

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Carla Messias Ribeiro da Silva

**O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO COMENTÁRIO JORNALÍSTICO
RADIOFÔNICO: UMA NECESSÁRIA ETAPA PARA A INTERVENÇÃO
DIDÁTICA**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Carla Messias Ribeiro da Silva

**O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO COMENTÁRIO JORNALÍSTICO
RADIOFÔNICO: UMA NECESSÁRIA ETAPA PARA A INTERVENÇÃO
DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa *Linguagem e Educação* sob a orientação da Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado e co-orientação da Prof^a Dr^a Maria Antónia Coutinho.

**SÃO PAULO
2009**

Errata

Pg	Linha	Onde se lê	Deve-se ler
xi	15	radiojornalismo	radiojournalism
1	22	e	se
3	19	argumentado	argumentando
28	28	contribua	contribui
39	7	Por ser a constitui	Por ser a que constitui
45	33 e 34	No seu interior	no interior do texto
67	4	Produção desse gênero	Produção de textos pertencentes a esse gênero
71	Nota de rodapé	Produtor / produtor	Produtor / agente-produtor
102	07	No próximo capítulo	Nos próximos capítulos
110	12 e 13	Ele traz dados esses que traz para justificar sua tese	Excluir
124	10	ela	ele
131	23	E faz com os fumantes	Excluir
155	16	definidoras	Linguístico-discursivas

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática. São Paulo. pp. 187. 2009.

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL
Orientadora: Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Palavras Chaves: interacionismo sociodiscursivo; modelo didático; gêneros de textos.

“Sonho que se sonha só,
é só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto
é realidade.”
(Raul Seixas)

À minha amada família, por permanecerem sempre a meu lado por todos os momentos de minha vida. Ao meu pai Manoel Rodrigues da Silva e à minha mãe Carmelita Alves Ribeiro, por serem os responsáveis por um dia eu ter sonhado com esse caminho que tenho trilhado. À minha querida irmã Fátima Ceile, por ter me ensinado as primeiras letras e as primeiras frases lidas. E, ao meu querido irmão Wilmar Rubens, por ter sempre me incentivado a não desistir.

À minha querida e estimada orientadora Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado, pelo seu acolhimento, por ter acreditado em mim e, nesta pesquisa, por ter me acalmado nos momentos de crises acadêmicas, por suas conversas, broncas e conselhos, por ter me questionado sempre, a cada passo dado no decorrer deste trabalho, e, enfim, por ter sido professora, orientadora e grande amiga.

À minha querida e adorável co-orientadora Prof^a Dr^a Maria Antónia Coutinho, por ter feito de tudo para que eu me sentisse acolhida em Lisboa, por me ajudar na construção do conhecimento para a realização desta pesquisa, por me fazer ousar e acreditar que eu poderia ir mais longe do que a minha visão pudesse alcançar.

AGRADECIMENTOS

.....A Deus, crença que me move, me guia e me fortalece a cada passo dado de minha vida, e que sempre esteve presente durante todo o meu percurso acadêmico.

... Ao querido Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, por fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa, pelos caminhos indicados e pelos questionamentos realizados durante as aulas que tiraram meu sono, mas me fizeram solidificar esta pesquisa.

...Às professoras do LAEL, Prof^a Beth Braitt, Prof^a Maximina Freire, Prof^a Cecília Souza-e-Silva e Prof^a Maria Antonieta, cujos ensinamentos me fizeram olhar para minha pesquisa e realizar novas descobertas.

....Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia Martins, pelo acolhimento e por sempre me socorrerem com as minhas 'papeladas' nos momentos que precisei.

...À minha amiga, doutoranda do LAEL, Ermelinda Barricelli, a quem nem tenho palavras para agradecer por tudo que fez, sendo amiga de todas as horas, companheira com quem sempre pude contar e cuja preocupação e dedicação acalentaram-me em momentos difíceis.

....Aos amigos Clemliton Pinheiro e Siderlene Muniz-Oliveira, pela leitura final deste trabalho, pelas conversas e conselhos dados em boas horas.

...Às minhas amigas Elisabete Lauriano, Márcia Donizete, Rose Moraes, Luciane Souza, por todas as trocas de experiências acadêmica e profissional, pelas conversas nas horas do café, pelos passeios 'extra-universidade' e pelo seu companheirismo partilhado nos meus momentos de solidão.

....Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, cujo apoio financeiro tornou possível esta pesquisa. Agradecimento especial a Fúlvia Rosemberg, Maria Luisa, Márcia Caixeta, Raquel Ribeiro e Meire B. Lungaretti, da

equipe da Fundação Carlos Chagas, instituição responsável por coordenar esse programa de bolsas no Brasil.

...Às pessoas que estiveram do meu lado no processo de seleção da bolsa de estudos: Dom Protógenes José Luft, bispo da diocese de Barra do Garças; Prof^a Maria Bernadete Pozzobom, amiga e companheira de profissão; Prof^a Ms. Ângela Leonel que tem me acompanhado desde a minha formação no Ensino Médio; e a Deusa Ferreira, que me mostrou que era possível tentar.

...Aos amigos ex-bolsistas da Fundação Ford: Aparecida Duarte, Luís Cláudio Bandeira, Irinéia Cesário, Jeferson, Elcimar Pereira e Pedro Pereira; e, não-bolsistas: Victor Varela, Fátima Maia e Flávia Regina, por serem pessoas com quem eu pude partilhar parte de minha vida, experiências e com quem pude conversar muito sobre este trabalho.

...À minha comadre, amiga e companheira de trabalho Maristela Ferreira, pelo carinho, amizade e respaldo nas questões burocráticas de envio de documentos para a Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso e a Marionise Alves, diretora da Escola Estadual Senador Filinto Müller, por ter sonhado, acreditado e dado espaço para a organização do projeto Rádio Escolar.

...Aos alunos da Escola Estadual Senador Filinto Müller.

...À Assessoria Pedagógica do Pólo de Barra do Garças – Mato Grosso e a Márcia Aparecida Campos Furtado da Comissão de Qualificação Profissional/SEDUC, por todo apoio dado a mim e a esta pesquisa.

...Aos meus amigos conquistados na Pastoral da Juventude da diocese de São Luís dos Montes Belos e de Barra do Garças: Girley (afilhado), Sueila Severino, Luzinalda Ferreira, Marinalva Marques, Assenildes (Didi) e Rone Mendes, por estarem, durante esses dois anos de mestrado, presentes nas ligações interurbanas, nos e-mails e MSN, me motivando e fazendo acreditar que...“É Possível!”.

...À minha grande amiga Marinete Luzia, por ser a amiga que segurou em minhas mãos e me mostrou o caminho a seguir para a realização deste mestrado.

...A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico com a finalidade de construir o “modelo didático” desse gênero, a partir do qual propomos possíveis atividades que podem possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos pertencentes a esse gênero. O modelo didático é um objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero. Sua construção é apenas uma das etapas de uma proposta mais ampla sobre o trabalho com o ensino de gêneros e visa à elaboração de seqüências didáticas, organizadas de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) que se espera que os aprendizes desenvolvam. Para alcançar nosso objetivo, buscamos responder a duas questões: a) Quais as características definidoras do comentário jornalístico radiofônico? b) Quais são as características ensináveis desse gênero? Esse estudo apresenta, inicialmente, os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2007 ss), os pressupostos dessa mesma ordem que abordam as questões didáticas do ensino de gêneros (DOLZ, 1995; SCHNEUWLY, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) e o estudos da área do Jornalismo e Radiojornalismo (MELO, 2003; BARBOSA, 2005; BARBEIRO & LIMA, 2003, entre outros). O *corpus* é constituído de textos dos Programas Jornal da Manhã e Jornal de Serviços da Emissora de Rádio Jovem Pan AM de São Paulo / SP. Os procedimentos de análise enfocam as condições de produção desses textos e a sua arquitetura envolvendo a organização, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Com o resultado das análises, pudemos constatar a importância das condições de produção para a constituição dos textos pertencentes ao gênero comentário jornalístico radiofônico, identificar as características definidoras desse gênero, elaborar o modelo didático e sugerir algumas atividades para a elaboração de uma seqüência didática.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; modelo didático; gêneros de textos.

ABSTRACT

This research has as aim identify the defining genre journalism commentary radio characteristics for the purpose of building the " didactic model" of this genre, from which we propose possible activities that may enable the development of language capabilities for the production of texts belonging to this genre. The didactic model is an object descriptive that evidence the dimensions of a teachable genre. Its construction is only one step of a wider proposal on working with the teaching of genres and aims at the development of teaching sequences, arranged according to the link made between the genre, its characteristics and capabilities teachable of language (ability to action, discursive and linguistic-discursive) that learners are expected to develop. To achieve our goal, we sought to answer two questions: a) What are the defining characteristics of radio journalism comment? b) What are the characteristics of this genres teachable? This study initially presents the theoretical assumptions of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, ss 1999/2007), the assumptions of the same order that address issues of didactic teaching of genres (DOLZ, 1995; SCHNEUWLY, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) and studies in the area of Journalism and Radiojournalism (MELO, 2003; BARBOSA, 2005, BARBEIRO & LIMA, 2003, among others). The corpus consists of texts of the Official Program of the Morning Service and Official of Issuing Radio Jovem Pan AM from São Paulo / SP. The analysis procedures focus on the production conditions of these texts and the architecture, surrounding the organization, the mechanisms and the mechanisms textualization. With the analysis results, we see the importance of production conditions for the formation of texts belonging to the genre radio journalistic comment, identify the defining characteristics of this genre, develop the teaching model and suggest some activities for developing a didactic sequence.

Keys-word: interactionism sociodiscursive; didactic model; genre of text.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	01
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	
CAPÍTULO I: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	12
1.1 O interacionismo sociodiscursivo e seu quadro conceitual mais amplo.....	12
1.2 Textos e Gêneros de Textos no ISD.....	20
1.3 O modelo de produção do interacionismo sociodiscursivo e os procedimentos de análise.....	23
1.3.1 As condições de Produção.....	23
1.3.2 Arquitetura Textual.....	29
1.3.2.1 A infraestrutura.....	29
1.3.2.2 Mecanismos de Textualização.....	46
1.3.2.3 Mecanismos enunciativos.....	49
CAPÍTULO II: OS GÊNEROS DE TEXTOS E O ENSINO DE PRODUÇÃO E LEITURA.....	54
2.1 Operações de Linguagem e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.....	55
2.2 Gênero de texto: um objeto e instrumento de ensino aprendizagem.....	58
2.3 Transposição didática, modelo didático e sequência didática.....	64
2.4 Modelo didático de gêneros argumentativos.....	70
CAPÍTULO III: OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS ARGUMENTATIVOS	81
3.1 Os gêneros jornalísticos.....	81
3.2 Os gêneros jornalísticos radiofônicos.....	86

PARTE II - QUESTÕES METODOLÓGICAS	
CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	95
4.1 Procedimentos para a construção do modelo didático do gênero.....	96
4.2 Procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.....	97
4.2.1 Método de coleta dos dados e seleção do corpus.....	97
4.2.2 Procedimentos de análise.....	101
PARTE III - RESULTADOS E CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO	
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DAS ANÁLISES	104
5.1 As condições de produção dos comentários jornalísticos.....	104
5.2 As características textuais dos comentários jornalísticos.....	112
CAPÍTULO VI: O MODELO DIDÁTICO E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS	
6.1 O modelo didático.....	141
6.2 Sugestão de atividades didáticas.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
ANEXOS.....	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Indicação dos programas, tempo e período de gravação dos segmentos.....	97
QUADRO II	Norma de transcrição utilizada nesta pesquisa.....	98
QUADRO III	Indicação do segmento e dos textos do primeiro corpus.....	98
QUADRO IV	Indicação dos textos do <i>corpus</i> final.....	100
QUADRO V	Ocorrências de matérias jornalísticas que abordaram o mesmo tema dos comentários analisados.....	106
QUADRO VI	Indicação do produtor no contexto de produção físico e sócio-subjetivo.....	109
QUADRO VII	Ocorrências de unidades linguísticas típicas do discurso interativo.....	116
QUADRO VIII	Ocorrências das unidades linguísticas relativas às anáforas.....	129
QUADRO IX	Ocorrência dos tempos verbais.....	134

Este é um trabalho de Linguística Aplicada, vinculado a pesquisas que realizam a descrição de características de gêneros de textos voltadas para o ensino, desde as séries iniciais de letramento até o nível de pós-graduação, realizadas por pesquisadores¹ que seguem o aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo.

Mais especificamente, este trabalho tem por objetivo final a construção do “modelo didático do gênero” usualmente chamado, em nossa cultura, de “comentário” ou “comentário jornalístico”. Tratamos, nesta pesquisa, do comentário jornalístico veiculado em emissoras de rádio, que chamaremos de “comentário jornalístico radiofônico”, sobre o qual trataremos no terceiro capítulo.

A motivação para construir um modelo didático de um gênero e sugerir algumas atividades pauta-se em duas preocupações originadas em nossa prática docente: a primeira, voltada para o aluno, ao propor o modelo didático de um gênero argumentativo pertencente à atividade radiojornalística; e, a segunda, para o professor, tendo como finalidade fornecer um instrumento que possa ser utilizado nas suas atividades escolares. Essa segunda, por percebemos uma crescente preocupação dos professores com o ensino da língua materna com a utilização de textos e gêneros de textos, tendo por base concepções e práticas variadas, sendo algumas delas voltadas para a leitura, a interpretação e a produção de textos, outras para a identificação das classes de palavras que compõem os textos, para a identificação da estrutura textual etc.

Relativamente à preocupação com a aprendizagem dos alunos, a opção pelo gênero comentário jornalístico radiofônico e deve a quatro fatores. Primeiro, por

¹ Até este ano, esses pesquisadores faziam parte dos seguintes grupos de pesquisa: Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER/CNPq), que reúne pesquisadores das universidades PUC-SP, PUC Minas, UEL, UNISINOS, UCS, UFG, UFMG, CEUB no Brasil, Universidade Nova de Lisboa, em Portugal, Universidade do Rosário, na Argentina; do Grupo GRAFE da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra; do Grupo PreTexto (Práxis, Conhecimento e Texto) da Unidade de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa-PT; e, do Centro de Investigação [Didática](#) e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro-PT.

ele ser um gênero argumentativo de caráter opinativo que exige do seu produtor um conhecimento profundo e especializado sobre o tema abordado em seu texto, a fim de expor um ponto de vista crítico, com uma argumentação consistente. Segundo, não dissociado do primeiro, por ser um gênero que exige do produtor, além do conhecimento especializado, a atualização sobre a sua realidade social. Terceiro, por acreditarmos que o ensino desse gênero pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem ainda não desenvolvidas pelos alunos. E, quarto, por ser um dos gêneros jornalísticos a ser utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Filinto Müller, da cidade de Barra do Garças-MT, envolvidos em um projeto de rádio escolar.

O projeto ou laboratório 'Rádio-Escola', conforme proposto pelo estado de Mato Grosso, em parceria com o MEC e a USP/SP, por meio do projeto Educomunicação do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 2004, por meio de um projeto implementado pelo convênio com o Ministério da Educação (MEC), ofereceu um curso de formação a um grupo de profissionais da educação de 70 escolas do ensino médio da Região Centro-Oeste (Mato-Grosso, Mato-Grosso do Sul e Goiás), intitulado "*Educomunicação pelo rádio em escolas do ensino médio da Região Centro-Oeste*". Isso gerou o avanço dessa proposta nesses estados. Em Mato Grosso, com o apoio da Secretaria de Estado de Educação, essa proposta vem sendo implantada nas escolas que se organizam e se vêm motivadas para sua realização. Em Barra do Garças, a escola Estadual Gaspar Dutra foi a primeira a sediar essa proposta, entretanto, com o fechamento dessa escola, em 2006, o projeto e os equipamentos foram repassados para a E. E. Antônio Cristino Cortes, que vem, desde então, a partir da necessidade escolar local, executando e desenvolvendo o projeto.

O Estado propõe um projeto que seja organizado para ser desenvolvido com alunos do Ensino Médio. Entretanto a Escola Estadual Senador Filinto Müller, onde esta pesquisadora é professora efetiva, elaborou o seu projeto, concomitantemente ao desenvolvimento de nossa pesquisa, com a finalidade de atender também aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, sua execução se organiza da seguinte forma: é um projeto que deve ser desenvolvido por um

professor-coordenador, que, juntamente com os alunos, deve organizar uma programação com quadros musicais, entrevistas, notícias, comentários, artigos sobre temas relevantes para a comunidade local, reportagens, curiosidades e avisos.

Paralelamente a essa proposta, preocupamo-nos com as produções verbais dos alunos nesse contexto, mais precisamente, em relação à contribuição dessas produções para que, de fato, os alunos fossem protagonistas dessa atividade e que esse papel pudesse ir além dos portões da escola. Logo, a questão maior diante do que nos encontrávamos, era encontrar o modo como deveríamos trabalhar com as produções de textos dos alunos nesse contexto. Assim, propusemos para a escola um trabalho com o ensino sistemático dos gêneros de textos radiofônicos, tendo como base teórico-metodológica o interacionismo sociodiscursivo, o trabalho foi iniciado com o gênero comentário jornalístico radiofônico, a ser definido e descrito após a pesquisa desenvolvida e não “*a priori*”. Para começar, consideramos apenas que ele é um gênero de texto cuja finalidade é apresentar a análise crítica sobre um tema que aborda um fato considerado polêmico e atual, produzido por um jornalista reconhecido socialmente como comentarista e que exerce a função de discorrer sobre esse tema, analisando-o e apresentando seu ponto de vista ou o da emissora, implícito ou explicitamente, argumentado sobre ele. Assim, escolhemos estudar o gênero comentário jornalístico, porque, com o seu ensino, podemos levar ao desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Para desenvolver o ensino-aprendizagem desse gênero, seria necessário construir atividades escolares planejadas com base em um “modelo didático” do gênero selecionado, conceito desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra. Entende-se como modelo didático um “objeto descritivo” cuja função é nortear as práticas escolares de produção, identificando-se as dimensões constitutivas do gênero e a seleção das características que podem ser ensinadas (DE PIETRO et al. 1996/1997; p.108).

Ressaltamos que o objetivo desta pesquisa não se encerra em si mesmo. Ao contrário, almejamos construir um instrumento de trabalho que possa ser utilizado por professores ligados ao processo do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

(doravante LP), e, mais precisamente, para o ensino de gêneros orais em contexto escolar. O interesse por essa modalidade surgiu de nossa própria prática como docente e à constatação do pouco destaque dado ao ensino da modalidade oral formal nas escolas.

A questão sobre o ensino de textos e gêneros de textos² tem sido causa de investigações e realizações de um grande número de pesquisas. Um dos fatores que, a nosso ver, é responsável pelo crescimento de pesquisas que abordam a questão do gênero voltado para o ensino ou não, no Brasil, se dá pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) no final do século XX, mais especificamente, dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996). Os PCNs, porém, não surgiram de modo isolado do restante do mundo: foram elaborados em consideração também a um contexto internacional de políticas de educação. Em 1990, com a sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, pela Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, o Brasil assume, como os outros países em desenvolvimento, compromissos com a educação, no sentido de investir e ampliar o acesso à educação. Trata-se na verdade do resultado das posições adotadas em concordância com os países que apresentaram um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) sobre o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou um plano educacional denominado *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), a fim de resolver os problemas educacionais e cumprir com o acordo. Esse plano constou de um conjunto de diretrizes que deveriam ser efetivadas no período de dez anos e uma de suas diretrizes era a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram produzidos com a colaboração de profissionais das diferentes disciplinas. Assim, a organização curricular da educação no Brasil passou a ser norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), organizados por áreas do conhecimento. Em relação aos PCNs de Língua Portuguesa (PCNLP), conforme Marcuschi (2001) assinala, teorias linguísticas do

² Utilizamos a nomenclatura *gêneros de textos*, conforme proposta no quadro do interacionismo sociodiscursivo, que abordamos no primeiro capítulo.

século XX da Linguística, da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Sociolinguística e de outras, exerceram influência direta em sua elaboração e, segundo Machado (2007a), eles também receberam influência da Linguística Aplicada e de teorias psicológicas como a teoria da aprendizagem vygotskyana e piagetiana. A elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa teve a finalidade de “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área” (PCNs, 1998; p.13), e o objetivo de dar condições aos alunos de “ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (PCNs, 1998; p.58). Para isso, propõe que o ensino deva se organizar de tal modo que proporcione ao aluno conhecimentos linguísticos e discursivos necessários para que ele possa:

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (PCNs, 1998; p.59)

Com essa finalidade e objetivo, o PCNL tem o gênero (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, o que, segundo Kleiman (2005),

desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam, e segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero. (KLEIMAN, 2005; p. 7)

É importante ressaltar, entretanto, que no final do século XX e início do século XXI, análises vêm sendo realizadas sobre a abordagem dada aos gêneros, aos textos e ao ensino da língua nos PCNLP, tendo em vista a forma como as diversas teorias foram abordadas, sem serem, devidamente, explicitadas e separadas. Por exemplo, conforme Brait (2005):

os conceitos de gêneros discursivos, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto, e que ao

se juntarem com “organização interna a partir de sequências discursivas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção essa advinda de outra fonte teórica, mesclam, indiscriminadamente, *gênero discursivo e tipologia textual*, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais. (BRAIT, 2005; p.16)

Segundo a autora, não haveria problema nisto caso não se estabelecessem confusões entre a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e outras teorias sobre tipologias textuais. Machado (2007a) retoma essa ideia, afirmando ser esse um problema de transposição didática³, visto que o mesmo ocorre também entre o conceito de gênero bakhtiniano e o conceito de gênero assumido pelos pesquisadores da Didática de Línguas da Universidade de Genebra a quem, estranhamente, são feitas referências nos PCNLP. Machado e Guimarães (no prelo/2009), por sua vez, reforçam essa ideia, indicando que a proposta de se “focar o ensino de língua materna nos gêneros de textos surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo Grupo de Genebra, particularmente por Schneuwly e Dolz”, sendo que, entretanto, Bakhtin é o único citado como “fonte inspiradora”.

Mesmo diante dessas constatações, podemos dizer que os PCNs impulsionaram as pesquisas sobre gêneros (textuais ou discursivos) no Brasil. De acordo com Machado (2001), a elaboração e divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa são medidas governamentais responsáveis pela busca de diferentes formas de reestruturação dos cursos e do ensino de produção e leitura nos diferentes níveis de ensino, o que gerou pesquisas sobre gêneros e sobre a necessidade de elaboração de materiais didáticos para atender as necessidades educacionais. Constatamos ainda, pela quantidade de publicações sobre gêneros e pela variedade de congressos e encontros nacionais e internacionais organizados por instituições e grupos de pesquisas no Brasil, uma preocupação crescente quanto à compreensão do ensino-aprendizagem do gênero (de texto ou discurso), quer seja para o uso em contexto escolar, quer seja para o uso em outros contextos sociais. Tratando do ensino-aprendizagem do gênero em contexto escolar, mesmo com o número crescente de pesquisas, trabalhou-se mais com os gêneros escritos,

³ Problema de adaptação dos modelos teóricos à realidade das salas de aula (BRONCKART, 2006:13), conceito a ser desenvolvido no capítulo II.

o que nos leva a dizer que falta desenvolver conhecimento sobre os gêneros formais orais e, muito mais ainda, para seu ensino.

Assim, nossa pesquisa integra o quadro de pesquisas que têm a preocupação do trabalho com o gênero oral formal desenvolvido em contexto escolar. A nosso ver, e de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a abordagem do ensino dos gêneros orais nas escolas não visa o ensino de gêneros informais do cotidiano, nem mesmo é uma tentativa de enquadrar a fala das pessoas a prescrições normativas sem levar em conta as situações de comunicação efetiva. Geralmente, ao falar sobre esse ensino, deparamo-nos com a ideia de enquadramento da fala das pessoas ao que é padrão e não padrão na língua, entretanto, a proposta aqui é outra: trabalhar com a questão dos gêneros orais formais que circulam no cotidiano em variadas atividades, levando em consideração a situação real. Por exemplo, na atividade acadêmica, na atividade midiática radiofônica e televisiva.

Desta forma, nesta dissertação, fazemos o levantamento das características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico, identificamos suas características ensináveis e construímos o modelo didático desse gênero, a partir do qual propomos algumas atividades didáticas. A construção do modelo didático de um gênero é uma etapa necessária para que ocorra uma intervenção didática com o objetivo de desenvolvimento de capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva). Assim, para alcançar o objetivo de identificar as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico com a finalidade de construir o modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico, a partir do qual propomos possíveis atividades que possam possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para que o aluno tenha condições de produzir textos pertencentes a esse gênero, buscaremos responder aos seguintes questionamentos:

- Quais são as características linguístico-discursivas do gênero comentário jornalístico radiofônico?
- Quais são as características do gênero comentário jornalístico radiofônico necessárias para a construção do modelo didático?

Para responder a essas questões, selecionamos cinco exemplares de textos pertencentes ao gênero comentário jornalístico radiofônico, entre dez textos analisados, de acordo com o modelo de produção e análise do interacionismo sociodiscursivo, sendo os textos expostos no programa Jornal da Manhã e Jornal de Serviços da Emissora Jovem Pan AM 620 de São Paulo. Os critérios de seleção e análise serão discutidos no quarto capítulo.

A base teórico-metodológica assumida, nessa pesquisa, como já dissemos, é o interacionismo sociodiscursivo, uma corrente da Psicologia da Linguagem⁴ e um prolongamento e variante do *interacionismo social* de Vygotsky. A escolha dessa base teórica dá-se pelo fato de o interacionismo sociodiscursivo assumir uma visão de aprendizagem vygotskyana e uma visão de linguagem como fundamental para essa aprendizagem, além de oferecer um trabalho consistente sobre o ensino de gênero ao oferecer um suporte teórico ligado a um modelo de análise. Essa base teórica será discutida em nosso primeiro capítulo. Para a questão didática, recorreremos aos pesquisadores, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, que desenvolvem suas pesquisas na perspectiva do ensino e aprendizagem de gêneros, tomando-os como instrumento para o ensino da língua e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essas premissas serão discutidas no segundo capítulo. E, ainda, para nortear nossa análise das características do gênero comentário jornalístico radiofônico, realizamos o estudo bibliográfico de literatura especializada da área da Comunicação, mais especificamente voltada para a atividade jornalística e radiojornalística.

Ressaltamos que nossa intenção na realização deste trabalho não é a de apresentar um manual a ser seguido *rigidamente* por professores e educadores que se preocupam com o ensino dos gêneros de textos orais, até mesmo porque não é essa a proposta do interacionismo sociodiscursivo, teoria que fundamenta nossa pesquisa. Nem mesmo temos a pretensão de enquadrá-lo na área de jornalismo ou radiojornalismo, embora tenhamos recorrido a seus aportes para a compreensão e a análise das características do gênero e para o estudo sobre a relação da educação e a comunicação midiática.

⁴ Subdisciplina da Psicologia que se centra na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem.

A dissertação está dividida em três partes. A primeira é dedicada aos pressupostos teóricos, a segunda é dedicada aos procedimentos metodológicos e a terceira, aos resultados das análises, à construção do modelo didático e às sugestões de atividades.

Considerando a primeira parte de nossa dissertação, no capítulo I, discutiremos o quadro conceitual mais amplo do interacionismo sociodiscursivo e as noções abordadas nesse quadro que são importantes para nossa pesquisa: atividade (coletiva e de linguagem), agir (geral e de linguagem), textos e gêneros de textos, e o modelo de produção e análise textual. Dedicamos o capítulo II à discussão sobre o gênero de texto no ensino de produção e leitura, numa abordagem também interacionista sociodiscursiva. Nesse capítulo, abordamos questões muito relevantes para a nossa pesquisa de cunho didático: as operações e capacidades de linguagem, o gênero de texto como instrumento, a transposição didática, o modelo didático e a sequência didática. No capítulo III, tratamos, especificamente, dos gêneros jornalísticos e jornalísticos radiofônicos numa abordagem realizada por profissionais da área jornalística e radiojornalística, trazendo também para a discussão a contribuição de alguns linguistas. Esse capítulo traz questões muito importantes para interpretação dos dados na análise realizada.

A segunda parte de nossa dissertação está voltada para a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados e é constituída do capítulo II. A terceira parte está organizada para apresentar os resultados das análises e a construção do modelo didático dos comentários jornalísticos radiofônicos. Essa parte é constituída pelo capítulo V e VI. Organizamos o quinto capítulo em duas seções, sendo a primeira a apresentação da discussão sobre aspectos das condições de produção que influenciam na produção dos comentários jornalísticos, e a segunda, a apresentação das características textuais encontradas de acordo com a análise dos níveis da arquitetura textual. O sexto capítulo está organizado também em duas seções. Na primeira, apresentamos a construção do modelo didático e na segunda, as sugestões de atividades didáticas.

Finalmente, apresentaremos, nas considerações finais, as conclusões que as análises nos permitem chegar. Conclusões essas que foram sendo deduzidas durante o processo vivenciado na pesquisa e no final da investigação. Fazemos

também uma avaliação da pesquisa, mostrando seus limites e suas contribuições e, ainda, sugerimos caminhos para o prosseguimento desta investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

CAPÍTULO I – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Considerando que esse trabalho se fundamenta basicamente no interacionismo sociodiscursivo (ISD), abordaremos, neste capítulo, primeiramente, o seu quadro conceitual mais amplo. Em segundo lugar, discutimos as noções de textos e gêneros de textos, assumidas nesse quadro teórico. E, em terceiro lugar, apresentamos o modelo de produção do ISD, já que é baseado nesse modelo que realizamos a análise do gênero comentário jornalístico radiofônico, fazendo o levantamento das características ensináveis desse modelo.

1.1 O interacionismo sociodiscursivo e seu quadro conceitual mais amplo

Nesta seção, apresentamos um quadro geral do interacionismo sociodiscursivo, sua concepção de linguagem e as noções de atividade (coletiva e de linguagem), agir (geral e de linguagem).

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente da psicologia da linguagem, inscreve-se no *interacionismo social* de Vygotsky, do qual é uma variante e um prolongamento. Sua tese central, partilhada com as teses de Saussure e Vygotsky, volta-se para os estudos da conduta humana e do desenvolvimento do pensamento consciente humano, no qual a linguagem exerce um papel fundamental (BRONCKART, 2006; p.10). Assim, um dos focos do ISD é uma abordagem sobre o estatuto, a estruturação e as condições do funcionamento da linguagem. Esse enfoque dado à linguagem se caracteriza pelo posicionamento epistemológico assumido na teoria: o de que ela é o instrumento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e da práxis humana (BRONCKART, 2008a; p.19).

O ISD é uma teoria que, desde a sua concepção, se apresenta como multidisciplinar e em constante processo de construção, a fim de dar respostas às pesquisas que são desenvolvidas no seu quadro teórico-metodológico. Segundo Bronckart (2006), a elaboração do quadro teórico-metodológico do ISD emerge de uma preocupação primeira com a questão didática, mais precisamente, voltada ao

ensino da Língua Materna (francês). Essa preocupação referia-se ao “problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (BRONCKART, 2006; p.13).Essa abordagem foi ampliada, posteriormente, para a análise das ações do professor em sala de aula e para a morfogênese das ações em diferentes situações de trabalho (MACHADO, 2007b).

Essa preocupação primeira do grupo de pesquisa, constituído em 1980 na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra⁵, levou seus pesquisadores a desenvolverem estudos e pesquisas “sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade”, tomando como fonte maior, no campo do desenvolvimento, Vygotsky e, no campo da linguagem, o par Volochinov e Bakhtin (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2008; p.10). Assim os trabalhos realizados pelo grupo (1980 a 1985) voltaram-se “para a criação e testagem das *seqüências didáticas [...]* e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática do ensino” (BRONCKART, 2006; p. 13). Isso originou, em 1985, a publicação da obra ‘Le fonctionnement des discours’, de Bronckart et al, que apresentava, neste primeiro momento, o instrumento metodológico que consistia em uma grade de análise e um primeiro modelo da estrutura e funcionamento dos textos.

Em um segundo momento, o grupo, a partir de pesquisas realizadas com o instrumento criado a princípio, ampliou seus estudos, reformulou e aperfeiçoou o modelo teórico inicial, associando a ele a questão das condições de produção dos textos e das características das atividades de linguagem no quadro do desenvolvimento humano, a partir do aprofundamento e ampliação da abordagem vygotskyana, do reexame crítico da proposta saussuriana a respeito do papel da teoria dos signos e da Língua na construção da consciência humana e dos efeitos produzidos, na pessoa, a apropriação dos gêneros de textos. Esta nova abordagem é então exposta na obra ‘*Activité langagière, textes et discours. Pour un*

⁵ Grupo de pesquisa constituído por Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, sob a coordenação Jean-Paul Bronckart (GUIMARÃES, MACHADO & COUTINHO, 2008).

interactionisme socio-discursif, de Bronckart (1997), traduzida para o português 'Atividades de linguagem, textos e discursos' (1999).

Já no século XXI, em decorrência à continuidade dos trabalhos e mudanças do grupo de pesquisa⁶, ocorre a ampliação do domínio de pesquisa proposto inicialmente. Assim, algumas pesquisas, adotando o método de análise proposto nesse quadro teórico, enfocam mais especificamente, o agir humano, por meio da linguagem, em diferentes situações de trabalho, voltando-se para um amplo programa de pesquisa que envolve a análise das ações e dos discursos nessas situações. Outras se voltam, sob uma linha mais intervencionista, para o processo de ensino e aprendizagem: ao ensino de gêneros, elaboração e avaliação de materiais didáticos para o ensino de línguas (Materna ou Estrangeira). Dessa forma, algumas modificações surgem sobre as concepções de ação e atividade, aprofundamentos e novas reformulações no modelo de estrutura e funcionamento dos textos, posicionamentos políticos e éticos, sem perder, entretanto, os seus princípios fundadores e as concepções epistemológicas inicial.

As concepções epistemológicas assumidas contribuem para a formação do quadro teórico geral do interacionismo sociodiscursivo, que se inspira em um conjunto de princípios do interacionismo social. Primeiro, concebe-se que o desenvolvimento do pensamento consciente humano não deve ser tratado isolado dos fatos sociais, culturais e históricos, uma vez que estão inter-relacionados, constituindo duas vertentes de um mesmo desenvolvimento humano. Segundo, entende-se que os estudos das Ciências Humanas, que tratam dos aspectos do homem como indivíduo e como ser social, devem levar em consideração a dialética da evolução humana sob uma perspectiva histórica, ou seja, o homem não é constituído apenas pelo pensamento e nem somente por matéria, mas por esses dois elementos, que se encontram em diálogo constante. Terceiro, nega-se às diversas disciplinas e subdisciplinas em que se dividem as Ciências Humanas, porque deixam de considerar as relações de interdependência dos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

⁶ A constituição dos subgrupos na Unidade de Didáticas e Línguas, o Grupo LAF (Grupo de Linguagem, Ação e Formação) e do grupo GRAFE (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado) em Genebra. Filiação do Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), LE (Linguagem e Educação) no Brasil, do grupo PRETEXTO (Práxis, Conhecimento e Texto) em Lisboa.

Ao aceitar esses princípios, o interacionismo sociodiscursivo os amplia com base em noções filosóficas, sociológicas e linguísticas, reconhece-se como transdisciplinar e forma o seu fundamento centrado na conduta humana, concebendo que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações das pessoas com o meio sócio-histórico-cultural e de suas relações umas com as outras em atividades coletivas reguladas pela linguagem, que se efetivam por meio de práticas languageiras. Assim, o interacionismo sociodiscursivo

visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos - discursos) são instrumentos principais para o desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006; p. 10).

É por meio dessas práticas que o organismo humano se apropria das propriedades das atividades sociais, exerce suas ações, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades de agir em meios socialmente organizados por ele e ainda constituem suas identidades a partir do pensamento consciente adquirido no seu convívio e na sua interação com o meio e seus pares. Assim, o interacionismo sociodiscursivo quer ser visto como uma corrente da ciência do humano que postula que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência” (BRONCKART, 2006; p.10). Esse quadro teórico assume a linguagem como constitutiva do pensamento e responsável pelo desenvolvimento do pensamento consciente humano.

