases declarativas, verbos no *simple past* e ausência de dêiticos. Na seqüência do texto, temos o seguinte segmento.

‘A model detective story...never a dull moment’ THE TIMES

‘The suspense is agonising’ DAILY MAIL

Esse segmento do texto apresenta-se com características tipográficas diferentes, com negrito, e com um posicionamento estratégico na página, de modo que elas sejam realçadas. O uso do presente genérico, a ausência de dêiticos e de organizadores temporais caracterizam o segmento como sendo do tipo discurso teórico.

4.6.2.1.3 Tipos de seqüência

Outro aspecto da infraestrutura textual das quartas capas de livros que analisamos é o tipo de seqüências presentes, o que está apresentado no quadro 36.

Quadro 36: Tipos de seqüência das quartas capas de livro e sua freqüência

	Seqüências				
	Narrativa	Narrativa e descritiva	descritiva	argumentativa	
Quartas capas	30%	35%	30%	5%	100%

Como vemos, a seqüência narrativa sozinha aparece em 30% das quartas capas, porém ainda aparece em conjunto com a descritiva em outras 35%. A

descritiva foi encontrada em 30% e a argumentativa em 5%. Na verdade, só temos aqui parte das seqüências narrativas uma vez que só há a apresentação de uma situação inicial, seguida de uma complicação. A resolução e a situação final não são incluídas, já que o objetivo é incitar o leitor a ler a história, o que poderia não ocorrer se a história fosse contada integralmente. Como exemplo de uma quarta capa com uma seqüência narrativa seguida de descritiva, vejamos a quarta capa de número 5:

“In this first volume of her extraordinary autobiography, Maya Angelou beautifully evokes her childhood in the American South of the 1930s. She and her brother live with their grandmother, in Stamps, Arkansas, where Maya learns the power of the ‘whitefolks’ at the other end of town. A visit to her adored mother ends in tragedy when Maya is raped by her mother’s lover. But her extraordinary sense of wholeness emerges, she discovers the pleasures of dance and drama and gives birth to a treasured son”.

Podemos identificar nesse trecho um pequeno resumo da história, no qual Temos uma situação inicial que situa a história em um tempo e espaço. A seguir, há uma fase de complicação, com sua visita à mãe. Uma breve fase de ações (dança e drama) é iniciada e seguida de um resultado (nascimento do filho).

Finalmente, aparece um segmento com comentários da editora, que aparecem na forma de seqüência descritiva, apresentando aspectos da obra, como podemos ver a seguir:

“Maya Angelou’s four other volumes of autobiography, Gather Together in My Name, Singin’ and Swingin’ and Gettin’ Merry Like Christmas, The Heart of a Woman, and All God’s Children Need Travelling Shoes are also published by Virago”.

4.6.2.2 Mecanismos de textualização

Em primeiro lugar, vejamos no quadro 37, os mecanismos de conexão, com o levantamento do número de ocorrências de organizadores textuais em cada quarta capa de livro.

Quadro 37: Número de ocorrência dos organizadores textuais nas quartas capas de livro

Nº da Quarta capa	1	2	3	5	6	7	8	9	11	12	13	17	18	19
Nº de organizadores textuais	1	1	0	2	0	4	3	2	2	2	3	2	2	1
Média do número de ocorrências dos organizadores textuais = 1,78														

Como vemos, o uso de organizadores textuais não é marcante. Há predominância de períodos longos, porém, a divisão entre as orações é marcada apenas pela pontuação.

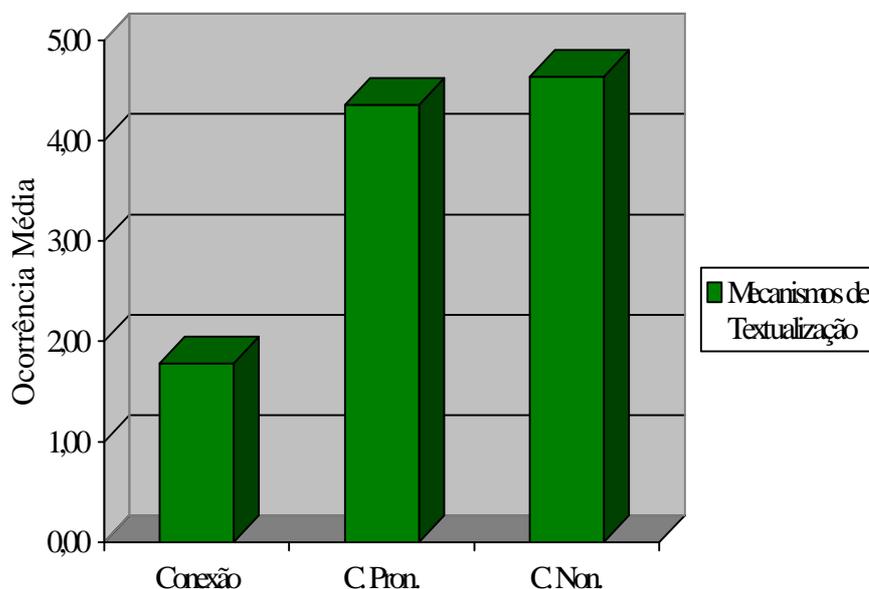
Quanto à coesão nominal, nossa análise permitiu a construção do quadro 38, referente ao número de cadeias anafóricas e ao número de ocorrências dos diferentes mecanismos de coesão.

Quadro 38: Número de cadeias coesivas e número de ocorrências de anáforas pronominais e nominais nas quartas capas de livro

4ª Capas	Número de cadeias anafóricas	Anáforas pronominais	Anáforas nominais		
			Nominal	Substituição	Repetição
1	2		4	2	2
2	2		3	3	
3	2	4	7	6	1
5	3	9	5	2	3
6	5	7	6	5	1
7	3	3	6	5	1
8	1	1	1	1	
9	5	4	4	3	1
11	4	7	4	4	
12	4	3	9	1	8
13	4	12	2	1	1
17	3	4	5	5	
18	2	3	1		1
19	3	4	8	7	1
TOTAL	47	61	65	45	20
MÉDIA DE OCORRÊNCIAS		4,36	4,64		

No quadro, podemos observar um equilíbrio nas ocorrências de anáforas pronominais e nominais. Em cinco quartas capas, entretanto, a porcentagem de anáforas pronominais é maior que os números de anáforas nominais. Já em sete delas, o número de anáforas nominais é maior e há igualdade em dois casos.

No gráfico 4, apresentamos a comparação entre as ocorrências de conexão e coesão nas quartas capas de livros analisadas.

Gráfico 4 - Comparação entre ocorrências de Conexão e Coesão

Uma forma de interpretarmos a baixa ocorrência de elementos de conexão nos textos de quarta capa de livro está relacionada ao efeito que se pretende criar de apresentação da obra e uma avaliação sempre positiva. Uma outra razão possível é a preferência por outros artifícios da linguagem que podem contribuir para a conexão. Nesse sentido, enfatiza-se a pontuação e os apostos.

Em relação à preferência pelos elementos de coesão nas quartas capas de livro, podemos interpretá-la como um recurso para a repetição da mesma idéia ou do mesmo objeto. Principalmente, ao se pensar em uma obra, enredo e seus personagens, conseguimos imaginar a necessidade de focalizá-los e mesmo repeti-los para que sejam lembrados.

4.6.2.3 Mecanismos enunciativos

Em primeiro lugar, vejamos a levantamento das vozes que se manifestam nas quartas capas de livro, mostrado no quadro 39.

Quadro 39: Vozes presentes nas quartas capas de livro

	Editora	Mídia	Autor(a)	Outros
1 - Brave new world	X			
2 - Animal Farm	X			
3 - The old man and the sea	X	X		
5 - I know why the caged bird sings	X	X		
6 - The little prince	X			X (produção do filme)
7 - 4:50 from Paddington	X	X		
8 - 84 Charing Cross Road		X		X (produção do filme)
9 - The razor's edge	X			
11 - Lady Chatter-ley's lover	X		X	
12 - Sons and lovers	X			
13 - Nerve	X	X		
17 - Fatal outcome	X			
18 - A creed for the third millennium	X	X		
19 - The moon and the sixpence	X		X	

Como vemos, em alguns casos, há somente comentários de críticos da mídia, em outros somente a voz do editor e, em outros casos ainda, uma combinação com a presença de ambas. São raros os casos de ocorrência da voz do próprio autor, mas há casos também em que se coloca somente um recorte de um trecho da obra, surgindo então a voz do autor. Portanto, parece-nos que há uma certa liberdade de opção, o que nos parece estar relacionadas diretamente ao destinatário que se tem em mente e ao efeito que se quer criar, além da própria imagem que se quer construir da editora.

Em segundo lugar, vejamos, no quadro 40, os tipos de modalização que aparecem e qual o número de ocorrências de cada tipo.

Quadro 40 : Modalização

Quarta Capa	Deôntica	Pragmática	Lógica	Apreciativa
1			1 – may	1- frighteningly
5				3 – eagerly, inevitably e immediately
6				1 – ultimately
13			1 - could	
19				
20			1- really	1- Completely

O quadro 40 mostra baixa ocorrência de modalizações, com algumas ocorrências de modalização apreciativa e lógica.

A baixa incidência de modalização mostra que as asserções são apresentadas como verdadeiras, inquestionáveis, contribuindo para convencer o destinatário.

4.6.3 Análise das escolhas nominais

Quanto às escolhas lexicais, salta aos olhos a relevância da adjetivação nas quartas capas de livro. Com a análise dos adjetivos que ocorrem, obtemos o quadro 41, que vem a seguir:

Quadro 41: Tipos de adjetivo

	Adjetivos objetivos	Afetivos	Avaliativos Não axiológicos	Avaliativos axiológicos
Adjetivos encontrados	American, Autobiographical, classic, political, professional, Historical, Descriptive.	Old-fashioned.	Tight, little, Wide, Richest, Fast-paced, Grand, Main.	Adored, Entrancing, Bad, unforgettable, Wise, Extraordinary, Appalling, Strange, lovely, Treasured, Enchanting, Seductive, haughty, Spellbinding, Steamy, Engrossing, Evil, Sexual, Tragic, Fascinating, Winding, Opulent, Erotic, Eerie, Horrifying, forced.

Assim, como uma forma de persuadir o leitor, de incitar a leitura, de ratificar um comentário positivo em relação ao livro, os adjetivos subjetivos são preferencialmente usados, especialmente os avaliativos axiológicos, que implicam um julgamento de valor, nesse caso, sempre positivo. As ocorrências de adjetivos com caráter negativo que aparecem em nossos dados se justificam pelo objeto que está sendo qualificado. Assim, espera-se horror em uma história de terror, cura em caso de doença, etc.

Passamos, então, para uma enumeração dos modificadores e núcleos das quartas capas presentes no material para uma determinação de possíveis campos lexicais. O quadro a seguir traz essas informações.

Quadro 42: Identificação dos campos lexicais mobilizados pelos modificadores e núcleos presentes nas quartas capas de livro do material

	<i>Modificadores</i>	<i>Núcleos</i>	<i>Campo lexical</i>
<i>84 Charing Cross Road</i>	Simple, love, rare, secondhand, unmitigated, true, original, available, non-fiction.	Book, story, affair, New York, Co. sellers, 84 Charing Cross Road, London, It, delight, cover, story, Pictures, production, film, music, Director, photography, screenplay, soundtrack, records, tapes, paperback, nomes próprios .	Arte literária e cinematográfica.
<i>I know why the caged bird sings</i>	extraordinary, American, other, adored, extraordinary, treasured other, appalling, autobiographical, travelling.	Autobiography, South, end, mother, sense, son, discrimination, writing, volumes, shoes.	Autobiografia
<i>4.50 from Paddington</i>	most convenient, elderly, model, detective, carriage, dull, agonising, recommended.	Paddington, train, home, Mrs McGillicuddy, she, window, nightmare, train, no one, woman, no body, story, Miss Marple, price, moment, suspense, nomes próprios .	História policial
<i>Lasher</i>	Seductive tight,, evil, spellbinding, wide, richest, steamy eerie,, fast-paced, engrossing, sexual , tragic, fascinating, winding main, old-fashioned, descriptive, opulent, grand, historical, horrifying, erotic.	Anne Rice, scenes, variety, times, locales, veins, mythology, history., title character, creature, drapes, this, saga, writing, candlelight, things, scale, screen, sweep, tale, one generation, witches, other, , tale, occult, novelist, LASHER , New Orleans, selection, guild, nomes próprios.	Ficção, história erótica envolvendo terror.

A confecção do quadro 42 tem o intuito de apontar, através dos modificadores e núcleos identificados, as relações construídas, estabelecendo campos lexicais para causar determinadas associações semânticas.

4.6.4 Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes

Em primeiro lugar, examinamos a organização do plano textual com a identificação dos componentes presentes nas quartas capas. O reconhecimento da presença de determinados itens nos levou a uma caracterização de duas partes principais que constituem esses textos, a saber, o resumo incitativo e a crítica. Uma vez determinado o plano global, observamos os tipos de discursos típicos, a narração e o discurso teórico (ou uma fusão deles) que parece vir ao encontro das funções das partes reconhecidas como resumo e crítica. A seqüência narrativa e

uma combinação da narrativa com a descritiva foram as mais recorrentes, coerentemente também com a grande incidência do discurso de narração e do teórico.

As unidades lingüísticas mais recorrentes confirmam algumas das afirmações dos autores consultados. Entretanto, para o modelo didático, faremos uma seleção, já que nem todos os componentes lingüísticos podem ser ensinados. Os tópicos da ficha de controle de Koehler *et al.*(1999), por exemplo, que dizem respeito às características lingüísticas, é demasiada extensa e geral, pois alguns deles são comuns a qualquer tipo de texto, e não específico das quartas capas de livro.

Em virtude disso, salientamos aqui algumas das unidades lingüísticas que apresentam maior freqüência e que devem ser consideradas no modelo didático desse gênero:

- a) coesão nominal por meio de anáforas nominais e pronominais;
- b) alta densidade sintagmática com maior recorrência dos adjetivos subjetivos avaliativos axiológicos;
- c) predomínio das vozes da editora, sustentando um discurso com função de persuasão;
- d) maior ocorrência do tempo verbal *simple present* e/ou do *simple past* para narrar, e do *simple present* para argumentar em favor da obra.

Com base em nossos pressupostos teóricos, contrastamos a literatura com os resultados das análises, articulamos os pontos de convergência e, finalmente, indicamos as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas para a leitura de quartas capas de livro, propondo um modelo didático desse gênero, selecionando os itens que deveriam ser objeto de ensino.

4.7 Modelo Didático de Quarta Capa de Livro

O objetivo da quarta capa de livro é incitar no leitor a motivação de ler a história. Para isso, faz-se um 'contrato de leitura' com a apresentação da temática da história, dos personagens e do seu gênero literário (Reuter, 1985).

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos concluir que o elemento argumentativo está sempre presente no texto de quarta capa de livro, já que esse elemento é grandemente responsável pela incitação à leitura, pela persuasão. Uma das características da persuasão nesse gênero é a apresentação de um resumo em que o enunciador se mostra em seu discurso na tentativa de vender ou aconselhar o livro. Esse resumo incitativo é composto de comentários avaliativos e de um recorte do enredo em função dos objetivos argumentativos. Comumente, o discurso é narrativo com seqüência narrativa e argumentativa.

Assim como em Reuter (1985), Koehler *et al* (1999) defendem que a argumentação é marcada pela relação com a avaliação que se mostra no texto. Bain (1994) também discorre sobre três macro-operações: a de supressão, a de seleção, e a de síntese.

Quanto ao gênero, observou-se a presença de elementos como título, editora, autor, idade do destinatário, gênero, preço e ilustração. Quanto aos elementos que incitam a leitura, teríamos o resumo incitativo, a crítica da mídia, dados do autor/obra, extrato do próprio livro e comentários do editor e/ou autor. Os recursos possíveis incluem perguntas, exclamações, suspense, um evento especial, chamada para um evento, marcas semânticas, modalização, injunção, etc. Outros elementos mencionados no corpo do texto como componentes importantes de um resumo incitativo são as frases do tipo interrogativa; uma pontuação particular para mostrar suspense, ou outro efeito desejado segundo o gênero literário da obra; conteúdo que engloba a menção a personagens, heróis, escolha de adjetivos que descrevam o ambiente. O fim da história nunca deve ser revelado no resumo. A presença de elementos que incitam a leitura resultava em uma apreciação global positiva, enquanto sua ausência traria uma apreciação negativa.

Especificamente nos trabalhos de Reuter (1985) e Koelher *et al* (1999), sugere-se que os alunos tenham uma lista de controle, produzida conjuntamente com o professor que serve para sua própria monitoração e avaliação, nos momentos de produção. Da mesma forma, acreditamos que no trabalho com compreensão escrita, uma lista de controle seja também um instrumento de ensino-aprendizagem. A seleção das marcas lingüísticas a serem ensinadas depende das características encontradas neste tipo de texto e nas dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos. Especialmente no trabalho com leitura, o aluno poderia, após uma identificação de quais elementos se encontram presentes, fazer uma análise da relação do uso dos itens presentes com o destinatário pretendido. Tal análise serviria o propósito almejado de desenvolver a criticidade do aluno, pois ele estaria desvendando o recurso persuasivo utilizado e tornaria mais explícito o significado.

Para o ensino de leitura de quartas capas de livros em LE, o reconhecimento dos recursos utilizados para incitar o leitor são pertinentes quando se pensa no objetivo de contribuir para a criticidade do aluno e fazê-lo pensar no leitor que se tem em mente para a obra em questão. Quanto ao resumo incitativo, os alunos precisam compreender que o objetivo da quarta capa não é resumir o conteúdo da obra, mas persuadir o leitor a fazer a leitura. Além disso, podem formalizar seu conhecimento de resumo escolar ao compará-lo com outro tipo de resumo.

Os outros itens selecionados têm uma característica mais lingüística. Deve-se ter em mente, contudo, a função discursiva desses pontos que devem ser ensinados para a leitura do gênero quarta capa. Senão, pode-se correr o risco de ensinar um ponto gramatical sem fazer as necessárias ligações com o gênero.

Seguindo o mesmo tipo de apresentação proposta por Bronckart & Dolz (1999), a apresentação das informações será feita nos tópicos a seguir: o plano da ação de linguagem (comentando a situação de comunicação), o plano discursivo (comentando a organização interna) e o plano das propriedades lingüístico-discursivas (comentando as características lingüístico-discursivas).

4.7.1 Plano da situação de ação de linguagem

Os textos pertencentes ao gênero quarta capa de livro são escritos com o objetivo de levar o destinatário à leitura do livro. A voz do(a) editor(a) é presente em quase todos os textos, sendo que alguns são penetrados também por vozes da mídia, fazendo recomendação do livro. Em outros casos ainda, o(a) próprio(a) autor(a) se manifesta. O texto de quarta capa de livro compreende, como vimos, uma parte de resumo que pretende incitar o desejo do leitor pela leitura e, por isso, não faz uma redução do conteúdo do texto original, mas sim uma espécie de chamada para algum efeito que queira causar como suspense, medo, etc, criando um contrato de leitura. Outra parte importante é a de críticas cujo(s) autor(es) são comumente identificados no texto. Outros comentários como dados sobre o autor e/ou a obra podem também ser veiculados. Por isso, o plano da situação de ação de linguagem deveria ser discutido e avaliado pelos leitores como uma orientação para a leitura.

4.7.2 Plano discursivo

Alguns itens comuns a quartas capas de livros são o título da obra, o(a) editor(a), o nome do(a) autor(a), gênero literário, preço, ilustrações, ou fotos, e, possivelmente, a idade do destinatário, mas, nem sempre estão presentes no texto, e, quando estão, não necessariamente são evidenciados.