Sob essa escolha epistemológica, o ISD apresenta um programa de pesquisa que se organiza em um método de análise descendente constituído por três níveis que se encontram em um constante movimento dialético, ou seja, estão em diálogo constante, alterando-se mutuamente. O primeiro diz respeito à apreciação dos componentes do meio ambiente humano constituído pelo meio físico e pelas condutas humanas organizadas em atividades que se encontram nas diferentes construções sociais já presentes em uma sociedade, denominado em Bronckart como pré-construídos. São quatro esses componentes: atividade coletiva, formação social, textos e mundos formais de conhecimento.

O segundo nível de análise se volta aos processos que mediarão a transmissão e a re-produção dos elementos já presentes na sociedade, os pré-construídos. Essa mediação e transmissão do conhecimento desses pré-construídos são agrupadas em três conjuntos: processos educativos informais, processos educativos formais e processos de transações sociais.

O último nível refere-se aos efeitos que o processo de transmissão dos pré-construídos causam nas pessoas, como elas contribuem para a transformação deles e como eles fazem parte do desenvolvimento do pensamento consciente humano. Esse nível de análise envolve os efeitos que as “mediações formativas exercem sobre os indivíduos” (BRONCKART, 2006; p.129) à medida que elas influenciam no desenvolvimento do pensamento consciente humano.

A escolha desse programa de pesquisa se explica porque o ISD assume e admite que:

os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) [...] as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais (BRONCKART, 2006; p.112).

Ao assumir esse movimento na constituição do desenvolvimento consciente humano mediatizado pela linguagem e voltado para o estatuto da conduta humana, o ISD toma para seu quadro as noções de agir, atividade e ação, com contributos de outras teorias, desenvolvendo as concepções de um agir languageiro, próprio da conduta humana, em atividades de linguagem que exercem um papel regulador das atividades coletivas em uma dada formação social. E é em relação a esse agir de linguagem que se efetiva, por meio dos textos, organizados em gêneros, que nossa pesquisa incide, ao propor um modelo didático de um gênero que circula na atividade social jornalística radiofônica. Por isso, discutiremos a seguir as concepções de agir, atividade, textos e gêneros assumidos nessa teoria que utilizamos como aporte central.

O termo *agir* é compreendido, nessa teoria, como um comportamento ativo de qualquer organismo vivo. Em relação ao agir humano, esse se refere às diferentes formas de intervenção que os seres humanos exercem no mundo (BRONCKART, 2006; p. 137) efetivadas por atos ou gestos, considerados por Bronckart (2004) como cadeias de processos. Esse agir humano pode ser distinguido em um agir não verbal, denominado como agir geral, e um agir verbal, compreendido como um agir de linguagem.

Pode-se dizer que essas duas dimensões do mesmo agir humano relacionam-se às concepções de atividade e ação humanas compreendidas sob a ordem do sociológico e do psicológico, respectivamente. Sob o ângulo do sociológico, encontram-se as atividades coletivas “estruturas de colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio”, e a atividade de linguagem como a reguladora dessa interação nas atividades coletivas. Elas são responsáveis por “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (BRONCKART, 2006; p.138).

Segundo o mesmo autor, pautando-se na noção de atividade de Leontiev, são as atividades as responsáveis pelo processo de mediação e organização da interação do ser com o meio social. E, ainda inspirado na noção do agir comunicativo de Habermas, acrescenta que, no seio dessas atividades coletivas, estão articuladas atividades linguageiras com a função de assegurar o entendimento indispensável para suas realizações, sendo, portanto, responsáveis pela efetiva regulação das atividades coletivas. Para Bronckart (2006), essas dimensões da atividade humana só podem ser observadas sob um ângulo relacional, ou seja, tanto a atividade coletiva quanto a de linguagem dependem uma da outra, sendo problemática, dessa forma, a distinção entre elas (BRONCKART, 2006).

No quadro dessas atividades coletivas e de linguagem, são atribuídas ações aos indivíduos. Essas ações humanas são observadas sob o ângulo do psicológico, pois a sua efetivação, tanto sob um ponto de vista externo (ação geral) quanto interno (ação de linguagem), dependem das avaliações sociais referentes a qualquer atividade coletiva, sendo, portanto, o resultado da mobilização das propriedades das atividades mediadas pela linguagem, carregados de motivos e

intenções (BRONCKART, 2006). Podemos, assim, dizer que é no campo dessas atividades coletivas que as pessoas interagem, constroem seus conhecimentos, (re) constroem as próprias atividades e criam outras à medida que a sociedade se transforma, o que se torna possível pelo uso da linguagem verbal no seio da atividade de linguagem realizada pelo ser humano.

Desse modo, o agir geral pode ser compreendido no âmbito das atividades coletivas e das ações realizadas pelos organismos vivos nessas atividades. O agir linguageiro, por sua vez, pode ser compreendido no âmbito das atividades de linguagem e das ações de linguagem realizadas por indivíduos específicos, como o resultado da apropriação, pelo sujeito, dos construtos sócio-históricos que lhe permite conhecimentos para que possa assumir sua responsabilidade na interação verbal, tornando-se agente ou o autor da ação. Tanto a atividade de linguagem quanto a ação de linguagem não são dissociadas das atividades coletivas e ações, mas constituem-nas e são constituídas por elas, da mesma forma, como o agir geral e o agir de linguagem não podem ser considerados como partes do agir humano, mas como dimensões constitutivas dele (BRONCKART, 2006).

As atividades (coletivas ou de linguagem) são organizadas nas formações sociais compreendidas como

formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos. (BRONCKART, 2008b; p.113).

As formações sociais, por sua vez, estabelecem normas e valores a fim de regular e organizar as interações entre os membros de um determinado grupo social. Essas interações são mediatizadas pela linguagem verbal em atividades linguageiras, que têm no texto seus correspondentes empíricos “produzidos com os recursos de uma língua natural” (BRONCKART, 2008b; p.113). Ao serem produzidos por uma pessoa, os textos revelam em si o seu conhecimento sobre os contextos socioculturais e semióticos organizados em sistemas de representações coletivas, os mundos formais.

Os mundos formais ou representados constituem-se como sistemas de coordenadas formais que organizam as representações sociais sobre uma

determinada atividade. São compreendidos na ordem do psicológico por se constituírem como “configurações de conhecimentos” (BRONCKART, 1999/2007; p. 33), adquiridos e exigidos por uma pessoa para que o seu agir seja considerado válido em uma dada atividade. Assim o agir humano exhibe pretensões à validade sob as quais os membros da sociedade fazem suas avaliações e/ou controles coletivos (BRONCKART, 2008b). Essas pretensões regulam e norteiam o agir linguageiro humano no quadro desses sistemas denominados mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Ao mundo objetivo ligam-se os conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao mundo físico, ou seja, toda e qualquer atividade se realiza no mundo material, constituído por pessoas e situações concretas. A ação do indivíduo ou grupo nesse meio leva em consideração o conhecimento abstraído desse mundo material, portanto, é o conhecimento e as representações criadas socialmente sobre esse espaço que permitem ao produtor participar eficazmente da atividade na qual está envolvido. Nesse caso, o agir humano exhibe pretensão à verdade. Por exemplo, um grupo de estudantes, representantes dos alunos na equipe de formatura, deseja realizar o baile de formatura para 1.500 convidados; o salão da escola com 25 m² não seria o local adequado.

O mundo social é constituído pelos conhecimentos acumulados pela pessoa em relação às regras sociais, elaboradas por um grupo particular e específico e aplicadas na organização das tarefas comuns. Por exemplo, as regras que regulam o agir de uma pessoa cristã-católica ou budista.

O mundo subjetivo, por sua vez, se constitui pela soma do conhecimento coletivo acumulado pelo indivíduo engajado nos grupos sociais e de seus traços psíquicos, que constituem suas características próprias. Por exemplo, numa assembléia que visa estabelecer o diálogo inter-religioso entre religiões cristãs e afrodescendentes, uma pessoa cristã-católica, ao falar, se vê e “sabe” que as outras pessoas a vêem como alguém que conhece essa religião e que espera que suas atitudes e fala revelem as crenças que ela professa.

De acordo com Bronckart (2008b), no processo de interação verbal, a pessoa mobiliza o conhecimento desses três mundos representados, que,

consequentemente, aparecerão configurados em suas ações (geral) ou de linguagem. Ou seja, em uma determinada interação verbal, o produtor, ao produzir seu texto mobiliza o conhecimento que tem sobre os mundos representados: sobre a atividade na qual será realizada sua produção, as pessoas envolvidas, o que se espera socialmente dele nessa atividade e o que ele acredita ser necessário fazer, os conhecimentos internalizados construídos por sua interação com o meio ao longo da vida e o conhecimento que tem sobre a língua. Assim, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento consciente humano ocorrem no processo de interação social, regulados pelas atividades de linguagem que se materializam nos textos organizados em gêneros.

A abordagem dada por essa teoria aos textos e gêneros de textos segue aportes ligados ao interacionismo social, a psicologia da linguagem (no que se refere à compreensão de uma linguagem como instrumento fundador dos processos de percepção, sentimento, cognição, emoções) e a linguística. Segundo Bronckart (2008b), essa filiação faz parte de um projeto mais amplo que é o de demonstrar o papel central e fundamental da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, consequentemente, ao importante papel das mediações educativas e formativas nas orientações dadas para esse desenvolvimento.

É sobre a perspectiva de que a linguagem é o elemento central do desenvolvimento humano, que se efetiva em práticas sociais por meio das interações verbais, concretizadas nos textos, que o interacionismo sociodiscursivo se volta à problemática dos textos e gêneros de textos (BRONCKART, 1999/2007; 2006; 2008a; 2008b), conforme abordamos na seção a seguir.

1.2. Textos e Gêneros de Texto no ISD

As noções de texto e gênero de texto propostas pelo interacionismo sociodiscursivo são constituídas a partir das opções epistemológicas assumidas nesse quadro e se remete, em partes, também à noção proposta pelo par Bakhtin / Volochinov.

Segundo Bronckart (2008b; p.87), a noção de texto designa “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir

um efeito de coerência em seu destinatário”, ou, ainda, “unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro” (*ibid*), podendo ser de ordem escrita ou oral.

Para esse autor, é por meio dessa unidade de produção verbal ou unidade comunicativa, o texto, que uma determinada língua natural é apreendida pelos falantes, ao mesmo tempo em que são com os recursos (lexicais e sintáticos) dessa mesma língua que um texto é produzido (BRONCKART, 2006). Assim, para ele, o texto é constituído pela mobilização das unidades linguísticas, acrescentando que as características de constituição ou composição deste texto também dependerão “das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (BRONCKART, 2008b; p.113). De tal modo, o texto poderia ser visto como o correspondente empírico/linguístico de uma ação de linguagem e os textos ou conjuntos de textos ou gêneros de textos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um determinado grupo. (BRONCKART, 2006).

A noção de gêneros de textos designa “espécies de textos” que apresentam “características semióticas mais ou menos identificáveis” (BRONCKART, 2008a; p. 88). Assim, ele compartilha da noção bakhtiniana de que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKTHIN, 1953/2003; p. 262). Entretanto, assume a denominação de gênero de texto no lugar de gênero do discurso. Segundo Bronckart, ao trabalhar com a noção *gênero de texto*, designa que esses são espécies de textos e não espécies de discursos, ou seja, conjunto de textos agrupados por possuírem características relativamente estáveis. Portanto, à noção bakhtiniana de discursos (religioso, literário, jornalístico), atribui as nomenclaturas “espécies de atividades” e “espécies de atividades de linguagem”, compreendendo “discurso” como os tipos discursivos que se encontram marcados nos textos, determinando a implicação ou autonomia das instâncias de agentividade ou o caráter disjunto ou conjunto em relação ao espaço-temporal.

O autor estabelece, ainda, a relação de imbricação dos gêneros de textos às situações de ação de linguagem, pois, para ele, os gêneros de textos estão organizados de acordo com os valores de uso presentes nas formações sociais. De acordo com Bronckart, as formações sociais:

elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamados de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 1999/2007, p. 137).

Assim, os gêneros de textos constituem-se como formas pré-existentes nessas formações sociais, isto é, existem antes da ação de linguagem de um determinado agente específico e são regulados pelas avaliações sociais, o que permite constituí-los, em um determinado período histórico, como uma espécie de “reservatório de modelos de referência” (MACHADO, 2007b; p. 250) dos quais um produtor se serve ao realizar uma ação linguageira. Dessa forma, os indivíduos, em uma determinada atividade social, agem linguisticamente produzindo textos, cujos formatos e modelos já se encontram pré-estabelecidos pela atividade, num processo denominado por Bronckart (2006; p.154) de “adoção” ao gênero. Por exemplo, um aluno de 9º ano, ao produzir um texto pertencente ao gênero artigo de opinião, deverá levar em consideração as características genéricas específicas desse gênero, já estabilizado socialmente.

Ao se servir desse modelo, o produtor não realiza uma cópia mera e simplesmente, porque ele realiza suas próprias adaptações na condição de actante⁷ das ações de linguagem, de acordo com os valores pessoais e subjetivos que atribui à situação de produção na qual está envolvido. Essas adaptações feitas levam em consideração a apropriação pelo produtor dos fatos sociais e dos diferentes níveis de estruturação e composição de um texto, que Bronckart (1999/2007) denomina como situação de ação de linguagem e arquitetura textual, respectivamente. Dessa forma, o produtor acaba por produzir um texto com um estilo particular, o que pode, com o mesmo, contribuir para a modificação dos textos pertencentes ao gênero.

Tendo por base essas noções de texto e gênero de texto, o ISD apresenta uma proposta de organização textual. Na seção seguinte, apresentamos esse modelo de produção, interpretação e análise textual do interacionismo sociodiscursivo, que tem servido de base para a análise das características identificáveis dos gêneros de textos e que é utilizado em nossa pesquisa.

1.3 O modelo de produção do ISD e os procedimentos de análise de textos

⁷ Qualquer pessoa implicada no agir (BRONCKART, 2008b; p.121)

O modelo de produção e análise, desde a sua primeira elaboração esboçada na obra 'Le fonctionnement des discours' (1985), de Bronckart *et al*, vem sofrendo ampliações num percurso de três décadas, conforme afirma Bronckart (2006). Essas elaborações se encontram no segundo modelo explicitado na obra "Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif", de Bronckart (1997). Convém dizer que essas alterações e ampliações são resultados das abordagens das pesquisas que são desenvolvidas no quadro teórico do ISD.

Segundo Bronckart (2008c), esse modelo envolve um olhar sobre as relações de interdependência entre os mundos representados⁸, a intertextualidade e a situação de produção com a produção verbal realizada, e, em seguida, a arquitetura interna dos textos em três níveis organizacionais. Para ele, a situação de ação de linguagem permite definir as configurações das representações de que dispõe um locutor e/ou produtor, quanto ao conteúdo temático, assim formulado e organizado, por um lado, pela semiotização das propriedades materiais e sociossubjetivas do contexto do agir; e, por outro, pela arquitetura textual da comunicação verbal, pelos modelos dos gêneros que estão disponíveis e, mais precisamente, pelos conhecimentos da língua de que dispõem esse locutor e/ou produtor. Destacamos que esse modelo de produção e de procedimento de análise só pode ser compreendido a partir dos posicionamentos teóricos assumidos pelo autor, sobre os quais já discorreremos.

1.3.1 As condições de produção dos textos

Quanto às condições de produção do texto, pautamo-nos, sobremaneira, na proposta de Bronckart (1999/2007; 2006; 2008a; 2008b), Machado (no prelo/2009).

Para compreender a abordagem realizada no ISD sobre as condições de produção de um texto, faz-se necessário, primeiramente, entender o que de fato isso significa. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004; p.114), como condição de produção entende-se aquilo que "condiciona" a produção de um texto. Ou, ainda, as "condições que organizam a emissão de um ato de linguagem", podendo ser externas, e assim compreendidas como extralinguísticas, ou internas,

⁸ Já abordado na primeira seção deste capítulo

compreendidas como intralinguísticas (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 450).

Segundo Bronckart (2006), um actante ao produzir um texto é exposto a uma diversidade de fatores / parâmetros que condicionarão a produção languageira. Assim, na análise das condições de produção de um texto, deve-se levar em conta as representações que uma pessoa tem sobre a situação de ação de linguagem ou situação de produção, ou seja, as representações que o produtor tem sobre si e o seu papel, sobre o co-emissor e o papel que esse exerce como destinatário, o tempo e o local de produção, observando as instituições envolvidas, o quadro social no qual essa ação de linguagem é realizada e outras representações que possa haver.

Essa situação de ação de linguagem, “situação em que se encontra todo actante singular que tem de produzir um texto” (BRONCKART, 2008b; p. 88), também compreendida como situação de produção, pode ser explicada, em uma determinada atividade de linguagem, pela vivência de uma pessoa em uma situação em que necessita agir languageiramente. Ao agir com a linguagem, ela realiza uma ação de linguagem que pode ser definida como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria intervenção verbal” (BRONCKART, 1999/2007; p.99). Assim, para a realização dessa ação de linguagem, a pessoa mobiliza o seu conhecimento sobre essa situação, que, por sua vez, não deve ser entendida como um simples acontecimento, mas como uma situação de ação de linguagem que assinala as propriedades dos mundos representados.

Dessa forma, em uma dada situação de produção, uma pessoa age languageiramente (ação de linguagem), expondo conhecimentos representativos dos mundos formais. Nessa situação de produção, o produtor deve ater-se às representações desses mundos sob duas direções: uma primeira, que é denominada de contexto de produção, e uma segunda, a do conteúdo temático.

O contexto de produção é definido por “um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência na forma como o texto é organizado” (BRONCKART 1999/2007; p.93). Eles são agrupados, pelo autor, em dois subconjuntos, de acordo

com a noção dos mundos formais/representados: o primeiro, o mundo objetivo e o segundo, mundo social e subjetivo, compreendido como mundo sociossubjetivo.

Em relação aos parâmetros do mundo objetivo, Bronckart afirma que todo texto é realizado por um agente, em um momento e em um espaço presentes no contexto físico. Assim esses parâmetros seriam um conjunto de conhecimentos mobilizados em relação ao emissor, a pessoa física que produz o texto, chamada de produtor e também locutor, quando se referir à modalidade oral, ao receptor, a pessoa física que recebe o texto, denominada como co-produtor ou interlocutor, quando se referir à produção na modalidade oral e estiver em interação imediata com o produtor. Além disso, todo texto é produzido em um lugar físico de produção, o lugar onde se realiza a produção verbal, e, finalmente, em um determinado momento de produção, tempo físico/concreto em que a ação de linguagem ocorre.

Quanto aos parâmetros do mundo sociossubjetivo, o autor afirma que um texto é produzido em uma atividade de uma formação social e que essa tem valores e regras a serem seguidas pelo produtor, que tem, ao mesmo tempo, conhecimentos abstraídos da própria situação de ação de linguagem. Dessa forma, os parâmetros referentes ao mundo sociossubjetivo incidem sobre os conhecimentos sobre o enunciador (o papel assumido pelo emissor), o destinatário (o papel social assumido pelo receptor), lugar social (papel da instituição) e o objetivo (o efeito que o emissor quer causar no destinatário).

Em relação aos parâmetros emissor / enunciador e receptor / destinatário, o autor acrescenta que não podem ser vistos separadamente, visto que um mesmo emissor produz um texto, assumindo ora o papel de pai ora o papel de professor, da mesma forma que pode se dirigir a um mesmo receptor no seu papel de pai, vizinho. Assim, para indicar as instâncias emissor/enunciador no ato da produção verbal, ele aborda as terminologias “agente-produtor” ou “autor”.(BRONCKART, 1999/2007; p.95).

Considerando, portanto, os parâmetros do contexto de produção, trazemos a seguinte exemplificação: um professor universitário X necessita fazer um artigo científico para uma revista Y. Para a produção desse artigo, ele mobilizará o conhecimento que tem sobre si e sobre seu papel como professor universitário,

sobre a instituição para a qual enviará o artigo, e sobre o seu papel social, sobre os destinatários (quais serão seus leitores – alunos universitários? Professores universitários? etc) e sobre o objetivo de sua produção (didático ou científico?).

Em relação ao conteúdo temático referente a um texto, ele pode ser definido como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999/2007; p.97). Essas informações resultam das representações e dos conhecimentos adquiridos pelo produtor no decorrer de suas experiências e se encontram em sua mente antes mesmo da verbalização. De acordo com o exemplo anterior, o conteúdo temático se refere ao conteúdo exibido pelo professor universitário X no artigo que produzirá para a revista Y. Esse conteúdo exibido ou explicitado estará de acordo com o conhecimento que ele (o professor universitário) tem, resultado de suas experiências ao longo de sua vida.

Além dessas representações, outro elemento a se considerar, nas condições de produção de um texto, são os modelos dos gêneros já disponíveis e em uso em uma comunidade, e que podem ser apreendidos “não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas” (BRONCKART, 1999/2007; p.147), mas também pela função que exercem socialmente. Assim, a de se levar em conta também a relação que a produção de linguagem tem com a atividade humana, em geral, e a atividade languageira. (BRONCKART, 1999/2007). Para Bronckart (2008a p.40), a “estruturação geral desses gêneros (condições de abertura e de fechamento, planificação temática)” podem depender das atividades.

Machado (no prelo/2009), por sua vez, acrescenta três aspectos que podem ser levados em conta na identificação das condições de produção de um texto e que contribuem para a sua interpretação. O primeiro é o *contexto sócio-histórico* mais amplo, que é compreendido como o período histórico em que o texto é produzido, tendo em observância as relações e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos da época. A autora mostra a influência desse contexto na análise de documentos oriundos de instâncias governamentais, elaborados para prescreverem o trabalho do professor, sendo um deles os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ 1998”, e apresenta como essa prescrição sofreu influência das reformas neoliberais empreendidas nos anos 1990 no Brasil. Podemos, assim, dizer

que um produtor, ao produzir seu texto, não o produz aleatoriamente, mas que está ligado ao período sócio-histórico de sua produção, e que, na interpretação desse mesmo texto, esse parâmetro deve ser levado em consideração.

Os outros dois aspectos abordados por Machado são o *suporte* e o *contexto linguageiro imediato*. Quanto ao *suporte*, a autora apresenta sua importância e influência para a interpretação dos textos. Para isso, traz a pesquisa de Barbosa⁹(2007), cujo corpus é constituído por crônicas e contos divulgados na mídia impressa, em dois suportes diferentes: revista semanal voltada para o público em geral, e revista dirigida, especificamente, a professores. Segundo a autora, na primeira, há cronistas que produzem as crônicas sobre o trabalho docente, na segunda, encontram-se crônicas extraídas do seu contexto original e que remetem a um professor do passado. Dessa forma, para a produção e interpretação do texto deve-se levar em consideração o suporte que o veicula/comporta.

Ainda sobre o suporte, assunto até então pouco explorado nesse modelo de análise, mas que é importante para nossa pesquisa, trago a noção explorada em Marcuschi (2008), que afirma ser essa discussão ainda algo em andamento. Para o autor não existem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais, diz que

Ele [o suporte] é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial.(MARCUSCHI, 2008, p.174).

O autor exemplifica com a questão do outdoor, que considera como suporte para gêneros como propaganda, anúncios e outros. Por fim, ele define o suporte como sendo um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008 p.174), como, por exemplo, jornal, revista, rádio, internet etc. Tratando do suporte dos gêneros orais, Marcuschi (2003) destaca que, nesse caso, talvez os próprios “eventos” possam ser considerados como o suporte. Ele exemplifica com o

⁹ Pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo “Representações sobre o professor e seu trabalho em textos da Revista Veja São Paulo e Revista Nova Escola”, em andamento (2005-2009)

congresso acadêmico que seria o suporte para a realização de gêneros como conferências, comunicações orais e mesa-redonda.

Aprofundando a discussão sobre os meios de transmissão de gêneros de textos orais, como o rádio, a televisão e o telefone, convém ainda retomar Maingueneau (2001), que considera que esses meios são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação dos gêneros e que interferem no discurso¹⁰.

Quanto ao rádio, Marcuschi (2008; p.180) frisa que é um caso ainda problemático, pois pode ser considerado como suporte, no sentido de ser um lugar de fixação do gênero, mas que pode ser considerado como serviço ou meio, se esse for tomado como emissora.

Em nossa pesquisa, consideramos que a noção de suporte comporta, portanto, três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, o rádio, enquanto objeto material ou instrumento físico (o aparelho de rádio), mas não só, pois senão não se justificaria o fato de haver emissoras de rádios que são acessadas via Internet, tendo o ouvinte acesso a ela por meio de seu aparelho de computador. Em segundo lugar, compreende-se o suporte também enquanto transporte, por meio das ondas eletromagnéticas propagadas por antenas. E, por último, por sua relação com a atividade, como um meio / veículo de circulação dos gêneros textuais transmitidos no formato radiofônico. E é sob esses três aspectos que realizamos nossa análise sobre o suporte como um dos elementos observáveis nas condições de produção dos comentários jornalísticos analisados.

O *contexto linguageiro* imediato, compreendido como os textos que circulam em um mesmo suporte e que aparecem antecedendo ou sucedendo o texto analisado, também contribua para a interpretação. Por exemplo, na pesquisa de Barbosa (2007), há ‘exercícios de reflexão’ que antecedem a crônica exposta no suporte *revista* para o professor, contribuindo para o caráter idealizado que se dá ao agir docente.

São essas condições de produção que antecede o texto empírico propriamente dito que irão influenciar a estrutura organizacional desse texto. Essa

¹⁰ *Discurso* no sentido atribuído pela Análise do Discurso Francesa

estrutura organizacional do texto é, neste modelo teórico, conhecida como 'arquitetura textual'.

1.3.2 Arquitetura textual.

À arquitetura textual se reservam as propriedades linguísticas, discursivas e enunciativas que fazem parte da organização estrutural do texto. É, também, denominada como folhado textual. Essa denominação se dá por compreender que essas propriedades textuais encontram-se organizadas em três camadas que estão intimamente ligadas sob uma espécie de camadas superpostas, não podendo, portanto, serem observadas isoladamente. Essas três camadas ou níveis de produção, interpretação e análise estão organizadas em infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

1.3.2.1 A infraestrutura

A infraestrutura é a camada textual de nível "profundo", assim considerada por apresentar estruturas mais complexas de organização. Constitui-se por dois regimes de organização diferentes: o primeiro, compreendido como o da planificação geral do conteúdo temático, e o segundo, o dos tipos de discurso, os quais têm em seu interior os tipos de sequência. (BRONCKART, 2008b; p.89).

Segundo Bronckart (2006; p.146), a planificação geral do texto, denominada também como plano global ou planejamento geral do conteúdo temático, é a forma como esse conteúdo é organizado, ou seja, as formas de planificação deste conteúdo. Essa organização é cognitiva e o produtor organiza o conteúdo de acordo com a mobilização que faz do conhecimento que tem a respeito do tema sobre o qual realiza sua produção verbal e, sobretudo, sobre os mundos discursivos e os parâmetros gerais do eixo do Expor e do Narrar, que explicaremos quando abordarmos os tipos de discurso. Para esse autor, essas coordenadas gerais se configuram nos tipos discursivos que são os primeiros a influenciarem na organização do plano global.

O plano global ou geral de um texto "pode assumir formas extremamente variadas", porque cada texto tem suas particularidades e especificidades que se ligam às especificidades de um dado gênero. Essas particularidades e

especificidades dizem respeito ao tamanho, conteúdo temático, às condições externas à produção (suporte, variante oral-escrito), à forma como se articulam no texto os tipos de discurso e os tipos de sequências (BRONCKART 1999/2007; p.249).

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 temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto (BRONCKART, 1997/2007; p.248).

Utilizamos o texto a seguir para exemplificar o que constitui o plano global ou geral, nessa teoria, que será também retomado quando explicitarmos os tipos de discurso e os tipos de sequência.

Cabelos longos, brinco na orelha esquerda, físico de skatista. Na aparência, o estudante brasileiro Rui Lopes Viana Filho, de 16 anos, não *lembra* em nada o estereótipo dos gênios. Ele não *usa* pesados óculos e grau e *está* longe de ter um ar introspectivo. No final do mês passado, Rui *retornou* de Tawin, onde *enfrentou* 419 competidores de todo o mundo na 39ª Olimpíada Internacional de Matemática. A reluzente medalha de ouro que ele *trouxe* na bagagem *está* dependurada sobre a cama de seu quarto, atulhado de rascunhos dos problemas matemáticos que *aprendeu* a decifrar nos últimos cinco anos.

Veja – Vencer uma olimpíada serve de passaporte para uma carreira profissional meteórica?

Rui – Nada disso. *Decidi* me dedicar à Olimpíada porque *sei* que a concorrência por um emprego é cada vez mais selvagem e cruel. Agora *tenho* algo mais para oferecer. O problema *é* que as coisas *estão* mudando muito rápido e não *sei* qual será minha profissão. Além de ser muito novo para decidir sobre o meu futuro profissional, *sei* que esse conceito de carreira *mudou* muito. (IN: PORTUGUÊS – VOLUME ÚNICO – SÉRIE ENSINO MÉDIO, 2000 p.443).

O texto empírico, aqui apresentado, é uma entrevista de Rui Lopes Viana à revista *Veja* publicada em 5/8/1998 e utilizada na obra “Português – Volume Único – Série Ensino Médio”, em 2000. Por sua designação explícita, podemos considerar que o texto pertence, de fato, ao gênero entrevista. Seu plano global é assim identificado:

1. Descrição realizada pelo entrevistador a respeito do entrevistado, um jovem de 16 anos de idade.
2. Indicação do 'fato' realizado pelo jovem entrevistado: ser vencedor da 39ª Olimpíada de Matemática.
3. Relato do que o jovem fez com a medalha de ouro recebida como prêmio e o local onde ela se encontra.
4. Primeira pergunta da entrevista, abordando a carreira profissional do entrevistado.
5. A resposta do entrevistado, na qual este faz um paralelo sobre sua participação na olimpíada e a dificuldade de se arranjar um emprego.

Adam (2008; p.255), apresenta o plano global como plano de textos, entendido como a forma de organização da estrutura do texto. Ele propõe que, na organização da estrutura textual, os tipos de sequências exercem fundamental papel. Propõe, portanto, que os textos são estruturados pelos protó(tipos) sequenciais narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal, o que permite esse autor a trabalhar com a noção *tipos de textos*. Por exemplo, um tipo de texto é argumentativo quando tem como sequência predominante a sequência argumentativa. Ele afirma também que em um dado texto haverá a presença predominante de um tipo de sequência. Entretanto, poderá comportar em seu interior tipos sequenciais diferentes.

[...] segundo certas modalidades, um modo de combinação aparece como *dominante*. O texto é, predominantemente, *narrativo*, predominantemente *descritivo*, predominantemente *argumentativo*, predominantemente *explicativo* ou predominantemente *dialogal*, apesar da presença de sequências de outro tipo. (ADAM, 2008; p. 269, grifos do autor).

Para esse autor existem, ainda, planos de textos fixos, prescritos pelos gêneros, que permitem a construção e reconstrução da organização global do texto e planos de textos ocasionais, resultados do processo de reconstrução de determinadas estruturas textuais sugeridas no percurso histórico. Bronckart (1999/2007; p. 248), por sua vez, retomando Adam (1992), afirma que esses tipos sequenciais são estruturas menores, subordinadas aos tipos de discurso e que é

somente na relação do conteúdo temático com os tipos de discursos que se pode reconstruir o plano global de um texto.

A partir de agora abordaremos o segundo regime de organização do texto, neste primeiro nível de análise da arquitetura textual, os tipos de discursos.

Os tipos de discurso são definidos como “formas linguísticas” que são identificáveis nos textos e que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos compreendidos como “atitudes de locução”. (BRONCKART, 2006; p.150). Esses mundos são “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008b; p.91).

Ao propor as noções tipos de discursos e mundos discursivos, Bronckart remete à descrição dos mundos formais de Habermas, à interiorização das representações desses mundos por parte dos produtores e à caracterização das unidades linguísticas que fazem parte dos segmentos dos textos. Da relação tecida entre e/ou sobre essas três questões se constrói o que o autor considera como mundo ordinário e mundo discursivo. O mundo ordinário é identificado como os mundos representados pelos agentes humanos ou, em outras palavras, o mundo em que se desenvolvem as ações de agentes humanos. Os mundos discursivos são compreendidos como as atitudes de locução ou os modos de locução.

A constituição desses mundos discursivos, segundo Bronckart (2008b), é o resultado de dois subconjuntos de operações. Um subconjunto se refere à relação existente entre a organização temporal das coordenadas gerais do conteúdo temático e os parâmetros gerais do mundo ordinário. Em outras palavras, ou as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado nos textos são colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante ou do mundo ordinário (ordem do Narrar) ou elas têm correspondência com as coordenadas gerais da situação de produção do actante (ordem do Expor). Outro subconjunto se refere às instancias de agentividade semiotizadas nos textos, ou essas instâncias se referem aos actantes envolvidos na situação de produção (implicação) ou não (autonomia). É no quadro dos mundos discursivos ou “atitudes

de locução” em que se inserem os tipos de discursos, como segmentos linguísticos que semiotizam ou traduzem essas atitudes. (BRONCKART, 2006; p.152).

Com isso, o autor distingue os mundos discursivos em quatro mundos: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo. Ligados a esses mundos discursivos, encontram-se, conforme já dissemos, os tipos de discursos: ao mundo do expor implicado, o discurso interativo; ao mundo do expor autônomo, o discurso teórico; ao mundo do narrar implicado, o relato interativo; e, finalmente, ao mundo do narrar autônomo, a narração. O quadro a seguir, exposto em Bronckart (2008c; p.71), estabelece o paralelo entre esses tipos linguísticos e a organização temporal e de agentividade.

		Organização Temporal	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Organização Actorial	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

(BRONCKART, 2008c; p. 71).

Os tipos de discursos são, portanto, determinados pela relação de implicação ou de autonomia do produtor com o conteúdo temático expresso no texto, e pela relação de disjunção ou conjunção entre a organização temporal expressa no texto com a situação de produção. Por exemplo, se o conteúdo temático verbalizado se referir a um fato distante cronologicamente da situação de produção, o tipo de discurso estará no eixo do Narrar e poderá ser Narrativo ou Relato Interativo, conforme o grau de autonomia ou de implicação assumido pelo produtor do texto. No caso do conteúdo temático verbalizado se referir a um fato cronologicamente ligado à situação de produção do actante, o tipo de discurso estará no eixo do Expor e poderá ser Discurso Teórico ou Discurso Interativo, de acordo com o grau de autonomia ou de implicação do produtor do texto. Vale

ressaltar que cada tipo discursivo é constituído por um conjunto de marcas linguísticas que ajudam em sua identificação nos segmentos textuais em que ocorrem.

De acordo com Bronckart (1999/2007; p.158-175), os tipos de discurso apresentam as seguintes marcas que os identificam, conforme constatamos a seguir.

O discurso interativo pode ser monologado ou dialogado, oral ou escrito, apresentar frases interrogativas, imperativas ou exclamativas (frases não declarativas), ter os tempos verbais (presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico) articulados entre si, possuir dêiticos pessoais, espaciais e temporais, presença de pronomes e pessoas verbais em primeira pessoa, uma predominância de anáforas nominais em oposição a anáforas pronominais e presença de verbos auxiliares de modo “poder”, assim como de outros auxiliares de valor pragmático “querer, dever, ser preciso”.

Retomando o texto utilizado para exemplificar a constituição do plano global, identifica-se o domínio do tipo de discurso interativo reconhecido, primeiramente, por ser um texto pertencente ao gênero de texto entrevista, é dialogado; os interactantes da ação verbal se encontram em conjunção com o tempo de produção e em implicação ao conteúdo exposto.

Percebe-se isso, primeiramente, pela presença da frase interrogativa utilizada pelo entrevistador, interpelando seu interlocutor: “Vencer uma olimpíada serve de passaporte para uma carreira profissional meteórica?”. O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, seguido do pretérito perfeito, conforme marcado em negrito no texto: “*lembra, usa, retornou, enfrentou, trouxe, aprendeu está, decidi, sei, é, tenho, estão mudou*”. Há pronomes e verbos em primeira pessoa indicando os dêiticos de pessoa: “*decidi, me, sei, tenho, minha, meu*”, e os dêiticos temporais “*no final do mês passado, agora*”.

O discurso relato interativo apresenta as seguintes características: pode ser monologado, em uma situação de interação que pode ser real ou imaginária, oral ou escrita, ausência de frases não declarativas, presença dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito aos quais, às vezes, são associados o futuro do presente,

futuro do pretérito e/ou o mais-que-perfeito, presença de organizadores temporais (advérbios, sintagma proposicional, coordenativos e subordinativos), pronomes adjetivos em 1ª e 2ª pessoa do singular e plural referindo-se ao produtor e ao receptor/destinatário da interação verbal, e anáforas pronominais associadas às nominais. O segmento a seguir, extraído do romance “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, esboça-se como exemplo de um segmento de relato interativo:

Tinha dezessete anos; *pungia-me* um buçozinho que *eu forcejava* por trazer a bigode. Os olhos, vivos e resolutos, *eram* a *minha* feição verdadeiramente máscula. Como ostentasse certa arrogância, não se distinguia bem se *era* uma criança com fumos de homem, se um homem com ares de menino. Ao cabo, *era* um lindo garção, lindo e audaz, que *entrava* na vida de botas e esporas, chicote na mão e sangue nas veias, cavalgando um corcel nervoso, rijo, veloz, como o corcel das antigas baladas, que o romantismo *foi* buscar ao castelo medieval, para dar com ele nas ruas de *nosso* século. (MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, 1992 p.39).

O relato interativo, pertencente ao eixo do Narrar, apresenta-se como um relato sobre algo vivenciado pelo textualizador¹¹, retomando um acontecimento do passado. No exemplo dado, as marcas são identificadas pelo uso do monólogo, ausência de frases interrogativas, exclamativas ou imperativas, uso dos tempos verbais pretérito imperfeito associado ao mais-que-perfeito (*Tinha*, *pungia*, *forcejava*, *eram*, *era*, *entrava*) e pretérito perfeito (*foi*), presença da primeira pessoa do singular e do plural (*me*, *eu*, *nosso*, *minha*).

O discurso teórico, por sua vez, apresenta as seguintes características: geralmente, pode ser monologado e escrito, apresenta frases declarativas, pronomes, verbos e adjetivos de 1ª pessoa plural com valor genérico, presença de organizadores argumentativos, modalização lógica e o auxiliar de modo ‘poder’, a ausência de dêiticos temporais, espaciais e de pessoas, presença de frases passivas e anáforas nominais, tempos verbais presente e pretérito perfeito com valor genérico, presença do tempo verbal futuro do pretérito. O segmento a seguir mostra algumas dessas características:

¹¹ denominação referida em outras teorias como narrador ou enunciador. (BRONCKART, 2008a; p.90).

As figuras retóricas são recursos linguísticos utilizados especialmente a serviço da persuasão. Se *dissermos*, por exemplo, que uma criança *precisa* apenas brincar e não aprender a ler aos três anos de idade, contrariamente, a algumas teorias recentes, *estaremos* simplesmente enunciando uma tese, tendo por objetivo convencer alguém, falando à sua razão. Se *dissermos*, *entretanto*, que uma criança *precisa* aprender a ler aos três anos, tanto quanto um peixe *precisa* aprender a andar de bicicleta, isso já *tem* um efeito persuasivo, *pois confronta* a ideia absurda de um peixe andar de bicicleta, com a ideia de uma criança aprender a ler aos três anos. (ABREU, 2008; p.105).

Compreendido no eixo do Expor, o discurso teórico, neste trecho é caracterizado pelo uso do monólogo e frases declarativas, ausência de dêiticos (temporais, pessoais e espaciais), emprego da 1ª pessoa do plural de modo genérico (*dissermos*, *estaremos*), presença de organizador argumentativo (*entretanto*, *pois*), uso do tempo verbal presente do indicativo com valor genérico (*são*, *precisa*, *tem*, *confronta*).

E, por fim, o tipo de discurso narração apresenta as seguintes características: monologado e geralmente escrito, apresenta como tempos verbais dominantes o pretérito perfeito e pretérito imperfeito associados ao pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito, presença de organizadores temporais, anáforas pronominais e nominais, ausência de adjetivos, presença dos pronomes de 3ª pessoa e ausência de pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural. O segmento a seguir, extraído do romance “Macunaíma” de Mário de Andrade, identifica-se como um segmento de Narração:

Então Macunaíma *enxergou* numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova *era* que nem a marca dum pé-gigante. *Abicaram*. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água *entrou* na cova e *se lavou* inteirinho. Mas a água *era* encantada porque aquele buraco na lapa *era* a marca do pezão do Sumé, do tempo em que *andava* pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. *Quando* o herói *saiu* do banho *estava* branco louro e de olhos azulzinhos, a água *lavava* o pretume *dele*. E ninguém não *seria* capaz mais de indicar *nele* um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. (MACUNAÍMA, 1992; p. 29)

Nesse exemplo encontra-se o segmento discursivo Narração, inscrito no eixo Narrar, que exhibe um caráter de disjunção e autonomia do produtor em relação ao tempo e conteúdo, marcado pela predominância dos tempos verbais pretérito

perfeito e imperfeito (*enxergou, abicaram, entrou, lavou, andava, saiu, estava*), associados aos tempos do pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito (*era, lavara, seria*), pelo emprego da terceira pessoa do plural e do singular, constatado pelas anáforas pronominais (*se, dele, nele*) e pelas desinências verbais de terceira pessoa, e pelo organizador temporal (*quando*).

Em relação aos tipos de discurso e às modalidades oral e escrita das produções textuais, Bronckart (1999/2007) esclarece que o fato de um texto ser originalmente oral ou escrito não incide exatamente sobre os tipos de discurso, mas que essa escolha da modalidade a ser usada na ação de linguagem encontra-se no plano do contexto:

[...] devemos considerar que é o contexto da ação de linguagem no seu conjunto que exerce influência sobre essas diferenças de registro e não a variante oral/escrita em si mesma, que constitui apenas uma das propriedades do contexto, desempenhando um papel subordinado ou indireto (BRONCKART, 1999/2007; p.185).

Essa questão, por exemplo, evita o equívoco de se pensar que, em uma ação de linguagem oral, o tipo discurso interativo teria características mais acentuadas do que o tipo de discurso teórico, e que, em uma ação de linguagem escrita, o tipo discurso teórico contenha características mais acentuadas do que o discurso interativo. Portanto, o que de fato o autor afirma é que, portanto, não é a modalidade oral ou escrita que determina o grau de implicação ou autonomia do produtor, mas são essas escolhas e esses graus que estão de acordo com o contexto de produção e os tipos de discurso, os quais independentemente da modalidade ser oral ou escrita, apresentam suas características de acordo com a situação de linguagem em que um texto é produzido (BRONCKART, 1999/2007).

A seguir realizamos uma discussão sobre o terceiro elemento desse primeiro nível de análise, os tipos de sequências.

Para Bronckart (2008b; p.89), os tipos de sequências são os “modos de planificação” do conteúdo temático ou ainda uma forma de organização sequencial desse conteúdo. São, portanto, o “produto de uma re-estruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do produtor na forma de macroestruturas” (BRONCKART, 1999/2007; p. 234). São assim, segmentos, estritamente,

linguísticos. Em sua abordagem sobre os tipos de sequências, Bronckart retoma Adam (1992) que as distribuem em sequências prototípicas identificadas como sequência narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal, e acrescenta a essa tipologia, a sequência injuntiva e outras formas de planificação (script e esquematização), como também a noção do caráter dialógico das sequências.

Segundo Bronckart (1999/2007; p.234), as sequências e as outras formas de planificação têm um “estatuto fundamentalmente dialógico”, pois sendo elas, conforme já mencionamos, uma das formas de organização do conteúdo temático (que já se encontra organizado na mente do produtor) expressas linguisticamente, seu uso é motivado pelas representações que esse agente tem de seus destinatários e do efeito que neles quer causar. Desta forma, o produtor recorre ao intertexto e opta pelo protótipo de sequência que melhor servirá a seus interesses, organizando-o de acordo com a situação de produção.

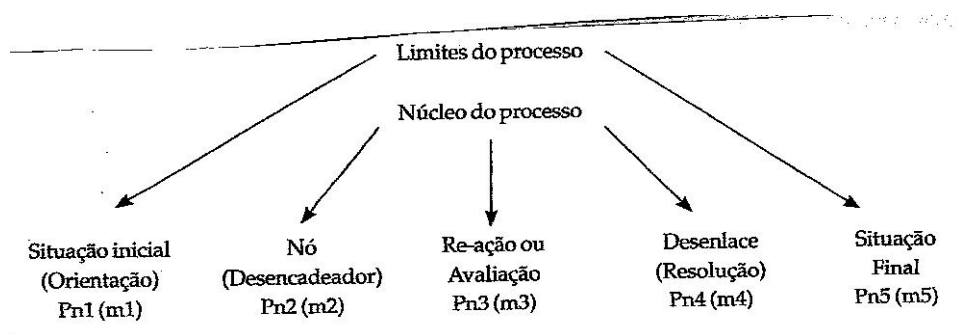
Adam (2008; p.205-206), reformulando sua abordagem de 1992, organiza as sequências prototípicas de acordo com o que denominou “macroações sociodiscursivas”, ou seja, “formas de ação verbal”: narrar, descrever, argumentar e explicar. E afirma que a textualização dessas macroações sociodiscursivas (narrativa, descritiva, argumentativa e explicativa) adota formas regulares de composição, que são responsáveis pela forma de organização do texto. Os textos, por sua vez, se organizam de acordo com as sequências prototípicas referentes a cada ação verbal e com características específicas organizadas em fases.

Já em Bronckart, as sequências estariam distribuídas em relação aos tipos de discurso da seguinte forma: as sequências narrativas mais ligadas aos relatos interativos e às narrações, as sequências argumentativas, explicativas e injuntivas aos discursos teóricos e interativos, as sequências dialogais aos discursos interativos dialogados e as sequências descritivas a todos os tipos de discurso (BRONCKART, 1999/2007; p. 252), podendo, em alguns casos, haver a existência de textos sem a presença de alguma sequência prototípica, ou constar de uma sequência sem que esta contenha todas as fases conforme proposta por Adam (1992).

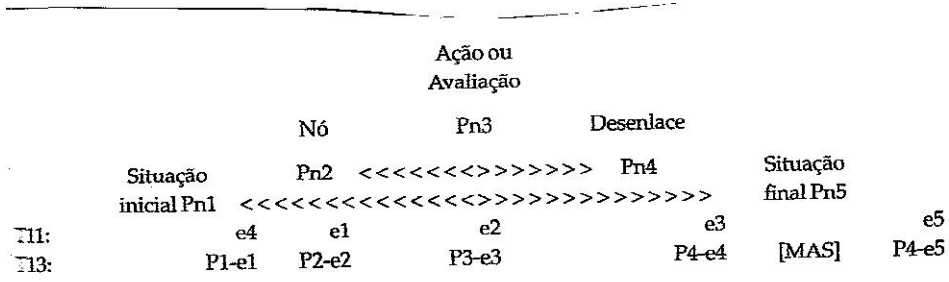
É de acordo com essa perspectiva de Bronckart (1999/2007) que desenvolvemos nossa pesquisa. Explicitaremos, a seguir, os seis tipos de seqüências, mas nos fixaremos mais detalhadamente no tipo de seqüência argumentativa, por ser a constitui o gênero sobre o qual incide nossa elaboração do modelo didático, abordando-as na seguinte ordem: seqüência narrativa, explicativa, descritiva, dialogal, injuntiva e argumentativa.

Seqüência Narrativa

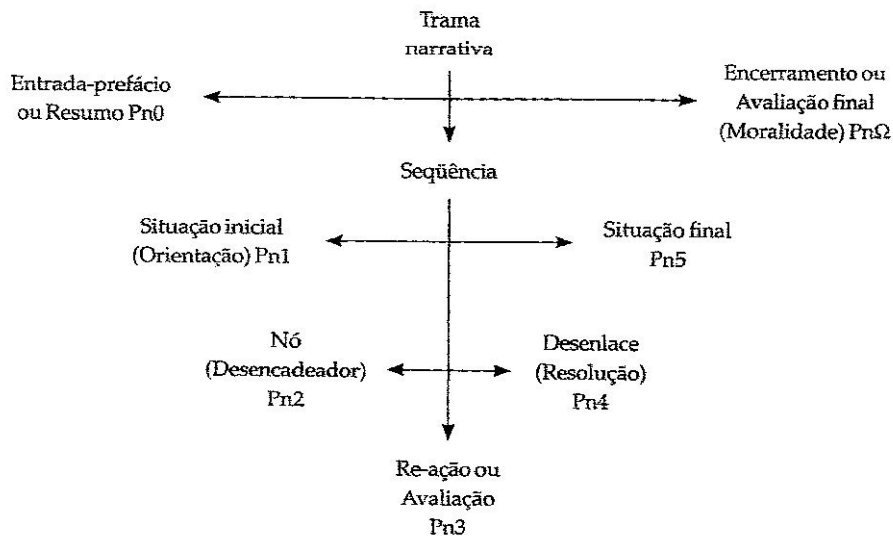
Esse tipo de seqüência mobiliza personagens implicados em acontecimentos organizados em eixos sucessivos sustentados por uma intriga, apresenta cinco fases principais e duas fases (menos restrita) cuja posição na seqüência depende do posicionamento do narrador em relação ao que é narrado. Suas fases são assim distribuídas: situação inicial ou orientação, complicação ou nó, fase de ações ou re-ações, fase de resolução ou desenlace, situação final, fase de avaliação, fase de moral. Segundo Adam (2008; p.224), as “formas de construção da narrativa dependem do grau de narrativização”. Assim, ele propõe três formas possíveis de organização: uma em que a narração é organizada apenas nas cinco fases anteriormente especificadas (esquema I), outra em que a narração é organizada nas sete fases também explicitadas anteriormente (esquema II) e uma terceira em que a narração é organizada e encaixada a um co-texto dialogal, sendo antecedida por uma entrada ou um resumo (esquema III).



Esquema I: Seqüência Narrativa (ADAM, 2008; p. 225).



Esquema II: Sequência Narrativa (ADAM, 2008 p.227)



Esquema III: Sequência Narrativa. (ADAM, 2008; p.228)

Sequência explicativa

A sequência explicativa tem sua origem a partir de um fenômeno incontestável. Ao produzir um texto onde haja o predomínio dessa sequência, o produtor quer que o destinatário compreenda o objeto de seu discurso. Essa sequência também comporta quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução, conclusão-avaliação, podendo apresentar, conforme Bronckart (1999/2007), formas de extensão e complexidade variáveis. Por exemplo:

CONSTATAÇÃO INICIAL

O primeiro método é geralmente conhecido como método sintético, em razão do trabalho psicológico que exige da criança em um ato de leitura.

RESOLUÇÃO

Depois de ter aprendido a ler cada signo, a criança deve de fato condensar essas diferentes leituras em uma leitura única e que, em geral, para cada agrupamento específico de signos, é diferente de sua leitura particular. Quando a criança sabe ler *j* e *e*, ela deve dessas duas leituras fazer *je*.

CONCLUSÃO

Trata-se, portanto, de uma operação de síntese.
(P. Mezix, *Méthodes de lectures*, p.8 IN: BRONCKART, 1999/2007; p.230)

Sequência descritiva

A sequência descritiva apresenta fases que não se organizam em uma ordem linear, mas que se encaixam hierarquicamente: fase de ancoragem, fase de aspectualização, fase de relacionamento e reformulação, como, por exemplo, as fases que aparecem em uma resenha crítica. Como esse tipo de sequência pode aparecer tanto nos tipos de discurso do eixo do Narrar quanto nos do eixo do Expor, as unidades linguísticas que a constituem podem diferenciar em função do tipo de discurso (BRONCKART, 1999/2007; p. 246). A seguir, apresentamos um exemplo da sequência descritiva no interior do discurso interativo. Trata-se de um segmento que antecede a sequência dialogal dada em uma entrevista, e que realiza a descrição do entrevistado e do lugar onde ele se encontrava no momento da entrevista.

Cabelos longos, brinco na orelha esquerda, físico de skatista. Na aparência, o estudante brasileiro Rui Lopes Viana Filho, de 16 anos, não lembra em nada o estereótipo dos gênios. Ele não usa pesados óculos e grau e está longe de ter um ar introspectivo. No final do mês passado, Rui retornou de Tawin, onde enfrentou 419 competidores de todo o mundo na 39ª Olimpíada Internacional de Matemática. A reluzente medalha de ouro que ele trouxe na bagagem está dependurada sobre a cama de seu quarto, atulhado de rascunhos dos problemas matemáticos que aprendeu a decifrar nos últimos cinco anos. (IN: PORTUGUÊS – VOLUME ÚNICO – SÉRIE ENSINO MÉDIO, 2000; p.443).

Sequência dialogal

A sequência dialogal efetiva-se nos segmentos de discursos interativos dialogados estruturados em turnos de fala assumidos ora pelos produtores, ora por personagens postos em cena no interior do discurso, apresentando-se em três

fases: de abertura, transacional e encerramento. Em um diálogo de um encontro de amigos, por exemplo, na fase de abertura, temos o início do diálogo, em alguns casos, com um cumprimento, e a tomada do tema. Na segunda fase, a transação entre os interlocutores, e, na última fase, o encerramento (a conclusão, despedida, finalização do assunto). No exemplo a seguir, temos uma sequência dialogal no interior de um tipo de discurso interativo.

Veja – Vencer uma olimpíada serve de passaporte para uma carreira profissional meteórica?

Rui – Nada disso. Decidi me dedicar à Olimpíada porque sei que a concorrência por um emprego é cada vez mais selvagem e cruel. Agora tenho algo mais para oferecer. O problema é que as coisas estão mudando muito rápido e não sei qual será minha profissão. Além de ser muito novo para decidir sobre o meu futuro profissional, sei que esse conceito de carreira mudou muito. (IN: PORTUGUÊS – VOLUME ÚNICO – SÉRIE ENSINO MÉDIO, 2000 p.443).

Sequência injuntiva

A sequência injuntiva são segmentos de textos que visam a fazer agir o destinatário de algum modo ou em uma certa direção. É identificado pela presença das formas verbais do imperativo ou infinitivo, ausência de estruturação espacial ou hierárquica (BRONCKART, 1999/2007). Vejamos o exemplo a seguir.

SOPA DE CALDO VERDE

Descasque 1,250 kg de batatas, de preferência novas, e *ponha* a cozer na água que lhe parecer suficiente.

Junte, de imediato, 7 dentes de alho previamente descascados.

Deixe cozer bem.

Bata tudo com a varinha mágica e *volte* a pôr ao lume.

Deite 300g de caldo verde já lavado e um pouco de chouriço cortado em rodela.

Quando lhe *parecer* que o caldo verde está cozido, *junte* coentro, folhas de louro, azeite e sal.

Deixe cozer durante mais uns minutos para *apurar* convenientemente.

(RECEITAS CULINÁRIAS. Roteiro Gastronômico Portugal, 2008).

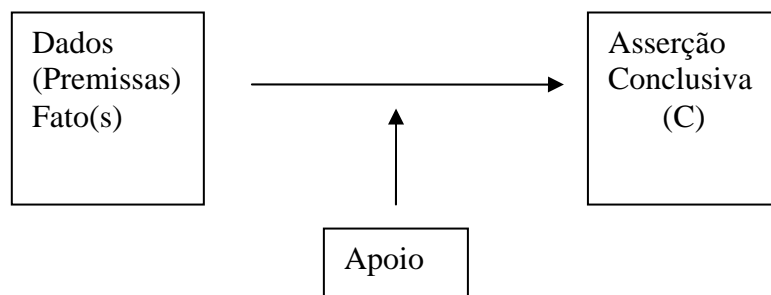
Sequência Argumentativa

Os estudos dos processos de argumentação inscrevem-se no campo da retórica aristotélica, associados ao declínio da retórica e à ascensão do cientificismo,

e passaram por um tempo de descrédito. É na segunda metade do século XX, a partir dos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970), Toulmin (1958), Hamblin (1970), assim como os de Grize e Ducrot nos anos 1970, Ducrot e Anscombe (1988), Ducrot e Carel (2006), Barthes (1970), Plet(1981) e Genette (1970 e 1977), T. A van Dijk (1980), que os estudos sobre a argumentação são refundados (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004).

Tratando das sequências prototípicas argumentativas, Adam e Bronckart retomam os estudos realizados por alguns desses autores e aprofundam seus trabalhos: Adam sob uma perspectiva da Linguística Textual e Bronckart na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Adam (2008), a partir do modelo de S.E. Toulmin (1958/1993) e de van Dijk (1980), propõe um esquema simplificado que serve de base argumentativa aos textos, considerados pelo autor como tipos de textos argumentativos. Esse esquema de base leva em consideração premissas que correspondem a dados ou fatos que não podem ser admitidos sem a admissão de uma conclusão e dos procedimentos argumentativos que fazem a passagem ou ligação das premissas à conclusão servindo como apoio ao que se quer provar.

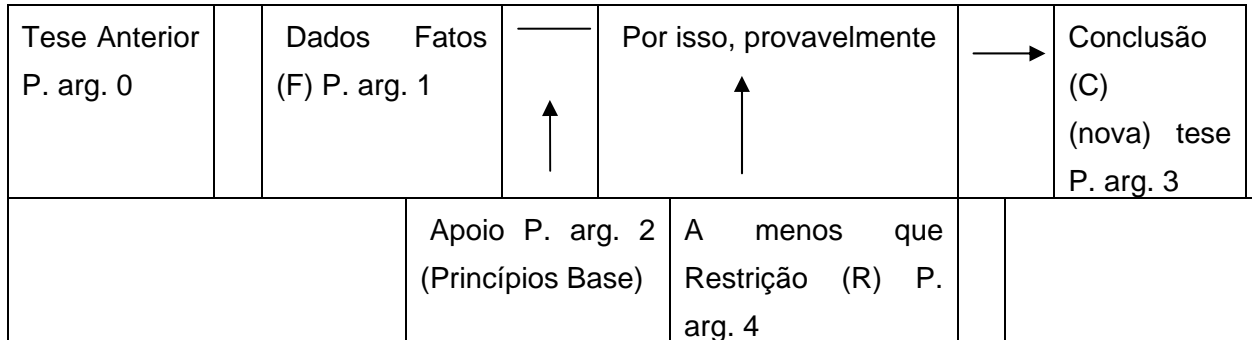


(ADAM, 2008; p.232).

A esse esquema simplificado propõe o acréscimo do princípio dialógico da argumentação, que consiste em considerá-la sempre em relação a um contradiscurso quer seja efetivo, quer seja virtual, ou seja, defender uma tese ou conclusão consiste em defendê-la sempre de outras teses ou conclusões. Acrescenta, ainda, que a argumentação é sempre indissociável de uma polêmica. Assim, Adam (2008), citando Moeschler (1985), retoma que uma das características

fundamentais da argumentação é o fato de estar sempre submetida a uma refutação.

A partir desse raciocínio, Adam (2008; p.233) propõe uma forma argumentativa que dá lugar também à contra-argumentação e que, segundo o autor, não está estruturado em uma forma linear obrigatória.



(ADAM, 2008; p. 233)

Dessa forma, o autor propõe que o plano de um texto argumentativo será formado por uma sequência prototípica argumentativa e é o que possibilitará, segundo o autor, poder falar em tipos de textos argumentativos.

Baseado nos trabalhos de Apothéloz et al. (1984), Borel (1981), Grize (1974, 1981) e Toulmin (1958), Bronckart (1999/2007; p.226) considera, conforme Adam, que o raciocínio argumentativo implica a existência de uma Tese (T) a respeito de um dado Tema (Te) e que, tendo como pano de fundo essa tese que é pressuposta e “só se concretiza no processo de inferência” (BRONCKART, 1999/2007; p.226), há um conjunto de dados propostos (D) que existem por inferências (I) e orientam a conclusão (C), uma nova tese. Acrescenta que no processo de inferência (I) o movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificativas (J), conhecidas como suportes, ou moderado por restrições (R).

A sequência argumentativa, de acordo com Bronckart (1999/2007), retomando Adam (1992), por exemplo, apresenta quatro fases: a da premissa, da apresentação dos argumentos, apresentação dos contra-argumentos e a conclusão. Bronckart (1999/2007) afirma que, entretanto, nem sempre essas fases são seguidas, visto que há textos em que elas aparecem de modo simplificado, podendo passar da premissa para a conclusão ou da argumentação à conclusão, ou de modo

complexo, podendo os argumentos aparecerem entrelaçados aos contra-argumentos.

A essa perspectiva, o autor retoma o caráter dialógico das sequências prototípicas e afirma que a organização da sequência argumentativa varia de acordo com as escolhas e representações do produtor. Quando o produtor considera que um tema pode ser considerado contestável, ele tende a organizá-lo de acordo com o conhecimento que tem sobre o tema, levando em consideração o seu destinatário e suas possíveis inferências e o seu próprio objetivo.

Esse tipo de sequência aparece, sobretudo, nos tipos de discursos *Interativo* e *Teórico*. O exemplo, a seguir, apresenta um segmento de sequência prototípica argumentativa com as quatro fases.

Premissa: Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem [...]

Argumentos: Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] Essas considerações vão, no sentido da tese, da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram [...]

Contra-argumentos: Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, prever o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções [...]. Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos (...) têm atitudes proposicionais [...]

Argumentos: Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças [...]

Conclusão: Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno.

(D. Danalson, *Paradoxes de l'irrationalité*, pp.69-74 IN: BRONCKART, 1999/2007; p.228)

A identificação dos tipos de discurso e dos tipos de sequências no seu interior é realizada por marcas linguísticas que, nesse modelo de análise, encontra-se no nível intermediário, conhecido como mecanismos de textualização.

1.3.2.2 Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual, encontrando-se, assim, articulados à progressão do conteúdo temático. São também denominados como marcas de textualização e, de acordo com sua função, são agrupados em mecanismo de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal. Como a finalidade do uso desses mecanismos é a de assegurar a coerência temática, são distribuídos nos textos e, geralmente, marcam as articulações entre os tipos de discurso e os tipos de sequências.

Os mecanismos de conexão marcam “as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades a que chamamos organizadores textuais”, e assinalam “as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações locais entre frases”.(BRONCKART, 1999/2007; p. 263). Ao assinalar a transição entre os tipos de discursos, os organizadores textuais exercem a função de segmentação; ao assinalar a transição entre as fases de uma sequência, esses organizadores exercem a função de balizamento. Ao assinalar a transição entre frases ou períodos coordenados, em um mesmo segmento discursivo ou fase de uma sequência, eles exercem a função de empacotamento. E, ao assinalar a transição entre frases sintáticas organizadas pela relação de subordinação, esses organizadores exercem a função de encaixamento. Sua função é, portanto, explicitar a relação entre esses níveis de organização textual. Segundo Coutinho (2004; p.283), a expressão “organizadores textuais” foi proposta por Schneuwly, Rosat & Dolz 1989, “no intuito de dar conta de operações que, dependendo da planificação textual, excedem o âmbito das relações de conexão que os autores consideravam fundamentalmente associadas ao termo *conector*”.

Os mecanismos de conexão são marcados linguisticamente por palavras ou expressões que pertencem às categorias gramaticais advérbio, preposição, substantivo, conjunções (coordenativas e subordinativas). Além dessas marcas, os mecanismos de conexão podem ser identificados, na escrita, também por algumas marcas que Bronckart (1999/2007) chamou de procedimentos paralinguísticos,

sendo eles a formatação, os títulos, marcas de pontuação, e, no oral, as pausas, acentuações entonativas e outros.

É importante ressaltar que esses organizadores textuais podem ser agrupados por seu valor semântico. “Alguns organizadores tem valor mais temporal (depois, súbito, antes que); outros, um valor mais ‘lógico’ (de um lado, ao contrário, porque); outros ainda, um valor espacial” (no alto, desse lado, mais longe). (BRONCKART, 1999/2007; p. 267). Os organizadores temporais são mais frequentes na ordem do narrar, os lógicos na ordem do expor; entretanto, ambos podem figurar nos dois eixos. Em alguns casos, os organizadores temporais podem assumir outra função e apresentar-se, assim, com outro valor, por exemplo, o “agora”, encontrado em alguns dos textos do *corpus* desta pesquisa, que pode assumir a função lógica.

Coutinho (no prelo/2009), por sua vez, retomando Adam (2008), apresenta os organizadores textuais organizados em categorias e funções.

Conectores (segundo Adam, 2008: 179-191).			
Categorias e funções	Subcategorias	Exemplos do português (PB)	
Organizadores textuais (intervêm na estruturação dos planos de texto)	Organizadores espaciais	À esquerda/à direita, antes/depois, em cima/em baixo, mais longe, de um lado/de outro, ...	
	Organizadores temporais	então, antes, em seguida, e então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois, ...	
	Organizadores enumerativos	Aditivos	e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso, ...
		Marcadores de integração linear	de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar, .../ em seguida, depois, em segundo lugar, .../ por outro lado, enfim, em último lugar, para terminar, em conclusão,...
	Marcadores de mudança de topicalização	quanto a, no que concerne a,...	
Marcadores de ilustração e de exemplificação	por exemplo, em particular, como, entre outros, assim, ...		
Marcadores de escopo de responsabilidade enunciativa (atribuem um ponto de vista a partes de texto)	Marcadores de quadros mediadores (ou fontes de saber)	segundo, de acordo com, para, de fonte segura, em Bruxelas, no Partido Socialista, ...	
	Marcadores de reformulação	isto é, dito de outro modo, [N1] é/chama-se [N2], numa palavra, em outras palavras, ...	
	Marcadores de estruturação da conversa e outros fáticos	bom, bem, pior, então, você sabe/tu sabes, você vê/tu vê, eh, ...	

Conectores argumentativos (acumulam funções de segmentação/ ligação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa)	Conectores argumentativos marcadores de argumento	porque, já, (uma vez) que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal, ...
	Conectores argumentativos marcadores de conclusão	portanto, então, em consequência, ...
	Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento forte	mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, ...
	Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento fraco	certamente, embora, apesar de que, ainda que, ...

Conectores: classes e categorias, segundo Adam, 2008. (COUTINHO, no prelo/2009)

Coutinho (no prelo/2009) realiza esse agrupamento ao abordar a relação dos marcadores discursivos com os tipos de discurso e afirma que nem todas as unidades desse quadro devem ser entendidas como marcadores discursivos tais como consta no quadro como organizadores espaciais e temporais. A observação de alguns desses conectores serviu em nossa análise para perceber algumas marcas do tipo de discurso dominante no gênero analisado, ou seja, os marcadores conversacionais no discurso interativo monologado, conforme veremos em nossa análise.

Os mecanismos de coesão nominal, que fazem parte também do segundo nível de análise, marcam as relações de dependências existentes entre argumentos que têm as mesmas propriedades referenciais, sendo identificados por sintagmas nominais ou por pronomes que assumem uma função sintática de sujeito ou objeto. Servem para introduzir uma unidade significativa, um elemento novo, ou realizar uma retomada, apresentando duas categorias de marcação: anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos), encontradas, com maior frequência, nos discursos da ordem do Narrar; e as anáforas nominais compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, encontradas com maior frequência em discursos da ordem do Expor.

Os mecanismos de coesão verbal marcam a relação de “continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999/2007; p.273). A coesão

verbal é marcada pelas escolhas dos lexemas verbais e seus determinantes – os tempos verbais - sendo, portanto, os verbos os constituintes obrigatórios da coesão verbal. Os verbos, em seu conjunto, assumem valores gerais de significado (temporalidade, aspectualidade, modalidade); valores mais específicos (simultaneidade, anterioridade); valores aspectuais de realizado, imperfectivo, frequentativo; valores modais de asserção (modalidade assertiva), de hipótese (modalidade lógica). Em sua relação com os tipos de discurso, é a temporalidade o aspecto principal, pois é ela que registrará o caráter conjunto e disjunto presente no eixo do expor e do narrar.

As escolhas verbais são realizadas levando em consideração três parâmetros: o momento da produção, o momento do processo e o momento psicológico de referência. A análise, a partir desses parâmetros, permite definir o eixo de referência temporal dos tipos de discursos em relação ao contexto de produção. Cristóvão (2001), em sua leitura de Bronckart, afirma que o autor distingue três categorias para análise da coesão verbal: os processos efetivamente verbalizados; os eixos de referência relativos a cada tipo de discurso e a duração psicológica da produção.

A seguir, discutiremos o terceiro nível de produção e análise proposto na arquitetura textual.

1.3.2.3 Mecanismos enunciativos

De acordo com Bronckart (2008b; p.90), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto e consistem, primeiramente, na construção de uma instância geral de gestão, conhecida como textualizador, a quem o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que é dito no texto, a partir do qual se dá a distribuição ou inserção de vozes (personagens, instâncias sociais e do próprio autor), no meio das quais se manifestam as avaliações e os julgamentos do produtor em relação ao conteúdo proposicional, as modalizações.

Segundo Machado (no prelo/2009), esses mecanismos são marcados por um número grande de unidades linguísticas: a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores do enunciado, dos

modalizadores subjetivos e dos adjetivos. As marcas de pessoa servem para identificar o grau de implicação do produtor no texto, mostrando explicitamente a responsabilidade enunciativa em relação ao conteúdo exposto.

As marcas de inserção de vozes visam fazer visíveis as instâncias de agentividade que têm responsabilidade sobre o que é dito em um texto (BRONCKART, 2006, p.149). Segundo esse mesmo autor, as vozes podem ser definidas como as “entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999/2007 p. 326) e podem ser agrupadas em três categorias - vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor.

As vozes de personagens são as vozes de seres humanos ou entidades humanizadas (animais, por exemplo) que assumem responsabilidade pelo conteúdo temático. Podem ser marcadas, na escrita, diretamente com aspas, travessões, itálico, verbos de dizer, o nome do próprio personagem, expressões que o indicam, como por exemplo,

Barack Hussein Obama, 47, tomou posse às 15h05 de ontem (horário de Brasília) como o 44º presidente dos EUA e o primeiro negro a ocupar o cargo na história. Sob frio de -3°C e diante de um público recorde em cerimônias de posse na capital dos EUA, estimado em 1,8 milhão, Obama fez um discurso duro, porém esperançoso. *“Começando hoje, precisamos nos reerguer, esfregar nossas mãos e começar novamente o trabalho de reconstruir a América”*, afirmou. (Sérgio Dávila, FOLHA DE SÃO PAULO, 21/01/2009).

No exemplo citado, a voz do actante sobre quem se diz algo é marcada pelas aspas, seguida por um verbo de dizer ‘*afirmou*’.

A voz do autor ou do textualizador, por sua vez, é aquela que procede diretamente da “pessoa que está na origem da produção textual” (BRONCKART, 1999/2007 p.327), por exemplo, essa oração elaborada por nós, *“Conforme eu já falei*, não serão necessários quaisquer procedimentos para minha instalação neste hospital”.

As vozes sociais são as vozes dos grupos sociais expressas nas produções, sendo mencionadas nos textos como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

A audiência dos canais pagos cresceu 61% anteontem durante a novela das oito. Foi a movimentação mais surpreendente indicada pela *pesquisa IBOPE* da Grande São Paulo na estréia de "Caminhos das Índias" (DANIEL CASTRO. Folha de São Paulo. 21/01/2009)

Outro mecanismo que indica a responsabilidade enunciativa são as modalizações.

As modalizações são unidades linguísticas responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos e comentários da instância enunciativa sobre o conteúdo temático exposto na produção de linguagem. Constam de cinco funções relacionadas ao mundo objetivo e sociossubjetivo. São elas: deôntica, lógica, apreciativa, pragmática e assertiva. Suas marcações se agrupam em quatro subconjuntos: o primeiro, os tempos verbais do futuro do pretérito; o segundo, os auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder), juntamente com outros verbos que podem, às vezes, também funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido e etc); o terceiro, um conjunto de advérbios e locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc); e, por último, as orações impessoais e orações adverbiais que geram uma oração subordinada completiva (é provável que..., é lamentável..., admite-se..., geralmente que..., sem dúvida que..., etc.).