Os itens mais textuais são o resumo incitativo, as críticas e os comentários. No item resumo, os itens são situação inicial e apresentação do problema. Para torná-lo incitativo, podem aparecer itens de suspense, de exclamação, de interrupção no relato de um evento, etc. Para esclarecer o aluno das particularidades desse tipo de resumo, seria pertinente comentar a diferença entre resumo escolar e o chamado incitativo, característico do gênero quarta capa de livro. Nesse sentido todos os autores consultados se posicionam de forma bastante parecida. Uma observação importante é que um dos autores, Bain (1992), não coloca a adjetivação como

característica de resumos incitativos para as quartas capas de livros. Também afirma não haver avaliação explícita, mas comentários e apresentação da obra. A partir da análise feita, constatamos a presença de adjetivação nas quartas capas em inglês analisadas, o que nos aponta para uma diferença cultural entre esse gênero em francês e em inglês para, de uma certa forma, a apresentação da obra que é feita por meio de avaliação e comentários positivos, afinal, o intuito é de persuadir o leitor a ler o texto. Portanto, é inegável que o reconhecimento dos recursos de incitação utilizados no texto pode influenciar no contrato.

A nosso ver, a parte de críticas também colabora para a incitação ao passo que os comentários sobre o autor ou sobre a obra têm um caráter mais informativo.

4.7.3 Plano das propriedades lingüístico-textuais

Os resultados da análise apontam que as unidades com maior frequência foram:

- a) coesão nominal por anáforas nominais e pronominais;
- b) tempo verbal no *simple present* e *simple past* para narrar e *simple present* para argumentar em favor da obra;
- c) densidade sintagmática com alta adjetivação como modificadores dos sintagmas.

Haja vista o resultado de nossas análises, alguns elementos podem ser eleitos como objeto de ensino. A escolha dos elementos está em estreita dependência com o contexto e o objetivo para a qual a seqüência didática se destina. Como objeto desta pesquisa, a seqüência didática do gênero quarta capa de livro tinha como objetivos “*despertar o interesse dos alunos pela literatura; aumentar seu leque de estratégias de leitura e desenvolver seu senso crítico*”.

Dado o contexto, os elementos a serem ensinados a partir das análises feitas foram:

- a) para o desenvolvimento da capacidade de ação, deveria ser explorada a situação de ação de linguagem, no sentido de situar o aluno em uma situação típica de leitura de quarta capa de livro;
- b) para o desenvolvimento da capacidade discursiva responsável pela compreensão ao nível da infra-estrutura dos textos, o material deveria fazer referência aos itens que podem compor uma quarta capa de livro, a função desses itens e suas possíveis formas de organização, incluindo o reconhecimento dos recursos de incitação utilizados ;
- c) para o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas relativas ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, deveríamos explorar adjetivos subjetivos avaliativos axiológicos; *simple present* e *simple past* para narrar e *simple present* para argumentar em favor da obra; anáforas nominais e pronominais.

Por meio do ensino desses itens, acreditamos que o leitor tenha melhores condições de lidar consciente e criticamente com os textos de quartas capas em LI. Conforme Kleiman (1999:55),

“um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero « ler para aprender a ler » e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade”.

5.1.1. Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida

Conforme mostramos na descrição do material no capítulo de metodologia, as seqüências produzidas são compostas de oito seções, constituídas por atividades e/ou tarefas. Algumas atividades são explicitadas no material dos alunos, enquanto outras só aparecem no manual do professor, o que não é justificado por nós, autoras. Contudo, com uma análise, pode-se observar que, das atividades do manual, algumas são propostas como opcionais, algumas podem ser feitas oralmente, outras podem ser escritas no quadro negro, enquanto outras demandam diferentes tipos de recurso, como revistas trazidas pelos alunos, uma ida à biblioteca, uma pesquisa em casa, etc. Com base nessa visão macro, a seqüência parece respeitar o trabalho em torno de um gênero, com atividades específicas a cada seção proposta. Para uma análise micro, o quadro 43 mostra as atividades propostas em cada seção.

Quadro 43: Descrição das atividades nas seções da seqüência didática do gênero anúncio publicitário

Seções	Atividades propostas
Conscientização	Perguntas sobre anúncios e o papel da LI na sociedade brasileira.
Caracterizando Anúncios	Leitura sobre a explicação da composição do gênero textual anúncio, quanto ao seu conteúdo, sua estruturação e relações estabelecidas entre os interlocutores e seu estilo, ou configuração de unidades lingüísticas.
Compreendendo Anúncios	Perguntas sobre o plano textual geral, sua eficiência e o uso de itens lexicais.
Projeto I	Elaboração de um anúncio de um produto.
Desenvolvendo Estratégias de Leitura	Perguntas orais sobre a compreensão geral do texto . Reconhecimento dos cognatos, sublinhando-os no anúncio. Lista dos números por escrito e oralmente para um reconhecimento auditivo da pronúncia dos números e um trabalho com as dificuldades de pronúncia. Questionamento oral sobre o uso de perguntas em anúncios. Localização de adjetivos. Prática do uso de informações não textuais para a compreensão do texto escrito. Atividades opcionais com música.
Focalizando Componentes Lingüísticos	Seleção contextualizada de perguntas apropriadas para o tema da conversa . Ordenação contextualizada de perguntas e suas respostas . Elaboração de perguntas contextualizadas. Bingo. Prática de pronúncia.
Projeto II	Levantamento de informações do mercado musical.
Explicitando a Situação de Produção	Preenchimento do quadro que explicita as representações da situação de produção dos textos trabalhados.

Na *Conscientização*, coloca-se o trabalho de comparação de textos com alguns do contexto nacional, textos esses veiculados na ficha do aluno. O trabalho proposto na seqüência didática chama a atenção para a força do discurso, usando como exemplo os anúncios em LM que usam palavras em LE. Nesse sentido, o foco parece ser dado ao léxico e não ao texto que pertence ao gênero anúncio, principalmente, porque a pergunta se refere a textos escritos em português.

Vê-se que houve uma preocupação em se estabelecer uma relação entre essa parte da conscientização e o trabalho com os textos de anúncios publicitários em inglês. O tema anúncio publicitário é tratado, mas como o próprio índice mostra, a conscientização não se constitui como parte da seqüência de anúncio, começando-se o trabalho diretamente com a caracterização do gênero.

Assim, na parte *Caracterizando anúncios*, há uma descrição das possibilidades da organização interna e das características lingüísticas dos anúncios publicitários, sem a proposta de atividades na ficha nem no manual do professor. Outra observação importante é justamente a falta de textos com os quais o aluno possa interagir. Sem os mesmos, o aluno não pode, de fato, interpretar, inferir ou expressar opiniões, como pretende a proposta das autoras. Os textos dados são apenas os da conscientização e os das próximas duas seções.

O trabalho de *Compreensão de anúncios* se divide em uma exploração da organização geral dos textos e dos que já tinham sido vistos em português, e um estudo do tipo de léxico utilizado. A comparação da organização dos anúncios em LM e LI pode contribuir para a formalização das possibilidades de planificação.

Dois dos anúncios publicitários desse módulo são + textuais e um - textual. Segundo o modelo didático que construímos, verificamos que há uma densidade bastante alta de nomes próprios e compostos. Em virtude dessas características, o tratamento dos sintagmas nominais seria adequado, se sua função no gênero também fosse explorada. Entretanto, as atividades se concentraram na identificação de cognatos e de sintagmas nominais com o objetivo de se levar a uma compreensão geral com base na inferência lexical.

O primeiro *Projeto* tem o objetivo de guiar o aluno a construir um anúncio com as características já comentadas. A elaboração de um anúncio, para nós, teria o papel de servir para a construção de uma grade de controle para uma produção inicial.

A seção *Desenvolvimento de estratégias de leitura* não apresenta as atividades no documento do aluno. A justificativa para isso é a de que havia falta de espaço disponível. O anúncio publicitário utilizado aqui é do grupo + textual. A partir do modelo didático, observamos que os sintagmas nominais apresentam como recursos modificadores de valor positivo ou, em menor proporção, negativo. Como vimos, a opção por esses adjetivos de valor positivo se justifica pelo objetivo de se sensibilizar o possível consumidor e de convencê-lo da necessidade da compra.

O trabalho com a compreensão geral do anúncio explora o uso de pistas textuais e não textuais definidas no manual do professor. Este seria um momento apropriado para se explorar a disposição dos diferentes elementos constitutivos do anúncio para sua organização interna. Entretanto, volta-se ao trabalho com o léxico, identificando-se os cognatos, seguido por uma proposta de trabalho com números.

A seguir, ao dar início ao questionamento sobre o uso de perguntas e pronomes de segunda pessoa do singular, parece que as autoras buscaram chamar a atenção sobre a possibilidade de diferentes formas de expressão de responsabilidade enunciativa em textos desse gênero. Porém, o debate se volta para a discussão do tema do anúncio ilustrado no material do aluno e não da responsabilidade enunciativa. Essa ruptura da reflexão sobre o gênero para uma discussão sobre o tema pode fazer se perder de vista a característica a ser ensinada: o comprometimento ou não comprometimento do destinatário no texto por meio do pronome e das asserções postas como verdades inquestionáveis, expressas com o tempo verbal *simple present*.

As atividades seguintes se propõem ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Era de se esperar que os elementos a serem ensinados fizessem parte do conteúdo das atividades, já que se considera que eles podem também ajudar o leitor a melhor compreender um texto. Ao contrário, o manual apenas propõe exercícios

com pronúncia e com música, que estão relacionados ao tema e ao conteúdo do anúncio mostrado aos alunos.

A seção *Focalização de componentes lingüísticos* propõe atividades que poderiam desenvolver a capacidade de ação dos alunos ao fazê-los reconhecer a linguagem apropriada para a situação dada. Outras atividades focalizam o desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva, ao explorar a forma e o conteúdo apropriado para aquela situação. Contudo, explora-se apenas o tema do último anúncio publicitário visto e não as funções discursivas do emprego do tempo verbal *simple present* e a presença de pronomes de segunda pessoa do singular.

Um outro *Projeto* é proposto a seguir, porém, as tarefas não têm nenhuma relação com a compreensão de anúncios. O foco novamente está no tema do último anúncio estudado, e, assim, o projeto se torna desvinculado do trabalho de compreensão do gênero anúncio publicitário.

Como última seção, propõe-se uma atividade de compreensão das condições de produção dos textos estudados. No manual do professor, apresenta-se para essa atividade, o objetivo de formar leitores mais críticos e mais capazes de trabalhar com a situação de comunicação em questão. Não obstante, a atividade é colocada isoladamente e após o trabalho com os textos; portanto, desvinculada dos mesmos.

Em resumo, a seqüência aborda bastante superficialmente os elementos que poderiam contribuir para a leitura de textos do gênero anúncio publicitário, objetivando sua compreensão. A seqüência como um todo parece mais um instrumento de sensibilização para o trabalho com LI e para estratégias que podem ser usadas na leitura de textos em LE. A falta do modelo didático para o professor e a não delimitação dos elementos centrais do gênero a serem ensinados tornou o material uma compilação de atividades e não uma seqüência didática, tal como proposto no quadro teórico que embasa nossa pesquisa.

Em virtude disso, podemos nos indagar se as três capacidades de linguagem necessárias para a compreensão estariam sendo desenvolvidas nessa seqüência. No momento da discussão dos efeitos que se quer causar sobre o destinatário com o uso de itens lexicais em inglês em anúncios publicitários em português, parece-nos

que a capacidade de ação é mobilizada. Contudo, no plano de ação de linguagem, segundo o modelo didático, reconhecemos a necessidade de se explorar o contexto de produção e o contexto de leitura para que o leitor possa construir sentido com consciência e criticidade, o que a seqüência não faz.

No plano discursivo, o material se limita a citar alguns recursos de linguagem usados para convencer o consumidor da qualidade do produto, bem como para contribuir para a compreensão da mensagem focalizada.

Já as outras atividades focalizam as capacidades lingüístico-discursivas. Há, sem dúvida, uma ênfase nelas, pois das sete atividades, cinco estão relacionadas ao plano lingüístico-discursivo. Isso nos parece mostrar que há uma concepção subjacente de que a compreensão se daria, acima de tudo, por mecanismos de natureza lingüística, já que as capacidades de ação e discursivas são minimamente exploradas, o que não se enquadra numa perspectiva interacionista sócio-discursiva.

Em outras palavras, o discurso proposto na introdução não se materializa no corpo do material. Isso pode ser observado também pelas duas análises apresentadas a seguir, nas quais são apresentados os objetivos explicitados no manual para os módulos e para as atividades com as capacidades efetivamente trabalhadas.

Conforme vimos pelo modelo didático, os elementos selecionados para o ensino e que deveriam ser trabalhados nas aulas de leitura em LE com os alunos do Projeto de Correção de Fluxo são:

- a) explicitação da situação de comunicação e contexto de produção do anúncio – capacidade de ação;
- b) escolha e disposição dos itens para organização interna do anúncio – capacidades discursivas;
- c) a construção de sintagmas nominais complexos com modificadores de adjetivação, anáforas nominais e o uso do tempo *simple present* relacionando à responsabilidade enunciativa e à persuasão – capacidades lingüístico-discursivas.

No quadro a seguir, mostramos a relação das capacidades de linguagem mobilizadas pelas atividades propostas nas diferentes seções do material e a sua relação com as capacidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do material.

Quadro 44: Análise das propostas com os itens a serem ensinados em relação às capacidades de linguagem para a leitura de anúncios publicitários em LI

	Consci-entização	Caracteri-zando anúncios	Compre-endendo anúncios	Projeto I	Desenvol-vendo estratégias de leitura	Focalizando compo-nentes lin-güísticos	Projeto II	Explicitan-do a situação de produção
Capacida-des de linguagem mobiliza-das nas atividades propostas nas seções			Capaci-dade discursi-va: escolha e disposi-ção dos itens para organiza-ção interna.	Capaci-dade discursi-va: escolha e disposi-ção dos itens para orga-nização interna				
Capacida-des de linguagem que deveriam ser ensinadas	Capacida-de de ação - explorar a situação de comunica-ção que envolve o gênero.	Capacida-de discursiva - plano geral do texto.	Capaci-dade discursi-va - organi-zação dos itens que com-põem o anúncio.	Capaci-dade de ação e capaci-dade discursi-va	Capacida-de discursi-va: reconheci-mento das marcas de disposição dos itens; capaci-dade lingüís-tico-discursi-va:	Capacidade lingüístico-discursiva: reconheci-mento de elementos de textuali-zação e enunciativos	Capaci-dade de ação, discursi-va e lingüís-tico-discursi-va	Capacida-de de ação e discursiva

A análise mostra que, apesar da seqüência didática estar dividida em seções com atividades de diferente natureza, os elementos que deveriam ser ensinados, segundo o modelo didático construído, não são privilegiados no material. Na conscientização, não se explora os elementos da situação de comunicação.

Da mesma forma, a seção seguinte não inclui atividades para o aluno, apenas expondo-se as possibilidades dos itens constitutivos de um anúncio e suas formas de organização. Assim, apesar de haver relação com um elemento considerado como objeto de ensino – expor o plano global do texto, não há proposta de

envolvimento do aluno. É só nas duas próximas seções que o trabalho com a organização interna é efetivamente proposto enquanto atividades a serem desenvolvidas pelo aluno.

Nas partes subseqüentes, as atividades incluem trabalho com o léxico, com a adjetivação e com o tempo verbal *simple present*, porém sem uma correlação com a função desses elementos no gênero estudado.

5.1.2 Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE

Para a análise da concepção do ensino de leitura em LE subjacente à proposta do *Caderno de Inglês*, examinaremos o material constituído pelas fichas de trabalho em grupo e individual que são entregues aos alunos e pelo manual do professor, usando como critérios os princípios para o ensino de leitura em LE que apresentamos no capítulo 1.

5.1.2.1 Leitura e ação de linguagem

Tanto nossa pesquisa quanto o material didático por nós construído sustentam uma concepção de leitura e de interpretação enquanto um processo de construção de sentido, tal como defendido por Grigoletto (1999:80): “*o sentido não se dá no vácuo da letra morta no papel, e sim na relação entre o sujeito produtor de linguagem, a materialidade lingüística e a história*”. No entanto, temos consciência de que, na prática, essa ação de linguagem (a leitura) é, muitas vezes, tratada bem diferentemente no material didático que construímos, dado que, em muitos casos, a interpretação é cerceada para se garantir um sentido único e considerado como sendo o legítimo.

A seqüência didática analisada ainda ficou, por vezes, presa ao texto, por vezes, ao leitor. Embora se apresente nela um procedimento que busca privilegiar o

processo interativo, pedindo que o aluno se remeta ao contexto de leitura de anúncios em situação real, há pouca atenção ao contexto de produção, motivo pelo qual não consideramos que a concepção de compreensão subjacente seja coerente com a explícita.

Como podemos verificar no trecho abaixo, as autoras do material *Caderno de Inglês* defendiam a seguinte concepção de compreensão:

“A compreensão escrita, aqui, não é vista como decodificação de palavra por palavra, mas como um processo que se apóia em estratégias voltadas para fins diversificados, tendo em vista as demandas geradas tanto pelo leitor quanto pelos diferentes gêneros de texto. Através de estratégias de leitura (vide apêndice 1) e do ensino de componentes lingüísticos, visamos a preparar o aluno para o processo de compreensão e produção de textos em língua inglesa. Para tanto, não é suficiente ensinar regras lingüísticas e itens lexicais isoladamente, mas, sim, contextualizar o conteúdo que será relevante para a produção significativa por parte do aluno”. (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

Vê-se que essa é uma visão de compreensão ancorada nas especificidades lingüísticas, nas capacidades do leitor e naquelas impostas pelo gênero e pelo contexto. Fica evidente, também, a fundamentação em estratégias e no ensino de unidades lingüístico-discursivas necessárias para se trabalhar com o texto de um gênero específico.

Como vemos, dado o caráter das atividades e o que se apresenta na proposta de trabalho na introdução, há uma dissonância entre eles. O objetivo parece ser o de privilegiar a construção de sentido, mas, na prática, a proposta se volta para a busca de informações factuais, com consciência e com o uso de diferentes recursos, com a preocupação de se proporcionar oportunidade de troca de opinião e de reflexão voltada para uma consciência crítica do que os alunos interpretam. Em outras palavras, a reflexão não se presta para construir significado, mas para avaliar o sentido interpretado e seu efeito.

No que se refere à visão de ensino-aprendizagem de leitura, afirmamos que: *“Entendemos que o processo de ensinar deva valorizar o conhecimento prévio de língua inglesa do aluno, seu conhecimento de mundo, sua capacidade de inferir, de*

interpretar e de pensar sobre sua realidade” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6). Assim, em termos gerais, a proposta pretendia criar a oportunidade para os alunos de: a) expor ao grupo as experiências que traziam para a sala de aula, b) privilegiar o letramento em detrimento da decodificação, c) concentrar-se nos objetivos e nas tarefas que envolvessem a construção de sentido da leitura, levando-se em consideração a realidade do grupo. A análise da complexidade das tarefas propostas, incluindo-se os tipos de atividade e os tipos de pergunta poderá nos mostrar se realmente foram proporcionadas essas condições.

5.1.2.2 Leitura e gêneros e pluralidade de gêneros

A organização por gênero foi uma opção tomada por nós, autoras, e apresentada logo na introdução do primeiro volume. *“Uma vez que a linguagem escrita ocupa papel central em nossa proposta, optamos por uma abordagem baseada em gêneros textuais diversificados. Elegemos, nesse primeiro momento, o anúncio e o informe.”*(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:7)

A utilização dos gêneros com o uso de textos sociais veiculados no material didático; portanto, transpostos para uma categoria de gêneros escolarizados é, a nosso ver, positiva, quando realmente aproveitada, levando-se também em conta a situação escolar. Em outras palavras, temos de admitir que a leitura do anúncio publicitário tem seu(s) objetivo(s) específico(s) quando lido no âmbito social, ao passo que, no contexto escolar, sua leitura será acrescida de, pelo menos, mais um objetivo, o da tarefa escolar.

Entretanto, o número de textos e a própria seleção não parecem ter se mostrado como suficientes, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, pois trabalhamos dois anúncios - textuais e dois anúncios + textuais, número muito baixo, principalmente se considerarmos a falta de referências a outros textos desse gênero que poderiam ser consultados pelos alunos.