Machado (no prelo/2009), as organiza em modalizações do enunciado e modalizações subjetivas. As modalizações do enunciado são as lógicas, deônticas e apreciativas. As modalizações lógicas exprimem o grau de verdade e são expressas por unidades linguísticas que avaliam o conteúdo temático segundo os critérios do mundo objetivo: as condições de verdade, incerteza, possibilidades. Para exemplificar, apresento um grupo de frases:

Pode ser que cheguemos tarde. (auxiliar de modo)
Evidentemente chegaremos tarde. (advérbio)
É provável que nós chegaremos tarde. (oração impessoal)

As modalizações deônticas, que exprimem necessidade, fazem parte do eixo da conduta, são expressas por unidades linguísticas presentes no conteúdo

temático que o avalia segundo os critérios do mundo social: os valores, opiniões e regras propostas por um determinado grupo. Por exemplo:

Auxiliar de modo: A iniciativa de Bush *deve ser* analisada, em primeiro lugar, a partir da recessão e necessidade do ajuste macroeconômico nos Estados Unidos. (auxiliar de modo) (GADOTTI; GUTIÉRREZ, 2001; p.79).

Oração impessoal: Se uma equivalência não for estabelecida e respeitada, [...] conduzirá a emissões de bilhetes discutíveis e, e, todo caso, discutidas. *É preciso que*, neste domínio, governos ou instâncias internacionais possam improvisar à vontade, sem controle e sem limites. (P. Mendes France, Choiseir, p.189. IN: BRONCKART, 1999/2007; p. 332).

As modalizações apreciativas, que exprimem uma avaliação subjetiva assumida pela instância de agentividade em relação ao conteúdo, são expressas por unidades linguísticas que mostram uma avaliação do conteúdo temático a partir dos critérios do mundo subjetivo, fazendo um julgamento. Por exemplo:

É difícil viver fora de grupo. (PRETO & MOREIRA, 2008; p. 42).
Cuidar da afetividade *é fundamental* no processo de personalização (PRETO & MOREIRA, 2008; p.57).

As modalizações subjetivas incidem sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são de responsabilidade de entidades que estão presentes no próprio conteúdo. São os julgamentos, valores expressos pelos personagens ou entidades implicadas na ação de linguagem e são expressas por unidades linguísticas como os verbos auxiliares “*poder, dever, querer, ser*” ou ainda pelos verbos “*tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de*” etc + verbo no infinitivo, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo à(s) instância(s) enunciativa(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades) e julgamentos. (MACHADO, no prelo/2009).

NICOLAS SARKOZY, presidente da França: “Eu *quero* garantir a você que a França está determinada a trabalhar de mãos dadas com os EUA, seu amigo e aliado, para que juntos *possamos* responder aos imensos desafios que o mundo enfrenta hoje”. (REPERCUSSÃO. Folha de São Paulo. 21/01/2009. A8).

De acordo com Bronckart (2008b; p. 90), tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários. É válido ressaltar

também que as modalizações são independentes dos tipos de discurso, podendo estar relacionadas ao gênero ao qual pertence o texto. (BRONCKART, 1999/2007; p.334).

Esse modelo de produção, interpretação e análise permite aos pesquisadores no quadro do ISD utilizá-lo nas mais variadas situações de leituras e interpretações de seus dados, como também para a análise de gêneros e elaboração de material didático.

Conforme explicitado no início deste capítulo, o quadro do ISD surge de uma preocupação primeira com a questão didática sobre o ensino de língua, o que gerou um instrumento de análise de textos, um aprofundamento e ampliação no seu quadro de pesquisas. Alguns desses estudos voltaram-se para o ensino e aprendizagem da produção dos gêneros em um contexto formal de formação, realizado mais profundamente pelo grupo GRAFE – da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Assim, realizamos, no capítulo seguinte, uma explanação sobre essa abordagem dada ao ensino de gêneros, realizada pelo grupo de pesquisadores de Genebra, como também por pesquisadores brasileiros. Realizamos essa abordagem tendo em vista o nosso objetivo de intervir didaticamente, ao propor a elaboração de um modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico.

CAPÍTULO II – OS GÊNEROS E O ENSINO DE PRODUÇÃO E LEITURA

A abordagem apresentada neste capítulo sobre o ensino de leitura, interpretação e produção de textos foi primeiramente pensada pela equipe de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na década de 1980. Tinha como objetivo investigar questões relacionadas ao ensino de língua materna (francês). Atualmente, com os aprofundamentos e mudanças que vêm ocorrendo nos focos de suas pesquisas, essa equipe se constituiu em dois grupos, um mais voltado para as questões epistemológicas do agir humano no discurso em diferentes situações de trabalho (LAF), e outro mais voltado para as questões de didáticas de ensino (GRAFE). O segundo grupo, tendo como expoentes maiores os pesquisadores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e o colaborador Jean-Paul Bronckart, atualmente, se dedica à elaboração de princípios e métodos do ensino do francês por meio do ensino-aprendizagem da produção de gêneros de textos orais e escritos na aplicação e desenvolvimento de sequências didáticas.

No Brasil, seguindo os mesmos princípios motivadores dos grupos de Genebra, o grupo ALTER/CNPq realiza suas pesquisas nesses dois campos. Na abordagem sobre a questão didática, o grupo ALTER/CNPq realiza suas pesquisas voltadas para o ensino de língua materna (português) e a elaboração de modelos e sequências didáticas para o ensino desde as séries iniciais de letramento ao ensino de pós-graduação, para a resolução de problemas voltados ao ensino de disciplinas de língua estrangeira (inglês e francês), elaboração de material com a finalidade de acompanhar os processos de formação inicial e continuada de professores dos diferentes níveis de ensino, e para o estabelecimento de critérios para a avaliação de materiais didáticos e das capacidades de linguagem dos alunos na produção e leitura de textos, tendo por base o modelo de produção e análise de Bronckart (1999/2007) (MACHADO & GUIMARÃES, no prelo/2009).

A abordagem dada ao ensino de gêneros de textos pelos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e do grupo ALTER, no

quadro do ISD, filia-se à concepção de desenvolvimento do interacionismo social de Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem é uma condição fundamental para as transformações qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Essa aprendizagem, por sua vez, se realiza a partir da interação dada na relação de uma pessoa com a outra, por meio de um objeto e pode ter um estatuto incidental, ‘aprendizagem incidental’, ou intencional, ‘aprendizagem intencional’. A primeira vem, como um acessório, “no curso da realização de uma ação” e a segunda, de uma situação em que o sujeito esteja implicado e que visa a um efeito. Essa aprendizagem intencional, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), se realiza com frequência em meio institucional, isto é, na escola.

Assim, retomando a tese de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano, e, portanto, do conhecimento humano e seu desenvolvimento se dão por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos organizados em gêneros. Essa proposta se centra na questão de que o ensino dessas práticas permite o desenvolvimento de capacidades languageiras nas pessoas, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais.

Na seção a seguir, discutiremos como o ISD considera a questão das capacidades e das operações de linguagem, nesse processo de ensino e aprendizagem de leitura, produção e interpretação de textos, que influenciam na elaboração do modelo didático e das sequências didáticas.

2.1 Operações de Linguagem e o desenvolvimento de capacidades de linguagem

Conforme abordamos em nosso primeiro capítulo, em uma atividade social, regulada por atividades de linguagem, uma pessoa age languageiramente por meio de ações de linguagem, “unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (BRONCKART, 1999/2007; p.107), que se materializam em textos orais ou escritos.

Na materialização ou realização efetiva de uma ação de linguagem, o produtor coloca em interface o conhecimento sobre sua situação de ação, sobre os gêneros de textos, conforme indexados ao intertexto e conforme mobilizado pelos recursos particulares de uma língua natural.

Na realização de uma ação de linguagem, o produtor mobiliza determinadas operações, não inatas, que são apropriadas por ele, no decorrer da história, nas atividades e avaliações sociais de que participa, no ambiente escolar e em sala de aula. Essas operações são denominadas de operações de linguagem (MACHADO, 2007b), que, de acordo com Bronckart (1999/2007; p. 109), são as “operações psicológicas em que se baseiam os fenômenos linguísticos”.

Segundo Schneuwly (1988), essas operações podem ser vistas em três níveis não lineares, paralelos ao modelo de análise já apresentado anteriormente, que se encontram em interação contínua. O primeiro nível, a “operação de contextualização” (BRONCKART, 1985), envolveria a mobilização de conhecimentos sobre a situação de comunicação (situação de ação de linguagem) e a adoção ao gênero de texto. Essa operação, portanto, envolve a mobilização do conhecimento sobre os parâmetros físico e sociosubjetivos do contexto de produção, o conteúdo temático e o gênero adotado. Do ponto de vista funcional, esse conjunto de representação que o produtor tem sobre essa situação serve de base de orientação para a realização de uma ação de linguagem que, segundo Machado (2007b; p.253) “vai ter influência decisiva sobre a forma e sobre os conteúdos textuais”.

O segundo nível, não dissociado do primeiro, é o nível da operação da ‘gestão textual’ que, de acordo com Bronckart (1985), são as ‘operações de estruturação’. Essas operações envolveriam a mobilização dos conhecimentos que o produtor tem sobre a infraestrutura textual, que envolvem as escolhas dos tipos de discursos, da sequência e a “seleção e elaboração dos conteúdos” (MACHADO, 2007b; p.253).

O terceiro nível, também interligado aos níveis anteriores, é o da operação da “textura textual” (SCHNEUWLY, 1988; p.31) que, de acordo com Bronckart et al. (1985), são as operações de textualização, que envolvem um subconjunto de

operações: as operações de conexão, coesão (nominal e verbal) e modalização, a que Machado (2007b; p.254) acrescenta as operações de construção de enunciados e de seleção de itens lexicais.

De acordo com Machado (2007b), essas operações de linguagem, quando dominadas, constituem as capacidades de linguagem. Assim, as capacidades de linguagem podem ser compreendidas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem (CRISTÓVÃO, 2001). Essas capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto são de três tipos: capacidade de ação, capacidade discursivas e capacidades linguístico-discursivas. (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993; DOLZ & SCHEUWLY, 1998).

Desse modo, as capacidades de ação envolveriam a mobilização das operações de 'contextualização', ou seja, a mobilização, pelo produtor, de suas representações do meio físico e social em que a produção se desenvolve, e a adoção ao gênero. Já as capacidades discursivas implicariam a mobilização das operações de 'estruturação' ou de gerenciamento da infraestrutura geral do texto. Por sua vez, as capacidades linguístico-discursivas envolveriam a mobilização das operações de textualização.

Trazendo essas noções para o campo do ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, Dolz & Schneuwly (2004; p.52) afirmam que a noção de capacidades languageiras ou de linguagem:

evocam as aptidões requeridas de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; p.52).

A análise e a observação dessas capacidades de linguagem dos aprendizes antes e durante o processo de ensino permitem a realização de uma intervenção didática mais precisa por parte do professor, a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que os aprendizes ainda não

tenham e que possam ir adquirindo durante o processo.

Para a realização da análise de textos produzidos pelos aprendizes a fim de identificar quais as capacidades que esses já têm desenvolvidas e quais as capacidades que necessitam ser desenvolvidas, Machado (2007) estabelece um paralelismo entre as operações e capacidades de linguagem e o modelo de produção e de análise de textos proposto em Bronckart (1997/2007).

Esse modelo de análise e produção envolve, conforme mostramos no capítulo I, numa primeira instância, a situação de produção e, numa segunda, a arquitetura textual. No primeiro nível de análise do texto do aprendiz, faz-se o levantamento de hipóteses sobre a representação do produtor em relação ao contexto físico da ação e o contexto sociossubjetivo e os conhecimentos construídos sobre o gênero em questão. No segundo nível, a análise da infraestrutura textual: a identificação dos tipos de discurso e sua articulação, a identificação do plano global do texto e das sequências. No terceiro nível, a identificação dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

De acordo com Machado (2007b), a análise dos textos dos alunos pelo modelo de Bronckart permitiria perceber quais as operações precisam ser ensinadas para que os alunos as mobilizem e desenvolvam, paralelamente, capacidades de agir languageiramente, mobilizando um determinado gênero.

Ensinar gêneros nessa perspectiva significa não tomá-los como objeto real do ensino e aprendizagem, mas as operações de linguagem neles envolvidos. Portanto, o trabalho escolar que envolve o domínio da produção de linguagem deve incidir sobre o ensino dos gêneros, constituídos como “instrumentos de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ, SCHNEUWLY 2004; p.51), com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem. Trataremos, a seguir, da abordagem dada ao ensino-aprendizagem de gêneros de textos.

2.2 Gênero de texto: um objeto e instrumento de ensino aprendizagem

O gênero de texto pode ser considerado como instrumento de ensino e aprendizagem, no sentido de que ele pode constituir-se como um fator de

desenvolvimento de capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva). Nesta seção, discuto essa noção conforme abordado por Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Machado e Cristóvão (2006), Dolz et ali (2008).

Em sua explicação da adoção da noção de gênero como instrumento, Schneuwly (2004) traz, primeiramente, duas considerações psicológicas. A primeira, considerando a atividade social, na perspectiva do interacionismo social é compreendida como tripolar: a ação de um sujeito em uma determinada atividade social é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, resultados de experiências das gerações antecedentes. Esses objetos específicos, socialmente elaborados, são os instrumentos que, ao mesmo tempo em que servem como mediadores entre o sujeito e a situação sobre a qual ele é levado a agir, determinam, guiam, afinam e diferenciam a percepção desse sujeito sobre a situação. Segundo esse autor, a “intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado” - dá para a “atividade uma certa forma”, da mesma forma como a transformação desse instrumento age sobre o comportamento do sujeito. (SCHNEUWLY, 2004; p.23).

A segunda consideração diz respeito ao instrumento mediador. Schneuwly baseia-se em Rabardel (1993) que concebe o instrumento como tendo duas faces: uma, como um artefato material ou simbólico construído socialmente para atender a determinados fins e que existe fora do sujeito; e outra, como um instrumento, apropriado pelo sujeito a fim de realizar uma determinada tarefa. Esse instrumento, para se tornar mediador, necessita, primeiramente, ser apropriado pelo sujeito. Essa apropriação do instrumento pelo sujeito evoca novos saberes e conhecimentos que permitem a transformação desse instrumento, o que poderá possibilitar a transformação da própria atividade.

Tomando por base essas considerações, Schneuwly (2004), retomando-as para a noção de gênero como instrumento, afirma que o gênero é um instrumento “semiótico complexo” à medida que um sujeito se serve dele ao agir “discursivamente” em uma determinada situação (SCHNEUWLY, 2004; p.26). Ao considerá-lo como instrumento, o autor o faz sob três ângulos. O primeiro, no sentido de que o gênero dotado das características (unidade de conteúdo temático,

composição e estilo) pode ser “adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”. Esse funcionamento pode ser objeto de análise e ensino (SCHNEUWLY, 2004; p.27). O segundo, no sentido de que os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis, mesmo que parcialmente, da seguinte forma: os gêneros já existentes ou disponíveis no intertexto servem como modelos a serem apropriados por um sujeito quando realiza sua ação de linguagem, tendo em vista a situação de linguagem que o envolve. Por exemplo, se o sujeito tem a intenção de persuadir alguém a parar de fumar, ele poderá recorrer aos gêneros (panfleto, tratado teórico ou diálogo etc.), dependendo da situação de ação de linguagem em que se encontra. E, terceiro, no sentido de que a estrutura organizacional do gênero (tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico) pode servir como guia para o uso dos diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto pertencente a um gênero.

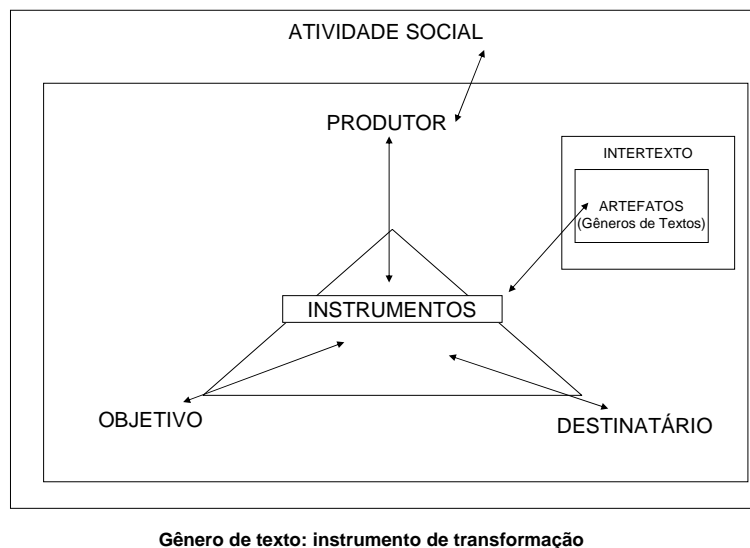
Sob essa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004; p.80) afirmam que, ao se abordar o ensino do gênero na escola é preciso compreendê-lo como um “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” e que esse, ao ser trabalhado na escola, é uma variante do gênero de referência. Em outras palavras, os textos pertencentes a um determinado gênero que circula em outra atividade (a jornalística ou religiosa, por exemplo), ao serem trabalhados na escola, precisam adaptar-se à situação de produção do contexto escolar. De fato, não se trata do ensino do gênero pelo gênero, mas de “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”, e também de “desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros próximos ou distantes”. Os gêneros seriam, dessa forma, “ferramentas” ou “instrumentos” ou “megainstrumentos”, que, quando apropriados por um sujeito, tornar-se-iam mediadores do conhecimento, usados nas interações verbais, nas mais variadas situações comunicativas tanto formais quanto informais. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; p.80).

O uso das metáforas ‘ferramentas, instrumentos e megainstrumentos’, associadas aos gêneros de textos, pode ser explicado, segundo Schneuwly (2004), da seguinte forma: ferramentas ou instrumentos enquanto objetos específicos

elaborados socialmente e sobre os quais uma pessoa age a fim de realizar sua ação. No caso dos gêneros, esses funcionam como ferramentas, pois são construtos sociais linguageiros, cujos modelos podem ser apropriados e usados pelas pessoas em uma dada ação de linguagem. O gênero seria, portanto, um instrumento “semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004; p.27), podendo ser compreendido como megainstrumentos por comportarem uma diversidade de configurações “estabilizadas de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)” (SCHNEUWLY, 2004; p. 28). Eles seriam megainstrumentos no sentido de que não só podem atuar sobre o meio, mas concorrem para o desenvolvimento de várias capacidades de linguagem, e de pensamento do sujeito.

Para aprofundarmo-nos nessa discussão sobre o gênero como instrumento, trazemos as concepções de instrumento conforme compreendidas em Marx e Hegel, dois pensadores de referência no campo filosófico, um de ordem materialista e o outro de ordem idealista. O primeiro entende que a base da vida social são as condições materiais que alicerçam a vida das pessoas. Dessa forma, a matéria (base econômica) sustenta a existência vital do ser humano, sendo que para isso ele precisa de instrumento (ferramentas de trabalho) para intervir na natureza, modificando-a para garantir a sua subsistência. Nesse sentido, o instrumento possibilita ao ser humano a intervenção na natureza a fim de poder retirar dela o seu sustento necessário. Assim, como o instrumento é construído numa determinada cultura, possui dimensões individual e coletiva na medida em que é elaborado, tendo como base a tradição herdada pelo sujeito social (nos pré-construídos, nas formações sociais), e na medida em que o próprio indivíduo também transforma a sua ferramenta, dando-lhe definições próprias. Sendo assim, o instrumento, nessa concepção, quando apropriado torna-se uma ferramenta de luta dos sujeitos sociais para a transformação do mundo vivido em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Já Hegel é considerado idealista porque concebe que a ideia é o fundamento da existência de todas as coisas existentes. Nesse sentido, para ele, o instrumento de transformação do mundo são as ideias dos sujeitos pensantes, pois, com elas, esses sujeitos constroem os objetos necessários para a sua existência.

Se associarmos essas noções, mesmo sendo de pólos diferentes, à noção de gênero como instrumento, realizada até o momento, podemos dizer que, em uma determinada atividade social, regulada por atividades de linguagem, existem gêneros de textos, verdadeiros artefatos simbólicos, construídos socialmente, que estão presentes e disponíveis no intertexto e se materializam em textos (matéria). Na realização de uma ação de linguagem, um produtor recorre aos modelos já indexados no intertexto, de acordo com a situação de produção na qual está envolvido. Ao apropriar-se desse artefato, por meio da compreensão das características que formam a estrutura organizacional dos textos pertencentes a esse gênero, esse artefato torna-se instrumento de uso desse produtor. Essa apropriação, por sua vez, é responsável por uma transformação do próprio sujeito, com o conhecimento (ideia) que ele adquire sobre o artefato, no processo de adoção do gênero. Ao apropriar-se dele, o produtor o utiliza, adaptando-o a sua situação específica, envolvendo destinatários e objetivos, no processo de adaptação desse gênero. Essa relação contribui para a transformação do próprio instrumento (suas características) e das pessoas envolvidas (apropriação de novos conhecimentos e capacidades de ação geral ou de linguagem). Apresentamos esse ‘movimento dialógico’ no esquema¹² a seguir.



O gênero como instrumento de transformação foi assim reconhecido por

¹² Comunicação oral com a Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado em atividade de orientação a 10 de fevereiro de 2009.

nós, porque consideramos que, à medida que cada actante apropria-se das características de um determinado gênero, produz seus textos sob um processo de adoção e adaptação a esse gênero; e com motivos, intenções, objetivos para alcançar os destinatários, adquire novos conhecimentos, age com e sobre os conhecimentos adquiridos. O destinatário, por sua vez, ao ouvir ou ler um texto, faz inferências, apropria-se de novos conhecimentos e novos saberes, questiona sobre o que não concorda, reflete sobre novas questões. Isso pode gerar tanto novas ações gerais quanto languageiras.

A abordagem dada ao ensino de gêneros, sob esta noção de instrumento, deve levar em consideração alguns fatores. Primeiramente, a compreensão de que uma língua natural só é apreendida por meio de uma produção verbal (texto oral ou escrito) efetiva que assume formas variadas, tendo por base cada situação de comunicação em que ocorre. Segundo, a comunicação se efetiva por meio dos textos agrupados em gêneros e não a partir de frases isoladas. Esses textos, por sua vez, estão disponíveis em função dos aspectos genéricos. Terceiro, as práticas de linguagem situadas e socialmente reconhecidas constituem-se como referência indispensável para orientar o ensino e, nesse caso, são os gêneros textuais que constituem as entidades intermediárias que estabelecem os elementos formais e caracterizadores dessas práticas. E, por fim, o gênero é um pré-construído histórico resultante de uma prática e de uma formação social, constituindo-se pela apropriação das experiências acumuladas pela sociedade (DOLZ, GAGNON & TOULOU, 2008).

Assim, pode-se assumir, conforme Machado e Cristóvão (2006) que o ensino dos gêneros em contexto escolar contribui para que o aluno se aproprie dos gêneros a serem utilizados por eles, em uma determinada prática social. Essa apropriação, por sua vez, só ocorre em consequência do desenvolvimento de capacidades de linguagem, pois são essas capacidades que propiciarão ao educando as possibilidades para participar ativamente das atividades comunicativas a que estará exposto.

Como uma proposta ao ensino desses gêneros vistos como ferramentas/instrumentos dentro desse quadro epistemológico, os pesquisadores desenvolvem seus trabalhos numa perspectiva intervencionista, visando à elaboração de

materiais didáticos adequados a partir da construção de Modelos Didáticos de gêneros para nortear a elaboração de Sequências Didáticas. Na próxima subseção, apresentamos como se configura essa proposta de ensino de gênero e a elaboração metodológica deste ensino que busca evitar um ensino de gênero enquadrado em moldes inflexíveis, proposta essa seguida por nós em nossa pesquisa.

2.3 Transposição didática, modelo didático e sequência didática.

O termo 'transposição didática' foi introduzido pela primeira vez pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique*, onde ele mostra as transposições ou os movimentos que um saber sofre quando passa de um campo científico (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar, na escola, (aquele que está nos livros didáticos) e desse para o saber verdadeiramente ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula). Os pesquisadores que realizam seus estudos no quadro do ISD, por sua vez, usam essa noção para o desenvolvimento de seus trabalhos, em especial para o ensino de leitura, interpretação e produção de textos.

Segundo Machado e Cristóvão (2006), a questão do ensino de gêneros pode suscitar problemas, tendo em vista a diversidade de concepções existentes e a forma como cada uma propõe sua abordagem. Assim, para se pensar no trabalho com o ensino dos gêneros, nesse quadro epistemológico, precisa-se ter em mente a questão da transposição didática dos conhecimentos teóricos sobre a produção de linguagem e a adaptação desses conhecimentos à realidade de sala de aula, assumindo-se, de uma forma consistente uma determinada teoria do desenvolvimento humano.

Machado e Cristóvão (2006), retomando Bronckart & Plazaolla Giger (1998) afirmam que:

o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006).

Dessa forma, é preciso compreender que o ensino de um determinado gênero não será nunca a mera transposição exata dos conhecimentos cientificamente construídos sobre esse gênero, ou seja, necessariamente haverá transformação dos conhecimentos científicos sobre esse gênero para a sua adaptação em sala de aula. É da preocupação com a transposição didática dos modelos teóricos que abordam os textos e os gêneros de textos que nasce a proposta dos modelos didáticos dos gêneros e das sequências didáticas voltados para o ensino e a aprendizagem da língua materna em Genebra.

A denominação de ‘modelo didático de um gênero’ surgiu, portanto, em Genebra-Suíça, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, elaborada pelo grupo de pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1980, com a finalidade inicial de dar suporte ao trabalho docente quanto ao ensino-aprendizagem da língua materna (francesa) com atividades que propiciariam o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção, leitura e interpretação textual, conforme já referido.

Segundo De Pietro et al., o modelo didático é

um objeto descritivo e operacional construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas. (DE PIETRO et al. 1996/1997; p.108, tradução nossa).

Para Machado e Cristóvão (2006), esse ensino só funciona se o gênero não for tomado como um estereótipo único e imutável. O papel do modelo didático é servir como um exemplo; e seu propósito, nortear o ensino-aprendizagem dos gêneros de textos nas práticas escolares de produção textual, sendo a construção do modelo didático apenas uma das etapas para a realização efetiva desse ensino.

A construção do modelo didático possibilita uma contemplação das dimensões constitutivas dos gêneros que, por sua vez, permitem a construção de sequências didáticas¹³ que são o “conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, das diferentes dimensões constitutivas de um gênero

¹³ De acordo com Bronckart (2006), é a partir da década de 90 que as Sequências Didáticas começaram a centrar-se no ensino de gêneros. Tendo sido construídas pela primeira vez pela Commission Pédagogie du texte, em 1985 e 1988.

específico, que são consideradas como sendo ensináveis para um determinado nível de ensino” (MACHADO, 2001; p.138), adequadas ao ensino do gênero proposto e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem que se quer alcançar.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), em um modelo didático deve estar explícito o que é implícito em um gênero, ou seja, os saberes já existentes sobre o gênero (sobre o qual será construído o modelo), tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas. Os autores, ainda, acrescentam que o modelo didático deve ser “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; p.82).

Segundo esses autores, no processo de construção de um modelo didático de um gênero deve-se ter em mente, primeiramente, que o gênero trabalhado na escola é sempre “uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”, o do ensino (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; p.81).

Deste modo, é preciso levar em consideração três princípios. O princípio de legitimidade, que consiste em se ter referência sobre os saberes teóricos a respeito do gênero, ou seja, sob qual aporte teórico o gênero está sendo abordado e/ou o que os profissionais especialistas que lidam com o gênero abordado dizem. O princípio da pertinência, que incide sobre as finalidades de se trabalhar com esse gênero, as capacidades dos alunos, os objetivos que se quer alcançar e o processo de ensino aprendizagem. E o princípio de solidarizarão, que consiste em tornar claro a quais saberes se destinam este ensino, tendo em vista os objetivos visados. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; p.82).

Assim, para a construção de um modelo didático, é necessária a observação das seguintes categorias: o conhecimento sobre o gênero: “o estado da arte dos estudos sobre ele”, os conhecimentos linguísticos e textuais, o resultado de ensino-aprendizagem expressos/esperados por documentos oficiais, assim como das capacidades e dificuldades reveladas pelos alunos no trabalho com o gênero.

Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quatro dimensões devem ser levadas em consideração para a escolha do gênero cujo modelo didático será construído. Em primeira instância, a dimensão psicológica que se refere à motivação e aos interesses dos alunos para a produção desse gênero; na sequência, a dimensão cognitiva voltada ao tema e ao conhecimento dos alunos sobre o gênero; em terceiro, uma dimensão social que envolve o tema, relacionando-o ao contexto real presente no ambiente interior e exterior da escola e, finalmente, uma dimensão didática que contribui para a escolha de um tema que não seja extremamente cotidiano. (DOLZ; SCHNEUWLY & HALLER, 2004; p.180)

Essa proposta incide tanto para as interações verbais escritas quanto para as interações verbais orais. Assim, o modelo didático pode ser construído para o trabalho com gêneros orais e escritos. O trabalho com os gêneros orais formais não se refere à abordagem das prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) que poderia se exercer sobre “um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; p.175), mas à abordagem das características que “decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros” (ibid), ou seja, o ensino do gênero oral tendo por base as características convencionadas por sua realização em público, que segue também as exigências do lugar de comunicação ou das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, igreja, universidade, etc).

Machado (2000) explicita que, para a construção de um modelo didático de um gênero, precisa-se levar em conta questões que implicam na identificação desse gênero por meio de uma análise de um conjunto de textos empíricos, presentes no intertexto¹⁴ e que são socialmente considerados como pertencentes ao gênero selecionado. Entretanto, constata que alguns problemas para a construção do modelo e a análise dos gêneros surgem, primeiro, pelo fato da própria complexidade de identificação, descrição e classificação dos gêneros, visto que podem receber mais de uma nomeação socialmente; e, segundo, pela própria natureza sócio-histórica que os colocam em constante estado de transformação.

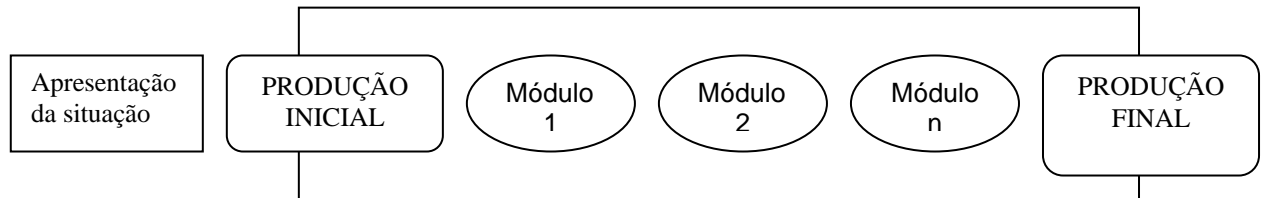
¹⁴ Conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas (BRONCKART, 1997/2007)

Machado e Cristóvão (2006) apresentam, por sua vez, alguns elementos a serem observados para a identificação dos gêneros, estando eles delineados no modelo de produção de texto proposto por Bronckart (1999/2007) que abordamos, detalhadamente, no capítulo I.

Dessa descrição, o primeiro elemento refere-se aos parâmetros constitutivos da situação de produção (emissor, receptor e o papel social assumido por eles, local físico e instituição social, momento de produção, suporte, objetivo e valor social); o segundo e o terceiro elementos aludem, respectivamente, à elaboração do conteúdo típico do gênero e à forma de mobilizá-los (quais são os conteúdos mais específicos a esse gênero, quais as operações de linguagem necessárias para construí-lo); o quarto está relacionado à sua construção composicional (o plano global mais comum); e o último, ao seu estilo particular que engloba as configurações específicas de unidades de linguagem (traços de posição enunciativa do enunciador), os tipos de discursos e as subordinadas, as sequências textuais, as características do mecanismo de textualização (coesão nominal e verbal, conexão), características lexicais e do período. As autoras ainda advertem para o não enquadramento a um único nível de análise textual estrutural, pois tais elementos sugeridos em cada nível apresentam valor dialógico, ou seja, estão relacionados entre si.

Podemos dizer que o modelo didático é construído após o levantamento das características dos textos pertencentes a determinado gênero, sendo esse modelo a descrição das características ensináveis desse gênero. O modelo didático é, portanto, uma das etapas necessárias para a realização da intervenção didática. É a etapa que antecede a intervenção, propriamente dita. Essa intervenção é a realização de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas com o objetivo de proporcionar, ao aprendiz, o desenvolvimento de capacidades para agir com e por meio da linguagem. Essas atividades sistematicamente organizadas são, conforme já explicitamos, as sequências didáticas que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004; p.97), tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

A seguir, descreveremos as principais características de uma sequência didática, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004; p.98), que indica a estrutura de base da sequência didática.



(DOLZ, NOVERRAZ & SCNEUWLY, 2004; p.98)

O esquema apresenta a estrutura de base das sequências didáticas. A apresentação inicial se refere à descrição da tarefa de expressão oral ou escrita, a explicação sobre a situação de comunicação na qual os alunos estarão envolvidos, uma preparação prévia para a produção inicial. Em outras palavras, é o momento em que se constrói com os alunos a representação sobre “a situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; p.99). Nessa primeira fase, ocorre a explicação sobre o gênero (suas características, a atividade onde circula etc), a discussão sobre quem serão as pessoas envolvidas na produção (produtores e destinatários), como será realizada essa produção (gravação em áudio ou vídeo, folhetos, etc).

Na segunda fase, a da produção inicial, os alunos, a partir das explicações realizadas na primeira fase, produzem seus textos. Essa produção inicial serve para avaliar as capacidades iniciais dos alunos e identificar os problemas a fim de que o professor elabore um conjunto de atividades para a superação dos problemas e o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção.

A terceira fase é a realização dos *módulos* ou, conforme Machado (2001, p.139) dos *ateliers*, “nos quais os alunos realizam diferentes atividades e exercícios direcionados pelo projeto global”. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades propostas em cada módulo devem incidir sobre a representação da situação de comunicação. As atividades devem levar os alunos a aprenderem a fazer a imagem de seus destinatários, a compreender a finalidade da produção e a posição do produtor; sobre a elaboração dos conteúdos. Nesse caso, as atividades

devem levar o aluno a conhecer as técnicas para elaborar ou criar conteúdos. No que diz respeito ao planejamento do texto, as atividades devem levar os alunos a estruturarem seus textos de modo a atender a finalidade que deseja alcançar. E, sobre a realização do texto, as atividades devem proporcionar aos alunos o conhecimento dos meios linguísticos mais eficazes para a sua produção. De acordo com esses autores, no final de cada módulo, é necessário entregar aos alunos fichas para que eles realizem o registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho.

A quarta fase, a da produção final, dá ao aprendiz a possibilidade de colocar em prática o conhecimento adquirido a partir das atividades realizadas nos módulos ou ateliers. Essa fase, segundo Machado (2001; p.139), permite ao aluno avaliar e revisar “suas produções iniciais, guiados pelas fichas de controle, construídas individual ou coletivamente durante os *ateliers*”.

Ressaltamos que nossa pesquisa não tem a finalidade de elaborar uma possível sequência didática do gênero comentário jornalístico radiofônico, mas apresentaremos no final do último capítulo algumas sugestões de atividades que podem nortear trabalhos futuros.

A seguir discutiremos a elaboração de modelo didático de gêneros argumentativos, numa perspectiva voltada para o ensino de gêneros e o desenvolvimento de capacidades. Essa abordagem é necessária tendo em vista o comentário jornalístico radiofônico, sobre o qual incide o nosso modelo didático elaborado, ser um gênero argumentativo.

2.4 Modelo didático de gêneros argumentativos

Conforme vimos até o momento, o modelo didático é a primeira etapa a ser realizada para o ensino de gêneros com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem. Na elaboração de um modelo didático de um gênero, deve-se levar em conta as capacidades a serem desenvolvidas e as operações que devem ser mobilizadas pelo aprendiz. Sob essa perspectiva, para propor um modelo didático de um gênero argumentativo, ‘o comentário jornalístico radiofônico’, retomamos os estudos de alguns pesquisadores que realizam uma abordagem da argumentação sob um enfoque enunciativo-discursivo e apresentam propostas para o ensino de

leitura, interpretação e produção de textos, sendo Dolz (1995), Chartrand (1995), Golder (1996), Machado (2000), os autores que servem de base para nossa pesquisa.

Dolz (1995), em seu artigo ‘Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión’ afirma que o discurso argumentativo é uma atividade verbal específica, cujo ensino e aprendizagem são determinados pelo contexto social e pelas intervenções escolares. A escola deveria ser o lugar, por excelência, da aprendizagem, para permitir o desenvolvimento de capacidades mínimas e a construção de uma base cultural comum sobre a argumentação para todos os alunos. Sob o ponto de vista desse autor, seis são os elementos a serem observados para o ensino sistemático da argumentação: situação de argumentação, a estrutura de base dos argumentos, as operações específicas da argumentação, as estratégias e os procedimentos retóricos, as unidades linguísticas, a planificação.

O primeiro deles diz respeito ao conjunto de condições que organizam a emissão do discurso argumentativo. Essas condições se referem ao objetivo e ao motivo gerador da argumentação que é organizada a partir de uma *controvérsia*, um *desacordo*, uma *polêmica* sobre um tema; ao argumentador¹⁵, uma pessoa que adota uma posição sobre o tema e toma a responsabilidade de defendê-la com o objetivo de valorizar seu ponto de vista, com a intenção de convencer ou persuadir o destinatário; ao destinatário, pessoa a quem a argumentação é dirigida, essa pessoa serve como um elemento de regulação da produção a ser elaborada, pois a argumentação é construída também a partir das posições assumidas por ela quanto ao tema exposto; e ao lugar social, aquele que condiciona o papel assumido pelo produtor e o destinatário.

Por exemplo, no lugar social escola de ensino fundamental, um aluno de 8º ano é convidado a argumentar sobre a permissão ou não de se tocar música no momento do intervalo/recreio. A questão geradora deste convite é o conflito existente entre professores e alunos sobre os tipos de músicas que podem ser transmitidas no horário do intervalo, os professores querem impor as músicas consideradas adequadas, contrariando a opinião dos alunos. O aluno, por sua vez, exprime seu ponto de vista e busca, por meio de elementos argumentativos

¹⁵ Emissor-enunciador / produtor/ produtor.

organizados por ele, valorizar sua opinião que é dirigida a professores e alunos, seus destinatários.

O segundo elemento a ser observado é a estrutura de base dos argumentos. De acordo com o autor, a argumentação é construída no mínimo por duas proposições: uma opinião explícita que o argumentador quer apoiar e as razões que servem para justificar essa opinião. No exemplo dado pelo autor sobre uma discussão em um centro escolar, a respeito da necessidade de se propor deveres escolares para serem realizados em casa, Dolz traz que a opinião exposta pelo argumentador, um aluno de 6º série, é a de que “los deberes non sirven para nada” (DOLZ, 1995; p.68) e que as razões levantadas para apoiar esta opinião são “porque los hacemos de mala gana, a toda prisa y luego nadie los corrige” (DOLZ, 1995: 68).

Outro elemento abordado são as operações específicas da argumentação. Essas operações são consideradas como “actos que intervienen en la producción de una argumentación” (DOLZ, 1995; p. 69). De acordo com o autor, são três as operações: a primeira, a operação de apoio argumentativo, que se realiza quando é exposta uma série de razões que justificam o posicionamento do argumentador diante de um tema proposto, como, por exemplo, as razões que justificariam o ponto de vista favorável, do aluno do 8º ano, à exibição de músicas no intervalo das aulas.

A segunda, a operação de refutação, consiste em levar em consideração a opinião exposta pelo opositor, a fim de contestá-la, como no exemplo exposto por Dolz, quando se refere ao aluno da 6ª série, que retoma a posição dos professores “no stoy de acuerdo com ciertos alumnos cuando dicen”, para a seguir utilizar essas razões para concluir algo oposto “Aunque se hagan de mala gana, los deberes son esenciales para poder seguir correctamente esta asignatura” (DOLZ, 1995; p. 69). E, por fim, a operação de negociação, que consiste em considerar a posição do destinatário e do adversário para chegar a um ponto comum.

As estratégias e os procedimentos retóricos são um outro elemento abordado pelo autor. Para ele, o ensino da argumentação pode ser enriquecido pela abordagem dos conteúdos, tais como as figuras retóricas, os tipos de argumentos, a utilização dos tópicos, a ironia, a contradição, a exemplificação e outros

procedimentos de indução. Ao fazer uso desses conteúdos, estar-se-ia contribuindo para que o aluno tivesse instrumentos para construir sua argumentação.

O quinto elemento a ser observado para o ensino da argumentação são as unidades linguísticas, marcas e recursos linguísticos, utilizados pelo produtor na produção dos argumentos. As unidades mais características são as formas pessoais para assumir uma opinião, por exemplo, “yo personalmente pienso que... Me parece que...” (DOLZ, 1995; p.70), as formas de introduzir citações, como, por exemplo, “Según X..., X afirma que...” (DOLZ, 1995 p.70), os organizadores textuais, tais como “em primer lugar, ...En segundo lugar, ... ya que,... puesto que,...” (DOLZ, 1995:70), as modalidades, as restrições e as fórmulas concessivas.

Quanto à planificação, o autor afirma que não há uma forma única e global para os textos dos gêneros argumentativos, visto que os argumentos serão construídos em função dos objetivos que se quer alcançar com a produção do texto emitido, dos destinatários que se quer convencer ou persuadir, da tese que se quer defender. Assim, para ele, é importante ensinar a produção de um texto adotado a uma situação de argumentação.

Podemos dizer que Dolz (1995) redimensiona a proposta da sequência prototípica argumentativa de Adam¹⁶, trazendo para esse redimensionamento a proposta dialógica de sequência conforme explícito em Bronckart (1999/2007), relacionando a situação de argumentação às formas de organização do texto e das disposições das argumentações.

Chartrand (1995), em sua tese de doutorado ‘Modèle pour une didactique du discours argumentati écrit em classe de français’, propõe um modelo sobre a produção escrita do discurso argumentativo, que envolve três conjuntos de operações: operações de contextualização, operações de planificação e operações de textualização.

As operações de contextualização referem-se aos parâmetros contextuais, organizados pela autora como: o produtor, levando em consideração sexo, idade,

¹⁶ Explicada na seção 1.3 desta dissertação.

profissão etc; o leitor, a situação de interlocução, o momento de produção e o lugar de produção.

As operações de planificação constituem-se por operações discursivas e de estratégias discursivas. As operações discursivas referem-se aos tipos de discurso, conforme proposto por Bronckart et al. (1985). Em seu trabalho, Chartrand (1995) por se tratar do discurso argumentativo, identificou o grau de autonomia do produtor em relação aos parâmetros contextuais e a relação de conjunção em relação ao tempo de produção. Nota-se que essa identificação da autora nos permite dizer que o discurso pertence ao eixo do expor e refere-se ao tipo de discursivo Teórico, observando o modelo de análise e produção proposto em Bronckart (1999/2007).

Já o segundo grupo de operações da planificação são as de estratégias discursivas, que são entendidas como um conjunto de estratégias que um autor utiliza para atingir seus objetivos, ou seja, as estratégias que esse utiliza para organizar seu texto. De acordo com a autora, essas operações se realizam por meio de três componentes. O primeiro envolve os procedimentos argumentativos que se referem às operações de refutação, explicação, demonstração e deliberação. O segundo, as proposições entimemáticas que se relacionam às premissas e à estrutura da argumentação (tese, conclusões secundárias, conclusões intermediárias e o par conclusão-argumento). E, por fim, o par antitético, que se refere às palavras ou ideias contrárias que aparecem no texto, que podem aparecer por meio do uso da ironia.

Sobre as operações de textualização, Chartrand (1995) afirma que se constituem de três outros grupos de operações, organizados de acordo com as representações (julgamentos e ações etc) que o autor elabora com a finalidade de interferir nas representações dos destinatários. São elas: as operações de construção dos objetos do discurso, operações de sustentação dos enunciados e as operações relativas às estratégias enunciativas.

O primeiro grupo diz respeito à escolha do tema, que deve estar relacionado ao domínio que o autor tem sobre ele, ou seja, o autor deve escolher um tema que faça parte de sua vivência. O segundo grupo de operações diz respeito à forma como o conteúdo é organizado, ou seja, à forma como a

argumentação está organizada, ao que a autora acrescenta, poder não ser organizada linearmente. E o terceiro grupo, o das operações relativas às estratégias enunciativas, refere-se à polifonia e à implicação do autor. Chartrand (1995) considera que o discurso argumentativo é altamente polifônico. Isso ocorre porque o produtor, com a finalidade de convencer ou persuadir seu interlocutor, recorre a outras vozes (explícitas ou implícitas), como também a outros mecanismos que indicam a responsabilidade enunciativa (modalizações, marcas de presença referencial etc).

Nota-se que essa abordagem feita por Chartrand (1995) sobre a forma de organização do discurso argumentativo liga-se ao modelo de análise proposto em Bronckart et al. (1985), o qual é reformulado na obra de 1996, traduzido para o Brasil (1999).

Em sua tese, Chartrand (1995) traz ainda uma sequência de atividades que podem ser propostas a partir desse modelo, visando não apenas à produção de textos argumentativos escritos, mas também à formação de leitores críticos. Dessa forma, as atividades propostas fundamentam-se em aspectos estratégicos de compreensão textual: a leitura de textos argumentativos variados, observando os componentes comunicacionais e enunciativos, comparação entre os textos e o levantamento de hipóteses sobre o gênero, o estudo sistemático de unidades linguísticas, textuais e discursivas próprias dos textos argumentativos, a apreciação e a avaliação dos textos lidos.

Podemos dizer que tanto Chartrand (1995) quanto Dolz (1995) consideram a situação de produção na organização de planificação da argumentação. Chartrand (1995), em relação às operações de planificação, dá enfoque aos aspectos enunciativos.

Dentre os autores que tratam da argumentação, em uma perspectiva para o ensino, encontra-se Golder (1996), que centra seu estudo no funcionamento do discurso argumentativo, o qual considera como uma “conduta linguageira” (GOLDER, 1996; p.10). Ao concebê-lo dessa forma, a autora articula duas dimensões que considera fundamentais para a produção desse discurso: a situação de produção e as operações psicológicas.

Em relação à situação de produção, a autora afirma que é ela que determina a maneira como o locutor trata das outras características textuais. Considera, primeiramente, que o objeto da argumentação é construído diferentemente de outros objetos. Isto é, o objeto da argumentação é construído conforme a opinião e posição do locutor, apresentando, assim, um caráter mais subjetivo, pois tem a possibilidade de escolher seus argumentos em função dos seus objetivos e da representação que tem de seu destinatário. A autora afirma ainda que os objetos do discurso argumentativo são marcados por influências sociais e permeados por valores, atitudes e crenças. Ela apresenta três condições mínimas que devem haver para se argumentar: uma situação social controversa, a existência de crenças contrárias ou oposições e a presença de um tema aceitável, discutível e relacionado ao sistema de valores das pessoas envolvidas na situação de argumentação. Para ela, o discurso argumentativo exige o engajamento do locutor e do interlocutor nas discussões.

Em relação às operações psicológicas, Golder (1996) propõe a existência de duas operações que são desenvolvidas pelo locutor no decorrer do discurso argumentativo: a de justificação e a de negociação.

Na realização de um discurso argumentativo, o locutor, expressa sua opinião sobre uma determinada questão. A operação de justificação diz respeito às justificações que um locutor apresenta para influenciar a opinião do interlocutor em relação ao seu ponto de vista. Essa operação é relacionada à sustentação do posicionamento assumido pelo locutor, podendo ser compreendida como a tomada de posição e os argumentos. De acordo com a autora, essa operação não é marcada por unidades linguísticas específicas e bem definida; ela é compreendida pela análise semântica do conteúdo dos argumentos.

Ao mesmo tempo em que uma pessoa expõe seu ponto de vista e utiliza argumentos que o fundamentam, ela deixa também espaços e lacunas para os eventuais contradiscursos. Nessa operação, o locutor considera os prós e os contra de sua posição, leva em consideração a provável posição de seu interlocutor e também a discutibilidade do tema. De acordo com a autora, as operações de negociação são diversas, estabelecendo como a mais importante a contra-argumentação, formada por uma estrutura complexa. A realização dessas

operações dá-se por meio das operações de modalizações, que indicam o distanciamento ou a implicação do sujeito em relação ao discurso, e das restrições.

Assim, de acordo com Golder (1995), o discurso argumentativo é ao mesmo tempo justificado e negociado, visto que se trata de uma ação de linguagem que visa a convencer ou persuadir o interlocutor a modificar suas crenças.

Podemos perceber por essa explanação do trabalho de Golder (1996) que a pesquisadora considera a situação de produção a responsável pela forma de organização do 'discurso' argumentativo, distinguindo nele dois tipos de operações básicas, a justificação e a negociação.

Machado (2000), enfatizando mais precisamente uma questão didática, em seu artigo 'Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade', nos apresenta o modelo didático de um gênero argumentativo, o 'gênero artigo de opinião' e as sequências didáticas construídas a partir desse modelo. Ressaltamos que esse estudo fez parte de um projeto mais amplo de assessoria, realizado pela autora, cujo objetivo não era, no entanto, apresentar um modelo didático do gênero artigo de opinião, mas apresentar uma forma de instrumentalização do docente para o trabalho com o ensino de gêneros de textos com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem.

De acordo com a autora, a elaboração do modelo didático desse gênero levou em consideração o resultado da análise de instruções dos exames aplicados para o egresso de alunos nas universidades. As hipóteses levantadas a partir da análise realizada, tendo por base o modelo de produção e análise de Bronckart (1997), levou os professores envolvidos a proporem um objetivo global: o de desenvolver nos alunos algumas capacidades envolvidas na produção de um gênero com características argumentativas e que desse ênfase especial às operações de justificação.

Na delimitação da escolha do gênero, foram propostos três critérios. Primeiro, que fosse um gênero que atendesse às necessidades dos alunos em situação escolar e extra-escolar, e que a situação de ação de linguagem exigisse dos alunos posicionar-se e argumentar diante de um tema previamente proposto.

Segundo, que fosse um gênero conhecido pelos alunos. Terceiro, que fosse um gênero que tivesse restrições situacionais, temáticas e composicionais claras, a fim de que pudessem ser trabalhadas em sala de aula. Seguindo a esses critérios, eles escolheram o gênero artigo de opinião veiculados na seção Tendências e Debates do Jornal Folha de São Paulo.

A elaboração do modelo didático do gênero argumentativo constituiu-se da análise da situação de ação de linguagem e da análise das características dos textos pertencentes ao gênero, de acordo com o modelo de produção e análise de textos, proposto por Bronckart (1999/2007).

Em relação à situação de ação de linguagem, identificou-se uma situação de argumentação explícita, dado que o produtor é convidado para responder uma questão controversa, ou seja, sobre a qual não há consenso, imposta pelo jornal. É explicitamente dialógica, visto que o produtor, ao ser convidado a responder a questão, leva em consideração a existência de uma outra pessoa que também é convidada a responder a mesma questão com um posicionamento contrário ao seu. Além desse fato, leva em consideração também o seu leitor, destinatário e a própria instituição que o convidou.

Em relação às características discursivas e linguístico-discursivas, a autora identificou no nível da infraestrutura: os tipos de discursos e os tipos de sequências; no nível dos mecanismos de textualização: os elementos de conexão e de coesão nominal e verbal e as modalizações.

No nível da infraestrutura, tendo em vista os tipos de discursos, a autora identificou uma heterogeneidade textual, formada por segmentos de discurso misto, teórico e, em poucos casos, interativo. Essa heterogeneidade ocorre, por um lado, pela necessidade do produtor de tratar de temas atuais e de envolver o destinatário e, por outro, a necessidade de convencer, expondo posições como verdades atemporais. A respeito da organização sequencial argumentativa predominante no texto, a autora afirma que há a presença de argumentos justapostos que vão fundamentando conclusões parciais. Isso ela considerou como recursividade argumentativa, indicando que o produtor considera o objeto argumentativo como controverso e que há destinatários que não compartilham do seu ponto de vista. A

conclusão global é uma síntese das conclusões parciais e nem sempre corresponde a uma resposta à questão colocada no jornal.

No nível dos mecanismos de textualização, Machado (2000) identificou a presença de organizadores textuais lógico-argumentativos e de organizadores aditivos relacionando argumentos do mesmo nível, que em muitos casos foram reforçados por segmentos de discurso da ordem do narrar organizados em sequências de descrição e sequências explicativas. A autora identificou também a presença marcante de modalizadores lógicos em duas funções: para reforçar os argumentos e os exemplos e para enfatizar a conclusão central defendida pelo produtor.

Podemos notar que Machado (2000), ao levantar as características do gênero argumentativo ‘artigo de opinião’ e propor um modelo didático para esse gênero, mostrou, por meio do modelo de Bronckart (1999/2007), como a argumentação foi construída e organizada no gênero, levando em consideração a situação de argumentação, apresentando um caráter totalmente dialógico.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por sua vez, propõem um agrupamento dos gêneros de textos com a finalidade de atender ao propósito do ensino-aprendizagem das produções verbais orais e escritas e ao desenvolvimento das capacidades dos alunos para agirem com a linguagem. Para eles, os gêneros podem ser organizados em função de um certo número de regularidades linguísticas que estariam de acordo com o que determinaram como *capacidades de linguagem dominantes* (capacidade de narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações). Quanto às capacidades argumentativas, os autores afirmam que essas seriam capacidades de refutação, sustentação, negociação e de tomadas de decisão. E ainda acrescentam que o ensino de gêneros tipicamente argumentativos deve levar em consideração o desenvolvimento dessas capacidades. Apresentam, então, alguns gêneros de textos orais e escritos que disponibilizam, em suas características, elementos linguísticos, cuja aprendizagem permite o desenvolvimento dessas capacidades. São eles: textos de opinião, diálogos argumentativos, carta do leitor, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação. É importante ressaltar que esta proposta surgiu em

um contexto sócio-histórico específico, voltado para a elaboração de um material didático que atendesse ao ensino de língua (francófona) em escolas de Genebra.

Notamos, entre os autores citados nessa seção, concordâncias entre várias questões: sobre a situação de produção (utilizada por eles como situação de argumentação, situação de ação de linguagem, situação comunicativa) no que tange a sua influência sobre a forma de organização estrutural dos argumentos; sobre a forma não linear e complexa em que os argumentos podem aparecer em uma ação de linguagem argumentativa; sobre a questão controversa geradora de uma ação de linguagem argumentativa.

A partir do trabalho desses autores, consideramos que a elaboração de um modelo didático para gêneros argumentativos só é possível se levarmos em conta três questões. A primeira, observar a argumentação sob dois ângulos: um primeiro, voltado para uma argumentação como expressão de um ponto de vista, um ato de persuasão ou de convencimento, e um segundo voltado para uma forma de organização macro e microestrutural, dependendo da situação de produção.

A segunda questão, tendo em vista a noção de texto e gênero de texto proposta no quadro do interacionismo sociodiscursivo, o ponto de vista contrário a uma classificação tipológica dos textos por meio de uma visão sequencial prototípica.

E, finalmente, a consideração de que os modelos didáticos são formas que identificam de modo amplo as características gerais de um gênero, possibilitando, com isso, a elaboração e a construção de sequências didáticas com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas) e capacidades argumentativas (capacidades de refutação, sustentação, negociação e de tomadas de decisão)

Tendo por base essa discussão, elaboramos o capítulo seguinte onde discutimos algumas questões voltadas para os gêneros jornalísticos argumentativos, centrando-me no gênero comentário jornalístico radiofônico, que é o utilizado nesta pesquisa.

CAPÍTULO III – GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Subsidiariamente à explanação dos fundamentos teóricos sobre o gênero no interacionismo sociodiscursivo e à noção de gênero como instrumento de desenvolvimento de capacidades de linguagem, voltado para o ensino, neste capítulo abordaremos a questão do gênero na área da Comunicação, mais especificamente, os gêneros jornalísticos radiofônicos. Discutiremos, em primeiro momento, a atividade jornalística e os gêneros que nela circulam; em segundo, a atividade jornalística radiofônica e a linguagem radiofônica, alguns gêneros que circulam nessa atividade, para só então abordar, mais precisamente, o comentário jornalístico radiofônico.

Frisamos, entretanto, que a noção de atividade jornalística radiofônica, aqui, comporta a noção de atividade proposta no quadro do interacionismo sociodiscursivo, e que para ver como essa atividade se constitui, abordamos o que especialistas da área jornalística e radiojornalística dizem a respeito dela e das produções textuais que nela circulam.

3.1 - Os Gêneros Jornalísticos

Não é objetivo deste trabalho realizar uma discussão minuciosa sobre os gêneros que fazem parte da atividade jornalística, entretanto, fazemos uma abordagem inicial a eles, a fim de situar o gênero sobre o qual incide nossa construção do modelo didático.

Para subsidiar nossa discussão sobre os gêneros jornalísticos na área dos Estudos da Comunicação, utilizamos Melo (2003), cujo trabalho é fundamental nessa área. O autor apresenta, em sua obra, um levantamento histórico das origens do jornalismo, descreve as classificações dos gêneros jornalísticos realizadas por autores europeus, norte-americanos, hispano-americanos e brasileiros, discute essas classificações e propõe uma nova classificação a partir de seus estudos. Outro autor utilizado por nós é Barbosa Filho (2003), cujo trabalho destina-se especificamente aos gêneros radiofônicos. Em sua obra Barbosa Filho

apresenta, sob uma perspectiva teórica estruturalista e funcionalista, os gêneros radiofônicos. Associados a esses dois autores, trazemos outros pesquisadores dessa área que serão identificados ao longo de nossa exposição.

Iniciaremos, assim, apresentando alguns aspectos da atividade jornalística, conforme explicitado por Melo (2003), abordando, na sequência, a atividade radiojornalística.

De acordo com Melo (2003; p.13), o jornalismo é uma “atividade da comunicação coletiva” que se manifesta por meio do jornal impresso, revista, rádio, televisão. Essa atividade jornalística tem suas raízes na escrita e surge como resultado de exigências socioculturais que se manifestaram nas operações mercantis e financeiras que movimentavam a sociedade europeia do século XV. Segundo Melo (2003; p.19), pode-se dizer que as primeiras manifestações do jornalismo (avisos, gazetas) “atendem às necessidades de informação dos habitantes das cidades, súditos e governantes”. Mas é a partir do final do século XVII que essa atividade começa, de fato, a se despontar, com a diminuição da “censura prévia” que vigorava em toda a Europa nos séculos XV e XVI, exercida pelos Estados e pela Igreja que intimidavam as iniciativas existentes. No entanto, o jornalismo como processo regular, contínuo, livre e de informação sobre a atualidade e de opinião sobre a conjuntura, só emerge com a ascensão da burguesia ao poder. (MELO, 2003).

Podemos dizer que desde o seu nascimento, o jornalismo assume uma natureza política e social, o que, segundo Melo, reflete a fisionomia peculiar assumida pelo jornalismo, a de uma atividade “comprometida com o exercício do poder político, difundindo ideias, combatendo princípios e defendendo pontos de vista” (MELO, 2003; p.23). O autor acrescenta ainda que o jornalismo deve ser concebido como:

um processo social que se articula a partir da relação (periódica/ oportuna) entre organizações formais (editoras/ emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal/ revista/ rádio/ televisão/ cinema) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos culturais ou ideológicos) (MELO, 2003; p.17).

Essa citação se refere à perspectiva de Melo quanto ao fato de o jornalismo ter suas características marcadas pelos aspectos culturais, sociais e políticos que regem uma sociedade.

Retomando o trabalho de Groth, Melo (2003) afirma que são quatro as características compreendidas como parâmetros para a totalidade jornalística: a periodicidade, a universalidade, a atualidade e a difusão. O jornalismo é compreendido, assim, como um processo contínuo, ágil, veloz e determinado pela atualidade.

O interesse do jornalismo sobre os acontecimentos e fatos da atualidade é o fio de ligação entre o emissor e receptor. Entretanto, esse interesse nem sempre ocorre de maneira homogênea e equilibrada, visto que nem sempre o que a coletividade (receptor) gostaria de conhecer é o que a instituição jornalística (emissor) quer fazer saber. O estabelecimento desse equilíbrio e a escolha do que é veiculado no jornalismo estão intimamente ligados à estrutura sociocultural e à natureza do ambiente político e econômico que rege a vida da coletividade, como também dos meios de difusão. (MELO, 2003; p.18).

Dessa mesma maneira, Barbeiro e Lima (2003) afirmam que o jornalismo é uma atividade cujo objetivo maior é provocar reações que despertem o espírito crítico da sociedade, por isso a ligação com a estrutura sociocultural é determinante para a vida do jornalismo. E acrescentam que a imparcialidade nesse meio não existe, visto que o jornalista está imerso em um determinado contexto social que o influencia decididamente. O que há, de fato, é a procura por uma isenção e um afastamento que são objetivos perseguidos pelo meio.

Em relação às produções textuais jornalísticas, para Melo (2003), elas sofrem influência direta da cultura em que se inscrevem, sendo necessário detalhar suas ocorrências e definições de acordo com as variáveis temporais e espaciais, ou seja, devem-se circunscrever os gêneros jornalísticos à cultura de um determinado país e/ou região, em um determinado período histórico, para que a sua tipologia seja consistente. É o que sua explanação sobre a variedade de tipologias genéricas utilizadas na área do jornalismo em diferentes países revela. Para esse autor, a classificação dos gêneros “restringe-se a universos culturais delimitados” (MELO,

2003; p.44), e por mais que, atualmente, as instituições jornalísticas assumam uma dimensão de transnacionalidade, as especificidades nacionais e regionais ordenam as formas de recodificação das mensagens importadas de outros locais.

Sobre a classificação dos gêneros jornalísticos no Brasil, Melo (2003) toma como parâmetro os trabalhos de Beltrão (1980), que a seu ver é um dos pesquisadores que se preocupa sistematicamente com essa questão. Enquanto Beltrão (1980) estabelece três categorias em que se distribuem os gêneros (jornalismo informativo, interpretativo e opinativo), Melo (2003) propõe a divisão em duas categorias: jornalismo opinativo e jornalismo informativo. De acordo com ele, a primeira, compreende os gêneros resenha, editorial, comentário, artigo, coluna, crônica, caricatura e carta, e a segunda, os gêneros nota, notícia, reportagem e entrevista.

O mesmo autor estabelece questionamentos em relação a estas duas categorias no sentido de seus limites reais de informar e circunscrever-se no âmbito da opinião de fato, pois, para ele, o jornalismo é um processo social marcado por profundas implicações políticas, em que a “expressão ideológica assume caráter determinante e que cada processo jornalístico tem sua dimensão ideológica própria, independentemente do artifício narrativo utilizado” (MELO, 2003; p.25). Sendo ideológico, o simples fato de escolha da informação já exhibe um caráter de implicação política e social.

A respeito do jornalismo opinativo, Melo (2003) afirma que, na contemporaneidade, esse tipo de jornalismo já não segue o fenômeno monolítico, ou seja, a expressão da opinião é fragmentada, seguindo várias tendências, visto que as condições de produção do jornalismo exigem a participação de equipes numerosas, donde há uma impossibilidade de controle individual e total do que se vai divulgar.

O autor assume que os gêneros opinativos emergem de quatro núcleos opinativos: a empresa, o jornalista, o colaborador e o leitor, sendo esses núcleos um ponto diferencial entre os gêneros. Assim, ele reagrupa os gêneros da seguinte forma: ao núcleo da empresa pertence o gênero editorial que tem a função de expor a opinião da empresa sobre um fato de grande repercussão no momento. Segundo

Kauffman (2005), retomando Rabaça e Barbosa (1992), tem como duas de suas características ser escrito de modo impessoal e não ter assinatura.

Ao segundo núcleo, o do jornalista, inscreve-se os gêneros resenha, coluna, caricatura, comentário e, eventualmente, o artigo. Ao núcleo do colaborador, o gênero artigo. E ao núcleo do leitor, o gênero carta. Há trabalhos mais recentes que apresentam uma variedade maior desses gêneros, como, por exemplo, Kauffmann (2005) que apresenta o resultado de sua pesquisa referente aos gêneros jornalísticos do Jornal Folha de São Paulo, no qual detecta, por meio de uma análise minuciosa das bibliografias que abordam as tipologias genéricas desta atividade, as definições dadas a cada tipo genérico e os organiza em artigo, carta, chamada, coluna de notas, comentário, crítica, crônica, editorial, entrevista, notas de correção, notícias, reportagem, resenha.

No que diz respeito ao gênero comentário, Kauffmann (2005) afirma que suas definições são vagas, comprovando sua afirmação ao retomar o que se diz desse gênero: "Gênero jornalístico opinativo (sem rigor de análise que caracteriza a crítica), sobre qualquer fato, evento ou assunto" (RABAÇA e BARBOSA, 1998, p.144; *apud* KAUFFMANN, 2005); "Pequeno artigo interpretativo" (FOLHA DE SÃO PAULO, 1992; p. 61; *apud* KAUFFMANN, 2005); "Mantém vinculação estreita com a atualidade, sendo produzido em cima dos fatos que estão ocorrendo. Vem junto com a notícia" (MELO, 1994; p. 109; *apud* KAUFFMANN, 2005).

Ainda sobre a noção de gênero no jornalismo, Sanches Lopes (1998) afirma que está ligada à relação que há entre o texto e a sua finalidade específica, seguindo a concepção de que os diferentes gêneros são uma resposta estrutural e estilística às diversas necessidades de expressão dos homens. Acrescenta também que esses gêneros não são fechados e acabados, mas são flexíveis e dinâmicos devido a sua capacidade de adaptação às mudanças nos estilos de vida e interesses dos cidadãos. Aqui, pode-se dizer que "os gêneros são instituições vivas que evoluem para ajustarem-se às funções próprias das atividades a que servem. E não só evoluir, também desaparecem e surgem outros novos" (SANCHEZ LOPEZ e PAN, 1998; p. 18; *apud* MARTINEZ & HERRERA, 2005).

Quanto à classificação das produções textuais jornalísticas da imprensa escrita, retomo, ainda Adam (1997; p.7) que apresenta uma diversidade de tipologias propostas em manuais jornalísticos e afirma que essa complexidade se dá pelos critérios que podem ir dos aspectos estilísticos e linguísticos às intenções comunicativas, além das diversas teorias que abordam a noção de gênero sob perspectivas diferenciadas. Essa diversidade ocorre por não haver critérios específicos para essas classificações. Assim, o autor propõe, retomando Maingueneau, seis critérios mínimos a serem seguidos na identificação dos gêneros na imprensa escrita: o semântico (temática), enunciativo, pragmático, composicional, estilístico e o tamanho. Em nossa análise observamos alguns desses critérios: a temática, a composição e o estilo.

3.2 Os Gêneros Jornalísticos Radiofônicos

Nesta seção, antes de abordarmos os gêneros jornalísticos radiofônicos, discutiremos, primeiramente, a atividade jornalística radiofônica ou radiojornalística, depois abordaremos as características da linguagem radiofônica, para só então explicitarmos alguns gêneros que constitui tal atividade.

O surgimento do jornalismo radiofônico é marcado desde as primeiras transmissões radiofônicas. Segundo Ortriwano (1990), muitas emissoras iniciaram suas transmissões já com programas jornalísticos, embora não utilizassem essa nomenclatura para se referir a eles.

No Brasil, a primeira matéria transmitida foi o discurso do Presidente Epitácio Pessoa no Centenário da Independência em 7 de setembro de 1922 no Rio de Janeiro. Esse discurso foi transmitido para receptores instalados em Niterói, Petrópolis e São Paulo, através de uma antena instalada no Corcovado. A segunda transmissão foi a ópera “O Guarani” de Carlos Gomes, transmitida do Teatro Municipal para alto-falantes instalados na mesma exposição, no mesmo dia. Era o começo da primeira estação de rádio do Brasil: a Rádio Sociedade¹⁷ do Rio de Janeiro, fundada por Edgar Roquette-Pinto.

¹⁷Alguns autores apontam a Rádio Clube de Pernambuco como sendo a primeira emissora do país. Lopes (1970), no entanto, afirma que de 1917 a 1923 ela estava ligada à radiotelegrafia e que somente a partir de 1923 deu início a experiência de radiodifusão.

Edgar Roquette-Pinto¹⁸ é apontado como o responsável pela introdução do jornalismo no rádio brasileiro. De acordo com Besbalhok (2006), Roquette-Pinto no “Jornal da Manhã” produzido e apresentado por ele mesmo, exibido na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923, a selecionava as notícias publicadas no jornal impresso, realizava sua leitura e as comentava, acrescentando a elas ‘novas informações’. Podemos dizer que são as primeiras marcas do gênero comentário presente no jornalismo radiofônico. Entretanto, esse tipo de jornalismo comentado inaugurado por Roquette-Pinto não foi seguido por outras emissoras, que, em suas transmissões, realizavam uma reprodução literal dos jornais impressos. Esse método inicial presente no jornalismo radiofônico ganhou o nome de ‘jornal falado’.

Ortriwano (1990; p.64) observa que no início eram comuns erros na leitura de trechos como “continua na página tal”. Para se evitar esses erros, as emissoras passaram a recortar as notícias dos jornais. Esse processo ficou conhecido como “gilette-press” ou ainda “tesoura e goma”. É esse processo que vai marcar o radiojornalismo da década de 1920 e de parte da década de 1930. Entretanto, é importante ressaltar que o rádio, além das notícias que veiculava a partir dos ‘jornais falados’, também transmitia, de acordo com Bespalhok (2006), crônicas que comentavam eventos científicos e dramas. Podemos dizer que a primeira década do radiojornalismo no Brasil teve como característica principal a transmissão de notícias por meio de ‘jornal falado’ e crônicas, sendo sua transmissão realizada de dentro dos estúdios da rádio.

As primeiras mudanças na transmissão do radiojornalismo no Brasil surgem ainda no final da década de 1930, tendo como modelo as experiências norte-americanas que agregavam ao radiojornalismo os novos avanços tecnológicos e o telefone, utilizados como instrumentos que contribuíam para a transmissão simultânea dos acontecimentos que ocorriam em locais distantes dos estúdios das emissoras. Além disso, a influência norte-americana também se fez presente na forma de estruturação dos formatos radiofônicos. O primeiro programa brasileiro a se destacar no uso do modelo norte-americano na emissão de notícias foi o “Repórter

¹⁸ Edgar Roquette-Pinto é considerado o pai da radiodifusão no Brasil.

Esso” em 1941, considerado o pioneiro na produção do noticiário escrito especificamente para o rádio.

com o Repórter Esso, o radiojornalismo brasileiro passou a conhecer e a usar o lide¹⁹, a objetividade, a exatidão, o texto sucinto e direto, a pontualidade, a noção do tempo exato de cada notícia aparentando imparcialidade, com locução vibrante, contrapondo-se aos longos jornais falados da época. (BESPALHOK, 2006; p.43).

Essa forma de realização do radiojornalismo proposta pelo Repórter Esso foi seguida por outras emissoras brasileiras e, ao longo dos anos 1940, as experiências jornalísticas vividas por essas emissoras permitiram a criação de novos estilos ou estilos próprios de noticiários “algumas com notícias de caráter mais interno e com comentários políticos, outras privilegiando as notícias internacionais” (CALABRE, 2004; p.43 apud BESPALHOK, 2006). Entretanto, é válido ressaltar que, mesmo diante desses avanços, ainda era um radiojornalismo preso aos estúdios e sem fontes próprias de informação.

Para Barbosa Filho (2003), as fases iniciais do rádio no Brasil foram determinantes para os seus avanços posteriores e para se firmar, durante muito tempo, como o grande meio de comunicação da sociedade brasileira. Para esse autor, seguido a essa fase inicial, vem a ‘fase de ouro do rádio brasileiro’, os anos de 1940, momento em que o rádio começa a se definir para o jornalismo, tendo o ‘Repórter Esso’ como precursor.

Mas, embora o radiojornalismo tenha vivido essa fase de ouro, enfrentou crises com a emergência da televisão, que herdou seus profissionais, seus quadros e sua linguagem. Isso, segundo Barbosa Filho (2003), fez com que o rádio repensasse sua organização quanto a sua forma e estrutura de apresentação. Uma primeira medida foi a exploração do ‘transistor’ que possibilitava o rádio ser ouvido a qualquer hora e em qualquer lugar, sem precisar ligá-lo a tomadas. Uma outra medida foi a divulgação de serviços de utilidade pública, produzidos, primeiramente, pela Rádio Jornal do Brasil, do Rio de Janeiro. Um outro fator foi o surgimento das emissoras FM que começaram a operar a partir de 1960. Uma outra inovação, já na década de 1970, foi a criação de agências de produção radiofônica, que produziam

¹⁹ A abertura de matéria.

programas com artistas famosos e assuntos interessantes e depois vendiam às emissoras que não tinham como realizar produções desse tipo.