Além das constatações acima, gostaríamos de ressaltar outros aspectos que podem ser importantes para uma prática pedagógica que se utilize desse material. O manual se apresenta como um instrumento para o professor, na medida em que disponibiliza sugestões, comentários, possíveis respostas, além de alternativas de atividades e procedimentos para a sala de aula. Por sua vez, o material do aluno oferece explicações, textos e atividades. Nessa composição, acreditamos haver espaço para adaptações e articulações, inclusive com projetos de outras disciplinas. Com toda certeza, o aproveitamento desse espaço depende dos participantes da tríade didática: alunos, professor e objeto do conhecimento.

Um dos elementos que contribui para a interpretação de um texto é o reconhecimento do gênero ao qual o texto pertence. Corroboramos, então, que o trabalho com múltiplos gêneros pode contribuir para a aprendizagem de LE. A nosso ver, a seqüência didática de anúncio publicitário não se serviu dessa possibilidade de explorar as diferenças entre gêneros distintos para um melhor domínio do gênero estudado.

5.1.2.3 Leitura e capacidades de linguagem

Como a característica do material é marcada pela sua divisão em seções específicas, há, de uma certa forma, uma proposta de trabalho que envolve a situação de produção que mobiliza a capacidade de ação, a organização textual que mobiliza a capacidade discursiva e, finalmente, os aspectos lingüístico-discursivos que mobilizam a capacidade lingüístico-discursiva. No caso da seqüência analisada, o problema detectado foi justamente a disparidade entre o que poderia ter sido focalizado segundo o modelo didático e o que foi realmente proposto.

De acordo com o material didático proposto, a aula deveria ser previamente organizada, tendo a divisão das seções como referência. Portanto, o tipo de aula seria teoricamente organizado para se explorar o conteúdo sugerido e desenvolver as capacidades de linguagem para se alcançar os objetivos estabelecidos, como mostra o quadro 45.

Quadro 45: Esquema da organização da seqüência didática em termos de conteúdo e objetivos.

CONTEÚDO DAS SEÇÕES	OBJETIVOS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
Contextualização (do gênero escolhido)	Familiarizar os alunos com o gênero	Capacidade de ação
Caracterização (do gênero escolhido)	Expor o aluno ao plano textual global.	Capacidade discursiva
Compreensão (do gênero escolhido)	Proporcionar condições apropriadas para a compreensão geral dos textos.	Capacidade de ação e capacidade discursiva
Desenvolvimento de estratégias de leitura (do gênero escolhido)	Proporcionar condições apropriadas para compreensão detalhada dos textos.	Capacidade de ação e capacidade discursiva
Foco nos componentes lingüísticos (do gênero escolhido)	Explorar a função discursiva do(s) componente(s) lingüístico(s).	Capacidade lingüístico-discursiva
Explicitação da situação de produção de texto (do gênero escolhido)	Compreender os significados da relação entre um texto e sua situação de produção.	Capacidade de ação
Consolidação e projeto	Lidar com situações que envolvam o gênero e seu contexto.	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva

Entretanto, a análise feita nos mostra que as atividades nem sempre estavam voltadas para o gênero, prejudicando-se, assim, a viabilização da proposta. Em outras palavras, a organização foi mantida para as oito seqüências, inclusive para a de quarta capa de livro, mas seu desenvolvimento foi sendo modificado para irmos ao encontro dos objetivos a que nos determinamos na proposta.

O que podemos observar, na primeira parte dessa análise, já que a maioria dos elementos que deveriam ser ensinados no plano de ação de linguagem, no discursivo e no lingüístico-textual não foi contemplada, é que as atividades foram mais de sensibilização para um trabalho com leitura de textos sociais do que para leitura de um gênero específico. A nosso ver, tal sensibilização é necessária para os participantes, já que alunos e professores costumeiramente trabalham com a improvisação de situações que envolvem a prática social da linguagem e/ou a leitura de textos simplificados para a extração de informações. A organização de um material de leitura por gêneros de texto para o ensino de inglês no ensino fundamental não era, em 1998, uma prática comum. Por isso, a sensibilização proposta era fundamental para uma melhor compreensão da proposta subjacente às atividades. Entretanto, mesmo como sensibilização, o conteúdo deveria, a nosso ver, estar mais bem adequado ao modelo didático construído.

Além disso, verificamos no texto da introdução e no manual do professor, que há uma preocupação em apresentar o material como sendo uma proposta diferenciada da visão behaviorista e cognitivista de linguagem e de ensino-aprendizagem. Assim, pretendia-se implicar os participantes da sala de aula em relações sócio-interacionais em busca da construção de conhecimento.

Entretanto, como vimos, nem os aspectos estruturais nem os cognitivos são evitados ou negados, mas apresentados de forma revista de acordo com o quadro teórico assumido, o interacionismo sócio-discursivo.

Assim, por ocasião do módulo *Desenvolvendo estratégias de leitura*, foram selecionados procedimentos considerados como conjuntos de conhecimentos sócio-culturalmente definidos e aprendidos nas ações de linguagem. Entretanto, fazemos duas considerações. A primeira diz respeito às chamadas estratégias que são mencionadas ao longo do manual do professor e explicadas em seu apêndice, isto é, disponibilizadas formalmente apenas para o professor, tornando o acesso do aluno a esse arcabouço possível somente se lhe for colocado ao alcance por algum meio de disposição como fotocópias, transparências, etc. A segunda é relativa à proposta de co-relação entre os conceitos de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas e estratégias de leitura como mostramos no quadro 46.

Quadro 46: Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na seqüência didática e as capacidades de linguagem.

HABILIDADES: uso de estratégias de leitura:	Capacidades de linguagem
a) ler para compreensão geral;	capacidades de ação: a, c, f, j. capacidades discursivas: a, b, d, f, j. capacidades lingüístico-discursiva: a, b, c, d, e, g, h, i, j.
b) buscar informações específicas;	
c) descobrir o significado de palavras;	
d) reconhecer a estrutura de frases;	
e) reconhecer tempo verbal, grupos nominais, cognatos;	
f) usar informações não textuais e não lineares;	
g) identificar substituição lexical;	
h) reconhecer a formação de palavras;	
i) reconhecer a estrutura de frases;	
j) identificar palavras essenciais.	

Com essa relação entre as estratégias de leitura e as capacidades de linguagem, pretendemos estabelecer uma articulação entre a mobilização de aspectos cognitivos e a aprendizagem de capacidades de linguagem necessárias

para a leitura de um gênero, dado que uma concepção de leitura baseada no interacionismo sócio-discursivo prevê o uso de instrumentos para o ensino-aprendizagem de compreensão escrita como podem ser consideradas as estratégias de leitura.

Assim, com o material didático construído, pretendíamos o seguinte :

“Através de estratégias de leitura (vide apêndice 1) e do ensino de componentes lingüísticos, visamos a preparar o aluno para o processo de compreensão e produção de textos em língua inglesa. Para tanto, não é suficiente ensinar regras lingüísticas e itens lexicais isoladamente, mas, sim, contextualizar o conteúdo que será relevante para a produção significativa por parte do aluno.” (Paraná. Secretaria de Estadual da Educação. v. Impulso Inicial.1998:5)

Em princípio, esse trabalho com estratégias de leitura visa a estimular o aluno a usá-las conscientemente, pois, como mostramos, de forma geral, elas estão relacionadas às capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas. O que pretendemos, ao fazer esta relação, é fazer com que as capacidades sejam tomadas como alvo, como nível de desenvolvimento potencial a ser atingido para que as atividades sejam voltadas para sua aprendizagem em estreita dependência com o gênero a ser estudado.

5.1.2.4 Leitura e contexto

Como vimos, em relação ao contexto, as atividades propostas aos alunos devem considerar o contexto de produção do texto a ser lido e o contexto de leitura em que o leitor está inserido. Assim, o leitor deve estar atento para os papéis sociais do produtor e do destinatário real do texto, bem como para o momento e o local de sua produção e para seus objetivos. Estes, particularmente, terão uma dupla função, já que, ao ser transposto para a sala de aula, o texto pertencente a um determinado gênero será apresentado também com objetivos didáticos.

Em relação aos objetivos claros para as seqüências didáticas de anúncio publicitário, na introdução do projeto, declaramos ainda que: *“Entendemos que é*

necessário que o ensino/aprendizagem dessa língua passe pela tentativa não somente de instrumentalizar o aprendiz para seu uso, mas também de se formar uma consciência de seu status.” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

Assim, foram propostos como objetivos a compreensão e a produção de anúncios publicitários visando-se ao desenvolvimento da cidadania. Outra preocupação nossa foi a freqüente referência ao objetivo de se buscar que os alunos fossem participantes ativos e críticos, como se vê no trecho a seguir: *“Esse mapeamento visa a capacitar o aluno a compreender as condições de produção que é uma condição para formar leitores mais críticos e mais capazes de lidar com a situação de comunicação em questão.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:23)

Do ponto de vista da teoria, o discurso e os objetivos estão de acordo com o que esperávamos do ensino de leitura. Todavia, essa seqüência parece ser ainda apenas uma primeira tentativa de romper com velhos paradigmas, uma busca por novos caminhos.

Se a ocasião nos permite, gostaríamos de fazer uma colocação interessante. Nossa hipótese, desde o início, era de que a primeira seqüência estaria ainda longe do que pretendíamos, o que tem sido confirmado pela análise. Em oposição a isso, com nosso contato pessoal com os professores nos cursos de capacitação e outros tipos de *feedback* recebidos, observamos uma preferência por essa seqüência em comparação com as outras. Isso nos parece ser justificado pelo fato de ela ter inicialmente tratado de um tema que envolve a realidade dos alunos – *o convívio das línguas portuguesa e inglesa no Brasil e o papel da língua inglesa na sociedade brasileira*. Outra justificativa para essa preferência pode ser a existência na seqüência didática de sugestões de atividades com música, com o jogo de Bingo e com outros recursos que são considerados mais motivadores pelos professores, mas que fugiam às questões específicas do gênero trabalhado

5.1.2.5 Uso de textos sociais

O uso de textos sociais é parte da proposta do material *Caderno de Inglês* do primeiro ao último volume e essa primeira seqüência já mostra essa característica logo na apresentação do material. Cabem aqui, entretanto, algumas ressalvas a respeito do tipo de texto utilizado na seqüência didática e do tipo de desenvolvimento almejado. Em nossa análise, mostramos que há uma categoria de anúncios - textuais e outra de anúncios + textuais. No material, entretanto, há dois exemplares de cada um, sem, contudo, apresentarmos qualquer distinção entre eles.

Ressaltamos, ainda, que a leitura de anúncios publicitários é proposta como um meio de se contribuir para as discussões sobre produção e consumo, possibilitando, dessa forma, o exercício da cidadania. Entretanto, em virtude de o gênero implicar justamente em situação que envolve o comércio e bens de consumo, poderíamos questionar sua relevância para o ensino-aprendizagem de LI (LE) no ensino fundamental, mais especificamente no Projeto de Correção de Fluxo, se não proporcionar o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Os textos sociais são genuinamente marcados pela ideologia, história e cultura. Seu uso pode proporcionar uma participação fidedigna do leitor como agente de uma sociedade ou um reproduzidor e consumidor dessas ideologias.

5.1.2.6 Comparações construtivas

Como já salientamos, o estudo dos textos na seqüência didática volta-se para a aprendizagem de leitura como uma ação de linguagem importante para o sujeito enquanto agente participante de uma formação social. Com o intuito de proporcionar oportunidades de troca de opiniões e experiências, o manual sugere algumas questões de discussão para as quais é necessário se fazer comparações entre diferentes linguagens e/ou línguas. Um exemplo é a sugestão dada para a seção *Conscientização*, na qual é necessária uma comparação entre o ensino de inglês e outras línguas:

“Para encaminhar uma discussão sobre a presença do inglês no nosso dia-a-dia, você pode perguntar aos alunos como eles encaram a inserção dessa língua em sua vida e quais os efeitos (impressões, idéias) que as pessoas procuram causar com o uso da língua inglesa, quando a mesclam com o discurso em língua portuguesa. Para expandir a discussão, pergunte ainda por que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada nas escolas”. (Paraná. V. Impulso Inicial, 1998:12)

Além disso, outro tipo de comparação é favorecida pela seguinte atividade na seção *Desenvolvendo estratégias de leitura I: Compreensão Geral do Texto* (1998:17) *“Pergunte para os alunos qual o efeito que o autor do anúncio quis causar com o uso de perguntas e pronomes de segunda pessoa do singular”*. Esse tipo de atividade, baseada em reflexão e discussão está presente também na seção *Compreensão* e nos *Projetos*. Essas atividades permitem interação entre pares, e a comparação entre as diferentes opiniões.

Assim, acreditamos que essas atividades possam levar ao fortalecimento da argumentação dos alunos. Outras comparações são propostas, envolvendo os textos do mesmo gênero em LM ou de diferentes gêneros na LE. Na seqüência didática do anúncio publicitário, a comparação se estabeleceu entre anúncios em LM e LI. Apesar de haver ainda, na seqüência didática, inclusão de pequenos trechos retirados de matérias publicadas na coluna social de um jornal de uma cidade do interior do Paraná, as diferenças entre os gêneros não foram exploradas.

5.1.2.7 Progressão em espiral

Tendo em vista a necessária progressão adequada dos textos e das capacidades a serem desenvolvidas, buscamos verificar se o material contém instrumentos disponíveis para a reflexão, qual o tipo de reflexão privilegiada e qual é a articulação entre as seções da seqüência. Observamos que o objetivo central era a leitura possibilitada pelo uso de estratégias, em especial, a de reconhecimento de itens lexicais.

Verificamos que, apesar dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro terem semelhanças em termos da função de persuasão, as seqüências não estabelecem nenhuma relação uma com a outra, além de que não houve trabalho pensado em termos de progressão de dificuldades.

Também podemos constatar que há fragmentação do conteúdo no material didático, já que, em algumas ocasiões, o tema era abordado, ignorando-se o gênero e impossibilitando uma progressão em espiral. Como exemplo, citamos os projetos, algumas atividades propostas na parte de desenvolvimento de estratégias de leitura e mesmo na parte de exploração de pontos gramaticais. Essas atividades a que nos referimos foram propostas em torno do tema música e do tema números, independentemente do gênero que estava sendo estudado.

5.1.2.8 Complexidade da tarefa

É evidente que o estudo do gênero de texto era o foco por nós privilegiado na seqüência didática, o que deveria levar a um trabalho do complexo ao simples, para depois voltar ao complexo. Porém, os aspectos lexicais foram bastante enfatizados, e não a gramática, como é geralmente o caso (Grigoletto, 1999:80). Logo, há exercícios que levam o aluno a identificar palavras ou mesmo frases no texto, como podemos observar no trecho a seguir:

II - Responda as perguntas que se referem aos textos acima.

- 1. Das palavras em inglês que você encontrou nos textos acima, quais delas, e como, poderiam ser ditas na língua portuguesa?*
- 2. Quais das palavras em inglês não são traduzidas na língua portuguesa?*
- 3. Que efeitos as pessoas procuram causar com o uso da língua inglesa em textos escritos em português? (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:Ficha de Trabalho em Grupo 1B)*

Nessa atividade, trabalha-se com itens lexicais, mas retirados de seu contexto. Como já apontamos, embora o objetivo explícito da atividade fosse fazer com que o aluno refletisse sobre o uso da linguagem, coerentemente com a proposta, os meios

utilizados parecem desvirtuá-la, encaminhando-se o trabalho para uma descrição de um conjunto de lexemas, em detrimento do estudo do léxico na sua relação com o texto.

Com relação à gramática, ela não é apresentada como a parte mais importante e/ou mais complexa do estudo da língua, como foi observado por outros pesquisadores ao analisarem material didático para o ensino de inglês (Costa, 1986, por exemplo). Ao anunciar o trabalho com *Componentes lingüísticos*, apresentamos itens selecionados a partir dos anúncios publicitários. Como o uso do tempo verbal *simple present* foi considerado relevante, as atividades cobrem aspectos referentes à forma e ao uso desse tempo. No primeiro exercício, os alunos devem selecionar o tipo de pergunta (todas estão no *simple present*) apropriada para a situação ali explicitada, estando o foco no aspecto semântico. No segundo exercício, o foco é sintático-semântico, pois requer que os alunos coloquem as palavras em ordem para formar sentenças interrogativas e, então, selecionem a resposta mais apropriada entre as escolhas dadas. No terceiro exercício, os alunos imaginam-se podendo entrevistar alguém famoso, daí, devem produzir duas sentenças interrogativas.

Assim, podemos dizer que o trabalho de gramática apresenta uma gradação em termos de complexidade das tarefas, sem, contudo, ater-se ao uso do *simple present* em anúncios publicitários. Portanto, não foi a função discursiva particular do uso desse tempo verbal no gênero estudado o foco da seção, mas uma apresentação genérica para uma prática com a estrutura.

5.1.2.9 Uso de recursos pedagógicos

O material Caderno de Inglês propõe: "... o Anúncio enquanto gênero textual e propõe atividades que exigem do aluno compreensão e produção desse tipo de texto". (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:7) A nosso ver, a proposta de leitura é privilegiada ao longo da seqüência, em vista de uma atividade (Projeto) em que se espera que o aluno possa produzir um anúncio. Dessa maneira, podemos concluir que a seqüência deveria se apresentar como

realmente voltada para a compreensão escrita e não para a produção, que, aliás, requer outras diferentes capacidades de linguagem.

O uso de LM como um recurso pedagógico nas atividades se justifica por acreditarmos que outras capacidades deveriam ser desenvolvidas para que o aluno tivesse as instruções e enunciados das atividades em LI. A mesma necessidade poderia ser apontada para que ele pudesse responder na língua-alvo. O objetivo proposto foi de compreensão dos textos, por isso avaliamos como coerente o desenvolvimento das tarefas em português.

Já destacamos a intenção de se ter tanto a avaliação contínua monitorada pelo professor quanto realizada também pelo aluno em forma de uma auto-avaliação como um recurso para a aprendizagem. Para isso, o material disponibilizou uma ficha, na qual o aluno poderia comentar sobre seus avanços e dificuldades, explicando onde e por que eles acontecem. Como dizem as autoras, “... *isso pode lhe permitir uma maior consciência*” sobre seu processo de aprendizagem. Outro instrumento é a proposta de projetos que envolvem os alunos em tarefas de *interpretar, inferir, fazer escolhas, expressar opinião e criar*, para que possam relacionar sua aprendizagem com sua vida.

Outra característica interessante do material é o fato de o manual do professor trazer as respostas esperadas para as questões de informação factual e possibilidades de respostas para outros exercícios. Em virtude disso, entendemos que tínhamos o objetivo de que o aluno avaliasse sua própria aprendizagem e que o professor acompanhasse o progresso dos alunos em um contínuo. Em contraste com essa intenção, estão algumas propostas que não estão voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a leitura de anúncios publicitários.

5.1.2.10 Processo colaborativo e método indutivo

Em relação ao processo colaborativo, podemos ver, em primeiro lugar, como no manual do professor se anuncia a proposta de trabalho com seus objetivos e com

uma sugestão dos procedimentos que o professor pode tomar na condução das seções, como se pode ver nos exemplos abaixo:

- a) *“Localizadas essas palavras, **peça** aos alunos para responderem as perguntas contidas na ficha.”*
- b) *“**Você pode informar** os alunos que o conteúdo a ser trabalhado nessa unidade será necessário para a realização dos projetos.”*
- c) *“**Sugerimos a você que oriente** seus alunos para rapidamente olhar o texto, observando pistas textuais e não textuais (vide apêndice 1).”*
- d) *“**Se achar possível, você pode pedir** que um aluno faça isso após você tê-lo feito como exemplo.”*
- e) *“A correção **pode ser feita** na lousa com os alunos voluntários ou **com você escrevendo** as perguntas e respostas.” (grifos nossos)*
- f) *« Ao explorar cada uma das partes, **você ajuda** o aluno a refletir sobre a intenção nelas embutida e analisar os artifícios formais ...”*

Cada enunciado acima exemplifica um tipo de enunciado utilizado para fornecer os procedimentos ao professor. Na letra a), temos o único enunciado, que não vem modalizado, usando-se o verbo diretamente na forma imperativa. Nos outros, a modalização abre espaço para outras possibilidades de procedimento. Das 69 vezes em que a sugestão se destinava diretamente ao professor, 40 foram do tipo a; 15 do tipo b; 5 do tipo c; 4 do tipo d; 2 do tipo e e 3 do tipo f. Portanto, o uso dos verbos na forma imperativa é a forma mais comum. Levando-se em consideração os usos do imperativo, verificamos que ele é utilizado quando se apresenta o procedimento básico para o funcionamento da(s) tarefa(s). Tudo que vai além desse mínimo é modalizado, no sentido de lembrar o professor de que há diversas possibilidades de ação para se chegar ao objetivo pretendido e que as sugeridas são apenas algumas delas. O trecho a seguir, retirado da introdução, parece confirmar que o nosso objetivo era o de proporcionar uma reflexão sobre as várias possibilidades para a prática da sala de aula.