Barbosa Filho (2003) apresenta dez características específicas da atividade radiofônica. A sensorialidade, a linguagem radiofônica estimula a imaginação e envolve o ouvinte ao permitir que esse crie imagens sobre o que está sendo dito. A penetração, o rádio fala para milhões de pessoas e para cada indivíduo particular. O regionalismo, uma marca fundamental, pois oferece visibilidade às informações locais, o que dinamiza as relações entre rádio e comunidade. O imediatismo e a instantaneidade, que possibilitam ao ouvinte se inteirar dos fatos no momento em que acontecem. A simplicidade, que possibilita ao radialista tornar a programação flexível, com substituições e alterações nos programas diários. A mobilidade e a acessibilidade do aparelho de rádio, que permitem a diminuição do custo para o ouvinte e que permite que a programação seja 'ouvida' onde o receptor estiver; as pessoas simplesmente ouvem, realizando outras tarefas. A função social e comunitária, por atuar como agente da informação e da formação do coletivo geral ou de grupos mais localizados. Compreender essas características é, a nosso ver, importante na interpretação e compreensão dos textos exibidos nesse meio.

Sobre a proposta para a produção dos textos no formato radiofônico, César (2005), Sousa e Aroso (2003), Barbeiro e Lima (2003) e Bernal (2006) explicitam que essa mídia apresenta alguns recursos e especificidades próprias da atividade radiofônica e que, conseqüentemente, constituem a linguagem radiofônica.

Para César (2005; p.144), a linguagem radiofônica tem suas bases em quatro elementos: a palavra, a música, os efeitos sonoros e o silêncio, podendo esses elementos serem utilizados em qualquer produção radiofônica. Sobre a palavra, o autor afirma que a voz é o elemento principal e as palavras devem ser bem ditas com o uso de entonações adequadas e com o uso das normas da língua aplicadas em qualquer produção radiofônica. Para o autor, o essencial é o uso de uma linguagem clara, objetiva, coloquial. Sobre a música, ele observa que essa proporciona uma dinâmica e ritmo ao texto e devem ser escolhidas de acordo com o conteúdo do texto. Os efeitos sonoros, por sua vez, criam a "ambiência e dão contornos ao entendimento" dos ouvintes. E, por fim, o silêncio integra a linguagem radiofônica sob o aspecto conclusivo dos sentidos. Ressaltamos aqui que da mesma

forma como é importante reconhecer as características da atividade radiofônica para a interpretação das produções exibidas nesse meio, a identificação das características de uma linguagem que lhe é específica também contribui para essa compreensão.

Dessa maneira, aprofundando a questão dos textos produzidos nesse formato, tomamos o que alguns especialistas da área nos dizem. Segundo Sousa e Aroso (2003), o jornalista deve ser *coloquial e natural*, aproximando seu texto à linguagem de todos os dias. Esse ser coloquial e natural não implica rejeitar o nível padrão da língua, mas implica o fato de não empregar uma linguagem erudita e distante do ouvinte e que seu texto deve apresentar um caráter repetitivo e redundante dada à necessidade de relembrar o ouvinte sobre aquilo que está falando.

Barbeiro e Lima (2003) afirmam que o texto jornalístico segue normas universais. O que diferencia os textos produzidos em rádios dos produzidos em outros veículos é a instantaneidade. Colocam também que o jornalista precisa ser conciso, expressar-se como se estivesse contando uma história, respeitando as regras do idioma e optando por frases curtas e em ordem direta: sujeito, predicado e complementos, pois

o ouvinte só tem uma chance para entender o que está sendo dito. Lembre-se de que a mensagem no rádio se 'dissolve' no momento que é levada ao ar. Para que a missão de conquistar o ouvinte seja alcançada, o texto deve ser coloquial. (BARBOSA e LIMA, 2003; p. 72).

Bespalhok (2006), por sua vez, apresenta como características da linguagem radiofônica o caráter de simultaneidade e imediatismo, a voz, os efeitos sonoros, as músicas, o silêncio. Sobre o fato de o texto ser oral, afirma que pode ser escrito previamente - para ser lido ou não - devendo apresentar uma estrutura sintática construída na ordem direta, com simplicidade, clareza e escolhas lexicais próximas ao cotidiano do ouvinte.

A compreensão dessas características gerais é importante para a análise desenvolvida nesta pesquisa de um gênero que circula no meio radiofônico, mais especificamente, ligado à atividade radiojornalística.

No que refere às produções textuais na atividade radiofônica, Barbosa Filho (2003) as organiza em sete macrogêneros: os gêneros jornalísticos, gêneros educativo-cultural, gêneros de entretenimento, gêneros publicitários, gêneros propagandístico, gêneros de serviço e gêneros especiais. Essa classificação proposta pelo autor está de acordo com a função exercida pelo gênero, conforme cita Barbosa Filho: “Os gêneros radiofônicos estão relacionados em razão da função específica que eles possuem em face das expectativas de audiência” (BARBOSA FILHO, 2003; p.89)

Em nosso caso, discutiremos apenas o que esse autor fala sobre os gêneros jornalísticos radiofônicos.

Para Barbosa Filho (2003), o gênero jornalístico é um instrumento utilizado pelo rádio a fim de atualizar o público-ouvinte por meio de três fatores: a divulgação, o acompanhamento dos acontecimentos e a análise dos fatos. A perspectiva de Barbosa Filho é a de que os gêneros jornalísticos têm como característica principal o ato de informar, entretanto, os relatos podem possuir características subjetivas do ponto de vista dos conteúdos, o que permite que, ao ato de informar, sejam acrescentadas opiniões sobre os acontecimentos. Sob essa perspectiva, ele estabelece uma classificação específica ao campo do jornalismo de rádio, dividindo os gêneros jornalísticos radiofônicos nas seguintes categorias: nota, notícia, boletim, reportagem, entrevista, comentário, editorial, crônica, radiojornalismo, mesas-redondas, debates, programa policial, programa esportivo, divulgação tecnocientífica e documentário jornalístico.

Merazo Pérez (2002), por sua vez, define o gênero radiofônico como ‘cada um dos modos de organizar uma mensagem radiofônica’, de forma que a produção radiofônica seja reconhecida pela função que exerce. Já Consani (2007; p.73) afirma que a especificidade dos gêneros radiofônicos segue tipologias diferenciadas.

De acordo com Consani (2007), sobre os gêneros presentes na mídia, em nosso caso na mídia radiofônica, o consenso está na aceitação da nomenclatura *gêneros radiofônicos* que, por sua vez, encontram-se organizados em subgêneros definidos como *gêneros jornalísticos*, cultural e educativo, publicitários e de entretenimento, definidos, assim, por sua finalidade principal, sendo que cada um

desses subgêneros comporta outros gêneros. No caso do gênero jornalístico, os gêneros mais presentes são as notas, a notícia, a reportagem, a entrevista, o editorial, o debate e o comentário. Consideramos essa visão ainda reduzida a respeito dos gêneros.

Na sequência, seguiremos com uma abordagem mais detalhada do gênero comentário jornalístico, conforme compreendido no meio jornalístico, por ser esse o gênero adotado nesta pesquisa para a elaboração do modelo didático.

O gênero comentário, só recentemente introduzido no Brasil, há muito tempo era cultivado no jornalismo norte-americano, podendo-se dizer que surge como uma tentativa de quebrar o monopólio opinativo do editorial, através de uma “apreciação valorativa” de determinados fatos. Ele surge, historicamente, a partir da década de 1950, especialmente após a expansão da televisão, atingindo seu ponto máximo na primeira metade da década de 1960, e sofrendo um declínio logo a seguir com o Golpe Militar de 1964. Reaparece com vigor nos anos 1975-1976, encontrando no jornal *A Folha de São Paulo* o espaço para seu desenvolvimento (MELO, 2003; p.115).

Segundo Melo (2003), do jornal impresso, o comentário ganha o meio de comunicação televisivo, entretanto, mantendo-se no início muito preso ao texto escrito, tanto por meio do texto lido, quanto pela expressão oral carregada por marcas da construção escrita. De acordo com o mesmo autor, foi no rádio que o gênero comentário encontrou sua maior expressão no jornalismo brasileiro contemporâneo, apresentando uma linguagem direta e coloquial, embora, ligada à construção verbal mais elaborada. É, entretanto, a partir da década de 1990 que o gênero comentário começa a sofrer mudanças mais acentuadas no que se refere ao uso de uma linguagem descontraída, natural e espontânea e à ampliação de seu universo temático. Os comentários jornalísticos que antes abordavam temas sobre economia, política, esporte ganham espaço para questões de saúde, habitação, educação etc. (MELO, 2003; p.120).

Em relação ao produtor do comentário, esse é geralmente um jornalista com grande experiência que age como um analista na apreciação dos fatos, estabelecendo conexões e sugerindo desdobramentos. É um profissional que

possui opinião própria e assume-se como um juiz da coisa pública, portanto, tem a função de acompanhar “os fatos não apenas na sua aparência, mas possui dados sempre disponíveis ao cidadão comum” e é reconhecido socialmente como comentarista (MELO, 2003; p.112).

Nas programações radiofônicas, de acordo com Barbosa Filho (2003), esse gênero é um elemento importante por criar ritmo e ampliar o cenário sonoro do receptor, visto que propicia a presença, por meio do comentarista, de mais uma voz que acrescenta às já existentes na transmissão. Ao que acrescentamos que o comentário jornalístico apresenta uma opinião, atribuída a um indivíduo em particular (o jornalista), ou o ponto de vista da emissora, levando em consideração a hipótese sobre a opinião do destinatário.

É importante ressaltar que não há um consenso geral em relação aos gêneros que circulam na atividade jornalística em geral, não sendo objetivo desta pesquisa investigar esses parâmetros divergentes, mas, sim, o de construir um modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico, um gênero tipicamente argumentativo, conforme já dito anteriormente.

PARTE II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa de natureza qualitativa. Tendo em vista a base teórico-metodológica adotada – o interacionismo sociodiscursivo – o nosso procedimento metodológico global para construção do modelo didático pauta-se em autores que abordam a questão do ensino-aprendizagem de gêneros de textos escritos e orais nessa corrente teórica (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 e colaboradores), (MACHADO, 2000ss. e colaboradores) e (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006). Para a identificação das características definidoras do gênero, utilizamos o modelo de produção e análise proposto no quadro do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999/2007ss), seguido dos trabalhos de Machado (no prelo/2009) e Coutinho (no prelo/2009).

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico com a finalidade de construir o modelo didático desse gênero, a partir do qual sugerimos algumas atividades didáticas que possibilitam o ensino-aprendizagem desse gênero e o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) nos alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Filinto Müller, que fazem parte do projeto ‘Laboratório Rádio-Escola’. Assim, para a construção do modelo didático, analisamos cinco exemplares do gênero comentário jornalístico radiofônico, coletados da Emissora de Rádio Jovem Pan AM 620 de São Paulo, exibidos em 20 de fevereiro de 2008. Em seguida, realizamos o levantamento das características de acordo com o modelo de produção e análise proposto por Bronckart (1999/2007) e identificamos suas características ensináveis.

Dividimos este capítulo em duas seções, enfocando os procedimentos para a construção do modelo didático, os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

4.1 – Procedimento para a construção do modelo didático do gênero.

Nesta seção, apresentamos o procedimento seguido, nesta pesquisa, para a construção do modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico que se configurou em três etapas. As duas primeiras, como passos que levaram à construção do modelo didático, e a terceira, à construção propriamente dita.

Na primeira etapa escolhemos o gênero, levando em consideração os seguintes aspectos: que fosse um gênero cujo ensino possa levar o aluno a defender um ponto de vista, utilizando argumentações convincentes e análise crítica do tema abordado, um gênero de texto que seja importante para o aluno do ensino fundamental da Escola Estadual Senador Filinto Müller de Barra do Garças-MT, participante do projeto 'Laboratório Rádio-Escola'. Essa escolha recaiu sobre o gênero comentário jornalístico radiofônico, que, *a priori*, segundo a hipótese levantada, apresentaria as características cujo ensino levaria ao desenvolvimento das capacidades argumentativas desejadas, levantamento bibliográfico e estudo da literatura especializada da área.

Na segunda etapa, buscamos identificar as características do gênero segundo o modelo de produção e análise do ISD. Seguimos, portanto, os seguintes passos:

1) a identificação dos aspectos das condições de produção dos textos que influenciaram na produção dos exemplares do gênero comentário jornalístico radiofônico: a atividade e o suporte, o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto languageiro imediato e a situação de produção (o contexto de produção e o conteúdo temático).

2) a análise dos textos seguindo os três níveis da arquitetura textual. No primeiro nível, o da infraestrutura, identificamos o plano global dos textos, os tipos de discursos e dos tipos de sequências. No nível dos mecanismos de textualização, fizemos o levantamento dos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. E, finalmente, no nível dos mecanismos enunciativos, identificamos as modalizações e as vozes.

Na terceira etapa, identificamos as características ensináveis do gênero comentário jornalístico radiofônico e construímos o modelo didático, levando em consideração o conjunto de operações de linguagem que devem ser mobilizadas pelos alunos para que eles desenvolvam capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva). Essa etapa constitui-se, primeiramente, do estabelecimento da correlação entre as características dos gêneros, de acordo com os níveis de produção e análise propostos no modelo do ISD, e as operações de linguagem que o produtor mobiliza para realizar a produção verbal e do levantamento das características ensináveis do gênero, a elaboração do modelo didático e a sugestão de atividades didáticas.

4.2 – Os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

4.2.1 Método de coleta dos dados, seleção do *corpus*.

Inicialmente, para selecionar o *corpus* desta pesquisa, coletamos o total de seis segmentos²⁰ de três programas de radiojornalismo da emissora de Rádio Jovem Pan AM 620 de São Paulo. Para a escolha dessa rádio, levamos em consideração, basicamente, o reconhecimento público nacional quanto ao trabalho de radiojornalismo que ela exerce.

Na etapa destinada à gravação, a ideia inicial era gravar somente os textos pertencentes ao gênero comentário jornalístico, sem nos preocuparmos com outros textos que o antecediam e/ou o sucediam. Entretanto, nessa tentativa, muitos comentários coletados se perderam, pois, na maioria dos casos, a gravação iniciava após o texto ser iniciado. Então, optamos em gravar segmentos maiores. Para a gravação desses segmentos, escolhemos três programas: Jornal da Manhã, Jornal de Serviços e Jornal da Noite, por serem programas já, por nós, conhecidos. As gravações ocorreram entre os dias 18 e 20 de fevereiro de 2008²¹, conforme o quadro I.

Segmento	Data	Duração de Gravação	Programa

²⁰ Nesta dissertação, deve-se compreender segmento como partes gravadas dos programas, com duração inferior a 30 minutos.

²¹ A escolha do período ocorreu em decorrência do andamento e do momento em que a pesquisa se encontrava.

I	18/02/2008	20 min. e 23 seg.	Jornal da Noite
II	19/02/2008	5 min. E 51seg.	Jornal da Noite
III	20/02/2008	8 min. E 38 seg.	Jornal da Manhã
IV	20/02/2008	23 min. e 47 seg.	Jornal da Manhã
V	20/02/2008	12 min. e 24 seg.	Jornal da Manhã
VI	20/02/2008	11 min. e 58 seg.	Jornal de Serviços

Quadro I: indicação dos programas, tempo e período de gravação dos segmentos.

Após a escuta das gravações desses segmentos, selecionamos um total de dez textos, pelo fato de serem textos opinativos e apresentarem uma forma de organização argumentativa, conforme constatamos com a escuta inicial. Esses dez textos constituíram-se, portanto, como *primeiro corpus*,

SEGMENTO	TEXTOS	DURAÇÃO DE GRAVAÇÃO	HORÁRIO DE EXIBIÇÃO
III	I	17"	8° 12'
III	II	2'	8° 15'
IV	III	18"	8° 34'
IV	IV	12"	8°36'
IV	V	2°12"	8° 44'
IV	VI	2'	8° 48"
V	VII	2'07	9°20'
V	VIII	2'	9°25'
V	IX	2'52"	9°28'
VI	X	1'19"	10° 33'

Quadro II: Indicação dos segmentos e dos textos do *primeiro corpus*.

Em seguida, esses textos foram transcritos seguindo a norma de transcrição elaborada por nós, tendo como referência as normas de transcrição de Pretti (2003; p.13 – 14), conforme mostramos no quadro III.

- / Barra oblíqua assinala pausa, sendo que o número de barras aumenta com a duração da pausa.
- // Barras oblíquas assinalam pausas cuja entonação indiquem encerramento de uma proposição afirmativa ou negativa.
- O ponto de interrogação (?) e o ponto de exclamação (!) indicam, respectivamente, entonação interrogativa e entonação

exclamativa.

- Letras maiúsculas indicam o início de períodos e nomes próprios.
- Marcação em itálico com a letra inicial maiúscula indica o produtor do texto
- [...] indica reformulações do produtor quanto ao melhor termo a ser utilizado na sua produção.
- “ ” indicam a fala de um personagem introduzido pelo produtor.
- ‘ ’ indicam o nome da seção do programa em que foi exposto o texto.
- [***] não identificação da palavra pronunciada.

Quadro III: Norma de transcrição utilizadas nesta pesquisa

Depois da seleção dos dez textos, realizamos uma análise inicial, já de acordo com o modelo de produção e análise do ISD. Essa análise nos permitiu comprovar a característica opinativa e argumentativa desses textos e identificar a existência de textos pertencentes a tipos genéricos diferentes, como, por exemplo, o que identificamos como nota opinativa e artigo de opinião oral.²² Para a identificação das notas opinativas e do artigo de opinião oral, utilizamos Costa (2008) que, em sua obra *Dicionário de gêneros textuais*, aborda alguns gêneros jornalísticos. Assim, consideramos como notas opinativas notícias curtas constituídas por observações de caráter opinativo. Exemplo do gênero *notas opinativas*.

O tráfego nas estradas hoje se compara a uma guerra// O número de mortos é assustador / o maior do mundo // É o resultado do volante irresponsável // Isso é fato. (TEXTO I)

A CPI dos cartões cooperativos virou briga entre grupos // A oposição quer descartar o governo e o governo quer desqualificar a oposição // Desse jeito pode perder todos / principalmente / o congresso que já não é bem avaliado pela população. (TEXTO IV)

Como *artigo de opinião oral*, consideramos os textos que exibem claramente a opinião do produtor sobre um fato, sendo o produtor um convidado do

²² Ressaltamos, entretanto, que essa classificação requer a realização de análises de mais exemplares, o que não é o objetivo desta pesquisa.

programa para discutir um tema proposto pela emissora. Exemplo do gênero artigo de opinião oral:

Vinheta de introdução e apresentação do produtor: Linha de Frente / gente que decide/ gente de destaque / com a palavra o professor e ex-ministro da Educação/ Paulo Renato de Sousa

A secretária da Educação de São Paulo / Maria Helena Castro / deu uma entrevista à revista *Veja* que foi publicada nas páginas amarelas / que precisa ser lida por todos aqueles que se interessam por educação em nosso país / a entrevista é corajosa/ [ela é ...] ela retrata exatamente aquilo que ocorre na educação brasileira // todos nós temos críticas a educação brasileira // todos nós reclamamos do baixo nível das nossas escolas// todos nós estamos acostumados com as avaliações nacionais e internacionais que mostram que as nossas escolas não estão ensinando nossas crianças / os índices de aprendizagem das nossas crianças são muito baixos // e a professora Maria Helena Castro / aponta nessa entrevista vários fatores que tem a ver diretamente com essa situação / que explicam essa situação // por exemplo a questão do corporativismo dos professores //por exemplo a questão da má formação dos professores e o desvirtuamento das escolas de formação de professores // Ela aponta problemas que são muito reais// problemas que devem ser enfrentados por todos os governantes na área da educação // problemas que podem ser resolvidos com políticas adequadas / de estímulo e prêmio ao desempenho das escolas e ao desempenho dos alunos // Essa é a guerra política que está sendo seguida no estado de São Paulo/ nas escolas públicas do estado de São Paulo na gestão da professora Maria Helena / fixar metas claras para que as escolas demonstrem um desempenho na questão da aprendizagem dos alunos e em função do cumprimento dessas metas do atingimento dessas metas / premiar professores / diretores / de escolas para que nós tenhamos um conjunto de sistemas realmente uma melhoria na qualidade / que nós possamos dentro de alguns anos / nos orgulharmos de termos um sistema de educação pública de qualidade no nosso país.

Joseval Peixoto: Ouvimos o professor Paulo Renato de Sousa // Linha de Frente// brasileiros falando sobre o Brasil. (TEXTO V do primeiro corpus)

Após a primeira análise, de acordo com o modelo de produção e análise do ISD, e a identificação de textos pertencentes a gêneros diferentes, verificamos que apenas cinco textos podem ser considerados pertencentes ao gênero comentário jornalístico radiofônico, dos quais levantamos as características para a elaboração do modelo didático: TEXTO II, TEXTO VI, TEXTO VII, TEXTO VIII e TEXTO X. O quadro a seguir nos indica os programas em que esses textos foram expostos e os segmentos gravados.

PROGRAMAS	SEGMENTO	TEXTO
Jornal da Manhã	III	II

Jornal da Manhã	IV	IV
Jornal da Manhã	V	VII
Jornal da Manhã	V	VIII
Jornal de Serviços	VI	X

Quadro IV: Indicação dos textos do *corpus final*

Nota-se pelo quadro que quatro dos textos escolhidos foram exibidos no programa Jornal da Manhã e apenas um no programa Jornal de Serviços. Isso se dá pelo fato de o primeiro ter objetivo de transmitir informações sobre os acontecimentos do Brasil e do mundo, a participação de repórteres e entrevistados da área política, econômica e social do país e dos correspondentes em Nova Iorque, Washington, Paris e na Ásia, além dos repórteres JOVEM PAN nas sucursais de Brasília e do Rio e Janeiro, e já ter em sua programação diária seções que exibem a participação de um comentarista. E o segundo, ser mais voltado para as notícias do dia, variedades, esportes, política e assuntos da cidade de São Paulo (fatos culturais, consumo, teatro, cinema, literatura e entrevistas com personalidades dos vários setores da vida nacional) e com a participação de consultores da Jovem Pan que abordam temáticas como estilo de vida, saúde, comportamento e moda²³.

4.2.2 Procedimentos de análise

A análise do *corpus final*, conforme já dissemos, seguiu o modelo de produção e análise do ISD (BRONCKART, 1999/2007 ss.), (COUTINHO, no prelo/2009) e (MACHADO, no prelo/2009).

Essa análise está organizada em duas partes: as condições de produção e a arquitetura textual. Em relação às condições de produção, identificamos a relação dos textos com a atividade e o suporte: a influência da linguagem radiofônica nas escolhas lexicais e sintáticas, o contexto sócio-histórico mais amplo na composição do conteúdo temático; a influência do contexto imediato para a compreensão dos comentários; a situação de produção: as representações do produtor sobre os parâmetros físicos e socio subjetivos.

²³ Essas informações foram obtidas por meio da pesquisa realizada no site da emissora <http://jovempan.uol.com.br/jp/index.php?categoria=102>, disponível em fevereiro de 2009.

Em relação à arquitetura textual, no nível da infraestrutura, analisamos o plano global, os tipos de discursos e os tipos de sequências. No nível dos mecanismos de textualização, analisamos a conexão (presença ou ausência de organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais), a coesão nominal e a coesão verbal. No nível dos mecanismos enunciativos, analisamos as modalizações e as vozes e seu uso no movimento argumentativo do texto.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos textos pertencentes aos comentários jornalístico, selecionados a partir da análise inicial, o modelo didático do gênero e sugestões de atividades, de acordo com a metodologia aqui apresentada.

PARTE III – RESULTADOS

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Neste capítulo, discutiremos os resultados das análises dos textos realizadas a partir do modelo de produção e análise de textos do ISD. Dessa maneira, em primeiro lugar, abordaremos as condições de produção dos comentários jornalísticos; em segundo lugar, suas características textuais linguístico-discursivas.

5.1 As condições de produção dos comentários jornalísticos radiofônicos

De acordo com o que expusemos em nossa fundamentação teórica, antes de fazermos a análise de textos, devemos compreender as condições de produção em que esses textos são produzidos, levando em conta os seguintes aspectos: a atividade e o suporte, o contexto sócio-histórico, o contexto linguageiro imediato e a situação de produção.

Em relação à atividade e ao suporte, podemos dizer que as produções verbais veiculadas no meio midiático radiofônico, na atividade jornalística radiofônica, seguem alguns critérios pré-estabelecidos pela linguagem radiofônica (recursos e especificidades próprios do campo radiofônico), que levam em consideração o caráter de instantaneidade, simultaneidade e atualidade próprias dessa atividade, conforme já explicitamos no capítulo III. Essas especificidades envolvem quatro elementos: a palavra, os efeitos sonoros, a música e o silêncio. Os textos são produzidos seguindo uma proposta de clareza, como, por exemplo, o uso de frases com ordem direta, de objetividade e de naturalidade, tendo em vista que sua recepção envolve, prioritariamente, o sentido da 'audição': os textos são passados aos destinatários via oral e os destinatários têm apenas uma chance de ouvi-los e entendê-los. Ressaltamos, entretanto, que, mesmo sendo passados oralmente aos destinatários, os textos podem ser, previamente, escritos integralmente ou em forma de notas ou esquemas.

O fato de serem transmitidos oralmente se manifesta no uso de formas típicas da linguagem cotidiana, informal, ao lado de marcas da formalidade,

conforme nos indica os textos analisados. Vejamos alguns exemplos de linguagem cotidiana e informal nos textos do *corpus*.

[...] A época / eu me lembro que os jovens deixavam crescer a barba / inclusive onde eu me lembro de um dado curiosíssimo na Faculdade de Direito // Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra ele falou “Professor é promessa” // Aí foi uma risada geral na classe [...] (TEXTO IV)

[...] Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente / né?// É meio catastrófico/ é muito simples / é o seguinte [...] (TEXTO VII)

[...] Hoje da forma como se encontra o mercado / não dá para nenhum gigante como os citados do setor/ vir a público anunciar seu bom estado de saúde financeira / pois ninguém está ao abrigo de uma surpresa [...] (TEXTO VIII)

Já, como exemplo do uso de linguagem formal, temos o Texto II que se inicia com uma inversão entre o sujeito e o verbo “Decidiu o governo encaminhar ao congresso o projeto de lei proibindo o fumo em qualquer local fechado do território nacional” e o texto VIII que apresenta orações intercaladas “Novo acidente financeiro / como afirma os banqueiros internacionais/ fragilizam o mundo das finanças”.

Quanto ao contexto sócio-histórico mais amplo, observamos que os textos são constituídos por um conjunto de informações que revelam um conhecimento amplo do produtor sobre os temas abordados. Como analista de um fato, conforme o que se espera de um comentarista, os produtores desenvolveram a exposição de seu ponto de vista (implícito ou explícito), revelando a mobilização de conhecimentos inscritos no contexto sócio-histórico mais amplo. Por exemplo, no Texto IV, ao defender a tese de que Fidel Castro representou uma visão de revolução, o produtor aborda fatos históricos “as lutas em Sierra Maestra, o governo de Fulgencio Batista” e econômico “sistema capitalista e sistema comunista” que servem de respaldo para sua afirmação. No Texto VII, ao abordar a disputa presidencial de 2010, o produtor cita políticos que ocupam cargos em nível federal e estadual e partidos políticos que, no cenário da política brasileira, estão em oposição ideológica. É a partir do conhecimento da relação de oposição entre esses partidos e políticos adversários construída ao longo da história da política do país que se pode compreender a tese defendida pelo produtor, a de que Lula poderá ser um candidato à disputa da eleição presidencial de 2010, para se opor ao candidato que é apontado como o favorito.

Quanto ao contexto linguageiro imediato, identificamos que os comentários jornalísticos radiofônicos, em sua maioria, pautam-se em outras matérias jornalísticas expostas no programa Jornal da Manhã no mesmo dia. Vejamos, por exemplo, a relação entre os textos por nós analisados e o número de matérias jornalísticas que abordaram a mesma temática.

TEXTOS (20/02/08)	Matérias Jornalísticas sobre o mesmo tema
II	4
IV	6
VII	-
VIII	2
X	1

Quadro V: Ocorrências de matérias jornalísticas que abordaram o mesmo tema dos comentários analisados.

Conforme podemos observar no quadro V, quatro dos cinco textos analisados tiveram ligação temática com outras matérias jornalísticas. Em relação ao texto II, cujo tema central refere-se a uma lei que proíbe o fumo em qualquer local fechado do território nacional, encaminhada pelo governo federal ao congresso nacional em fevereiro de 2008, retoma também um assunto político muito discutido na época: o problema do desvio de dinheiro dos cartões de créditos corporativos utilizados por ministros do governo federal. Notamos a existência de quatro matérias jornalísticas que se referiram à problemática dos cartões de créditos. É válido ressaltar que a exposição dessas matérias ajuda na interpretação e compreensão da conclusão que é feita pelo produtor do comentário jornalístico, conforme perceberemos na análise exposta no item 5.2. Essas matérias foram identificadas por nós como *notas opinativas* e *notícias*. Vejamos uma das matérias expostas (TEXTO V).

A CPI dos cartões corporativos virou briga entre grupos // A oposição quer descartar o governo e o governo quer desqualificar a oposição // Desse jeito pode perder todos / principalmente / o congresso que já não é bem avaliado pela população. (NOTA OPINATIVA)

Esse texto, como os outros que abordam a mesma temática, foi veiculado na seção “Chamada Geral”, do programa Jornal da Manhã.

Em relação ao texto IV, cujo tema se refere à renúncia de Fidel Castro ocorrida um dia anterior à realização da produção do texto, observamos a ocorrência de seis matérias jornalísticas com o mesmo tema. Atribuímos a essa ocorrência o fato de as matérias abordarem um tema que tem como referência um acontecimento de destaque internacional e com efeitos que podem repercutir na política e economia internacionais, além de ser um fato da atualidade, marcado temporalmente, em um período muito próximo ao próprio ato de produção. Vejamos a seguir uma das matérias que antecede ao texto IV, que se refere à mesma temática e que integra o *primeiro corpus* desta pesquisa.

Abertura da seção: A Jovem Pan está chamando, repórteres e ‘sensoristas’ apostos. CHAMADA GERAL

Jornalista: O novo embargo econômico americano ajuda a explicar o longo e tenebroso poder de Fidel Castro

José Nêumanne: Respeito os especialistas que esperam a volta da democracia a Cuba / mas acho que a permanência dos Castros através do irmão do Fidel / Raul/ do poder e da ditadura financiada por Hugo Chavez/ é / poderá transformar essa esperança numa má re-edição// (TEXTO III)

Um outro fator importante sobre o Texto IV é a questão de sua relação com outras matérias jornalísticas exibidas em outro veículo de circulação. Nesse texto, o produtor retoma um trecho de uma mensagem – a carta de renúncia de Fidel Castro, produzida em outro contexto :“tenya muy present toda la glorya del mundo cabe en un grãno de mares” - realizada por Fidel Castro em outro contexto: uma matéria exibida em outro veículo, o jornal o Estado de São Paulo. Ao realizar essa retomada, o produtor não explica sua significação, que só poderá ser compreendida caso o ouvinte tenha conhecimento sobre o assunto, conforme veremos em nossa análise.

Quanto ao texto VIII, cujo tema refere-se à crise financeira internacional e aos problemas enfrentados por bancos europeus, vemos a exposição de duas matérias que abordaram a mesma temática, exibidas na seção ‘Chamada Geral’ do Jornal da Manhã: uma *notícia* explicativa sobre a situação da crise imobiliária nos

Estados Unidos e a repercussão na economia mundial e uma *nota opinativa*. Vejamos uma das matérias exibidas na seção 'Chamada Geral'.

O mercado financeiro mundial enfrenta nova onda negativa / além dos efeitos da crise imobiliária dos Estados Unidos/ a inflação preocupa com a alta do preço do petróleo. (NOTA OPINATIVA)

Sobre o Texto X, que se refere aos altos impostos cobrados pelo governo sobre os produtos comercializados em período de Páscoa, identificamos uma matéria abordando a mesma temática, referindo-se à produção de chocolates pelas fábricas Garoto e Nestlé que geram renda ao governo e novos empregos para a população no período da páscoa.

Já, em relação ao Texto VII, que se refere aos possíveis candidatos para a eleição presidencial de 2010, vemos a não ocorrência de matérias abordando a mesma temática. Entretanto, o produtor faz uma retomada a uma produção verbal realizada por ele na mesma seção do programa Jornal da Manhã em outra data, sendo um tema que interessa e preocupa a sociedade brasileira.

A identificação do contexto imediato ajudou-nos na análise de nossos textos, pois algumas das matérias exibidas traziam informações adicionais aos comentários. Isso nos faz perceber a importância do contexto linguageiro imediato para a interpretação e a produção dos comentários jornalísticos que se pautam em acontecimentos atuais de interesse da sociedade e em outras matérias jornalísticas que se baseiam nesses acontecimentos.

A partir de agora, discutiremos mais precisamente a situação de produção. Em relação à situação de produção em que se encontram os produtores dos textos, podemos dizer que ela é, prioritariamente, uma situação de argumentação. Nessa situação, o produtor tem a responsabilidade de comentar ou expor seu ponto de vista em relação a um acontecimento atual de ordem política nacional ou internacional, referindo-se a questões discutíveis socialmente, ou seja, questões sobre as quais não se tem consenso. Em outras palavras, trata-se de uma interpretação pessoal explícita sobre alguma atividade social atual. Como exemplo dessa situação, temos o texto IV e VII. No texto IV, o produtor comenta a respeito da renúncia de Fidel Castro e expõe sua tese de que ele representou uma visão de

revolução, e como justificativa e apoio para essa tese traz fatos históricos e vivências pessoais. Já no texto VII, o produtor responde a uma questão que se refere a um tema referente à atividade política nacional brasileira “Nêumanne, a disputa presidencial de 2010 se limitará a Serra e Ciro Gomes?”. Essa questão é elaborada por um interlocutor imediato e se refere a um tema discutido no cenário político brasileiro e que gera especulações sobre o fato e posicionamentos diferentes entre os cidadãos brasileiros.

A respeito da representação de si mesmos que os produtores devem mobilizar para a produção, em primeiro lugar, é preciso observar que eles são profissionais da área do jornalismo, conhecidos pelo estatuto de comentaristas, fazem parte do quadro de funcionários da emissora de Rádio Jovem Pan AM 620 e figuram entre as pessoas responsáveis por expor a opinião sobre notícias exibidas no Jornal da Manhã e Jornal de Serviços. Conforme expusemos em nossa fundamentação teórica, os comentaristas são especialistas em discutir temas sobre uma área específica (esporte, economia, política e etc). Como representante de uma instituição jornalística, com o estatuto de comentarista, lhes é atribuída autoridade para se manifestar sobre determinado fato (notícia, acontecimento) exibido ou não no programa do dia. Assim, provavelmente, é essa sua representação sobre seu papel social que o produtor mobiliza ao produzir seu texto. No quadro VI, a seguir, resumimos as possíveis representações sobre seu papel social que os jornalistas mobilizam para a produção.

TEXTOS	EMISSOR	ENUNCIADOR (papel social)
II	Carlos Chagas	Jornalista, comentarista da seção ‘A Palavra da Corte’ e correspondente da sucursal da Jovem Pan AM em Brasília.
IV	Joseval Peixoto	Jornalista, comentarista, âncora ²⁴ do programa Jornal da Manhã.
VII	José Nêumanne Pinto	Jornalista e comentarista da seção ‘Direto ao Assunto’.
VIII	Reali Júnior	Jornalista, comentarista e

²⁴ Denominação utilizada na área do radiojornalismo para indicar o principal apresentador de um programa de notícias, esportes e etc. e que geralmente atua como coordenador da equipe de apresentação do programa.

		correspondente internacional.
X	Joseval Peixoto	Jornalista, comentarista e âncora do programa Jornal da Manhã.

Quadro VI: Indicação do produtor no contexto de produção físico e socio subjetivo

De acordo com esse quadro, identificamos os papéis sociais assumidos por cada produtor no exercício de sua atividade profissional. Podemos dizer que esse papel social assumido influencia nas “escolhas” do conteúdo temático de seus comentários.