“Apesar de termos nos preocupado em elaborar um material consistente e condizente com as condições do contexto de ensino de língua inglesa dentro do Projeto de Correção de Fluxo, sabemos que seu contato com sua realidade irá proporcionar bases sólidas para adaptações que lhe pareçam adequadas.”

Entretanto, sabemos que, na prática, é o tipo de atividade proposta que normalmente rege essa colaboração e reflexão. Se há problema com a atividade, então a reflexão também poderá ser prejudicada.

Em princípio, apresenta-se a idéia de que

“Ensinar é dar condições para que o próprio aluno construa conhecimento. Nesse sentido, o objetivo pedagógico não é a transmissão de conhecimento. Logo, os participantes desse processo assumem um papel ativo e de negociação de sentido nas interações em sala de aula. O papel do professor, então, é o de ser fonte de apoio aos alunos, expandindo sem excessos os conteúdos, à medida em que forem demandados. É também o de esclarecer os propósitos das aulas e das atividades, bem como o de dar condições para que o processo de ensino-aprendizagem, pensado nesses moldes, se viabilize”. (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

Em primeiro lugar, acreditamos que o trecho deixa clara a intenção de desmistificar idéias pré-concebidas sobre o papel do professor em uma aula de leitura em LE.

Para esclarecer a questão do papel do aluno, afirmávamos que:

“Ao aluno cabe interpretar, inferir, expressar opiniões, avaliar sua própria aprendizagem, usar seu conhecimento prévio e de mundo, participar na escolha de materiais suplementares e, com isso, tomar parte do processo de ensino/aprendizagem.”(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:6)

O que transparece nesse trecho, é o quanto se esperava da participação do aluno para sua aprendizagem. Além disso, nas propostas de procedimentos para o professor, também aparecem referências ao que se pode esperar do aluno.

*“Peça aos **alunos que forneçam** oralmente, em português, palavras relacionadas ao tipo de produto escolhido, as quais você poderá listar na lousa.”*

*“Oriente seus **alunos a fazerem uso** do dicionário...”*

*“Você pode sugerir a seus **alunos que exponham** seus anúncios em mural, **que leiam** os anúncios expostos pelos colegas, **analisando** os recursos utilizados e sua eficácia.”*

*“Como outra parte dessa tarefa, **os alunos fazem** uma pesquisa...”*

*“Uma vez prontos os gráficos, **os alunos podem criar** pequenos textos a partir dos dados neles exibidos.”*

Como vemos, também os enunciados que se referem às ações dos alunos são mais ou menos modalizadas. A nosso ver, a mesma explicação que demos para isso, em relação às ações dos professores, parece nos justificar o uso de uma ou outra forma lingüística. Enfim, vistos esses aspectos, compreendemos que são oferecidos no material disponibilizado, subsídios relevantes para que o próprio professor possa fazer seu julgamento e fazer suas próprias opções para a prática pedagógica, o que nos parece caracterizar o desejo de instaurar um processo colaborativo com eles, não colocando-os no papel de meros aplicadores.

5.1.2.11 Síntese da análise

Neste capítulo, examinamos a seqüência didática com o objetivo de avaliar sua adequação ao modelo didático do gênero construído, discriminando as capacidades de linguagem que poderiam ser trabalhadas e aquelas que efetivamente foram trabalhadas nas seqüências.

A análise nos mostrou que, além da seqüência não abordar alguns dos itens considerados como objetos de ensino, também contemplou aspectos que não foram considerados como fundamentais para o ensino de leitura de anúncios publicitários.

Diferentemente de algumas obras em que o ensino de leitura se mostra de forma linear e as atividades ou são limitadas a encontrar informações de conteúdo factual explícito no texto ou são mecanizadas, a série *Caderno de Inglês* utiliza textos sociais pertencentes ao gênero de texto anunciado. O estudo do texto é privilegiado; no entanto, embora as autoras apresentem uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura de anúncios publicitários, ela não é fielmente cumprida, já que é disvirtuada, enfocando-se a sensibilização de leitura em LE.

5.2 Avaliação da Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro

Com o intuito de avaliarmos a coerência do conteúdo da seqüência didática de quarta capa de livro em relação aos itens selecionados para o ensino de acordo com o modelo didático construído e com os princípios de ensino de leitura do interacionismo sócio-discursivo, prosseguimos com uma análise análoga a anterior.

5.2.1 Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida

Diferentemente da primeira seqüência que acabamos de avaliar, os objetivos da seqüência didática de quarta capa de livro estão mais claramente explicitados. Nela se propõe um trabalho com as diferentes capacidades, começando-se com a compreensão da situação de linguagem, o reconhecimento dos recursos utilizados para construir o texto e as características lingüísticas mais recorrentes. De fato, no transcorrer da seqüência, a proposta de trabalho contempla igualmente as capacidades discursivas e de ação e, em menor proporção, as lingüístico-discursivas. Uma questão fundamental que estaremos levantando em nossa discussão é se os objetivos explicitados parecem ser alcançáveis com o uso da seqüência didática proposta.

O quadro 47 descreve o conteúdo das partes e das atividades para uma análise no nível micro.

Quadro 47: Descrição das atividades nas seções da seqüência didática do gênero quarta capa de livro

Seções	Atividades propostas
Contextualização	Discussão sobre hábitos e preferências de leitura por meio das perguntas da ficha dos alunos. Discussão sobre estratégias de seleção para escolher o que se quer ler. Comparação entre quartas capas de livros em LM.
Caracterizando quartas capas de livro	Identificação de características encontradas em quartas capas de livros. Formalização das características pela leitura do quadro da ficha dos alunos. Observação da quarta capa já estudada para reconhecimento das características formalizadas. Observação de uma quarta capa em LE para identificação das características presentes. Justificativa das observações feitas
Compreendendo quartas capas de livro	Observação do tipo de informação veiculada e seu objetivo. Identificação de informações específicas. Compreensão das informações encontradas com a expressão dos significados interpretados pela leitura e discussão do interesse pessoal pela leitura do material trabalhado.
Desenvolvendo estratégias de leitura	Observação da organização do texto com exemplos. Procura por informações específicas quanto a organização do texto, usando as quartas capas já trabalhadas. Leitura da explicação sobre a forma, posição e significado do adjetivo. Localização dos adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e seu significado. Lista de adjetivos que qualifiquem uma obra lida. Procura no dicionário pelo equivalente. Verificação se os adjetivos aparecem nas quartas de capas. Discussão Discussão se os adjetivos poderiam ser usados em diferentes obras. Identificação dos adjetivos na quarta capa da ficha dos alunos. Reconhecimento do gênero literário da obra e o que podem prever sobre ela.
Focalizando componentes lingüísticos	Observação da função e forma dos tempos verbais mais típicos em quartas capas. Reconhecimento da frase que corresponde à função e ao tempo verbal pedidos. Identificação do tempo verbal e sua função na frase. Identificação dos tempos verbais e suas funções na frase na quarta capa em LM. Leitura sobre o uso e a forma da referência textual na forma de anáforas pronominais e nominais. A explicação vem acompanhada de exemplos. Localização dos elementos que são usados para fazer referência a partes do texto.
Explicitando a situação de produção	Preenchimento do quadro que explicita as representações da situação de produção de duas quartas capas de livros trabalhadas.
Projeto	Elaboração de uma enquete sobre o livro mais lido, o autor, o gênero, finalidade da leitura e o preço. Obtenção das informações junto a livrarias. Exposição dos resultados em cartazes expostos nos murais da escola.

A primeira seção dessa seqüência começa verdadeiramente por uma sensibilização para o tipo de gênero que será abordado. Para tanto, explora-se o conhecimento que o aluno já tem sobre ele, por meio de perguntas sobre textos em língua materna. A chamada *contextualização* cumpre seu papel, ao explicitar uma das funções de quarta capa de livros. O objetivo de levar o aluno a pesquisar várias

quartas capas contribui, logo de início, para a compreensão de que não há uma única forma de se expor o conteúdo de um texto desse gênero.

Após tal conscientização, o manual traz a sugestão de que os alunos cite as características presentes em diferentes quartas capas de livro, para que identifiquem as marcas do gênero. Essa atividade é proposta como uma preparação para a formalização prevista no módulo *Caracterização*. Observa-se que o método prescritivo da mesma seção na seqüência de anúncio publicitário toma nova forma, tornando-se indutivo, levando o aluno a trabalhar e a prever informações, antes de recebê-las de forma sistemática. A proposta de sistematização prevê a retomada da quarta capa já vista, pois, além de poder usar um conhecimento já compartilhado, a revisão, nesse momento, sugere uma formalização do trabalho já desenvolvido. Somente numa segunda fase, a mesma atividade de identificação das características presentes no gênero de quarta capa é exigida num texto na língua alvo. Além disso, pede-se que o aluno explique como conseguiu chegar a tais conclusões.

Na seção *Compreensão de quartas capas de livros*, primeiramente, o aluno é exposto a uma série de informações, para, em seguida, proceder ao mesmo tipo de exercício. Portanto, há coerência entre o que é ensinado e o que é proposto como atividade. Além da identificação dessas informações, espera-se que o aluno construa novos sentidos para as informações por meio de perguntas pessoais relativas às informações encontradas.

Na seção intitulada *Lidando com estratégias de leitura*, exploram-se dois conteúdos: a organização do texto e o uso de adjetivos. Parece-nos ser ambicioso propor o desenvolvimento de capacidades discursivas e lingüístico-discursivas em um só módulo, especialmente ao se levar em consideração que toda a seqüência teria aproximadamente doze aulas. Por isso, o primeiro problema é justamente compreender o motivo de essas capacidades estarem colocadas na mesma seção. Uma das razões que parece justificar isso é que a primeira parte da seção explicita a possibilidade de reconhecimento da apresentação de informações sobre o enredo, sobre a obra e sobre o autor por meio de adjetivos. A segunda parte vem mostrar

como essas informações aparecem enfatizadas em textos de quarta capa com o uso de adjetivos.

Voltando à primeira parte, vimos que a literatura consultada indica os dados gerais, a incitação e o resumo como as informações que devem estar presentes em uma quarta capa de livro. Nosso material, embora não use a terminologia *resumo incitativo*, nem *incitação*, trata da apresentação da obra, das informações sobre o enredo e dos dados biográficos como possíveis conteúdos, comentando e propondo possibilidades de identificação dessas informações. A literatura consultada explora também a diferença entre o resumo escolar e o resumo incitativo para marcar suas delimitações, objetivos e características, enquanto a seqüência não faz nenhuma referência a resumos, o que poderia ter sido feito.

Os exercícios pontuais referentes a certas unidades lingüísticas características do gênero são propostos no módulo intitulado *Focalizando componentes lingüísticos*. As atividades, nessa seção, prevêm que o aluno trabalhe com a função discursiva do ponto gramatical focalizado em trechos de textos e em textos completos do gênero em questão. Podem ser observadas tarefas simplificadas de compreensão anterior à leitura e à análise dos textos em sua íntegra. O primeiro ponto gramatical explorado é o uso dos tempos verbais. Nota-se que não há uma exaustividade no tratamento de suas formas e funções, mas uma preocupação com seu papel na quarta capa de livro. O mesmo se dá com outro item, a referência, por meio do estudo de anáforas e catáforas.

Além disso, essa seqüência propõe um trabalho com adjetivos na parte de estratégias, e não como um trabalho gramatical. Ele é desenvolvido com base na forma, na posição na frase e no significado. O modelo didático que construímos elegeu a adjetivação como um item a ser ensinado e os exercícios remetem justamente a essa função de qualificação do enredo, autor e/ou obra e também se expõe a não possibilidade de um adjetivo específico poder qualificar exclusivamente um gênero literário.

Ao final das seções em que problemas específicos são tratados, propomos um retorno aos textos por meio de um exercício de *Consolidação*, no qual os alunos

devem encontrar as capas para quatro quartas capas. Em seguida, eles devem identificar os recursos utilizados e avaliar sua eficácia, justificando sua atratividade e selecionando a melhor delas. O jogo aí proposto também se caracteriza como uma atividade de consolidação, que exige uma sistematização por parte do aluno.

A *Explicitação da situação de produção* de dois textos de duas quartas capas de livros já estudadas é proposta a seguir. Apesar de interessante, o objetivo dessa explicitação fica bastante perdido ao ser realizado como uma última atividade. Também desvinculado fica o *Projeto* que, apesar de ter uma mesma temática, não lida com a mobilização das capacidades desenvolvidas no decorrer do trabalho, mas apenas com a temática. Na verdade, o projeto seria interessante como uma primeira etapa de um projeto maior, no qual os alunos pudessem usar os seus resultados para desenvolver um trabalho com as quartas capas dos livros mais lidos.

Quanto à organização da seqüência, ela respeita a progressão na complexidade das tarefas, propondo exercícios e atividades que contribuem para a transformação das capacidades dos alunos, já que se demanda uma justificativa das respostas e um destino para os objetivos alcançados. As seções são propostas em torno de atividades com o texto do gênero escolhido, que é sempre uma referência dada tanto nos exemplos como nas tarefas pedidas.

Contudo, a produção inicial, ou seja, o primeiro trabalho de leitura de textos do gênero quarta capa de livro, é desenvolvida pelos alunos em LM, servindo como base de comparação para a primeira atividade de leitura do mesmo tipo de texto na língua alvo. Portanto, não há uma fase que possibilite um diagnóstico, já que a contextualização feita a partir de textos em língua materna é seguida de uma formalização de elementos considerados como objeto de ensino, com base no *corpus* de textos e não nas capacidades dos alunos. Como o material está pronto, o professor pode fazer adaptações, entretanto, no manual do professor, não há menção a uma atividade de diagnóstico das capacidades já dominadas pelos alunos. A menos que o professor tenha a iniciativa de realizar esse diagnóstico, ele só poderá fazer adaptações ao longo do trabalho, de acordo com a reação dos alunos às propostas de atividade. Acreditamos ser esse um ponto negativo, já que

nossa base teórica prevê uma fase de diagnóstico anterior à elaboração das atividades e à sua aplicação.

A proposta de trabalho para o desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas aborda os níveis de representação da situação de comunicação que envolve textos do gênero quarta capa de livro, a elaboração dos conteúdos, a organização do texto e os componentes lingüísticos característicos do gênero, tratando das possíveis dificuldades com a compreensão dos textos.

Dos itens eleitos como objeto de ensino, a maioria está presente. A seqüência propõe atividades com os adjetivos, que são responsáveis pela incitação do leitor para ler a obra. Também se trabalha com os tempos verbais típicos e com as anáforas, tanto com as nominais quanto com as pronominais, enquanto o modelo didático mostra uma incidência maior das nominais.

O material realmente não trata do resumo incitativo e nem expressa claramente os recursos de incitação. Enfocam-se alguns elementos lingüístico-discursivos de ocorrência possível e diferentes tipos de organização

5.2.2 Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE

Da mesma forma que analisamos a seqüência de anúncio publicitário, investigamos, nessa seção, a concepção de leitura e de interpretação subjacentes ao material analisado.

5.2.2.1 Leitura e ação de linguagem

A seqüência didática de quarta capa de livro se mostra, de fato, como proponente de uma concepção de leitura e de interpretação como construção de sentido dependente dos parâmetros da situação de produção de leitura. Tal

asserção se justifica pela análise das atividades que nem se limitam à busca de informações factuais, nem consideram o texto como fonte única de sentido. Tais características já podem ser verificadas logo na abertura da seqüência, quando se tenta resgatar o conhecimento prévio do aluno, ao mesmo tempo em que se provê uma experiência inicial com textos do gênero escolhido.

Na exposição da proposta, afirmamos que:

*“Para ensinar os gêneros propostos, você não precisa ser um perito em literatura ou em Internet. Você pode assumir junto com seus alunos o desafio de **construir conhecimento** nessas áreas através da língua inglesa. Entendemos que a produção através do trabalho com gêneros vai além da compreensão de textos escritos em inglês. Ao interagir com o texto, constantemente ativando seu conhecimento prévio e de mundo, e podendo expressar suas interpretações e opiniões, o aluno está engajado em uma atividade de produção que vai além do domínio do sistema da língua. Em outras palavras, parece-nos fundamental que o ensino sirva ao propósito de formar cidadãos críticos.”* (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:5-6) (grifo nosso)

Com base nesse trecho, podemos dizer que a preocupação com a perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento se apresenta como uma proposta central. Com a análise dos aspectos subseqüentes, poderemos investigar se essa proposta de fato se concretiza no material ou se permanece apenas no discurso introdutório.

5.2.2.2 Leitura e ensino de gêneros e pluralidade de gêneros

O material completo intitulado *Caderno de Inglês* propõe a leitura de textos de oito gêneros dos quais avaliamos apenas duas seqüências na pesquisa aqui apresentada. Contudo, queremos ressaltar aqui a utilização de uma pluralidade de gêneros como constitutiva da proposta do material analisado.

Com efeito, assumimos que a seqüência didática de quarta capa de livro esteja orientada para o trabalho com o gênero, almejando que o leitor articule cada novo

conhecimento ao que já sabe e avance em direção à compreensão para alcançar objetivos cada vez mais complexos.

5.2.2.3 Leitura e capacidades de linguagem

As atividades propostas na seqüência didática de quarta capa de livro foram reexaminadas e analisadas em relação às capacidades de linguagem (de ação, discursiva e lingüístico-discursiva). O quadro 48 mostra a relação dessas capacidades mobilizadas pelas atividades propostas nas diferentes seções do material.

Quadro 48: Relação entre atividades propostas e capacidades de linguagem mobilizadas nas seções

Seções da seqüência	Atividades propostas nas seções do material	Capacidades de linguagem referentes aos itens trabalhados nas seções
Contextualização	Reconhecimento do gênero e seus objetivos	Capacidade de ação
Caracterizando quartas capas	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados.	Capacidade discursiva
Compreendendo quartas capas	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados	Capacidade discursiva
Desenvolvendo estratégias de leitura	Reconhecimento de adjetivação	Capacidade discursiva
Focalizando componentes lingüísticos	Identificação do <i>Simple Present</i> e do <i>Simple Past</i> e sua função no gênero; anáforas	Capacidades lingüístico-discursivas
Consolidação	Reconhecimento das possíveis formas de organização e dos recursos utilizados.	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva
Explicitando a situação de produção	Compreensão dos significados da relação entre o texto e sua situação de produção	Capacidade de ação
Projeto	Reconhecimento das preferências e hábitos de leitores	Capacidade de ação

Podemos observar aí que as atividades relacionadas às capacidades de ação e capacidades discursivas aparecem com alta freqüência. Já as capacidades lingüístico-discursivas são trabalhadas em uma seção e em conjunto com as outras capacidades em duas outras seções. Assim, há um foco maior nas questões de

contexto de produção e nos conteúdos mobilizados (capacidades de ação), bem como na organização global do texto (capacidade discursiva) em detrimento do estudo dos elementos lingüísticos específicos do gênero.

A progressão das atividades segue uma gradação baseada na ordem capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. Essa ordem condiz com a própria análise baseada em Bronckart (1997/1999), que explora o contexto de produção, a infra-estrutura textual e, por fim, os mecanismos de textualização e os enunciativos. As atividades são propostas seguindo uma progressão em espiral, em que os textos são revistos nas diferentes seções, aumentando a complexidade da tarefa, de acordo com a proposta feita pelas autoras, conforme se vê no trecho baixo.

“...a quarta capa de livro de obras literárias (...) Embora esse tipo de texto apresente um grau de complexidade maior do que os já trabalhados nos volumes anteriores, propomos uma progressão de tarefas que irá permitir ao aluno identificar os recursos argumentativos dos autores dos textos de forma bastante concreta.” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. Impulso Inicial, 1998:5)

Para possibilitar essa progressão de tarefas, as principais referências são as próprias atividades. Vejamos, como exemplo, o que afirmamos com as atividades propostas para a quarta capa do livro *84 Charing Cross Road*, explorada em diferentes seções.

Seção – Caracterizando quartas capas de livro

1. Assinale na lista ao lado as características que você pode encontrar nessa quarta capa.

- a) nome do autor;
- b) fotografia do autor;
- c) informações sobre o enredo;
- d) trechos de crítica da mídia em favor da obra;
- e) apresentação da obra pelo editor;
- f) dados biográficos do autor;
- g) outras obras do autor;
- h) vendagem de outra(s) obras(s) do autor;
- i) ilustrações;
- j) editora;
- k) preço recomendado;

- l) número de registro no ISBN;
- m) gênero literário.

2. *Como você chegou a essas características?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:Ficha Individual 1B)

A primeira atividade em que os alunos examinam uma quarta capa de livro tem o objetivo de levá-los a reconhecer o tipo de informação presente no texto, já que haviam feito esse mesmo levantamento em quarta(s) capa(s) em português, na seção de contextualização, formalizado na primeira parte da ficha individual. Com o objetivo de levá-los a identificar o plano textual global, consideramos a atividade bastante adequada, especialmente graças a pergunta 2, que pode levar à conscientização do aluno sobre seu processo de construção de conhecimentos. Vejamos outra parte da seqüência didática a seguir:

Seção – Compreendendo quartas capas de livro

I. Examine a quarta capa do livro 84 Charing Cross Road (FI 1B) e do livro 4.50 from Paddington (ao lado), e procure as informações abaixo:

- a) Autor
- b) Gênero literário
- c) Informações sobre o enredo
- d) Crítica da mídia

II. Até aqui, você examinou quartas capas dos livros Ao Longo do Rio da Vida de José Orlando Rodrigues (FG1B), 84 Charing Cross Road de Helene Hanff (FI1B), e 4.50 from Paddington de Agatha Christie (FI 2B). Responda:

- a) *Que tipo de livro cada autor escreve?*
- b) *Você se interessaria em ler alguns desses livros? Por quê?*
- c) *As informações apresentadas foram suficientes para convencer você a ler alguma dessas obras?*

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 2B)

Essa parte pode ser analisada como sendo constituída por dois níveis: o primeiro, exigindo a extração de informações do texto, cuja organização já haviam anteriormente reconhecido; o segundo, uma reflexão sobre a produção do texto que leram e a interpretação que construíram. A questão c) da atividade II chama a atenção para o objetivo da quarta capa de livro em convencer e persuadir o leitor a ler a obra, e leva o aluno a avaliar se esse objetivo seria alcançado pelo tipo de informação veiculada na quarta capa de livro. No próximo segmento da seqüência

didática, o tipo de linguagem responsável por parte dessa persuasão é colocada em pauta:

Seção – Lidando com Estratégias de Leitura II – Compreendendo Adjetivos

I – Retome as quartas capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique como o editor qualifica a obra, o autor e o enredo. Para isso, localize os adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e identifique seu significado. Você pode organizar as informações em uma tabela como a que reproduzimos abaixo, deixando mais linhas para cada obra.

	<i>Adjetivo</i>	<i>Coisa ou pessoa qualificada</i>	<i>Significado</i>
<i>84 Charing Cross Road</i>			

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:Ficha Individual 4A)

A proposta dessa atividade evidencia um trabalho com operações lingüístico-discursivas, necessário para a compreensão mais detalhada do texto. A continuação do trabalho faz o aluno pensar no papel dos adjetivos para qualificar uma obra ou autor e se há alguma relação do adjetivo com o gênero literário. Conseqüentemente, percebemos aqui uma maior complexidade na tarefa no que diz respeito à compreensão do funcionamento da linguagem em relação ao gênero estudado.

Como demonstrado até o momento, verificamos que as seções da seqüência de quarta capa de livro foram construídas de acordo com os objetivos almeçados e com o modelo didático do gênero estudado.

Assim, com a divisão proposta, o estudo da situação de comunicação intervém, em especial, na contextualização, para a familiarização do aluno com o contexto de produção do gênero e para a explicitação da situação de produção, que aparece no final da seqüência. A organização ou plano geral do texto impõe traços mais diretamente às seções de caracterização, de compreensão geral e de desenvolvimento de estratégias de leitura. Já a caracterização lingüística focaliza a função discursiva de determinados elementos sintáticos ou lexicais. Por fim, a reunião de todas as informações funciona como base para o(s) projetos(s) e para a atividade de consolidação.

Além disso, a seqüência não é organizada com base em itens gramaticais que ditam um estudo voltado para a língua, mas com uma orientação voltada para o uso

efetivo da linguagem. A nosso ver, a parte gramatical conseguiu explorar adequadamente a função discursiva dos itens lingüísticos fundamentais para a compreensão de textos de quarta capa de livro. Visto que o trabalho com anúncios publicitários não teve essa clareza e gradação na complexidade das tarefas e nos objetivos a serem alcançados, ressaltamos aqui a qualidade da seção que trata especificamente dos itens gramaticais, na seqüência didática de quarta capa de livro.

Também é clara a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura de quartas capas. Em contraste com a seqüência de anúncios publicitários, essa se mantém direcionada ao propósito de leitura desses textos sociais.

“O primeiro deles é a quarta capa de livro de obras literárias.(...) Propomos que a compreensão do gênero para os alunos atue em três sentidos: despertando seu interesse pela literatura, aumentando o leque de estratégias de leitura que podem fazer do ato de ler algo mais eficiente e prazeroso, e desenvolvendo o senso crítico dos alunos quanto a textos argumentativos, encorajando-os a pensarem nas razões que levam as pessoas a apresentarem determinadas informações e argumentos.” (Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998:5)

Com exceção do projeto e do jogo, as atividades sempre tinham como objetivo o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura de quartas capas.

Além disso, podemos afirmar que a seqüência didática se apresenta com um foco voltado também para o uso de estratégias de leitura, em sua maioria, relacionadas às capacidades lingüístico-discursivas, como se pode verificar no quadro 49.

Quadro 49: Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na seqüência didática e as capacidades de linguagem.

Proposta de uso de estratégias de leitura para a seqüência de quarta capa de livro	Relação com as capacidades de linguagem
a) Identificando a organização do texto; b) compreendendo adjetivos; c) reconhecendo tempos verbais; d) interpretando <i>referência textual</i> ³³ ; e) usando <i>marcas de expressão pessoal</i> ³⁴ ; f) identificando conjunções; g) interpretando o uso de modais	capacidades de ação: e capacidades discursivas: a capacidades lingüístico-discursiva: b, c, d, e, f, g

A predominância por estratégias de leitura relacionadas com as capacidades lingüístico-discursivas pode ser interpretada como uma concepção por parte das elaboradoras do material de que a maioria das estratégias trabalhadas na compreensão detalhada de quarta capa de livros estaria mais diretamente relacionada à mobilização dessas capacidades.

5.2.2.4 Leitura e contexto

A construção de sentido em leitura de quarta capa de livro parece ter sido tratada como mais dependente do contexto (tanto o da produção do texto como o da leitura) e do(s) objetivo(s) do que a seqüência didática anteriormente analisada.

Na seção *Contextualização*, os objetivos apresentados foram: a) contextualizar o trabalho com quarta capa de livro; b) conscientizar os alunos sobre estratégias usadas para selecionar uma leitura; c) explorar o conhecimento de mundo do aluno. Por meio das atividades propostas, o aluno é levado a mobilizar suas representações sobre a situação de produção de quarta capa de livros e sobre os conteúdos nela provavelmente veiculados. Ou seja, o contexto é privilegiado

³³ Segundo as autoras, **Referência textual** é o emprego de elementos para se remeter a outros anteriores ou posteriores no texto. Ela pode ser feita através de pronomes, tais como PRONOMES PESSOAIS, PRONOMES OBLÍQUOS, PRONOMES POSSESSIVOS, PRONOMES DEMONSTRATIVOS, PRONOMES RELATIVOS, ADJETIVOS POSSESSIVOS, bem como através de substantivos usados para substituir um nome já mencionado ou a ser mencionado. Esses elementos podem fazer referência a substantivos, grupos nominais ou sentenças inteiras.

³⁴ Segundo as autoras, **Marcas de expressão pessoal** são termos utilizados para dar entrada à expressão de crenças, expectativas, opiniões, conhecimento e interesses.

As atividades de exploração do contexto de produção de textos de quarta capa de livro são propostas em pelo menos duas seções: *Contextualizando* e *Explicitando a situação de produção*. A primeira abre a seqüência didática e contribui para que o aluno não só se motive como faça previsões quanto ao conteúdo e gênero. Já a outra seção foi proposta no final da seqüência, pouco adicionando para a construção de sentidos na leitura dos textos.

5.2.2.5 Uso de textos sociais

Podemos dizer que os sete textos utilizados nas sete seções da seqüência didática de quarta capa de livro são textos sociais. Trata-se de quartas capas de obras literárias, provavelmente pouco conhecidas pelos alunos, condição essa que certamente pode dificultar a participação dos alunos em termos de conhecimento de mundo, expectativa com relação ao texto a ser lido, etc. Por outro lado, alguns são clássicos da literatura ou foram escritos por autores conhecidos mundialmente como Agatha Christie e Anne Rice.

5.2.2.6 Comparações construtivas

Conforme verificamos na análise das atividades da seqüência didática de quarta capa de livro, elas exigem que o leitor relacione o sentido construído em uma determinada leitura com sua experiência de vida. Além disso, busca-se articular as seções para que os alunos constantemente voltem aos textos já lidos para uma releitura, com um novo objetivo. O trecho abaixo, extraído da seqüência didática pode ilustrar esse movimento:

*II. Até aqui, você examinou quartas capas dos livros *Ao Longo do Rio da Vida* de José Orlando Rodrigues (FG 1B), *84 Charing Cross Road* de Helene Hanff (FI 1B), e *4.50 From Paddington* de Agatha Christie (FI 2B). Responda:*

- a) Que tipo de livro cada autor escreve?*
- b) Você se interessaria em ler alguns desses livros? Por quê?*

c) As informações apresentadas foram suficientes para convencer você a ler alguma dessas obras?

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Fichas Individuais 2B)

Dessa forma, consideramos que as atividades contribuem para o estabelecimento de comparações construtivas.

5.2.2.7 Progressão em espiral

Houve, a nosso ver, uma progressão em espiral na organização da seqüência didática, dado que há uma articulação entre as diferentes seções propostas, as atividades e os objetivos na leitura das quartas capas de livro trabalhadas. É com vistas à produção de sentido em textos desse gênero que a seqüência didática propõe um movimento de processo cumulativo de experiências de leitura que provocam um vaivém de tarefas oscilando em sua complexidade.

O princípio subjacente às atividades é o de criar um meio de aprendizagem em que tal processo se dê com retomadas do conhecimento apreendido, havendo espaço e oportunidade para as transposições almejadas e/ou outras. Esse princípio, a nosso ver, se reflete no trabalho espiralado de eliciação, explicações, atividades de leitura e reflexão sobre o sentido construído. Consideramos que o trabalho se dá em espiral, pelo (re)aparecimento de alguns textos em diferentes momentos nos diferentes módulos da seqüência didática com objetivos distintos e atividades com maior ou menos complexidade.

Quanto ao estudo voltado para a sintaxe, o segmento da seqüência didática, que vem a seguir, mostra a proposta de trabalho com os elementos lingüísticos da mesma quarta capa de livro:

Seção – Focalizando componentes Lingüísticos I: Tempos Verbais

1. Assinale a frase que corresponde à função e ao tempo verbal indicado:

2) Informação sobre o enredo no Present Simple.

- (a) *Steven Warner stars as the Little Prince in the Stanley Donen Enterprises film production of this book.*
- (b) *This book is the very simple story of the love affair between Miss Helene Hanff of New York and Messrs Marks and Co, sellers of rare and second hand books, at 84 Charing Cross Road, London.*
- (c) *'V.S. Naipaul is a superb writer of world stature' - Ronald Bryden in the Sunday Telegraph*

II. As frases abaixo foram retiradas das quartas capas da FI 1B, FI 2A, FI 2B e de quartas capas de livros apresentadas nas FG 2A e FG 2B. Identifique nessas frases:

a) o tempo verbal

b) a função da frase (apresentar crítica favorável, informações sobre a obra, ao autor, ou ao enredo)

1) **4.50 from Paddington** was quite the most convenient train home for the elderly Mrs. McGillicuddy.

2) "It is unmitigated delight from cover to cover." DAILY TELEGRAPH

Seção - Focalizando componentes Lingüísticos I: Referência Textual

I. Retome a Quarta capa do livro *84 Charing Cross Road* (FI 1B) e a do livro *4.50 from Paddington* (FI 2B) e localize os elementos que são usados para fazer referência a partes do texto.

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Fichas Individuais 5 A, 5 B, 6)

As atividades enfocam os tempos verbais e o uso de cadeias anafóricas consideradas como importantes para a compreensão de quartas capas. No segmento da seqüência didática, encontramos frases tiradas da quarta capa do livro *84 Charing Cross Road* para serem estudadas em relação a esses elementos. Nesse caso, novamente, encontramos o princípio do trabalho em espiral, indo-se do complexo para o simples, sendo o texto revisitado com objetivos distintos.

A questão da fragmentação de conteúdos ocorreu apenas na atividade de *Explicitação da situação de produção* ao final da seqüência, antecedendo o projeto que só se relaciona ao tema leitura. A parte da seqüência didática que vai até a seção *Consolidação* apresenta uma sucessão de atividades equilibrada, que respeita de forma adequada o objetivo de cada seção. Ademais, essa articulação também se observa na organização da seqüência didática e na progressão das atividades.

5.2.2.8 Complexidade da tarefa

Constatamos que a principal ferramenta dessa seqüência, a nosso ver, é o constante retorno aos textos de quartas capas já vistas, servindo a mesma quarta capa para diversas seções, com objetivos distintos, apresentando, gradativamente, ao aluno a complexidade das quartas capas de livros.

Diferentemente da seqüência didática de anúncio publicitário, as atividades de análise nominal na seqüência didáticas de quarta capa de livro visam à compreensão do texto e não seus enunciados isolados. As evidências dessa constatação podem ser reconhecidas no trecho das atividades da *Ficha Individual 4B*, que trata mais diretamente de uma análise lexical.

Lidando com Estratégias de Leitura II: Compreendendo Adjetivos

II. Pense em um livro que você leu. Qual era o gênero daquela obra? Faça uma lista de 5 adjetivos que você usaria para qualificar esse gênero.

III. Procure no dicionário o equivalente em inglês para os adjetivos da sua lista.

IV. Retome as Quartas Capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique se nelas aparece algum adjetivo da sua lista.

V. O gênero do livro que você leu é o mesmo de algum dos livros cujas Quartas Capas você consultou aqui? Em sua opinião, seria possível utilizar os mesmos adjetivos para outros gêneros?

VI. Examine a Quarta capa do livro Lasher, reproduzida ao lado.

1. Circule os adjetivos, sendo que alguns deles podem não vir acompanhados de substantivo.

2. Pelos adjetivos utilizados para qualificar o livro Lasher, em sua opinião, qual é o gênero dessa obra? O que eles permitem dizer sobre ela?

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 4 B)

Nessa atividade, há exercícios que orientam o aluno na identificação de palavras relacionadas ao contexto imaginado, ao objetivo e ao gênero textual, e não ao significado que elas têm em si mesmas. Deste modo, o aluno pode se envolver na reflexão sobre o uso da linguagem ao invés de se ater a um modelo lingüístico único e generalizável. Além disso, apresenta-se também um exercício de classificação de adjetivo, necessário para que o aluno possa reconhecer a forma e a posição em que podem aparecer no texto.

I- Retome as Quartas Capas das fichas FI 1B, FI 2A, FI 2B e verifique como o editor qualifica a obra, o autor e o enredo. Para isso, localize os adjetivos, a coisa ou pessoa qualificada e identifique seu significado. Você pode organizar as informações em uma tabela como a que reproduzimos abaixo, deixando mais linhas para cada obra.

(Paraná. Secretaria de Estado da Educação. v. 3, 1998: Ficha Individual 5 B)

Para cada uma das três obras que o aluno deve analisar nesta atividade, apresenta-se um contexto, um enredo e uma organização textual, que são previamente discutidas, sendo, portanto, recursos de que podem lançar mão ao fazerem esse novo exercício.

5.2.2. 9 Uso de recursos pedagógicos

Tendo em vista o desenvolvimento proposto, a divisão em seções parece ser proposital, com o objetivo de organizar o tipo de aula e de disponibilizar os recursos adequados a cada capacidade de linguagem almejada. Para deixarmos mais claro o funcionamento das seções, completamos o quadro que discrimina as seções da seqüência e os meios oferecidos, com o quadro 50.

Quadro 50: Meios utilizados nas seções da seqüência didática de quarta capa de livro

Seções da SD	Meios utilizados
Contextualização	as atividades, livros, a biblioteca da escola, conhecimento de mundo.
Caracterizando quartas capas	lista de controle fornecida na ficha do aluno , atividades e quarta capa em LI.
Compreendendo quartas capas	explicação com quarta capa em LI para ilustrar, atividades com outra quarta capa em LI.
Lidando com estratégias de leitura	explicações com exemplos de quarta capa em LI e atividade. explicações com exemplos de quarta capa em LI, atividades com quarta capa em LI e perguntas resgatando a experiência do aluno com livros lidos.
Focalizando componentes lingüísticos	explicações com exemplos de quarta capa em LI, atividades.
Consolidação	atividades retomando todas as quartas capas estudadas e as capacidades de linguagem aprendidas.
Explicitando a situação de produção	quadro que guia a análise que envolve a situação de produção de quartas capas e quartas capas já estudadas.
Projeto	proposta de enquete em livrarias.

A título de ilustração, citamos a seção de contextualização, iniciado por uma ficha de trabalho em grupo, com perguntas envolvendo a temática dos hábitos de leitura dos alunos, levando-os à situação de comunicação em que quartas capas podem ser usadas. A segunda parte da ficha projeta a eliciação do conhecimento de mundo do aluno para ser usado nas atividades de leitura de quartas capas em inglês. Essas atividades têm por objetivo desenvolver as capacidades de ação dos alunos, tanto em relação ao contexto (lado A da ficha) como dos conteúdos (lado B da ficha). Como meios, professor e alunos poderiam lançar mão do próprio material, incluindo as atividades propostas, de livros trazidos de casa, da biblioteca da escola e da experiência de mundo de cada um.

Além disso, consideramos que, apesar da estruturação ser a mesma da primeira seqüência do anúncio publicitário, os recursos disponíveis foram melhor articulados, melhor orientados para as finalidades previstas. Enfim, um conjunto de atividades mais coerentemente voltado para o ensino-aprendizagem por meio de gêneros de textos.

5.2.2.10 Processo colaborativo e método indutivo

No manual do professor, além da disposição de um quadro-síntese da proposta de trabalho esclarecendo o projeto das duas seqüências didáticas do volume, assim como noções e conceitos abordados e as habilidades a serem desenvolvidas, aparecem aí sugestões de procedimentos para o professor, da seguinte forma:

- a) “Com a sala organizada em grupos, **inicie** a discussão tendo como ponto de partida as perguntas da FG1A.” (grifos nossos)
- b) “**É importante que você faça** isso antes de entregar a ficha aos alunos a fim de que eles explorem atentamente a Quarta capa e descubram as características desse gênero.”
- c) “**Você pode solicitar** os alunos que conversem com as pessoas de seu grupo, seguindo as perguntas apresentadas.”
- d) “**Se você tiver condições, poderá conduzir** a atividade em uma biblioteca, a fim de que os alunos possam manusear diversos livros diferentes.”