Carlos Chagas, por exemplo, sendo o representante da sucursal da Jovem Pan em Brasília, produz um texto cuja temática se refere a um acontecimento político que envolve o Congresso Nacional e o Palácio do Planalto. Ele traz dados esses que traz para justificar sua tese. Assim, ele apresenta uma situação como se fizesse parte do cotidiano do local “A pergunta que se faz é / da noite para o dia o palácio do planalto vai ser considerado local aberto?// Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu fechadíssimo gabinete e até no aerolula”. José Nêumane, por sua vez, responde a uma questão dada pelo interlocutor que apresenta a seção “Direto ao Assunto”, expondo, portanto, o conteúdo temático a partir de uma pergunta previamente elaborada por outra pessoa. Reali Júnior, como correspondente internacional, faz um comentário sobre a crise bancária internacional. Joseval Peixoto, como comentarista e também âncora do programa, discute questões sobre as quais ele apresentou outras matérias.

A respeito das representações sobre o destinatário, primeiramente, é importante observar que a própria emissora divulga que a programação exibida de 7:30 às 9:30 da manhã se destina ao cidadão paulistano²⁵, ao que Porchat (2005) amplia dizendo que a Jovem Pan visa a um público-alvo pertencente à classe média. Um outro fator a ser observado é em relação ao que Salomão (2003) se referiu como “contrato de recepção”: em produções radiofônicas há ouvintes que acompanham assiduamente determinados programas ou seções, por serem apresentados por um

²⁵ Pesquisa realizada em www.jovempan.com.br em 09 de fevereiro de 2009.

âncora com o qual tem afinidade (ou pelo que ele transmite ou pela forma como ele transmite etc). Assim, as hipóteses que levantamos sobre as representações do produtor sobre o seu destinatário é a de que são pessoas da classe média, de diferentes profissões, que se atualizam sobre os acontecimentos e debates políticos da atualidade, sendo pessoas que acompanham diariamente o programa Jornal da Manhã, como ouvintes assíduos. Além disso, levantamos também a hipótese de que o produtor supõe que os destinatários podem ter posições diferentes da do produtor em relação ao tema comentado, por ser essa uma situação de argumentação.

A representação sobre a instituição social na qual o comentário circula é a do jornalismo radiofônico, espaço de comunicação pública, reconhecido por seu caráter de instantaneidade, simultaneidade, imediatismo e atualidade e que pode sofrer restrições pelos proprietários da emissora e até pelas empresas que aí anunciam. Mesmo que as seções sejam colocadas como espaços 'democráticos', de exposição de ideias, atribuindo ao comentarista um forte grau de autoridade e liberdade, são também espaços de coerção, visto que o produtor, ao expor seu ponto de vista, será avaliado por outros setores da sociedade, sobre os quais comenta e avalia.

Em relação ao objetivo, podemos dizer que a representação que o produtor tem sobre ele é a de influenciar a opinião de seus destinatários, isto é, o de construir ou de transformar (convencer, reforçar, mudar ou enfraquecer) a posição que o destinatário possa ter em relação a seu ponto de vista.

A respeito do conteúdo temático, os textos apresentam de forma explícita conteúdos que resultam da mobilização pelo produtor de um conhecimento amplo não só sobre os acontecimentos políticos e econômicos da atualidade como também sobre acontecimentos históricos. Nesse caso, podemos dizer que o produtor traz para seu texto informações que exigem tanto dele quanto de seu destinatário o conhecimento do contexto sócio-histórico mais amplo.

Os aspectos que levantamos na identificação das condições de produção dos textos influenciam nas produções textuais dos produtores. São as representações que os produtores têm sobre esses aspectos que interferem na forma como eles realizam sua abordagem. Por exemplo, nos textos analisados,

conforme veremos a seguir, fica evidente o uso de uma linguagem radiofônica própria da atividade exercida no meio radiofônico, a relação do conteúdo temático com os acontecimentos da atualidade próprios da atividade jornalística, a relação dos comentários com outras matérias jornalísticas que contribuem para a sua compreensão e as representações sobre a situação de produção e influencia na estrutura organizacional do texto.

Vejamos como se caracterizam esses textos em diferentes níveis da textualidade, levando em consideração a relação com as condições de produção.

5.2 As características textuais dos comentários jornalísticos

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise textual dos comentários jornalísticos radiofônicos que seguiu os níveis propostos no modelo de análise e produção de textos do interacionismo sociodiscursivo, sendo o primeiro nível o da infraestrutura; o segundo, o dos mecanismos de textualização; e o terceiro, o dos mecanismos enunciativos. Assim, apresentaremos, em primeiro lugar, os elementos constitutivos do primeiro nível, o plano global dos textos, os tipos de discursos e suas características e a sequência prototípica em que se organizam os textos e suas variações. Em segundo momento, apresentaremos dois elementos constitutivos do segundo nível de análise: a conexão, a coesão nominal e coesão verbal. E, por fim, dois elementos constitutivos do terceiro nível de análise: as modalizações e a inserção de vozes.

Sobre o primeiro nível, em relação aos planos globais dos textos, os organizamos, em parte, de acordo com a organização das sequências, conforme veremos na análise da organização sequencial. O plano global do texto II, por exemplo, constitui-se de quatro partes. Na primeira parte, a apresentação do fato, o projeto de lei que proíbe o fumo em locais fechados do território nacional e as consequências imediatas do fato; na segunda parte, as restrições dadas em relação à eficácia do projeto e a apresentação de que os fumantes estão sendo os verdadeiros perseguidos pela lei; na terceira parte, a exposição da tese defendida que contradiz o projeto de lei; e, por fim, a indicação de uma possível alternativa para a efetiva resolução do problema, seguido por uma restrição que impede essa solução.

O plano global do texto IV é organizado em 5 partes. A primeira é a apresentação do fato, a renúncia de Fidel Castro e o que ele representou para a juventude da década de 50; a segunda, informações que apoiam o ponto de vista e a tese, o relato de fatos da história e de acontecimentos vivenciados pelo produtor; a terceira, a exposição da tese de que Fidel representou uma visão de revolução; a quarta parte, a inserção de dados que comprovam a renúncia, a publicação de sua carta renúncia; e, por fim, a apreciação à exposição da tese de que Fidel representou uma visão de revolução; e, por fim, a apreciação, pelo produtor, do teor contido nas palavras de renúncia de Fidel Castro.

Já o texto VII, em decorrência do fato a ser discutido ter sido introduzido anteriormente pelo locutor imediato do produtor, a organização segue os seguintes passos: primeiro, a apresentação das dificuldades que o PT enfrenta para indicar um candidato; segundo, a probabilidade do Governador de São Paulo ser candidato na eleição presidencial de 2010; terceiro, a probabilidade de o presidente Lula concorrer a um terceiro mandato, visto não haver outro candidato forte que possa concorrer contra o maior adversário do PT.

O plano global do texto VIII organiza-se em 5 partes. A primeira, a apresentação do fato, a crise financeira internacional e a exposição do motivo da crise; segunda, as consequências dessa crise para os bancos internacionais; terceira parte, a apresentação da tese de não se poder confiar nos bancos em período de crises; quarta, a reação de bancos internacionais dizendo-se inatingíveis pela crise; e, por fim, uma conclusão que reafirma a tese de que não se deve confiar nos bancos em momentos de crise.

Quanto ao plano do texto X, o produtor o apresentou da seguinte forma: o lucro do governo obtido sobre a cobrança abusiva de impostos no período da páscoa; a seguir, informações sobre as taxas altas dos impostos cobrados sobre as mercadorias consumidas no período da páscoa: ovos de chocolate, os bombons e o peixe; e a probabilidade de uma possível reação do povo contra a atitude do governo.

Em síntese, o plano global dos textos tem uma sequência geral que é argumentativa, identificada pela discussão que o produtor realiza sobre um fato que

não é consensual na sociedade, em outras palavras, fatos que geram opiniões contrárias. Notamos, entretanto, que a forma de exposição das informações ou dados e a da tese apresenta uma certa mobilidade, isto é, não aparecem na mesma ordem. Atribuímos a essa questão o estilo assumido pelo produtor, tendo em vista suas representações sobre a situação de argumentação em que se encontra.

A seguir discutimos, ainda, no primeiro nível de análise, os tipos de discurso identificados nos textos analisados.

Em relação aos tipos de discurso, os comentários jornalísticos apresentaram o tipo de discurso interativo monologado como segmento discursivo principal. O domínio desse segmento revela o caráter de implicação do produtor e dos destinatários ao conteúdo temático, como também a relação de conjunção do conteúdo com o momento de produção. É um gênero que se situa na ordem do expor, ou seja, o conteúdo temático é interpretado e avaliado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário (o mundo objetivo e o sociossubjetivo) e que deixa explícita a relação das instâncias de agentividade expostas no texto com os parâmetros materiais da ação de linguagem (o produtor, o interlocutor imediato ou destinatários).

As marcas linguísticas que indicam o discurso interativo, como o discurso principal nos comentários jornalísticos, são: a presença de dêiticos de pessoa (eu, você, nós, '*a gente*'), temporal (hoje, há uma semana atrás, esta manhã, agora) e espacial (aqui); presença de frases exclamativas, interrogativas e imperativas que serviram para deixar claro o ponto de vista do produtor ou para deixar implícitas as conclusões que o produtor deseja fazer seus destinatários chegarem ou para atribuir responsabilidades aos destinatários, conforme veremos a seguir; os tempos verbais: presente do indicativo com valor de simultaneidade, pretérito perfeito com valor de anterioridade, futuro do presente e o futuro perifrástico com o valor de posterioridade, tendo esses valores como referência o ato de produção; e a presença de marcadores conversacionais (bem, então, né, aí, agora). Vejamos essas marcas nos textos analisados.

Os dêiticos de pessoa são identificados nos textos IV e VII e os dêiticos indicando tempo e o lugar de produção são utilizados nos textos IV, VII e VIII, conforme nos mostram os exemplos:

Eu (dêitico de pessoa) leio na sua carta jornal/ todos os jornais publicam *hoje* (dêitico temporal) a carta de renúncia com mensagem do comandante [...] (TEXTO IV).

Bem/ *eu* (dêitico de pessoa) já comentei *aqui* (dêitico espacial) pra você (dêitico de pessoa) [...] (TEXTO VII).

Agora o raciocínio que eu (dêitico de pessoa) quero trazer *aqui* (dêitico espacial) para você (dêitico de pessoa) (TEXTO VII)

Não há no PT nenhum candidato forte e a pesquisa da CNP Sensos com [todas as / o pé atrás] todos os pés atrás que *a gente* (dêitico de pessoa) pode ter por causa de seu problema / de seus problemas de [credi...] credibilidade [...] (TEXTO VII)

Há uma semana atrás (dêitico temporal) esse mesmo banco se dizia inatingível pela crise imobiliária norte-americana // Mas como esperavam alguns analistas importantes grupos bancários seriam ainda alcançados / como está sendo o caso [...] (TEXTO VIII)

Hoje (dêitico temporal) da forma como se encontra o mercado / não dá para nenhum gigante como os citados do setor/ vir a público anunciar seu bom estado de saúde financeira / pois ninguém está ao abrigo de uma surpresa [...] (TEXTO VIII)

Só *aqui na França* (dêitico espacial) o Barclays // deve anunciar um benefício de sete vírgula oito bilhões de euros ainda *esta manhã* (dêitico temporal) [...] (TEXTO VIII)

Um outro recurso utilizado pelos produtores dos textos é o uso de frases interrogativas, imperativas e exclamativas. As frases interrogativas foram identificadas nos textos II, VII e X:

[...] A pergunta que se faz é da noite para o dia o palácio do planalto vai ser considerado local aberto?[...] (TEXTO II)

Nêumanne, será que a disputa presidencial de 2010 se limitará a Serra e Ciro Gomes? (TEXTO VII)

[...] Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente né?[...] (TEXTO VII)

[...] Será que o Lula vai deixar o cavalo passar para o seu adversário ou ele vai dar ouvidos ao diabinho do terceiro mandato que fica cochichando no ouvido dele?[...] (TEXTO VII)

[...] Já pensou se o povo lembra disso / na hora de malhar o Judas? (TEXTO X)

Em relação a essas frases, vale ressaltar que no texto II, a frase interrogativa marca a introdução dos argumentos que apoiam a tese defendida pelo produtor, a de que não se deve proibir totalmente o uso do cigarro em locais públicos. No texto VII, elas apareceram em três momentos: no primeiro, a frase interrogativa é realizada pelo interlocutor imediato do produtor, o jornalista Joseval Peixoto, e sinaliza a apresentação do fato a ser discutido pelo produtor, o comentarista José Nêumanne Pinto. No segundo, a frase interrogativa dá os índices para o início dos contra-argumentos à tese exposta inicialmente. E, em último, a frase interrogativa é responsável pela conclusão retórica e pela tese implícita do produtor. O mesmo ocorre com o texto V, em que a frase interrogativa é utilizada na conclusão do texto, recurso usado pelo produtor para deixar para o destinatário a conclusão.

As frases imperativas e exclamativas, por sua vez, foram utilizadas pelos produtores dos textos II e IV. No texto II, frases imperativas “Se querem acabar com o cigarro / então *tomem coragem e fechem as fábricas // Interditem o comércio!*” usadas pelo produtor antecedem a conclusão e sugerem as verdadeiras atitudes que devem ser tomadas para o não uso do cigarro em locais públicos.

As frases exclamativas aparecem no texto II “Áreas especiais, nunca mais!” e “Agora / proibir totalmente como se o fumante fosse o grande culpado pelo fumo / não!” e no texto IV “É uma frase bonita!”. Ressaltamos que tanto as frases interrogativas quanto as imperativas e exclamativas demonstram implicação do produtor no texto e contribui para identificar seu posicionamento em relação ao tema abordado. No quadro a seguir, veremos as marcas linguísticas que indicam o domínio do discurso interativo nos textos analisados.

T E X T O S	Unidades linguísticas						Frases Interrogati- vas, Exclamati- vas e Imperativas	Marcadores conversacionais
	1ª	2ª	Dêitico	Tempos Verbais				
	Pessoa Singular ou Plural (eu, me, a gente, nós)	Pessoa (tu) função de 2ª p. (você)	Temporal e espacial	Presente	Pretérito Perfeito	Futuro do presente e perifrásti- co		

II	-	-	-	14	2	5	5	1
IV	5	∅	2	15	4	-	1	1
VII	4	2	2	20	1	4	2	3
VIII	-	-	6	18	5	2	-	-
X	-	-	-	9	1	2	1	-

Quadro VII: Ocorrências de unidades linguísticas típicas do discurso interativo

Nesse quadro, podemos observar a ausência de dêiticos pessoais, temporais e espaciais nos textos II e X, entretanto, as ocorrências dos tempos verbais das frases não declarativas nos dois textos e do marcador conversacional (agora), no texto II, revelam o domínio do discurso interativo. O texto VIII também é marcado pela ausência de dêiticos pessoais, mas há a ocorrência de dêiticos espaciais e temporais, presença dos tempos verbais específicos do discurso interativo. Esse quadro nos permite visualizar as ocorrências das marcas linguísticas que indicam o discurso interativo nos textos analisados.

Além do tipo de discurso interativo como segmento principal, as análises mostram que, encaixado a esse segmento, há a ocorrência de segmento de outro tipo de discurso. Esse recurso é utilizado pelo produtor na construção de argumentos que integram o movimento argumentativo do texto. A existência de outro tipo de discurso ocorre no texto IV que apresenta segmentos do tipo de discurso narração, incluindo também o discurso interativo secundário, ou seja, o “discurso direto encaixado” (BRONCKART, 1999/2007 p.206). A variação do tipo de discurso é evidenciada pela presença de diferentes unidades linguísticas típicas desse tipo.

No segmento narração, presente no texto IV, identificamos a presença dos tempos verbais pretérito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito, o emprego de anáfora pronominal e o uso da terceira pessoa do singular, conforme podemos ver no segmento marcado em itálico.

[...]A época / eu me lembro que os jovens deixavam crescer a barba / inclusive onde eu me lembro de um dado curiosíssimo na faculdade de direito // *Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra ele falou “Professor é promessa”//* Aí foi uma risada geral na classe [...]

Esse segmento encaixado no segmento discursivo principal é usado pelo produtor para reforçar seu ponto de vista em relação ao fato de a revolução cubana ter fascinado a juventude da década de 50 e 60. Dessa forma, podemos dizer que o produtor utiliza outro tipo de segmento discursivo na progressão argumentativa de seu texto.

O texto VII, por sua vez, apresenta, encaixado ao discurso interativo monologado, o discurso direto, referindo-se ao personagem fictício, construído pelo produtor, a fim de questionar a atitude do actante central de sua discussão e dar índices para que o destinatário de seu texto realize uma conclusão geral. Conforme podemos constatar nas marcações em itálico a seguir.

[...]Será que o Lula vai deixar o cavalo passar para o seu adversário ou ele vai dar ouvidos ao *diabinho do terceiro mandato* que fica cochichando no ouvido dele? // *“Só você derrota o Serra // Só você derrota o Serra”//*[...]

O fato de os textos analisados serem constituídos pelo tipo de discurso interativo como principal e englobante indica a relação do conteúdo temático com os acontecimentos concomitantes ou relacionados ao momento de produção e um envolvimento explícito das instâncias de agentividade (produtor e destinatários) com o conteúdo temático. Nos comentários jornalísticos, esse tipo de discurso sinaliza a função desse gênero de comentar e argumentar sobre as questões do mundo ordinário, mundo em que se desenvolve a ação de linguagem, apresentando fatos acessíveis ao mundo ordinário na interação verbal entre produtor e destinatário, em que o produtor visa atingir a um destinatário específico sobre o qual deseja produzir um determinado efeito.

A partir de agora, abordaremos, ainda em relação à infraestrutura, a organização sequencial dos textos.

Quanto à organização sequencial, observamos que ela é responsável pela forma como os planos de textos estão organizados. Os textos apresentam em sua

organização geral o tipo de sequência prototípica argumentativa, embora sua organização não seja linear, em outras palavras, a disposição argumentativa, tese, argumentos e contra-argumentos aparecem intercalados. Vejamos a seguir a sua descrição.

Seguindo as fases das sequências argumentativas, conforme proposto em Bronckart (1999/2007), em nossa análise identificamos uma heterogeneidade na forma de organização dessa sequência, pois identificamos três tipos de organização. Em um primeiro tipo, conforme o texto VII, a questão discutida “Nêumanne, será que a disputa presidencial de 2010 se limitará a Serra e Ciro Gomes?” é dada por um interlocutor imediato do produtor “Joseval Peixoto”. O produtor, por sua vez, organiza sua ação de linguagem com novos dados que servem como argumentos e contra-argumentos que o ajudam a defender a sua tese. Assim, a fase inicial da ação de linguagem é constituída por argumentos apoiados em dados (informações que respaldam a exposição posterior do ponto de vista), conforme podemos perceber pelas indicações (1), (2) e (3):

a pesquisa da CNP Sensos no que se refere à popularidade de Lula // (1) Lula aparece na pesquisa como principal eleitor em 2010 o que não significa que consiga transferir votos para uma candidata como por exemplo Dilma Roussef que é osso duro de roer / carga pesada para carregar // (2) Não há no PT nenhum candidato forte e a pesquisa da CNP Sensos com [todas as / o pé atrás] todos os pés atrás que a gente pode ter por causa de seu problema / de seus problemas de [credi...] credibilidade// (3)A pesquisa mostra claramente que o candidato forte é o Governador de São Paulo José Serra do PSDB principal adversário político do PT e do Lula.

Em (1), (2) e (3), observamos uma sequência de argumentos que indicam a possibilidade da disputa presidencial ocorrer entre o deputado federal Ciro Gomes e o governador do estado de São Paulo, José Serra: o Presidente Lula, mesmo sendo o principal eleitor de 2010 não conseguirá transferir votos a outros candidatos de seu partido, visto que o PT enfrenta problemas de credibilidade e José Serra será candidato, já que ele é um candidato forte.

A segunda fase é constituída por um conjunto de fatos trazidos como contra-argumentos para a tese inicial:

Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente né? // É meio catastrófico / é muito simples / é o seguinte // (1) Lula com sessenta e seis vírgula cinco por cento de prestígio popular / (2) nenhum candidato forte

apesar do Ciro Gomes aparecer como uma possibilidade que o próprio Lula deve ver com alguma preocupação.

Em (1) e (2) temos um conjunto de contra-argumentos que indicam a possibilidade da disputa não ficar apenas entre Serra e Ciro Gomes. Esses contra-argumentos são introduzidos pelo organizador textual 'Agora' com o mesmo valor semântico de 'entretanto' e encontram respaldo nos próprios argumentos: Lula poderá se candidatar, pois tem sessenta e seis vírgula cinco por cento do prestígio popular, não há um candidato forte para disputar a eleição contra o principal adversário do PT, Ciro Gomes é apenas uma possibilidade, portanto a disputa presidencial poderá não ficar apenas entre Serra e Ciro Gomes.

E, por fim, a última fase, a da conclusão organizada de modo a deixar para o destinatário a conclusão geral ou nova tese que vai emergindo dos julgamentos expostos anteriormente pelos argumentos, contra-argumentos e dados novos que surgem ao longo do texto. A nova tese é implícita e construída por meio de uma conclusão retórica com recursos da ironia:

Será que diante disso diante do favoritismo absoluto do Serra e apesar da candidatura de Aécio Neves e das dificuldades que os tucanos têm para se manterem unidos // Será que o Lula vai deixar o cavalo passar para o seu adversário ou ele vai dar ouvidos ao diabinho do terceiro mandato que fica cochichando no ouvido dele? // Só você derrota o Serra // Só você derrota o Serra.

Essa conclusão retórica apresenta uma tese implícita elaborada na forma de uma interrogação, que, ligada ao movimento argumentativo, conduz o destinatário a dar uma resposta afirmativa, assumindo o mesmo ponto de vista expresso pelo produtor: *Lula poderá entrar na disputa*. É, portanto, uma conclusão que emerge dos julgamentos anteriores expostos pelo produtor.

O segundo tipo de organização sequencial apresenta a seguinte estrutura: uma fase inicial, com a apresentação de um fato (informação sobre um acontecimento atual), acompanhado por uma exposição inicial do ponto de vista do produtor, seguido por uma sequência de novos dados, referindo-se às consequências do fato ou às explicações sobre ele, conforme constatamos com o texto II, IV e VIII.

No texto II,

(1) Decidiu o governo encaminhar ao congresso o projeto de lei proibindo o fumo em qualquer local fechado do território nacional// (2) Vai ser difícil fiscalizar a casa de cada pessoa / mas em locais públicos acabou a faculdade de fumar // (3) Os restaurantes e bares não poderão mais manter sequer aqueles chiqueirinhos / mesas localizadas ao lado da cozinha / ao lado dos banheiros onde ainda se podia fumar.

em (1) é introduzido o fato que tem como referência um acontecimento político ocorrido na mesma semana em que o comentário foi exibido (20/02/2008); em (2), a primeira indicação do ponto de vista assumido pelo produtor; e, em (3), a consequência imediata ao fato expresso, ou seja, algumas consequências que a decisão política trará para a população.

No texto IV,

(1) Apenas retornando a Fidel é o fim de um tempo e foi um tempo de revolução e um tempo de longo debate entre os dois sistemas de macroeconomia /o sistema capitalista e o sistema comunista // (2) É sempre bom recordar que a revolução cubana fascinou a juventude do final da década de 50 / começo da década de sessenta.

em (1) é introduzido o fato que tem como referência um acontecimento político internacional: a renúncia de Fidel Castro, ocorrido no dia anterior ao momento de produção do texto; e, em (2), a primeira indicação do ponto de vista assumido pelo produtor.

No texto VIII,

(1) Novo acidente financeiro como afirma os banqueiros internacionais fragilizam o mundo das finanças // (2) Erros cometidos por operadores do Credit Suisse / custam ao banco um bilhão de dólares // Uma notícia que agrava ainda mais a crise de confiança sobre os mercados.

observamos que em (1) encontra-se o fato a ser discutido e em (2) um breve esclarecimento sobre o fato.

Há uma segunda fase em que o produtor expõe argumentos que apoiam a tese defendida por ele, apresentada posterior aos argumentos:

No texto II,

(1) A pergunta que se faz é da noite para o dia o palácio do planalto vai ser considerado local aberto?// Porque o presidente Lula continua fumando // (2) Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu

fechadíssimo gabinete e até no ‘aerolula’ // (3) Não constitui crime nenhum a pessoa fumar / muito menos o presidente da república porque o cigarro entre os mil males que causa / possui pelo menos a virtude de aliviar tensões//(4) Jamais se condenará o Lula por fumar / mas ele poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes.

em (1), (2), (3) e (4), há uma sequência de argumentos que favorecem a tese a ser defendida e que se contrapõem à decisão do governo. Em (1), por meio de um questionamento, o produtor traz a dúvida sobre o que será considerado como local fechado, exemplificando, em (2), com as atitudes do Presidente da República em relação ao cigarro e a seu uso no Palácio do Planalto.

No texto IV,

(1) As lutas de Sierra Maestra Niquero ‘explodiu’ no mundo // Antes dele Fulgencio Batista / numa ditadura terrível/ num país muito pobre de uma monocultura de cana// [o...] (2) À época / eu me lembro que os jovens deixavam crescer a barba / inclusive onde eu me lembro de um dado curiosíssimo na faculdade de direito // Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra ele falou “Professor é promessa” // Aí foi uma risada geral na classe.

podemos notar em (1) a retomada de um fato histórico que se refere às lutas da revolução cubana que culminou com a tomada do poder pelo grupo de Fidel Castro, e, em (2), a referência a um acontecimento presenciado pelo próprio produtor que serve para apoiar a tese que aparece em seguida.

No texto VIII,

(1) Há uma semana atrás esse mesmo banco se dizia inatingível pela crise imobiliária norte americana // Mas como esperavam alguns analistas importantes grupos bancários seriam ainda alcançados / como está sendo o caso // (2) O banco foi obrigado a anunciar dois vírgula oitenta e cinco bilhões de dólares de provisões suplementares sendo que um terço se deve aos erros dos operadores sobre o mercado //(3) O Credit Suisse se defende de qualquer fraude [...].

observamos que em (1), (2) e (3) são apresentadas informações que servem como argumentos para a tese que é explicitada em seguida.

Há uma terceira fase, a da apresentação da tese. No texto II, encontramos a tese de que não se deve proibir totalmente o fumo, contrária à decisão do governo de fazer um projeto de lei proibindo o fumo em qualquer local fechado:

Nada mais natural do que proibir o fumo nos aviões/ ônibus/ trens / mesmo em certas repartições públicas e estabelecimento de uso continuado da população // Agora proibir totalmente como se o fumante fosse o grande culpado pelo fumo / não!

No texto IV, há a tese de que Fidel Castro representou uma visão de revolução: *“Mas Fidel representou uma visão de revolução da década [de ...] do início da década de sessenta”*. Já, no texto IV, a tese de que não se deve confiar nos bancos em período de crise: *“O Credit Suisse se defende de qualquer fraude como foi o caso da La Société Generale francesa mas suas revelações reforçam a convicção [é...] sobre a má ‘fiabilidade’ dos controles dos bancos em período de crise”*. Essa tese contradiz o que é dito pelos próprios bancos.

Há uma quarta fase em que o produtor apresenta uma solução para o problema, indicado na tese, e conduz a uma nova tese implícita, conforme ocorre no texto II: *“Se querem acabar com o cigarro / então tomem coragem e fechem as fábricas // Interditem o comércio”*, ou apresenta novos dados que respalda a tese, encaminhando para uma conclusão que confirma a tese, conforme ocorre nos textos IV e VIII, respectivamente:

Eu leio na sua carta jornal/ todos os jornais publicam hoje a carta de renúncia com mensagem do comandante [N...] /a mensagem final // Observa que a carta de Fidel é dirigida a um jornalista / aliás faz referência em longa parte da carta ao jornalista Randy Alonso que é diretor do programa de mesa redonda da televisão nacional cubana / Ele cita dois trechos de cartas antigas / uma de 2007 e outra recente de janeiro de 2008 quando ele fala *“tenya muy present toda la gloria del mundo cabe en un grão de mares” //Mares é milho//*. (TEXTO IV)

As faltas / valorizações das carteiras de certos operadores obrigaram o nº 2 do sistema bancário suíço a deteriorar o valor de seus artigos / a degradar o valor de seus artigos/ em quase dois bilhões de euros //O núcleo de preocupação se estende sobre os mercados que crescem em geral e as perdas inesperadas pelo Credit Suisse são responsáveis pela onda de frio que atingiu os mercados// também o ‘Lehman Brothers’ / segundo Wall Street Journal / poderá constatar um vírgula treze bilhões de dólares de depreciação no primeiro semestre agravando ainda mais a situação // Hoje da forma como se encontra o mercado / não dá para nenhum gigante como os citados do setor/ vir a público anunciar seu bom estado de saúde financeira / pois ninguém está ao abrigo de uma surpresa // As chamadas ‘aves raras’ dos bancos em boa posição em plena crise / casos do Baclays inglês / anunciaram seus resultados de um benefício para o caso do Barclays / em queda de três por cento no exercício de dois mil e sete em relação a de dois mil e seis. (TEXTO VIII)

Podemos dizer que os dados apresentados pelos produtores entre a tese defendida e a conclusão seguem uma variedade em relação à forma como são utilizados. No texto II, são dados que sugerem uma possível solução para o

problema, sendo essa sugestão apresentada por meio de frases imperativas associadas à conclusão, que revelam o caráter irônico da abordagem feita pelo produtor. No texto IV, os dados são informações que comprovam a renúncia de Fidel Castro e traz uma frase dita pelo mesmo que se refere aos seus ideais políticos, reforçando a tese defendida. Já, no texto VIII, os dados são informações que respaldam a tese, conduzindo para uma conclusão que reafirma a tese defendida.

E, por fim, há a fase da conclusão em que o produtor confirma a tese defendida. Conforme constatamos em nossa análise, a forma escolhida pelo produtor na confirmação de sua tese é variável. No texto II, o produtor faz uma restrição a uma alternativa proposta por ela na fase anterior e introduz um novo fato, que se refere a uma problemática vivida no cenário político brasileiro ‘o uso indevido dos cartões de créditos corporativos por alguns ministros brasileiros’:

Só que o problema é que em matéria de impostos / as fábricas e o comércio ocupam o primeiro lugar na geração de renda para os cofres públicos // Sem os pulmões dos viciados em cigarro talvez até fosse reduzido drasticamente o número dos cartões de crédito corporativos.

Podemos dizer que a tese implícita defendida pelo produtor é a de que a verdadeira forma de combater o tabagismo é o fechamento de fábricas e a interdição do comércio, entretanto, isso não ocorre porque o imposto gerado pelas fábricas e pelo comércio de cigarros geram rendas aos cofres públicos, possibilitando o desvio de verbas. Em relação à inferência sobre o desvio de verbas, vê-se apoiada quando o produtor traz para o final de seu texto a informação sobre os “cartões de créditos corporativos”, sem antes, em momento algum, tê-los abordado, ligando-se, no entanto, aos acontecimentos políticos vivenciados no cenário brasileiro no período em que a ação de linguagem foi realizada e a outras matérias expostas no mesmo programa em que foi realizado o comentário. E, no texto IV, a confirmação da tese: *“Só aqui na França o [***] // deve anunciar um benefício de sete vírgula oito bilhões de euros ainda esta manhã // Mas esse banco como outros não pode garantir que não está correndo nenhum risco”*.

No terceiro tipo de organização sequencial, constatamos uma estrutura linear. Primeiramente, a apresentação do fato seguido da tese inicial, conforme se observa no Texto X: *“(1)Páscoa chegando / é hora do coelhinho entrar em ação para agradecer a criançada // (2)Mas o governo também vai se lambuzar / com os impostos destes*

chocolates”. Em (1), há o fato que aborda uma data festiva, a Páscoa, e, em (2), a tese de que o governo vai lucrar com a cobrança de impostos sobre o produto mais comercializado na época.

A segunda fase é constituída por uma sequência de dados ou informações que justificam a tese:

(1) Cada ovo / vem recheado com uma carga que representa quase quarenta por cento do preço // Se custar dez reais quase quatro vão / para o governo //(2) Nos bombons e na colomba pascal os impostos atingem trinta e nove por cento // (3) Pra quem está de dieta e optar pelo coelhinho de pelúcia / terá de encarar mais de trinta e um por cento de tributo // (4) E a fome do fisco não para por aí // No almoço da sexta-feira santa os impostos representam quase trinta e seis por cento do preço do peixe / e nada menos que cinquenta e quatro por cento do preço do vinho.

Podemos observar que tanto em (1), quanto em (2), (3) e (4), os dados apresentados confirmam a tese de que o governo vai se ‘lambuzar’ com os impostos dos produtos vendidos no período da páscoa.

E, por fim, há uma conclusão organizada de modo a deixar para o destinatário a conclusão geral: “// *É bom avisar ao homem não brincar com a páscoa // Já pensou se o povo lembra disso / na hora de malhar o Judas?*”. É uma conclusão construída irônica e metaforicamente, como uma espécie de advertência ao governo em relação à cobrança abusiva de impostos. Essa conclusão é construída com uma modalização apreciativa (*É bom*), seguida por uma frase não declarativa. O questionamento da frase final continua o caráter irônico da oração anterior, revelado por seu conteúdo ao fazer alusão a uma festa religiosa e popular da tradição cristã-católica “malhar o Judas”, festa em que se faz um boneco de Judas (o traidor de Jesus Cristo, na tradição cristã), que é utilizado primeiro em brincadeiras, depois, ele é maltratado, espancado, queimado. A advertência metafórica ao homem / governo apresenta a ideia de um governo que trai o povo ao cobrar impostos abusivos.

Em síntese, nossa exposição apresenta uma diversidade na forma de organização das sequências, entretanto, seguindo uma regularidade nas partes constitutivas do texto: a apresentação de um fato (um acontecimento político ou econômico, nacional ou internacional), uma sequência de dados que servem como justificativas, apoios, restrições ou constatações, a apresentação de uma tese (implícita ou explícita), e uma conclusão, em sua maioria com o uso do recurso da

ironia e em alguns casos constituído por metáforas, deixando para o destinatário a decisão final. A forma de organização, entretanto, não seguiu uma linearidade, o que pode ser considerado como o resultado do carácter dialógico das sequências e do estilo assumido pelo produtor.

Podemos dizer que a articulação entre o plano global, o tipo de discurso e o tipo de sequência argumentativa é influenciado pela situação de argumentação, ou seja, pelas representações que o produtor tem sobre essa situação.

A seguir, trataremos do segundo nível de análise, o dos mecanismos de textualização. Esses mecanismos, conforme já abordamos em nosso primeiro capítulo, são os responsáveis por assegurar a coesão e a coerência temática, sendo eles os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão, conforme explicitamos no capítulo I, são responsáveis pela articulação das diferentes partes temáticas, ou seja, garantem a articulação entre as mudanças dos segmentos dos tipos de discurso e das fases de uma sequência. Esses conectores são também chamados de organizadores textuais e aparecem na função de balizamento, encaixamento, empacotamento e ligação. Nos textos analisados, observamos a presença de organizadores textuais lógico-argumentativos em todos os textos, distribuídos em diferentes funções, aparecendo ocultos nos casos de justaposição, um recurso bastante utilizado nos textos orais e identificado nos comentários jornalísticos; e organizadores textuais temporais, no texto VIII (*Há uma semana atrás, hoje*). Observamos a articulação desses mecanismos tendo por base uma organização macroestrutural, tendo e o nosso objetivo geral, o de construir um modelo didático do gênero.

Para exemplificar essa utilização dos mecanismos de conexão pelos produtores, vejamos o texto II. Esse texto, dos textos analisados, é o que mais apresenta organizadores lógico-argumentativos. Na análise desse texto, identificamos os mecanismos de conexão na articulação entre os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão que, exercendo o papel de organizadores lógico-argumentativos, são os responsáveis pelo movimento argumentativo não linear do texto. Identificamos os organizadores na função de balizamento, empacotamento,

ligação ou encaixamento e os organizamos em blocos, de acordo com as suas articulações.