- e) *“**Outra alternativa é pedir** que cada aluno traga um livro de casa e a comparação seja feita entre todos, registrando os resultados na lousa.”*
- f) *“Pela natureza das atividades, a forma mais adequada de correção **seria** a retomada de respostas oralmente.”*
- g) *“A correção **pode ser feita** na lousa.”*

Como podemos observar, os dois primeiros enunciados são mais diretivos, pelo fato de apresentarem verbo no imperativo. Nas outras frases, podem ser identificados alguns tipos de item lexicais ou de estrutura como modalizadores, caracterizando-se, assim, um discurso modalizado que abre mais espaço para decisões e alternativas do professor.

Além disso, propõe-se que o leitor coloque em interação o seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de organização textual, seu conhecimento sistêmico (principalmente, de LM), que interaja com seus colegas de sala, com textos em LM, com textos em LI, sendo essas interações adequadamente sugeridas para a construção do sentido.

Já em relação aos enunciados que se referem aos alunos temos, no manual do professor, enunciados do seguinte tipo:

- a) *“Essa atividade **pode ser feita** individualmente ou em pares.”*
- b) *“**Os alunos deverão** trabalhar em grupos.”*

Como se vê, a letra a) mostra um tipo de enunciado modalizado, abrindo a possibilidade de se tomar diferentes posturas e atitudes. Já o enunciado do tipo b) mostra uma asserção direta, esclarecendo a sugestão da forma de condução da atividade.

A nosso ver, fica claro a perspectiva do método indutivo nessa seqüência didática, já que o aluno é sempre levado a recorrer aos seus conhecimentos e experiências antes de uma formalização de conceitos.

5.2.2.1.1 Síntese da análise

Como verificamos, a análise mostrou coerência entre o que foi considerado necessário para o ensino de leitura de quartas capas em LI e o que é abordado nas diferentes seções da seqüência didática. A perspectiva de material didático em forma de seqüência didática organiza as atividades individuais e em grupo em seções que contemplam as capacidades de ação, seguidas das capacidades discursivas e lingüístico-discursivas, e finalizando com uma combinação delas em atividades de consolidação.

A proposta geral da seqüência está expressa na introdução do manual do professor com os objetivos específicos a cada seção explicitados juntamente com seus procedimentos. Por meio das atividades, o aluno é colocado em interação com o objeto de conhecimento que está colaborando na mediação com seus colegas e com o professor para o processo de aprendizagem. O gênero, bem como a apresentação de suas características particulares, permeia o trabalho com atividades de compreensão escrita em que ele se envolve para a construção de novos conhecimentos.

As diferentes seções estão voltadas para um trabalho com leitura, direcionado para o processo de construção de sentido(s) por meio de perguntas de interpretação, de inferência, de reflexão, de formalização de conceitos, de exercícios com a prática de procedimentos que levam à extração de informações factuais, de valorização do conhecimento de mundo do aluno e do desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias.

Do que foi dito até o momento, consideramos as intervenções propostas na seqüência como pertinentes e adequadas ao construto teórico anunciado como fundamento do material e também dessa pesquisa.

Portanto, como conclusão final deste capítulo, podemos afirmar que encontramos inadequação na seqüência didática do anúncio publicitário em relação ao modelo didático construído e adequação na seqüência didática de quarta capa de livro.

Nossos dois primeiros capítulos, isto é, nossos pressupostos teóricos foram organizados de tal forma que respondêssemos as perguntas sobre ensino de leitura em LE na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo e sobre elaboração e avaliação de material didático. Com essa perspectiva em mente, acreditamos que o trabalho com leitura dá a oportunidade ao sujeito-leitor de construir conhecimentos relacionados à uma situação de comunicação em detrimento de um exercício de extrair informações do texto. Por isso, defendemos a aprendizagem de leitura em LE apoiada no desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas a um gênero específico e reiteramos a necessidade e importância de instrumentos que visem a aprendizagem. Nesse caso, vislumbramos o material didático como a ferramenta usada pelo professor e pelos alunos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à compreensão escrita em LE.

Por conseguinte, seríamos orientados por uma concepção de linguagem como ação social, usada como instrumento de mediação para a construção de significados dos textos com os quais interagimos em situações sociais. Assim, alguns procedimentos subjacentes a compreensão escrita em LE e usados como instrumento de avaliação das seqüências didáticas analisadas seriam: a) considerar a leitura como ação de linguagem; b) orientar-se por gêneros de texto; c) orientar-se pelas capacidades de linguagem que o gênero exige; d) ter em mente o contexto de produção do texto lido e o contexto de leitura; e) servir-se de textos sociais; f) utilizar-se de comparações construtivas; g) nortear-se por uma progressão em espiral; h) guiar-se pelos objetivos de leitura; i) servir-se de diferentes recursos para interpretar o que se lê e j) utilizar-se de significados construídos em um trabalho colaborativo e indutivo em detrimento de palavras ou expressões desconhecidas.

Além desse instrumento de análise, corroboramos a adequação do uso de modelos didáticos de gênero para esse propósito, com a indicação das capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem de leitura em LE. Defendemos, assim, a organização de material didático em forma de seqüência didática, organizando as atividades individuais e em grupo em seções que contemplam tanto as capacidades de ação, quanto as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas.

Para a construção dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro, levamos em consideração a literatura dos *experts* e especialistas nesses gêneros, as análises dos textos pertencentes a esses gêneros, e a identificação das capacidades dos alunos do Projeto PAI-S e da situação de ensino de LE nesse contexto. Dessa forma, pudemos sintetizar quais as características dos gêneros analisados e quais características deveriam ser ensinadas para a compreensão escrita desses textos, respondendo, assim, a outras duas perguntas de pesquisa.

Como vimos, os dois gêneros caracterizam-se pela dupla função de informar e persuadir o leitor-consumidor em potencial. O anúncio publicitário informa o consumidor, porém, seu maior intuito é o de persuadi-lo a consumir o produto ou serviço. A quarta capa de livro informa o leitor do conteúdo do livro na parte do resumo incitativo e busca persuadi-lo a ler a obra na parte de crítica e comentários.

Dessa forma, levando em consideração a proposta de agrupamento de gêneros (Dolz & Schneuwly, 1996), precisaríamos optar e colocar esses gêneros ou na categoria dos gêneros da ordem do expor ou do argumentar. Descartamos a primeira, por compreendermos que a informação veiculada tanto no anúncio publicitário quanto na quarta capa de livro é sustentada para que o leitor seja convencido de uma posição e refute outras. Concluímos, portanto, ser necessário introduzirmos uma subcategoria dentro da tipologia argumentativa, que abrigue os gêneros cuja função seja de informar-persuadir.

Constatamos ainda que as análises feitas corroboram muito do que os *experts* e pesquisadores desses gêneros já afirmaram sobre ele. Dado o contexto de ensino para o qual estamos voltados e as características levantadas, selecionamos os elementos necessários a serem incorporados aos objetos de ensino desses dois gêneros. O primeiro desses elementos é o contexto de produção característico de cada gênero, ou seja, um enfoque para o desenvolvimento da capacidade de ação que se volta para o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a compreender a interação entre contexto, leitor e texto.

Outro elemento selecionado diz respeito à arquitetura interna dos textos pertencentes aos dois gêneros, proporcionando o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. Constatamos que a identificação de seus planos gerais forneceu-nos pistas importantes para a identificação dos tipos de discurso e de seqüências. Ainda em relação ao plano geral, no anúncio publicitário, a utilização de elementos com significado icônico, tanto com elementos da realidade quanto os de criação colabora para o alcance dos objetivos do produtor, estimulando o desejo pelo produto/serviço, criando convicção sobre a sua necessidade e induzindo-o a ação de comprar o produto ou o serviço. Em relação ao plano das quartas capas de livro, originalmente coletadas para análise, verificamos que a imensa maioria apresenta comentários ou críticas, resumo incitativo, além de outros recursos de incitação como, por exemplo, ilustrações de diferentes tipos.

Por conta disso, concluímos que para o trabalho com a leitura de textos pertencentes a esses gêneros, é necessário que enfoquemos o reconhecimento da organização desses textos, o uso de diferentes linguagens e a função dessa organização. Para LE, o reconhecimento do plano textual global parece-nos ser ainda mais frutífero do que para LM, pelo fato de que, muitas vezes, ele pode compensar a falta de conhecimento sistêmico por parte do leitor.

A nosso ver, isto reitera nossa visão da necessidade do desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas em uma ação de linguagem como é a leitura. Ao considerarmos a análise das pistas formais de um texto necessárias para a interpretação da intenção argumentativa do autor, estamos assumindo que o ensino deva abordar as características (lingüísticas, estruturais, extra-verbais e de contexto) de um texto para possibilitar a construção de seu significado.

Os outros elementos que selecionamos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas dentre os quais gostaríamos de enfatizar o reconhecimento do posicionamento enunciativo para a construção do sentido. Em relação à responsabilidade enunciativa, há muitas diferenças entre os dois gêneros. Nos anúncios publicitários, nos pólos do dizer e do fazer, o produtor do texto se apresenta aparentemente como 'neutro'. A importância de se assumir uma voz

'neutra' decorre, nos parece, justamente da tentativa de responsabilizar o outro (o leitor-consumidor) pelo significado da mensagem, possibilitando ao produtor do texto que fale sobre o produto sem se comprometer pessoalmente pelo que é dito. Nas quartas capas de livro, as vozes são bem definidas e marcam a responsabilidade enunciativa de quem está enunciando.

Gostaríamos de enfatizar ainda que os traços característicos de cada gênero analisado poderiam constituir uma ficha de controle, cuja utilidade se destacaria principalmente no processo de auto-avaliação e na observação dos elementos incitativos dos textos. Especialmente no trabalho com leitura, o aluno poderia, após uma identificação dos elementos nele presentes, fazer uma análise da relação entre seu uso e o destinatário pretendido. Tal análise serviria seguramente ao objetivo de se desenvolver a criticidade do aluno, pois ele estaria desvendando o recurso persuasivo utilizado e tornaria mais explícito o significado.

Acreditamos que é pela construção de sentidos que podemos externalizar quaisquer reações conscientes e críticas. Se o aluno somente se envolve com a verificação de conteúdo factual, não quer dizer que está construindo sentido. Ele pode estar simplesmente reconhecendo informações. Para construir significado, torna-se saliente na literatura a noção de leitura crítica.

Respondidas as questões sobre a descrição dos gêneros e os traços que deveriam ser ensinados, podemos partir para outra de nossas perguntas no intuito de avaliar se as seqüências didáticas se concentraram no ensino dessas características.

Vejamos essa avaliação em relação a cada seqüência, separadamente.

a) Seqüência didática de anúncio publicitário

Concluimos que essa seqüência didática se presta como uma sensibilização para leitura em LI e não como um trabalho efetivamente voltado para a compreensão de anúncios publicitários. Destacaremos, a seguir, os principais motivos para tal conclusão.

A falta ou escassez de atividades em algumas seções pôde acarretar em um ensino prescritivo, mecânico e sem sentido, como o tipo de ensino criticado na introdução do próprio manual analisado. Em algumas partes da seqüência, a formalização de conceitos foi proposta antes de qualquer atividade, o que abre precedentes para que o material assuma um papel de transmissor de conhecimentos, ao contrário da pretendida negociação de sentido e construção.

Quanto às capacidades lingüístico-discursivas trabalhadas, focaliza-se a escolha nominal com a identificação de cognatos e grupos nominais. Tal ênfase não contempla o tipo de sintagma nominal presente nos textos desse gênero. Concluimos, assim, que o estudo dos cognatos não se pauta pelo modelo didático, mas na crença de que ele é uma estratégia para garantir a compreensão de um número razoável de itens lexicais em qualquer texto em LE.

Em suma, alguns dos elementos selecionados como objeto de ensino aparecem no material, no entanto, sem ter sua função discursiva enfocada. Um exemplo é o uso do *simple present* como recurso para marcar um discurso pouco modalizado em anúncios publicitários que visa a não contestação.

A seção *Explicitando a Situação de Produção* não leva o aluno a construir uma compreensão sobre a interpretação de anúncios publicitários, pois ela é proposta ao final das atividades quando as interpretações já terão sido discutidas. Logo, não parece haver coerência entre o objetivo e a atividade, pois ela não tem relação com nada que contribua para a constituição de leitores críticos e capazes de trabalhar com anúncios publicitários após terem cumprido a tarefa proposta.

Se nosso objetivo é que o aluno construa significados, ele precisa ter condições de lidar com a linguagem de forma crítica. Diante disso, gostaríamos de salientar alguns procedimentos para favorecer uma construção de conhecimento com criticidade: a) o uso de recursos tendo em vista a busca pela autonomia do aluno; b) a tarefa precedida por negociações, dependendo da necessidade de cada aluno e dos diversos níveis de dificuldade; e c) a interação reconhecida como condição para a mediação, resultando em ajuda mútua.

Um exemplo de procedimento para o ensino de leitura seria a proposta de discussão pelos sujeitos-leitores sobre a temática e o texto lido, bem como o que outras fontes dizem acerca do tema. A discussão teria o intuito de proporcionar aos participantes a oportunidade de exporem suas idéias em busca de uma interpretação para a leitura, uma tomada de consciência de diferentes argumentos sobre uma questão, uma solução criativa para um dado problema etc.

Creemos que uma atividade de discussão desse porte seja de grande complexidade, pois requer a emergência de diferentes vozes presentes no texto e reveladas no discurso dos participantes da discussão. Na verdade, essa manifestação, que torna explícita as diferentes vozes, contribui para a compreensão da responsabilidade enunciativa dessas vozes, além de nutrir o sujeito-leitor de argumentação. Uma situação que se beneficiaria desse tipo de procedimento seria a discussão sobre a persuasão em anúncios publicitários com ênfase na relação entre consumo e o tipo de apelo de que se servem.

b) Seqüência didática de quarta capa de livro

Em relação à seqüência didática do gênero quarta capa de livro, percebemos que os itens que deveriam ser ensinados estão distribuídos ao longo das seções, sendo tratados em função da sua complexidade e do objetivo subjacente à tarefa. Reportando-nos à análise desse material, poderíamos dizer que o trabalho parte do nível de desenvolvimento real dos alunos após um diagnóstico feito na seção de contextualização. A partir daí, propõe-se um trabalho de construção social baseado em interações onde novos sentidos podem ser construídos e negociados. Para isso, as atividades relacionam a compreensão que os alunos têm dos textos com sua realidade, bem como visa a polêmica para apurar o senso crítico dos alunos com questões para expressarem sua opinião e um projeto sobre as preferências e hábitos do leitor da sua região ou escola.

Faz-se mister novamente ressaltar as diferenças em relação à seqüência de anúncio publicitário que nos levaram a essa conclusão. Primeiramente, o de haver atividades propostas para o aluno em todas as seções, ou seja, não se espera que o

aluno aprenda passivamente por observação. O aluno não mais permanece passivo, no papel de receptor de informações que deverá utilizar em outro momento.

No entanto, faltou explorar o fato de a argumentação utilizada pelos editores, críticos da mídia e dos próprios autores ser sempre de valor positivo nos textos de quarta capa. Em outras palavras, o objetivo do texto é de persuadir o leitor a ler o texto; portanto, os adjetivos estarão diretamente relacionados a esse objetivo. Incitar a leitura, criando-se o efeito esperado faz parte do papel dos adjetivos na argumentação existente nos textos de quarta capa de livro, o que poderia ter sido enfatizado na seqüência didática.

Novamente a seção *Explicitando a Situação de Produção* é colocada no final da seqüência quando os alunos estariam, provavelmente, saturados de manusearem os mesmos textos e não terão objetivos ou destino para as informações obtidas. Na parte de introdução para o professor, explicou-se que tal atividade contribui para a compreensão do texto e para a negociação de sentidos na construção de novos significados. Para isso, a atividade deveria estar, a nosso ver, no início da seqüência e não no final. Estando no final, esses objetivos não são cumpridos com a explicitação, mas no trabalho anterior desenvolvido durante as outras seções.

Também faltou o trabalho de comparação dos diferentes tipos de resumo: resumo escolar, abstracts em anais de congresso e resumos incitativos que poderia contribuir sobremaneira para a compreensão da produção e leitura desses textos.

Por conseqüência, pensando-se na adequação do material ao construto teórico do interacionismo sócio-discursivo, apontamos para a necessidade de adaptar o material didático baseado em anúncio publicitário para que seja realmente voltado para a leitura de anúncios e não uma sensibilização à leitura em LE. Já a seqüência didática em torno de quartas capas respeita as particularidades do gênero. As adaptações devem, então, ser feitas segundo o contexto específico do sistema didático em que será usada.

Tendo como parâmetro o modelo didático construído, com os elementos selecionados como objetos de ensino, pudemos usar como um dos critérios de

análise das seqüências didáticas as capacidades de linguagem implicadas nesses elementos e que, portanto, deveriam ser desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem que as seqüências didáticas pressupunham. Assim, o procedimento para avaliar esse aspecto foi a comparação entre as capacidades de linguagem que efetivamente podem ser trabalhadas na seqüência didática e as que foram indicadas no modelo didático dos gêneros. Outro procedimento foi o uso dos princípios de ensino de leitura que defendemos no Capítulo 1 para examinarmos a concepção de leitura subjacente ao material por nós produzido, relacionando as propostas de atividades às capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva envolvidas.

Concluimos que, os modelos didáticos dos gêneros foram instrumentos adequados para avaliação de material didático. Evidenciamos o modelo didático como uma proposta de guia de avaliação que só é construído mediante a situação de comunicação e o objeto de conhecimento sobre o qual as tarefas da aula serão organizadas. Consideramos que esse tipo de guia, resultado do modelo didático construído, pode indicar a seleção dos itens considerados como objeto de ensino, possibilitando a avaliação da adequação do conteúdo na(s) seqüência(s) didática(s).

Os princípios de ensino de leitura que defendemos como critérios de avaliação estão em coerência com o interacionismo sócio-discursivo, por isso, também coerentes com os atuais direcionamentos para o ensino de LE, como é o caso dos PCNs-LE. Admitindo ser o material didático um importante instrumento de mediação em sala de aula, o papel dos princípios gerais torna-se ainda mais intenso já que podem responder às questões metodológicas relacionados ao(s) objeto(s) de ensino de leitura em LE.

Muitos outros critérios seriam necessários como aqueles que dizem respeito à análise das características dos participantes do sistema didático, de seus objetivos em relação ao ensino-aprendizagem, etc. Entretanto, consideramos que, mesmo assim, trazemos grande contribuição à área, com um trabalho que, pela primeira vez, se volta para o ensino de leitura em LE com base na noção de gênero e que fornece um instrumento de avaliação de material didático baseado na construção do modelo didático de gênero.

Nossa pesquisa também aponta para encaminhamentos futuros. O primeiro deles diz respeito ao fato de não termos analisado todas as seqüências didáticas que constituem o *Caderno de Inglês*. A análise completa poderia revelar o processo de crescimento sofrido pelas elaboradoras durante os oito meses de produção do material. Por exemplo, ao avaliarmos a primeira e a penúltima seqüência, muitas diferenças foram apontadas e as transformações são visíveis na própria proposta do material. Entretanto, a análise completa poderia trazer dados importantes para a questão de formação de professores.

O segundo encaminhamento se relaciona justamente com essa questão. Embora não tenha sido nosso objetivo abordar diretamente a formação de professores, devido à natureza do estudo e à grande necessidade do professor de LE em produzir e adaptar recursos para o ensino, consideramos fundamental a continuidade de pesquisas e publicações que focalizem a produção e avaliação de materiais didáticos para o ensino de LE.

Outro tipo de pesquisa possível relaciona-se ao desenvolvimento do construto teórico sobre capacidades de linguagem. Esperávamos poder ter avançado no sentido de pesquisar se outros tipos de capacidades, que não as que já constam da bibliografia seguida, estariam envolvidas no processo de compreensão escrita, porém não foi possível avançar em relação a isso, mas acreditamos ter demonstrado sua relação com os critérios de avaliação propostos pelos PCNs-LE e sua aplicação como instrumento de análise.

Além disso, consideramos que outras questões levantadas em decorrência desse estudo devem ser pesquisadas como: a) as propostas de articulação entre condutas pedagógicas de intervenção e materiais de ensino ; b) a relação dos gêneros textuais pesquisados e analisados com as formações sociais que utilizaram o material ; c) o tipo de leitor que cada material didático privilegia e d) as mudanças no ensino-aprendizagem de LI com um material orientado pela leitura de gêneros, possibilitando ou não o espaço de interpretação como construção de sentido.

Finalmente, para justificarmos nossa avaliação do que foi nossa contribuição, retornemos ao título deste trabalho – **Gêneros e ensino de leitura em LE : os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.**

Em nosso trabalho, defendemos a tese de que os gêneros de texto podem ser tomados como objetos de ensino de leitura, tal como proposto no *Caderno de Inglês*. O objetivo de avaliar esse material para verificar sua adequação ao construto teórico do interacionismo sócio-discursivo e ao modelo didático construído com base em um *corpus* de textos desses gêneros levou-nos à rediscutir a questão do ensino de leitura em LE e a defender o uso do modelo didático de gênero como instrumento para elaboração e avaliação de materiais didáticos, juntamente com a análise das atividades em relação às capacidades de linguagem implicadas para o domínio de um determinado gênero. Assim, podemos analisar nossa contribuição na dimensão prática, teórica e metodológica.

Como contribuição para a prática, indicamos a possibilidade de organizar o ensino com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem. Na dimensão teórica, desenvolvemos um decálogo para o ensino de leitura em LI, que pode ser tomado como princípios gerais para nossa prática de sala de aula de leitura. Finalmente, como contribuição metodológica, confirmamos a validade do uso dos modelos didáticos de gêneros como instrumento para a produção e avaliação de material didático.

C951g Cristovão, Vera Lúcia Lopes.
Gêneros e ensino em LE : os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático / Vera Lúcia Lopes Cristovão. – São Paulo, 2001.
2 v. : il.

Orientador: Anna Rachel Machado.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

Inclui no v. 2 os anexos ao texto integral.

1. Material didático – Avaliação. 2. Língua estrangeira – Ensino. 3. Leitura - Ensino. I. Título.

CDU 371.67:81'243

INTRODUÇÃO

Como educadores, a tarefa de construirmos conhecimento é árdua e exigente: árdua, porque nem sempre o contexto histórico é favorável, nos permitindo apenas que cumpramos deveres, sem exigirmos nossos direitos; exigente, porque necessitamos de condições e instrumentos a fim de operacionalizarmos essa construção. Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ela se torna indispensável, uma vez que todo cidadão tem o direito e a necessidade de dominar minimamente uma língua estrangeira, para sua formação como indivíduo e cidadão do mundo.

Esse ensino passou, na última década do século XX, por uma grande efervescência. Além de inúmeras pesquisas voltadas para a questão dos métodos e abordagens, da formação de professores e de instrumentos didático-pedagógicos, tivemos várias ações de ordem política-educacional desenvolvidas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). A fim de garantir uma educação de maior qualidade, as necessidades da comunidade e, indiretamente, controlar o direcionamento da educação no país, o sistema educacional brasileiro vem propondo várias instruções oficiais para o ensino, inclusive o de línguas estrangeiras. Assim, de especial importância foram a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a criação de projetos de adequação idade-série (PAI-S ou Projeto de Correção de Fluxo), a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e a implementação do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD).

CAPÍTULO 1 O ENSINO DE LEITURA EM LE

O objetivo deste capítulo é o de trabalhar com as questões sobre ensino de leitura em LE, desenvolvendo discussões sobre a) algumas críticas e propostas à prática do ensino de leitura com o uso de materiais didáticos em sala de aula, que mostra o estado de crise nesse ensino, b) a apresentação dos pressupostos teóricos que nos guiaram na construção de nosso material didático para ensino-aprendizagem de leitura em LI no PAI-S e c) uma proposta de ensino de leitura em LE com base em uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem como defendidos pelo interacionismo sócio-discursivo bem como na noção de gênero, focalizado na forma de seqüência didática. Para isso, levantaremos as posições de diferentes pesquisadores a fim de nos contrapor a esse quadro de crise, levando-nos a estabelecer nosso vínculo à teoria do interacionismo sócio-discursivo, destacando o conceito de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1934/1993), o de *gêneros de discurso* de Bakhtin (1979/1992), o de gênero como instrumento para o ensino (Schneuwly, 1994) e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de seqüências didáticas (Dolz & Schneuwly, 1998) norteadas por esses conceitos e voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão do gênero que está sendo estudado. Assim, neste capítulo, estaremos respondendo a duas das perguntas de nossa pesquisa:

CAPÍTULO 2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, discutiremos como a questão de transposição didática tem sido discutida do ponto de vista teórico, mais fortemente por pesquisadores da Universidade de Genebra de diferentes disciplinas, tomando esses trabalhos como ponto de referência. Sobretudo, examinaremos as propostas de instrumentos de avaliação de material didático, sustentando que o modelo didático de gênero pode ser tomado como instrumento para esse tipo de avaliação. Assim, estaremos respondendo a parte de nossa segunda pergunta de pesquisa sobre como poderíamos proceder a esse tipo de análise. Para finalizar, exporemos o modelo de análise de textos de perspectiva interacionista sócio-discursiva (Bronckart, 1997/1999) que foi por nós utilizado na construção do modelo didático.

2.1 Transposição Didática

Muitos professores de língua têm o livro-texto (livro didático) como um dos poucos, senão o único recurso de sua prática pedagógica (Rojo, 2000), além de se constituir como a principal fonte de informação para alunos e professores (Batista, 2000). Pode-se, então, afirmar que o material didático, juntamente com o professor e os alunos, assume papel fundamental no processo educativo, criando-se, assim, a exigência de sua análise, levando-se em conta o contexto em que será usado assim

CAPÍTULO 3 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Nesta parte, estaremos apresentando a metodologia utilizada nesta pesquisa. Em primeiro lugar, comentaremos a explicitação dos objetivos e a delimitação da pesquisa, e, em seguida, esclareceremos a construção e seleção dos dados. Posteriormente, descreveremos as duas seqüências didáticas selecionadas para análise, juntamente com as orientações do manual do professor. Finalizaremos o capítulo apresentando os procedimentos metodológicos de análise dos dados.

Nosso estudo tem como pressuposto que o sentido da leitura se constrói socialmente em estreita dependência com o contexto de produção do texto e do contexto de leitura. Para nosso trabalho, além da opção pelos pressupostos teóricos já apresentados, servimo-nos de procedimentos metodológicos coerentes com os pressupostos teóricos adequados como um instrumento de avaliação de material.

Passaremos, então, a apresentar os objetivos gerais e específicos, os procedimentos de seleção do *corpus* e os procedimentos de análise.

CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA DE LIVRO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro. Para atingir esse objetivo, com base em nossos pressupostos teóricos, contrastaremos a situação de ensino de LI/LE no Projeto PAI-S, a literatura dos *experts* e especialistas dos gêneros selecionados e os resultados das análises de um *corpus* de textos pertencentes aos gêneros usando o modelo de Bronckart (1997/1999). A seguir, articularemos os pontos de convergência e, finalmente, indicaremos as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas para a leitura de anúncios publicitários e quartas capas de livro, propondo um modelo didático desse gênero, selecionando os itens que deveriam ser objeto de ensino. Assim, procederemos a essas análises para cada gênero resultando nos modelos didáticos. Como a situação de ensino é a mesma para ambos, ela será apresentada uma só vez.

4.1 Situação de ensino envolvendo o contexto em que o material foi produzido e analisado

Assumir o contexto como importante nos leva a apresentação de um histórico que resultou também nessa pesquisa. Assim, apresentaremos uma breve descrição

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA DE LIVRO

A análise de cada seqüência didática está dividida em duas partes, examinando, sob uma perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, as atividades propostas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas para a aprendizagem de leitura de anúncios publicitários e quartas capas de livros em LI. Dentre as categorias utilizadas, estaremos, primeiramente, nos baseando nos itens selecionados para o ensino pelo modelo didático por nós construído para podermos compará-los à descrição do material, possibilitando-nos uma investigação da adequação da seqüência didática. Para expandirmos nossa análise, estaremos verificando enfim, a concepção de leitura subjacente ao material com base nos princípios do interacionismo sócio-discursivo por nós apresentado.

5.1 Avaliação da Seqüência Didática do Gênero Anúncio Publicitário

Nossa análise dessa seqüência didática poderá nos indicar se ela pode transpor o que anuncia e se retrata uma possibilidade de trabalho com leitura voltada para a construção do conhecimento. Para isso, examinaremos a coerência do conteúdo do material em relação aos itens selecionados para o ensino e ao seu quadro teórico tomando por base nossos dois instrumentos de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões de nossa pesquisa. Para isso, exporemos um resumo da pesquisa, com uma breve descrição dos resultados das análises voltada para uma síntese das respostas às nossas perguntas de pesquisa. Posteriormente, faremos uma avaliação dos procedimentos seguidos, indicando as limitações de nossa pesquisa e apontaremos alguns encaminhamentos para outras pesquisas que se voltem para as mesmas questões. Finalmente, avaliaremos as contribuições teóricas, metodológicas e práticas desse estudo.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de construir os modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro para avaliarmos a coerência entre as seqüências didáticas desses gêneros (por nós produzidas para o Projeto PAI-S para o ensino de LI), e a proposta de ensino de leitura em LI. Enfocamos, assim, o processo de transposição didática efetuado dos pressupostos do interacionismo sócio-discursivo para os conhecimentos a serem ensinados por meio do material didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel; BONHOMME, Marc. 1997. *L'argumentation publicitaire : Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. [S. l.]: Nathan.

ADAM, Jean-Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

ALDERSON, J. Charles. 1992. Guidelines for the evaluation of language education. In: ALDERSON, J. Charles; BERETTA, Alan. (ed.) *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, p.274-304.

ALDERSON, J. Charles; WILLIAMSON, Marcela. 1978. A framework for the evaluation of teaching materials. Mexico: Universidad Nacional Autonoma de México.

ALLWRIGHT, Richard L. 1981. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*. [S. n.] p.131-145.

BAIN, Daniel & Commission Pédagogie du texte. 1990. Les Résumés: nouvelle approche d'un vieux problème. In: Colloque international de didactique du français langue maternelle, 4., Neuchâtel, 1990. *Anais...* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 128-135.

BAIN, Daniel. 1992. Et si le résumé n'existait pas ? In: CHAROLLES, Michel, PETITJEAN, Andre. (Dir), *L'activité résumante: le résumé de texte: aspects didactiques*. Metz : [s. n] p.139-157. (Didactique des textes).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. 1979/1992. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira (Trad.). São Paulo : Martins Fontes,. p.279-326. (Coleção Ensino Superior).

_____.(Volochinov). 1929/1992. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Michel Lahud e Yara Frateschi (Trad.). 6. ed. São Paulo : Hucitec.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 2000. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: ALB. Fapesp. Mercado de Letras. p. 529-575.

BARRETO, Roberto Menna. 1981. *Análise transaccional da propaganda*. São Paulo: Summus.

BELCH, George E.; BELCH, Michael A. 1990/1999. *Advertising and promotion: an integrated marketing communications perspective*. Singapore: Irwin/McGraw-Hill,.

BOHN, Hilário Inácio. 1988. Avaliação de material. In: _____ ; VANDRESSEN, Paulino. (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 292-313.

BRAGA, Denise Bértoli. 1997. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.30, p.5-16, jul./dez.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. 1998. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Unesp.

BRÄKLING, Kátia Lomba. 2000. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, p. 221-247. (As faces da lingüística aplicada).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília : MEC/SEF, 120p.

Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal. 1997. *Editoração de Publicações Oficiais/Comissão de Publicações Oficiais Brasileiras*, Brasília : ABDF, Subcomissão de Política Editorial e Normalização, Departamento de Imprensa Nacional, p. 22.

BREEN, Michael P; CANDLIN, Christopher N. 1980. *A guide for the evaluation & design of materials*. Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica.

BRONCKART, Jean-Paul. 1997. *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

_____. 1999. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. 1999. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris : De Boeck Université. n.2/1-2, p.27-44.

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, Itziar. 1996. Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. *Diálogos Hispánicos*. [S. l.] n.18, p.13-35.

BRONCKART, Jean-Paul.; MARSCHALL, Matthias; PLAZAOLA GIGER, Itziar. 1999. *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique*. Berne : Institute de pédagogie, Université de Berne,

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. 1995. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo : Pontes, p. 123 – 132.

CARRASCOZA, João Anzanello. 1999. *A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. São Paulo: Futura.

CARVALHO, Nelly. 1996. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática.

CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expressions*. Paris: Hachette.

CHEVALLARD, Yves. 1985/1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, p.11-40.

CHIARETTI, Avany Pazzini. 1996. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, p.123-136.

COADY, James. 1993. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. In: HUCKIN, Thomas ; HAYNES, Margot ; COADY, James. (Ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, p.3-23.

_____ et al. 1993. High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In: HUCKIN, Thomas ; HAYNES, Margot ; COADY, James. (Ed.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, p.217-262.

COHN, Gabriel. (Org.) 1978. *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). 1995. *O jogo discursivo na sala de leitura*. São Paulo: Pontes.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) 1999. *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes.

CORTE, Angela Cristina de Oliveira. 1991. *Uma análise do uso de estratégias de inferência lexical em leitores proficientes de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

COSTA, Daniel N. Martins da. 1986. *A Língua Estrangeira na escola de 1º Grau: o aspecto formativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo,.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. 1996. *O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real X o possível*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

CRUZ, Amadeu Roselli. 1998. Análise semiolingüística da representação do negro em propagandas de medicamentos em revistas médicas. In: MACHADO, I. L., CRUZ, A R., LYSARDO-DIAS, D. (Orgs.) *Teorias e práticas discursivas: estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, p. 187-212.

CUNNINGSWORTH, A. 1995. *Choosing your Coursebook*. [S. l.]: Heinemann, p. 1-24.

DEYES, Anthony F. 1983. *Some criteria for evaluating ESP reading materials*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica. Working Paper n.9.

DOLL, Johannes. 2000. Como avaliar a compreensão de um texto em língua estrangeira? In: PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, Marlene. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre : Mercado Aberto, p.179-203.

DOLZ, Joaquim. 1994. Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignant du discours argumentatif. In: *Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III*. Neuchâtel, 1994. *Anais...* Neuchâtel: Peter Lang, p.219-241.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. 1993. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, n.92, p.23-37.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. 1996a Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *ÉLA – Etudes de linguistique appliquée*, n.101, p.73-86, Jan./mar.

_____. 1996b. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75.

_____. 1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français).

_____. 1999. A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale. In: PLANE, Sylvie (Ed.), *Manuels et enseignement du français*. [S. l.]: Cndp (Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie), p.117-132.

FANTINI, Márcia de Castro. 1997. *O impacto dos modelos interiorizados do processo de leitura na compreensão de textos em inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

FERREIRA, Izacyl Guimarães *et al.* 1996. *Dicionário Brasileiro de mídia*. São Paulo: Mercado Global, v. 1.

FIGUEIREDO, Débora. 2000. Critical discourse analysis: towards new perspective of EFL reading. In. LEFFA, Vison J. (Comp). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas: Educat, CD-ROM.

FOUCAMBERT, J. A. 1994. *Leitura em questão*. Trad. B. C. Magne. Porto Alegre : Artes Médicas.

FREGONEZI, Durvali E. 1980. *Português Instrumental: atividades*. São Paulo : Ática.

FREITAS, Alice Cunha de. 1990. *Estratégias de aprendizagem na aquisição de itens lexicais: um estudo empírico*. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. 1994/1998. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3. ed. Campinas: Papirus. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FURLANETTO, Maria Marta. 2000. Produzindo textos: gêneros ou tipos? In: LEFFA, Vison J. (Comp). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas: Educat, CD-ROM.

GADELHA, Isabel Maria Brasil. 1998. *Leitura e coesão textual em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Ceará.

GARIGLIO, Maria Inês. 1996. *Leitura de textos autênticos em inglês em contexto de ensino de ciência e tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica. Minas Gerais.

GAZOTTI, Maria Aparecida. 1999. Genres : an alternative to ELT. *New Routes in ELT*. São Paulo: Disal, n.5, p.14-18.

GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. 1995. *Crenças na sala de aula de leitura*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

GOMES, Maria Carmem Aires. 1998. Modos de organização do discurso: análise de um anúncio do whisky J&B em revista masculina. In: MACHADO, Ida Lúcia., CRUZ, Amadeu Roselli, LYSARDO-DIAS. Dylia (Orgs.) *Teorias e práticas discursivas: estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte : Núcleo de Análise do Discurso da Fale-UFMG. Carol Borges, p. 173-185.

GRACIOSO, Francisco. 1995. Propaganda institucional – nova arma estratégica da empresa. São Paulo; Atlas.

GRIGOLETTO, Marisa. 1995a. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1 e 2 graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, p.85-91.

_____. 1995b. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, p.103-111.

_____. 1999a Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: _____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, p.67-77.

_____. 1999b. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: _____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro*

didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes,. p.79-91.

HOUAISS, A . 1967/1983. *Elementos de bibliologia*. São Paulo: Hucitec,. p. 70.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1990. *Les interactions verbales I*. Paris : Armand Colin.

KLEIMAN, Angela. 1989/1997. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. 1999. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 191p. (Coleção Idéias sobre linguagem).

KNYCHALA, C.H. 1981. *Editoração: técnica de apresentação do livro*. Rio de Janeiro: Presença, p. 31.

KOEHLER, Dominique Béatrix et al. 1999. *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...Des discours aux activités, en classe de 6^e*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique. Neuchâtel: LEP Loisirs et Pédagogie..

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 1984. *Argumentação e linguagem*. São Paulo : Cortez, p.11-30.

LEFFA, Vilson J. 1999. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24.

_____. 2000. Fatores da compreensão na leitura. In: _____ (Comp.). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas. Educat,. CD-ROM.

LIMA, Yone Soares de. 1985. *A ilustração na produção literária*. São Paulo: USP.

LUCA, Glaucimara Baraldi. 2000. *Subsídios lingüístico-discursivos para a prática de leitura na aula de história*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

MACHADO, Anna Rachel. 1995. *O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

_____. 1997. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: *Seminário: Critérios de avaliação de livros didáticos 5^a a 8^a séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto. (Mimeogr.)

_____. 2000. Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *D.E.L.T.A.*, v.16, n.1, p.1-26.

_____. *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. no prelo a.

_____. *Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica. no prelo b.

MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. 1994. Classroom interaction and strategic reading development. In: BARBARA, Leila; SCOTT, Mike. *Reflections on language learning*. Clevedon : Multilingual Matters, p.75-88.

MARTINS FONTES, Maria do Carmo. 1996. *Produzindo textos em inglês: de palavra (alheia) em palavra (própria)*. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

MATAS, Luisa Galán. 1990. *A relevância do fator cognato na leitura de textos em inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

MENEZES, Maria Edna de. 1998. A construção desconstruída da imagem do negro na propaganda. In: MACHADO, Ida Lúcia., CRUZ, Amadeu Roselli, LYSARDO-DIAS. Dylia (Orgs.) *Teorias e práticas discursivas: estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso da Fale-UFMG. Carol Borges, p.213-225.

MEURER, José Luiz. 2000. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. IN: Fortkamp, M.B.M. & L. M. B. Tomitch. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. 1986. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese (PhD – Doctor of Philosophy). Institute of Education. University of London.

MOREIRA, Roberto S. C. 1979. *Teoria da comunicação: ideologia e utopia, em busca de elementos teóricos para a leitura ideológica da indústria cultural*. Petrópolis: Vozes.

NEVES, Maralice de Souza. 1995. O material comunicativo e o professor de tradição estruturalista. In: VIEIRA, Else Ribeiro Pires; BENN-IBLER, Veronika (Orgs). *Culturas e signos em deslocamento*. Belo Horizonte: Depto. de Letras Anglo-Germânicas, UFMG, p. 169-173.

NEVILLE, Grant. 1987. Choosing and evaluating textbooks. In: _____. *Making the most of your textbook*. New York: Longman.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. 1993/1997. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Reading. 1999. In:_____ *Second language teaching and learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, p.249-270.

NUNES, José Horta. 1998. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, p.25-46.

_____. 2000 A noção de léxico na análise de discurso. In: LEFFA, Vilson José. (Comp.). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas. Educat. CD-ROM.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. 2000. O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*. 1993. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. (Série Pensamento e Ação no magistério. Mestres da Educação).

PAIVA, Maria da Graça Gomes. 1996. A relação professor-aluno-livro didático e aprendizagem de L2. In: Semana de Estudos Germânicos, 6., Belo Horizonte, 1996. *Anais...*Belo Horizonte: Centro de Estudos Anglo-Germânicos da Faculdade de Letras da UFMG, p. 15-31.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. 1997. *Projeto de Correção de Fluxo*. v. Impulso Inicial. Módulo Introdutório. Curitiba: Secretaria, p.1-15.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. 1998a Curitiba. *Caderno de Inglês*. v. Impulso Inicial.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. 1998b. Curitiba. *Caderno de Inglês*. v.3.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. 1996. Un decálogo para enseñar a escribir. In: *Cultura y Educación*. Madrid : Infancia y Aprendizaje, n.2: p.31-41.

PEREIRA, Claudia Silva. 1989. *É possível ensinar leitura crítica? Um Estudo Empírico com alunos de medicina*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

PFEIFER, Claudia Castellanos. 1998. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, p.87-104.

PIESCO, Patricia. 1999. *O discurso na sala de aula e o processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. 1978. *Dicionário de comunicação*. MUNIZ, Sodrê. (Col.). Rio de Janeiro: Codecri, p.19-20.

RAMOS, Ricardo & MARCONDES, Pyr. 1995. *200 anos de propaganda no Brasil: do reclame ao cyber-anúncio*. São Paulo : Meio & Mensagem.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. 1988. *Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

RANGEL, Egon. 2001. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 7-14.

REES, Dilys Karen. 1993. *Os “Graded Readers”: análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

REUTER, Yves. 1985. La quatrième de couverture: Problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, n.48, p. 53-70, Décembre.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. 2000a Gêneros discursivos e heterogeneidade. In: LEFFA, Vilson José. (Comp.). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas. Educat. CD-ROM.

_____. 2000b. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: In:ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, p. 207-220.

_____. 2000c. O gênero discursivo: instrumento para o ensino/aprendizagem da produção escrita. In: LEFFA, Vilson José. (Comp.). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas. Educat. CD-ROM.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. 1998. Contribuições do pensamento de Vygotsky para a pesquisa (em LA) hoje. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *Centenário do nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson*. São Paulo: Unicamp.

_____. 2000. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In:_____(Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, p. 27-38. (As faces da lingüística aplicada).

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas*. São Paulo: EDUSP, no prelo.

ROULET, Eddie. 1999. La place de l'analyse de l'organisation du discours dans les didactiques des langues et des littératures maternelles et secondes. *LAL - Langues et apprentissage des langue*, [s.n.]. Didier, p. 9-25.

SANDMANN, Antonio José. 1993. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. 1995. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. São Paulo.

SCHNEUWLY, Bernard. 1994. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel, 1994. *Anais...* Neuchâtel: Peter Lang, p.155-173.

_____. 1995. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, Jean-Louis; DAVID, Jacques; REUTER, Yves. (Coord.) *Didactique du Français*. Paris : Nathan Pédagogie, p.47-62. (Perspectives Didactiques)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n.11, p. 5-16, Maio/Jun/Jul/Ago.

SCOTT, Michael R. 1990. *Demystifying the jabberwocky: a research narrative*. Tese (PhD - Doctor of Philosophy) University of Lancaster.

SCOTT, Michael *et al.* 1988. Teaching critical reading through set theory. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica. 28 p. Working Papers n. 20.

SERAFINI, Maria Teresa. 1987. Classificação dos textos. In: _____. *Como escrever texto*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. Rio de Janeiro: Globo, p.160-172.

SILVA, Helen Hope Gordon. 1988. *O processo de escrever material didático para o ensino de inglês*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SILVA, Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Bordes da. 1988. *Estudo diacrônico de livros brasileiros para ensino de inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SILVA, Ana Claudia da *et al.* 1997. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. [S. l.]: Cortez, v.2, p. 31-93.

SKIERSO, Alexandra. 1991. Textbook selection and evaluation. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.) *Teaching English as second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

SOUZA, Deusa Maria de. 1993. *A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade Católica. São Paulo.

SOUZA, Maria Helena Guimarães Marques de. 1993. *A inferência lexical no texto técnico em inglês*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

_____. 1999. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). *Interpretação, autoria e Legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira..* Campinas: Pontes, p.57- 64.

SOUZA, Evaldino Canuto de. 2000. *Ensino de língua inglesa & ensino de leitura : concepções e ações. Um estudo com professores do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem). São Paulo : Pontifícia Universidade Católica.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. 2000. Ensino de leitura em língua inglesa e análise do discurso : ponderações e respostas. In: LEFFA, Vilson José. (Comp.). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas. Educat, CD-ROM.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. 2001. *As proezas das crianças : das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Estudo da Linguagem). São Paulo : Pontifícia Universidade Católica.

TANAKA, Keiko. 1994. *Advertising Language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan*. London : Routledge.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. 1993. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. Dissertação (Mestrado em Letras Anglo-Germânicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNSELD, Siegfried. 1978/1986. *O Autor e seu Editor*. Rio de Janeiro: Guanabara.

van ELS, Theo *et. al.* 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching in a foreign language*. English translation by R.R. van Oirsouw. Baltimore: Edward Arnold.

VIAN JUNIOR, Orlando. 1997. *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. Tese (Mestrado em lingüística aplicada ao ensino de línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. 1934/1993. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes,. (Psicologia e Pedagogia)

WERTCH, James V; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 1994. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*; Trad. Mônica Sady Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus.

ZOZZOLI, Jean-Charles Jacques. 1998. Compreensão da significação marcária. A marca, instrumento e reflexo da produção social de sentido: transformação e transação. IN: RUBIM, Antônio Albino Canelas, BENTZ ,Ione Maria Ghislene, PINTO, Milton José (Orgs.) *Produção e Recepção dos Sentidos Midiáticos*. Petrópolis: Vozes, p.55-69.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LEITURA EM LE	07
1.1 Ensino de Leitura	08
1.2 Pressupostos Teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo	13
1.2.1 Ensino-aprendizagem na visão vigotskiana.....	14
1.2.2 A noção de gênero.....	19
1.2.2.1 Gêneros de ensino	23
1.2.2.2 Seqüência didática	25
1.3 Leitura na Visão do Interacionismo Sócio-discursivo	28
1.3.1 Proposta de princípios para o ensino de leitura em LI (LE)	31
1.3.1.1 Leitura e ação de linguagem	32
1.3.1.2 Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	32
1.3.1.3 Capacidades de linguagem	33
1.3.1.4 Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura	37
1.3.1.5 Uso de textos sociais	38
1.3.1.6 Tipos de comparações construtivas	39
1.3.1.7 Progressão em espiral	40
1.3.1.8 Complexidade da tarefa	41
1.3.1.9 Uso de recursos pedagógicos para mediação	42
1.3.1.10 Processo colaborativo e método indutivo	43
CAPÍTULO 2 - TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	46
2.1 Transposição Didática	46
2.2 Instrumentos de Análise de Material Didático (AMD)	51
2.2.1 Pesquisas realizadas sobre avaliação de material didático de LI (LE)	54
2.3 A Construção de um Modelo Didático de Gênero	55
2.3.1 Modelo didático de gênero	55
2.4 Modelo de análise de textos segundo Bronckart (1997/1999)	58
2.4.1 O contexto de produção	58
2.4.2 Arquitetura interna dos textos	60
2.4.2.1 A infraestrutura textual	60
2.4.2.1.1 Plano geral do texto	60
2.4.2.1.2 Tipos de discurso.....	61
2.4.2.1.3 Os tipos de seqüência e formas de planificação	65
2.4.2.2 Mecanismos de textualização	68
2.4.2.3 Mecanismos enunciativos	70
2.4.3 Escolhas Nominais	72

CAPÍTULO 3 – AS QUESTÕES METODOLÓGICAS	75
3.1 Objetivos de Delimitação	76
3.2 Procedimentos de Seleção do <i>Corpus</i>	77
3.2.1 Descrição das seqüências didáticas	78
3.2.1.1 Descrição da seqüência didática de anúncio publicitário e do manual do professor (Anexo 1)	79
3.2.1.2 Descrição da seqüência didática para quarta capa de livro	84
3.3 Procedimentos para avaliação do material didático	88
3.3.1 Procedimentos para a construção dos modelos didáticos dos gêneros anúncio publicitário e quarta capa de livro para a avaliação da adequação das seqüências didáticas correspondentes	88
3.3.1.1 Contexto de produção dos textos pertencentes aos gêneros analisados	89
3.3.1.2 Análise do folhado textual	90
3.3.1.3 Análise das escolhas nominais	91
3.3.2 Análise das seqüências didáticas	92
3.3.2.1 Comparação entre os modelos didáticos construídos e as propostas explícitas das seqüências didáticas	92
3.3.2.2 Análise da proposta de leitura subjacente às seqüências didáticas	93
 CAPÍTULO 4 - A CONSTRUÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA E LIVRO	94
4.1 Situação de Ensino Envolvendo a Contexto em que o Material foi Produzido e Analisado	94
4.2 Literatura dos <i>Experts</i> e Especialistas em Anúncio Publicitário	101
4.2.1 Definição	101
4.2.2 Visão dos <i>experts</i> em anúncio publicitário	104
4.2.3 Estudos lingüísticos envolvendo anúncio publicitário	107
4.3 Resultados das Análises do <i>Corpus</i> do Gênero Anúncio Publicitário	120
4.3.1 Características gerais do contexto de produção	121
4.3.2 Análise do folhado textual	124
4.3.2.1 Análise da infraestrutura textual	124
4.3.2.1.1 Características gerais do plano textual global	124
4.3.2.1.2 Tipos de discurso	128
4.3.2.1.3 Tipos de seqüência	134
4.3.2.2 Mecanismos de textualização	136
4.3.2.3 Mecanismos enunciativos	139
4.3.3 Análise das escolhas nominais	142
4.3.4 Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes	144
4.4 Modelo didático de anúncio publicitário.....	144
4.4.1 Plano da situação de ação de linguagem	145
4.4.2 Plano discursivo	147
4.4.3 Plano das propriedades lingüístico-discursivas	148
4.5 Literatura dos <i>Experts</i> e Especialistas em Quarta Capa de Livro	149
4.5.1 Definição	149

4.5.2	Visão dos <i>experts</i> em quarta capa de livro	150
4.5.3	As pesquisas sobre a quarta capa de livro	152
4.6.	Resultado das Análises do <i>Corpus</i> do Gênero Quarta Capa de Livro	158
4.6.1.	Características gerais do contexto de produção	158
4.6.2	Análise do folhado textual	160
4.6.2.1	Análise da infraestrutura textual	160
4.6.2.1.1	Características gerais do plano textual global	160
4.6.2.1.2	Tipos de discurso e as unidades lingüísticas típicas	163
4.6.2.1.3.	Tipos de seqüência	169
4.6.2.2	Mecanismos de textualização	170
4.6.2.3	Mecanismos enunciativos	172
4.6.3	Análise das escolhas nominais	174
4.6.4	Síntese da análise e resgate das unidades lingüísticas recorrentes	175
4.7	Modelo Didático de Quarta Capa de Livro	177
4.7.1	Plano da situação de ação de linguagem	179
4.7.2	Plano discursivo	179
4.7.3	Plano das propriedades lingüístico-textuais	180

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E QUARTA CAPA DE LIVRO.....

		182
5.1	Avaliação da Seqüência Didática do Gênero Anúncio Publicitário	182
5.1.1	Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida	183
5.1.2	Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE.....	189
5.1.2.1	Leitura e ação de linguagem	189
5.1.2.2	Leitura e gêneros e pluralidade de gêneros	191
5.1.2.3	Leitura e capacidades de linguagem	192
5.1.2.4	Leitura e contexto	195
5.1.2.5	Uso de textos sociais	197
5.1.2.6	Comparações construtivas	197
5.1.2.7	Progressão em espiral	198
5.1.2.8	Complexidade da tarefa	199
5.1.2.9	Uso de recursos pedagógicos	200
5.1.2.10	Processo colaborativo e método indutivo	201
5.1.2.11	Síntese da análise	204
5.2	Avaliação da Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro	205
5.2.1	Comparação entre o modelo didático construído e a seqüência didática produzida	205
5.2.2	Análise do material com base nos princípios para o ensino de leitura em LE	210
5.2.2.1	Leitura e ação de linguagem	210
5.2.2.2	Leitura e ensino de gêneros e pluralidade de gêneros	211
5.2.2.3	Leitura e capacidades de linguagem	212
5.2.2.4	Leitura e contexto	217

5.2.2.5	Uso de textos sociais	218
5.2.2.6	Comparações construtivas	218
5.2.2.7	Progressão em espiral	219
5.2.2.8	Complexidade da tarefa	221
5.2.2.9	Uso de recursos pedagógicos	222
5.2.2.10	Processo colaborativo e método indutivo	223
5.2.2.1.11	Síntese das análises	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS		226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		237
ANEXOS		249
ANEXO 01	– Seqüência Didática de Anúncio Publicitário e Manual do Professor	250
ANEXO 02	– Seqüência Didática de Quarta Capa de Livro e Manual do Professor v	251
ANEXO 03	– Anúncio Publicitário – <i>Planet Hollywood</i>	252
ANEXO 04	- Anúncio Publicitário – <i>Neutrogena</i>	253
ANEXO 05	- Anúncio Publicitário – <i>Handi-Snack's Kids</i>	254
ANEXO 06	- Anúncio Publicitário – <i>Johnny Rockets</i>	255
ANEXO 07	- Anúncio Publicitário – <i>American Liver Foundation</i>	256
ANEXO 08	- Anúncio Publicitário – <i>Dacron Pillows</i>	256
ANEXO 09	- Anúncio Publicitário – <i>Beverly Hills Rent-A-Car</i>	258
ANEXO 10	- Anúncio Publicitário – <i>Angel of Peace</i>	259
ANEXO 11	- Anúncio Publicitário – <i>Bishop's</i>	260
ANEXO 12	- Anúncio Publicitário – <i>Glucophage</i>	261
ANEXO 13	- Anúncio Publicitário – <i>Johnson & Johnson First Aid To Go!</i>	262
ANEXO 14	- Anúncio Publicitário – <i>Eckerd</i>	263

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Prática pedagógica controversa e a proposta deste trabalho	31
Quadro 2 - Critérios para a avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCNs-LE e a correlação com as capacidades de linguagem	36
Quadro 3 - Tipos de discurso	62
Quadro 4 - Marcas típicas dos tipos de discurso	64
Quadro 5 - Tipos de seqüência de outras formas de planificação	66
Quadro 6 - Apresentação das estruturas das seqüências didáticas de anúncio publicitário e quarta capa de livro	78
Quadro 7 - Objetivos gerais e específicos da seqüência didática do gênero anúncio publicitário	80
Quadro 8 - Objetivos gerais e específicos da seqüência didática do gênero quarta capa de livro	85
Quadro 9 - Ocorrência das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação	90
Quadro 10 - Ocorrências das unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo	90
Quadro 11 - Adjetivação	92
Quadro 12 - Quadro expositivo das nossas representações do contexto de produção do Caderno de Inglês	99
Quadro 13 - Objetivos e conteúdos previstos para os alunos	100
Quadro 14 - Descrição do contexto de produção baseada em Adam & Bonhomme (1997)	123
Quadro 15 - Tipos de dados de abertura nos anúncios publicitários	125
Quadro 16 - Freqüência dos itens com significado icônico	126
Quadro 17 - Freqüência dos itens com significado lingüísticos nos anúncios publicitários -textuais e + textuais	126
Quadro 18 - Freqüência dos tipos de percurso de leitura nos dois tipos de anúncios	126
Quadro 19 - Ocorrência das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos anúncios	129
Quadro 20 - Ocorrência das unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nos anúncios	131
Quadro 21 - Médias de densidade nominal nos anúncios publicitários – textuais e + textuais	133
Quadro 22 - Ocorrências dos tipos de seqüência nos anúncios publicitários + textuais	135
Quadro 23 - Ocorrências e média de ocorrência dos organizadores textuais nos anúncios publicitários + textuais	136
Quadro 24 - Número de cadeias coesivas e coerência dos diferentes tipos de mecanismos coesivos em cada anúncio publicitário + textual	137
Quadro 25 - Números de ocorrências dos diferentes tipos de modalização	140

Quadro 26 - Tipos de adjetivos nos anúncios publicitários – textuais	142
Quadro 27 - Tipos de adjetivos nos anúncios publicitários + textuais	142
Quadro 28 - Definição do campo lexical	143
Quadro 29 - Parâmetros do contexto físico presentes nas quartas capas de livro analisadas	159
Quadro 30 - Ocorrências dos diferentes elementos nos planos gerais das quartas capas de livro	161
Quadro 31 - Frequência de críticas e resumo, críticas sem resumo e resumo sem críticas	162
Quadro 32 - Número das ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos resumos de quartas capas de livro	163
Quadro 33 - Número das ocorrências das unidades que indicam implicação dos parâmetros da situação de comunicação nos comentários/críticas das quartas capas de livro	164
Quadro 34 - Ocorrência de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nos resumos das quartas capas de livro	166
Quadro 35 - Número de unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo nas partes de comentário/crítica dos textos	167
Quadro 36 - Tipos de seqüência das quartas capas de livro e sua frequência	169
Quadro 37 - Número de ocorrências dos organizadores textuais nas quartas capas de livro	171
Quadro 38 - Número de cadeias coesivas e número de ocorrências de anáforas pronominais e nominais nas quartas capas de livro	171
Quadro 39 - Vozes presentes nas quartas capas de livro	173
Quadro 40 - Modalização	173
Quadro 41 - Tipos de adjetivos	174
Quadro 42 - Identificação dos campos lexicais modalizados pelos modificadores e núcleos presentes nas quartas capas de livro do material	175
Quadro 43 - Descrição das atividades nas seções da seqüência didática do gênero anúncio publicitário	183
Quadro 44 - Análise das propostas com os itens a serem ensinados em relação às capacidades de linguagem para a leitura de anúncios publicitários em LI	188
Quadro 45 - Esquema da organização da seqüência didática em termos de conteúdo e objetivos	193
Quadro 46 - Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na seqüência didática e as capacidades de linguagem	194
Quadro 47 - Descrição das atividades das seções da seqüência didática do gênero quarta capa de livro	206
Quadro 48 - Relação entre atividades propostas e capacidades de linguagem	212
Quadro 49 - Correspondência entre estratégias de leitura aplicadas na seqüência didática e as capacidades de linguagem	217
Quadro 50 - Meios utilizados nas seções da seqüência didática de quarta capa de livro	222

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 - A Transposição no Quadro Sistema Escolar	50
---	----

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação entre Densidades Verbal, Nominal e Sintagmática nos Anúncios Publicitários	134
Gráfico 2 - Comparação entre Ocorrências de Conexão e Coesão nos Anúncios Publicitários	138
Gráfico 3 - Comparação dentre Densidades Verbal, Nominal e Sintagmática nas Quartas Capas de Livros	168
Gráfico 4 - Comparação entre Ocorrências de Conexão e Coesão nas Quartas Capas de Livros	172

ANEXOS

ANEXO 01
SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
E MANUAL DO PROFESSOR

ANEXO 02
SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE QUARTA CAPA DE LIVRO
E MANUAL DO PROFESSOR

ANEXO 03

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *PLANET HOLLYWOOD*

ANEXO 04

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *NEUTROGENA*

ANEXO 05

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *HANDI-SNACK'S KIDS*

ANEXO 06

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *JOHNNY ROCKETS*

ANEXO 07

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *AMERICA LIVER FOUNDATION*

ANEXO 08

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *DACRON PILLOWS*

ANEXO 09

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *BEVERLY HILLS RENT-A-CAR*

ANEXO 10

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *ANGEL OF PEACE*

ANEXO 11
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *BISHOP'S*

ANEXO 12

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *GLUCOPHAGE*

ANEXO 13

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *JOHNSON & JOHNSON FIRST AID TO GO!*

ANEXO 14
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO – *ECKERD*