'*Porque*', articulado ao '*mas*', ao '*quanto mais*' e ao '*até*', introduz uma resposta ao questionamento realizado pelo produtor (marca da presença do discurso interativo) e a uma fase de contra-argumentos à proposta do governo em relação ao projeto de lei proibindo o fumo. Essa articulação ocorre por balizamento, empacotamento e por ligação. O '*porque*' exerce a função de balizamento por introduzir uma das fases da sequência argumentativa responsável pelo movimento argumentativo do texto. O '*mas*', com a função de empacotamento, é usado para introduzir uma restrição à oração coordenada anterior "obviamente não utiliza em solenidades formais". O '*quanto mais*, é usado' com a função de ligação à relação de restrição estabelecida pelo uso do '*mas*'.

Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / *mas* não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / *quanto mais* no interior do seu fechadíssimo gabinete e até no aerolula /

o uso do '*porque*' introduzindo uma explicação à negação da asserção que o antecede, o que em seu conjunto é um argumento para a tese defendida.

Não constitui crime nenhum a pessoa fumar/ muito menos o presidente da república / porque o cigarro entre os mil males que causa/ possui pelo menos a virtude de aliviar tensões

- o emprego do '*mas*' introduzindo uma restrição à asserção que o antecede.

"Jamais se condenará o Lula por fumar / *mas* ele poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes"

- O uso do '*agora*' com a função de uma restrição lógica, introduzindo a tese defendida pelo produtor.

"nada mais natural do que proibir o fumo nos aviões, ônibus, nos trens, mesmo em certas repartições públicas // *Agora* proibir totalmente como se o fumante fosse o grande culpado pelo fumo / não!"

O '*se*' articulado ao '*então*', antecedendo a fase da conclusão, constitui uma fase de possibilidade. O '*só que*' introduz a primeira parte da conclusão e se liga ao

‘*sem*’, que introduz a segunda parte da conclusão. Temos assim o ‘se’ e o ‘só que’ exercendo a função de balizamento, e o ‘então’ e o ‘sem’ com a função de empacotamento.

Se querem acabar com o cigarro / *então* tomem coragem e fechem as fábricas // Interditem o comércio // *Só que* o problema é que em matéria de impostos / as fábricas e o comércio ocupam o primeiro lugar na geração de renda para os cofres públicos // *Sem* os pulmões dos viciados em cigarro talvez até fosse reduzido drasticamente o número dos cartões de crédito cooperativos

A articulação entre o ‘se’ e o ‘então’, nesse caso, pode ser analisada segundo Koch (2003) como uma ‘conexão causal’ e de acordo com Coutinho (no prelo/2009) como um esquema inferencial lógico-dedutivo. Assim, essa articulação revela que para o governo e o congresso alcançarem o proposto ‘acabar com o cigarro’ deverá realizar ações, expressas pelos verbos *tomar*, *fechar* e *interditar*.

O ‘só que’ traz, por sua vez, uma ressalva ou restrição à ideia introduzida pelo par condicional ‘se e então’, apresentando o motivo responsável pela não realização da ação que resolveria o problema.

O ‘sem’ articulado ao ‘até’ introduz um fato novo na conclusão e ajuda na construção da tese defendida pelo produtor, que nesse caso só será compreendida se se levar em consideração o contexto sócio-histórico mais amplo (nesse caso, o problema do desvio de dinheiro destinado ao uso dos cartões de créditos cooperativos por alguns ministros) e o contexto linguageiro imediato (as matérias exibidas no mesmo suporte que abordaram o mesmo assunto)

O texto IV, por sua vez, apresenta, em sua maioria, a presença da justaposição observada na articulação das fases da sequência. Há, nesse texto, quatro organizadores lógico-argumentativos, um com a função de balizamento, introduzindo a fase da apresentação da tese “*Mas Fidel representou uma visão de revolução da década [de...] do início da década de sessenta*”, e três com a função de empacotamento “*inclusive, até que, aliás*”.

O texto VII apresenta apenas um organizador lógico-argumentativo “*Agora, o raciocínio que eu quero trazer aqui pra você parece até meio insistente, né?*”. O ‘agora’ na função de balizamento e com valor de restrição lógica, introduz a série de contra-argumentos para a tese inicial, servindo como argumentos para tese a defendida.

Já o texto VIII é constituído por quatro organizadores lógico-argumentativos, um em função de balizamento ao introduzir a fase da tese “*Mas suas revelações reforçam a convicção [é...] sobre a má fiabilidade dos controles dos bancos em período de crise*” e três com a função de empacotamento (*mas, pois, mas*). Nesse texto, há ainda um organizador temporal na função de balizamento, seguido por um organizador lógico-argumentativo “*Há uma semana atrás* (balizamento) esse mesmo banco se dizia inatingível pela crise imobiliária norte americana / *mas* (empacotamento) como esperavam alguns analistas / importantes grupos bancários seriam ainda alcançados”.

O texto X, por sua vez, é marcado pela presença da justaposição, apresentando apenas um organizador textual lógico-argumentativo “*mas*”, na função de balizamento, introduzindo a tese defendida pelo produtor “*Mas, o governo também vai se lambuzar com os impostos destes chocolates*”.

A articulação entre esses organizadores textuais possibilitou, no conjunto da análise com os outros níveis textuais, identificar o movimento argumentativo do texto e, conseqüentemente, a tese defendida pelo produtor. O uso desses organizadores não teve uma frequência linear, ou seja, foram utilizados a partir das escolhas e intenções dos produtores. Em síntese, podemos dizer que essa função articulatória dos organizadores textuais é derivada da situação de produção desses textos, sendo que suas escolhas de uso dependem das representações do produtor sobre essa situação.

O segundo elemento dos mecanismos de textualização, os mecanismos de coesão nominal, também é responsável por assegurar a coerência temática. É importante lembrar que a coesão nominal explicita “as relações de dependência existentes entre os argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 1999/2007 p.268), exercendo duas funções: introduzir ou retomar uma unidade de significação por meio de pronomes ou sintagmas nominais. Nos textos analisados, identificamos, com essa função, tanto anáforas nominais quanto pronominais, conforme podemos ver no quadro VIII.

	ANÁFORAS PRONOMINAIS	ANÁFORAS NOMINAIS
--	----------------------	-------------------

TEXTOS	Pessoal	Demonstrativo	Possessivo	Relativo	Substituição	Repetição	Apagamento
II	1	-	1	2	12	1	7
IV	8	-	1	2	12	11	1
VII	4	-	1	4	9	8	1
VIII	-	2	2	2	8	10	-
X	-	1	-	-	5	7	-
Total	13	3	5	10	46	37	9

Quadro VIII: Ocorrências das unidades linguísticas relativas às anáforas

De acordo com o quadro VIII, podemos ver uma ocorrência maior de retomadas anafóricas realizadas por meio de anáforas nominais por substituição e repetição. Esse recurso causa um efeito que, segundo Sousa e Aroso (2003) e Babeiro e Lima (2003), é constitutivo da linguagem radiofônica. Essa repetição ajuda o ouvinte a acompanhar o tema abordado na matéria jornalística, como também leva em consideração os ouvintes que podem iniciar a qualquer instante o acompanhamento ao programa em que as matérias estão sendo exibidas. Em produções radiofônicas, o ouvinte tem o contato com o texto uma vez apenas e por meio da oralidade, desse modo, a repetição contribui para que o ouvinte siga as informações adequadamente.

Um outro efeito importante causado pelo uso das substituições e repetições está na contribuição que esses mecanismos exercem sobre o movimento argumentativo do texto. É importante ressaltar que as séries coesivas não ocorrem aleatoriamente, mas que elas incidem sobre os actantes ou elementos do agir sobre os quais se comenta alguma coisa e sobre os quais recaem os tópicos centrais da argumentação, conforme podemos observar no texto II.

‘*O fumo*’, uma unidade de significação introduzida na exposição do fato, é repetida pelo mesmo termo ou por substituição: “*Cigarrilhas, O cigarro, O fumo, O Fumo, Fumo, O Cigarro, Cigarro*” e faz parte do tópico central do movimento argumentativo. Por meio de nossa paráfrase, podemos identificar que o projeto de lei é para a proibição do *fumo* em qualquer local fechado do território nacional, entretanto, o presidente da república usa *cigarrilhas* no palácio do planalto, o *cigarro*

alivia tensões, proibir o *fumo* totalmente não, para evitar o uso do *cigarro* é preciso fechar as fábricas e interditar o comércio.

Há uma outra unidade de significação importante para o movimento argumentativo “o *presidente Lula*” que, seguido da série coesiva “*presidente da república*”, “*Lula*” e “*ele*”, integra um conjunto de inferências que se contrapõem a atitude do governo ao propor um projeto de lei proibindo o fumo. Essa série anafórica também faz parte do tópico central do movimento argumentativo e constitui-se, primeiramente, pela referência à função social do actante “*presidente Lula*”; depois, pela apresentação da função pública “*presidente da república*”; em seguida, pelo nome do indivíduo, “*Lula*”, que ocupa a função; e, finalmente, por uma referência a esse indivíduo pelo uso do pronome de terceira pessoa “*ele*”. Essa forma de organização reforça o fato de não ser crime ser fumante e o fato da medida tomada pelo governo sobre essa proibição ser contraditória:

“Porque o *presidente Lula* continua fumando”, “Não constitui crime nenhum a pessoa fumar / muito menos o *presidente da república*”, “Jamais se condenará o *Lula* por fumar / mas *ele* poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes”.

A unidade de introdução “*dos fumantes*”, seguida da série “*os fumantes, cidadãos de segunda classe, o fumante, o grande culpado, viciados*” também faz parte do tópico central argumentativo. As escolhas lexicais utilizadas na realização das anáforas demonstram o posicionamento contrário do produtor em relação à lei proibindo o fumo, visto que ele utiliza essas palavras para dizer o que a proibição da lei representa e faz com os fumantes. Isso, a nosso ver, serve como um apelo aos destinatários para se oporem à atitude do governo.

O texto IV também apresenta séries coesivas que se referem ao tópico central da argumentação, que retomam os actantes sobre os quais se diz alguma coisa. Essas séries constituem-se, em sua maioria, por anáforas nominais por repetição e substituição e por anáforas pronominais em menor número, mas que também incidem sobre os actantes centrais. A temática central do texto é a renúncia de Fidel e o papel revolucionário que esse representou na política cubana. A série coesiva “*Fidel*”, “*dele*”, “*Fidel*”, “*sua*”, “*comandante*”, “*Fidel*”, “*ele*”, “*ele*” “*Ø*” refere-se ao actante sobre o qual o produtor realiza seu comentário. A série coesiva “*revolução cubana*”, “*revolução*” e “*revolução*” associada a Fidel ajuda a reforçar a

tese de que ele representou uma visão de revolução. A série coesiva “*carta-jornal*”, “*carta de renúncia*”, “*mensagem*”, “*mensagem final*”, “*carta*”, “*carta*”, “*cartas antigas*” chama a atenção do destinatário, antecipa e enfatiza a mensagem dita por Fidel, uma mensagem metafórica “Toda a glória do mundo cabe num grão de milho” que retoma a extensão geográfica de Cuba e o seu destaque como um país que mesmo pequeno resistiu, com seu sistema comunista, ao sistema capitalista das grandes potências mundiais. É importante ressaltar que essa interpretação dada aqui tem como referência a carta exibida no “Jornal a Folha de São Paulo” e as notícias que antecederam esse comentário no mesmo programa radiofônico. Um outro fator que merece ser ressaltado é que além dessas séries coesivas apresentadas por nós detalhadamente, no texto há outras séries, conforme pode se perceber pela marcação no quadro VIII.

No texto VII, identificamos nove séries anafóricas, a maioria por substituição e repetição, sendo que três delas, com maior número de anáforas, incidiram sobre o tópico central da argumentação.

Como a temática explorada no texto é a disputa para a eleição presidencial 2010, o produtor, para defender sua tese de que Lula poderá ser um dos prováveis candidatos para a disputa, constrói a série coesiva “*a pesquisa da CNP Sensos*”, “*a pesquisa da CNP Sensos*”, “*a pesquisa*”, “*que*”, “*seu*”, que serve para reforçar que as informações trazidas são respaldadas em uma pesquisa realizada; elabora a série “*Lula*”, “*Lula*”, “*principal eleitor de 2010*”, “*Lula*”, “*Lula*”, “*Lula*”, “*Lula*”, “*Lula*”, “*ele*”, “*você*”, que incide sobre o actante sobre o qual o produtor faz a inferência de que poderá ser candidato. Constrói também a série coesiva “*o candidato forte*”, “*o favorito*”, “*governador de São Paulo*”, “*José Serra do PSDB*”, “*principal adversário político do PT*”, “*Serra*”, que incide sobre o candidato que apresenta maior popularidade para ser eleito o novo presidente do país, sendo esse candidato um adversário político do PT. Essa série ajuda a reforçar a tese de que, provavelmente, o presidente Lula poderá se candidatar a fim de não deixar seu maior adversário assumir a presidência.

O texto VIII, cuja temática se refere à crise financeira internacional e aos problemas enfrentados pelos bancos europeus e à tese defendida pelo produtor, a

de que não se pode confiar em bancos em período de crise, constitui-se por oito séries anafóricas, em sua maioria, por substituição e repetição.

Três dessas séries ajudam a reforçar a ideia da não confiabilidade em bancos em períodos de crise. A primeira refere-se ao banco que afirmou não estar suscetível a entrar em crise, mas cujos erros de seus operadores provaram o contrário, “*erros dos operadores*”, “*erros dos operadores*”, “*operadores*”. A segunda série se refere ao próprio banco “*Credit Suisse*”, “*ao banco*”, “*esse*”, “*banco*”, “*se*”, “*o banco*”, “*Credit Suisse*”, “*Credit Suisse*”, e a terceira série coesiva refere-se ao mercado financeiro “*sobre os mercados*”, “*sobre o mercado*”, “*os mercados*”, “*o mercado*”, “*que*”.

No texto X, que tem como temática a cobrança abusiva de impostos sobre os produtos comercializados no período da Páscoa pelo governo, as séries anafóricas, que ajudam a reforçar essa ideia, são “*impostos*”, “*carga*”, “*impostos*”, “*impostos*”, “*tributo*”; uma segunda série coesiva: “*preço*”, “*preço*”, “*preço*”; uma terceira série: “*Páscoa*”, “*páscoa*”; uma quarta série: “*destes chocolates*”, “*ovo*”, “*bombons*”, “*colomba pascal*”.

Podemos dizer que a predominância de anáforas nominais por substituição e repetição, nos textos analisados, se dá pela relação do gênero comentário jornalístico com a atividade e o suporte, e, conforme exposto, essa retomada não ocorre sobre qualquer termo, mas sobre termos que ajudam na construção da progressão argumentativa.

A seguir, tratamos do terceiro aspecto do segundo nível de análise, o mecanismo de coesão verbal.

A coesão verbal, conforme já abordamos na fundamentação teórica, assegura a organização temporal e/o hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados nos textos. A organização dos tempos verbais e a forma como eles se articulam contribui para a identificação dos tipos de discurso. Nos textos analisados, os tempos verbais com maior ocorrência são os tempos característicos do discurso interativo: presente do indicativo, pretérito perfeito, futuro perifrástico e futuro do presente. Entretanto, outros tempos verbais também foram utilizados pelos produtores, conforme podemos ver no quadro IX.

T E X T O	TEMPOS VERBAIS							O U T R O S	T O T A L
	Presente	Pretérito			Futuro				
		Perfeito	Imperfeito	Mais que perfeito	Do presente	Do Pretérito	Perifrástico		
II	14	2	1	-	3	-	2	2	24
IV	15	7	3	1	-	1	-	-	27
VII	20	1	-	-	2	-	2	-	25
VII I	16	5	2	-	2	1	-	-	26
X	10	1	-	-	1	-	1	-	13
T	75	16	6	1	8	2	5	2	115

Quadro IX: Ocorrência dos tempos verbais.

O quadro apresenta os tempos verbais que constituem os textos analisados. Notamos a predominância no uso do tempo presente do indicativo, com valor de simultaneidade, que, articulado aos tempos pretérito perfeito, futuro do presente e futuro perifrástico, constitui-se como marca que caracteriza o discurso interativo. Observamos, ainda, que os tempos pretérito imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito foram utilizados no comentário jornalístico que apresentou o segmento narração, ou seja, Texto IV.

A análise desse nível nos permite dizer que o uso dos mecanismos de textualização pelos produtores faz parte de suas escolhas, levando em consideração o conhecimento que possui sobre os elementos das condições de produção dos textos e as representações que possui sobre a sua situação de produção.

A seguir apresentamos o terceiro tipo de análise que realizamos e que incidiu sobre os mecanismos de responsabilidade enunciativa que foram utilizados pelos produtores para marcarem seu ponto de vista e respaldarem suas justificativas.

A respeito da inserção de vozes, os textos apresentam algumas ocorrências relacionadas à voz do enunciador, a actantes sobre os quais se diz alguma coisa no texto e à voz social. Esse recurso, entretanto, não foi utilizado por todos os produtores e incidiu sobre os textos IV, VII e VIII, conforme nos mostram os exemplos.

Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra *ele falou* “*Professor é promessa*”(TEXTO IV)

Ele cita dois trechos de cartas antigas / uma de 2007 e outra recente de janeiro de 2008 quando *ele fala* “*tenya muy present toda la glorya del mundo cabe en un grãno de mares*” (TEXTO IV)

Nesse texto, a inserção de vozes é realizada sob a forma do discurso direto. No primeiro exemplo, o discurso direto é encaixado a um segmento do discurso narração e se refere à voz do actante que o produtor usa como exemplo para destacar o fascínio que a juventude da década de 1960 tinha sobre a figura de Fidel Castro. No segundo exemplo, o discurso direto aparece encaixado ao segmento principal, o discurso interativo, e se refere a uma fala de Fidel Castro sobre a representação que ele tem sobre o que Cuba se tornou “Toda a glória do mundo cabe em um grão de milho”. O grão de milho se refere a Cuba, um país de pequena extensão geográfica, situado em um continente cujo sistema econômico vigente é o capitalismo, que sobrevive com um sistema econômico comunista, resistindo ao regime capitalista e às dificuldades do regime comunista da Rússia. O uso da fala de Fidel é um recurso utilizado pelo produtor com a finalidade de reforçar a discussão que realiza sobre o fato de Fidel representar uma visão de revolução.

No texto VII, há a ocorrência de voz do enunciador, voz social e voz de outros actantes, conforme podemos observar. A voz do enunciador se refere à retomada que o produtor faz sobre uma outra produção verbal realizada por ele, referindo-se ao mesmo assunto e que dá suporte para os dados que apresenta no texto III.

Bem / eu já comentei aqui para você // a pesquisa da CNP Sensos no que se refere à popularidade de Lula.

O produtor traz a voz do actante *Lula*, em discurso indireto, com a finalidade de respaldar sua argumentação que vem logo após essa inserção.

Bem / o *Lula* tem razão quando *diz que 2010 está longe / tem dois anos* e nós sabemos que dois anos em política são uma eternidade // Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente né?

A voz social é representada pela instituição social responsável pela realização de pesquisas expressa por “a pesquisa da CNP Sensos”

A pesquisa mostra claramente que o candidato forte é o Governador de São Paulo José Serra do PSDB// principal adversário político do PT e do Lula.

Ainda no mesmo texto, o produtor traz a voz de outro actante ‘um ser imaginário’. Essa voz contribui para a conclusão retórica que o produtor faz em seu texto.

Será que o *Lula* vai deixar o cavalo passar para o seu adversário ou ele vai dar ouvidos ao *diabinho* do terceiro mandato *que fica cochichando* no ouvido dele? // *Só você derrota o Serra // Só você derrota o Serra.*

No texto VIII, a inserção de voz ocorre sob a forma do ‘discurso segundo’, referindo-se à notícia produzida pelo jornal “Wall Street Journal”, e servindo para respaldar a afirmação do produtor que é introduzida na sequência.

O núcleo de preocupação se estende sobre os mercados que crescem em geral e as perdas inesperadas pelo Credit Suisse são responsáveis pela onda de frio que atingiu os mercados// Também o ‘Lehman Brothers’ / *segundo Wall Street Journal / poderá constatar um vírgula treze bilhões de dólares de depreciação no primeiro semestre agravando ainda mais a situação.*

O produtor, ao trazer para seu texto, vozes de outros atribui a responsabilidade de um determinado agir linguageiro a outros actantes, o que serve como respaldo e apoio para a sua argumentação. Essa análise nos permite identificar a quem é atribuída responsabilidade sobre o que é dito e a relação entre essas vozes e a discussão social que elas evidenciam.

Uma outra instância que se refere ao mecanismo de responsabilização enunciativa é a modalização.

A respeito dos modalizadores, notamos a utilização de modalizações de enunciado e modalizadores subjetivos, como também o emprego do grau zero (∅).

O uso tanto das modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e subjetivas quanto das orações de asserções (grau zero) serviu para reforçar os argumentos e os exemplos, para enfatizar a conclusão central defendida pelo produtor, para conduzir a conclusão do destinatário a fim de que esse assumisse o mesmo ponto de vista expresso pelo produtor. Discutiremos, a seguir, algumas ocorrências.

As modalizações lógicas aparecem nos textos II, VII e VIII e servem para expressar o grau de verdade, certeza e incerteza do produtor sobre o conteúdo expresso, conforme podemos notar nos exemplos a seguir.

Os restaurantes e bares não *poderão* mais manter sequer aqueles chiqueirinhos / mesas localizadas ao lado da cozinha / ao lado dos banheiros onde ainda se podia fumar. (TEXTO II)

Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e *obviamente não utiliza em solenidades formais* / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu fechadíssimo gabinete e até no aerolula. (TEXTO II)

Jamais se condenará o Lula por fumar / mas *ele poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes*. (TEXTO II)

Sem os pulmões dos viciados em cigarro *talvez até fosse reduzido drasticamente o número dos cartões de crédito corporativos*. (TEXTO II)

No texto II, os modalizadores “*poderão*” e “*obviamente*” servem para trazer uma proposição de verdade e certeza sobre o que se diz, ou seja, o que não pode ser negado pelo destinatário. Já o uso dos modalizadores “*poderá*” e “*talvez*” traz a avaliação do produtor, revelando uma probabilidade a respeito do que é dito, deixando para o destinatário o parecer ou a interpretação final.

No texto VII, o emprego do modalizador “*pode*” utilizado e associado ao “a gente” em relação ao que se pensa sobre os problemas de credibilidade do PT, revela uma avaliação do produtor em relação a esse fato, ao mesmo tempo em que ele se respalda sobre a possibilidade de outras pessoas não fazerem a mesma avaliação.

Não há no PT nenhum candidato forte e / a pesquisa da CNP Sensos / com [todas as / o pé atrás] todos os pés atrás que a gente *pode* ter por causa de seu problema / de seus problemas de [credi...] credibilidade // A pesquisa mostra *claramente* que o candidato forte é o Governador de São Paulo José Serra do PSDB principal adversário político do PT e do Lula.

Já no texto VIII, o modalizador “*deve*”, geralmente usado em modalizações deônticas, neste caso, refere-se à modalização lógica por incidir sobre uma possibilidade que se tem a respeito do grupo bancário Barclays anunciar ou não os benefícios que o banco pode fornecer no período de crise. O modalizador “*pode*” e “*poderá*”, por sua vez, revela uma avaliação do produtor sobre a ação do grupo bancário, contribuindo com a tese de que não se deve confiar em bancos em período de crise.

Também o Lehman Brothers / segundo Wall Street Journal / *poderá* constatar um vírgula treze bilhões de dólares de depreciação no primeiro semestre / agravando ainda mais a situação.

Só aqui na França o Barclays // *deve* anunciar um benefício de sete vírgula oito bilhões de euros ainda esta manhã // Mas esse banco como outros não *pode* garantir que não está correndo nenhum risco.

A modalização deôntica aparece no texto VII e é marcada pelo modalizador “*deve ver*”. Ao fazer uso dessa modalização, o produtor assume papel de autoridade, direcionando a ação do outro, nesse caso, a ação do Presidente da República: “Nenhum candidato forte / apesar do Ciro Gomes aparecer como uma possibilidade que o próprio Lula *deve ver* com alguma precaução”.

A modalização apreciativa, por sua vez, aparece nos textos II, IV e X e serve para expressar a avaliação subjetiva do produtor em relação ao conteúdo expresso, contribuindo para a identificação do ponto de vista assumido por ele.

No texto II, o uso do modalizador “*Vai ser difícil*” sobre a oração subordinada substantiva de infinitivo “fiscalizar a casa de cada pessoa”, seguido da oração coordenada adversativa “mas em locais públicos acabou a faculdade de fumar”, traz a indicação do primeiro posicionamento, contra o projeto de lei proibindo o fumo, assumido pelo produtor. No texto IV, o uso do modalizador “*É sempre bom recordar*”, incidindo sobre a oração “que a revolução cubana fascinou a juventude do final da década de cinquenta e início da década de sessenta”, sinaliza o ponto de vista assumido pelo produtor ao defender a tese de que Fidel representou uma visão de revolução no início da década de sessenta. No texto X, o uso do modalizador “*É bom*”, incidindo sobre a oração “avisar ao homem não brincar com a páscoa”, revela a apreciação e avaliação do produtor sobre o que vem sendo feito pelo governo.

Assim, em forma de aconselhamento e/ou advertência, o produtor deixa claro o que considera que deva ser feito.

A modalização subjetiva aparece nos textos II, IV e VII. No texto II indica, de acordo com a avaliação do produtor, a intenção dos actantes *governo* e *congresso* em relação ao projeto de lei proibindo o fumo: “Se *querem acabar* com o cigarro[...]”. No texto IV refere-se à intenção do personagem (um estudante jovem, fascinado pelas ações de Fidel Castro): “E ele *queria falar* e o professor não deixava[...]”. E no texto VII a modalização subjetiva indica a intenção do próprio produtor: “Agora o raciocínio que eu *quero trazer* aqui para você [...]”.

Observamos, além das modalizações, o emprego do grau zero da modalização do enunciado, ou seja, das orações de asserção. Essa incidência se deve a uma característica do comentário jornalístico, o de que os fatos são abordados como verdades incontestáveis. Esse uso é importante para o movimento argumentativo dos textos, pois o produtor, ao trazer dados e informações como verdades incontestáveis, conduz e/ou direciona a conclusão do destinatário quanto ao fato discutido. Por exemplo, podemos notar no texto II, VII, VIII e X, as proposições “Não constitui crime nenhuma a pessoa fumar”, “Jamais se condenará o Lula por fumar”, “Os fumantes estão sendo transformados em réprobos cidadãos de segunda classe”. Elas reforçam a questão de não se proibir o fumo da forma como o governo propôs no projeto de lei. No texto VII, as proposições “(1) Dilma Rouseff que é osso duro de roer”, “(2) Não há no PT nenhum candidato forte” e “(3) Candidato forte é o Governador de São Paulo / José Serra do PSDB” reforçam a ideia de uma provável candidatura do Presidente Lula ao trazer como verdades incontestáveis; em (1), um dos possíveis nomes do candidato do partido político PT, Dilma Rouseff, entretanto, esta é descrita por um predicativo do sujeito “osso duro de roer” de valor depreciativo; em (2), a falta de um candidato forte para o partido PT; e em (3), o único candidato forte que se desponta no cenário nacional é o adversário político do partido do presidente. No texto VIII, a proposição “Hoje da forma como se encontra o mercado / não dá para nenhum gigante como os citados do setor / vir a público anunciar seu bom estado de saúde financeira [...]” traz a opinião explícita do produtor em relação à atitude dos bancos em pronunciarem-se ilesos de problemas no período da crise. E, no texto X, as proposições “Pra quem está de dieta e optar pelo coelhinho de pelúcia / terá de encarar mais de trinta e um por cento de tributo”, “A fome do fisco não para por aí”

ajudam a respaldar a tese defendida pelo produtor, a de que os impostos cobrados pelo governo são altos.

As modalizações nos permitiu identificar como o agir, na atividade política e econômica, em situações diferenciadas, é avaliado pelos produtores em relação aos critérios de verdade, necessidade e avaliação subjetiva. Essa análise serviu para a identificação do ponto de vista assumido pelo produtor, em suas produções verbais, em relação à tese defendida.

Em síntese, a análise dos mecanismos de responsabilidade enunciativa permitiu identificar, nos comentários jornalísticos, um uso não regular pelos produtores, em outras palavras, os produtores não seguiram as mesmas formas para indicar as instâncias sobre as quais recaiu a responsabilidade por alguns enunciados. Isso nos leva a concluir, conforme observamos nos outros níveis de análise, que seu uso é decorrente da escolha do produtor quanto às representações que possui de sua situação de produção e quanto aos objetivos que deseja alcançar com a exposição de seu ponto de vista.

Essa análise textual realizada, levando em consideração as condições de produção, revela o caráter dialógico presente na situação de argumentação, por exemplo, as escolhas realizadas pelo produtor em relação às formas de organização geral do seu texto, ao uso dos mecanismos de textualização e aos mecanismos de responsabilidade enunciativa contribuem para o movimento argumentativo do texto, ajudando o produtor a alcançar seu objetivo construído, tendo em vista o destinatário que deseja convencer. Além do caráter dialógico que se percebe entre a situação de argumentação e os níveis de análise, podemos dizer também que existe um *caráter dialógico interno*, em outras palavras, a relação de um nível de análise com o outro.

No capítulo a seguir apresentamos as características globais do gênero comentário jornalístico que devem ser levadas em conta no modelo didático desse gênero e algumas sugestões de atividades didáticas.

VI - O MODELO DIDÁTICO E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Neste capítulo apresentamos, primeiramente, o modelo didático elaborado a partir das características globais do gênero a partir das análises feitas, com o objetivo de trabalhar, conforme expusemos em nossa introdução e metodologia, com alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Filinto Müller, que participam de um projeto de Rádio Escolar, em processo de reestruturação em 2009. Em segundo lugar, apresentaremos as sugestões das atividades.

6.1 O modelo didático

A partir das análises, podemos pensar que o modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico tem algumas características, que serão apresentadas logo a seguir, que podem ser ensinadas a alunos do 8º e 9º anos, desde que se leve em consideração as seguintes questões: primeiro, o fato de ser o comentário jornalístico, um gênero de texto não habitual para o ensino no Ensino Fundamental. Conforme já dissemos, por mais que os manuais de ensino de gêneros de textos nos mostrem um crescente trabalho com os gêneros jornalísticos, mais especificamente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998, ainda há uma predominância de trabalhos voltados para os textos que circulam na imprensa escrita. Segundo, o fato de que, ao utilizar um gênero que circula em uma atividade específica, em nosso caso, a jornalística, para a atividade de ensino, com o objetivo de desenvolvimento de capacidades de linguagem, é preciso compreender a necessidade de adaptação desse gênero ao contexto escolar de ensino e aprendizagem.

Em relação às condições de produção, podemos considerar o comentário jornalístico radiofônico como um gênero de texto que se realiza na atividade jornalística radiofônica, numa situação de argumentação específica que podemos chamar de bipolar, pois, por um lado, o produtor comenta e analisa criticamente o agir humano de outras atividades sociais (política, econômica, etc) e, por outro,

assume um ponto de vista, defendendo uma tese sobre uma questão considerada socialmente controversa, com o objetivo de convencer, modificar ou formar a opinião de seu destinatário.

Os textos pertencentes a esse gênero respaldam-se em acontecimentos da atualidade de ordem internacional, nacional, regional e/ou local, que podem ser considerados controversos pelo próprio produtor ou pela sociedade. As informações trazidas não são completas, isto é, é necessário um conjunto de conhecimentos externos ao próprio texto para compreendê-las. Em outras palavras, é necessário ter conhecimento sobre os assuntos que estão sendo discutidos no meio social e que esteja repercutindo no meio midiático para compreender os comentários. É um gênero de texto, portanto, cuja realização se respalda em acontecimentos da atualidade ou no co-texto de produção (o contexto linguageiro imediato), ou seja, em outras matérias jornalísticas já exibidas no mesmo programa, ou em outros programas da mesma emissora, ou até mesmo em matérias exibidas em outros veículos. Sua temática pode variar, ou seja, pode ser relacionada à política, economia, cinema, cultura, saúde, educação etc.

O produtor dos comentários jornalísticos são profissionais da área do jornalismo, reconhecidos socialmente na função de comentaristas, a quem é atribuído um papel de autoridade para analisar, avaliar, julgar, direcionar a ação do outro e sugerir soluções para o que é discutido. Os destinatários são pessoas que, a nosso ver, estão sempre atualizadas, visto o teor dos comentários, tendo ligação com temas atuais e informações que exigem um conhecimento prévio do assunto abordado.

Em relação às características textuais do comentário jornalístico radiofônico, o modelo didático deve indicar como se constituem os textos pertencentes ao gênero em três níveis.

No nível organizacional as características que comportam esse gênero são as seguintes. Primeiro, os comentários jornalísticos constituem-se por um plano global organizado em sequência argumentativa constituída por um fato, uma tese defendida, argumentos e contra-argumentos, organizados pelo produtor de acordo com as representações que ele tem sobre a situação de argumentação na qual está

envolvido, o que gera uma certa mobilidade na forma de organização dos textos. Assim, a ordem dos diferentes elementos do plano depende das “escolhas” do produtor que o efetua a partir das representações que possui e de seu estilo pessoal. Segundo, o comentário jornalístico é um gênero constituído pelo tipo de discurso interativo como segmento principal, ou seja, tem o segmento do discurso interativo como dominante e pode apresentar segmentos encaixados a esse tipo de discurso que serve para construir o movimento argumentativo, isto é, servem como novos dados ou fatos que ajudam a respaldar e dar apoio ao ponto de vista assumido e a tese defendida. O uso dos tipos de discursos encaixados ao segmento principal dependerá das “escolhas” realizadas pelos próprios produtores e poderão não ser utilizados. Terceiro, é um gênero cuja organização sequencial é tipicamente argumentativa, embora apresente uma heterogeneidade na forma de organização do plano global, conforme já vimos, que depende das opções e escolhas assumidas pelo produtor. Por exemplo, identificamos em nossa análise três tipos de organização diferenciada, entretanto, os pontos comuns e centrais estão na existência de um fato (uma retomada a um acontecimento da atualidade), que pode ser trazido pelo próprio produtor ou por um interlocutor imediato e que pode ser seguido por um conjunto de informações que o explica (origem, consequência, motivo etc); na existência de uma tese que pode ser implícita ou explícita, antecedendo a conclusão ou fazendo parte dela; e na existência de dados que servem de argumentos para a tese defendida e, em alguns casos, de contra-argumentos aos fatos apresentados.

Em relação aos mecanismos de textualização, apresenta, em primeiro lugar, a presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (alguns próximos do uso informal da língua) e com valor temporal. Além desses mecanismos explícitos, os comentários apresentam também conexões implícitas, compreendidas e interpretadas pela forma como o produtor faz a sua produção, nesse caso, as proposições aparecem em justaposição. O uso dos mecanismos de conexão nos comentários jornalísticos, pelo que vemos, não segue uma norma específica de uso, mas segue os objetivos e intenções dos produtores em alcançar seu público. Em segundo lugar, em relação aos mecanismos de coesão nominal, os comentários jornalísticos radiofônicos apresentam, sobretudo, a predominância das anáforas nominais por substituição e repetição, embora também apareçam anáforas

pronominais. Essa repetição de nomes para o mesmo referente não nos parece ser aleatória, mas incide sobre os elementos que o produtor utiliza para conduzir o movimento argumentativo do texto e justificar seu ponto de vista. Em terceiro lugar, os comentários jornalísticos apresentam, em relação à coesão verbal, o predomínio dos tempos verbais que são característicos do discurso interativo: presente, pretérito perfeito, futuro do presente e futuro perifrástico.

Em relação aos mecanismos enunciativos, notamos que o comentário jornalístico radiofônico apresenta diferentes vozes e modalizadores para respaldar, apoiar e justificar o ponto de vista assumido pelo produtor e as informações trazidas por ele. Sobre a inserção de vozes, essas são introduzidas sob a forma de discurso segundo, discurso indireto e discurso direto. O emprego dessas formas depende das intenções, objetivos e estilo dos produtores, visto que cada produtor utiliza de acordo com o que considera mais adequado pra sustentar o ponto de vista e a tese. Da mesma forma, o uso das modalizações varia de acordo com os objetivos do produtor, das representações que tem da situação, dos seus destinatários e da imagem que quer passar de si mesmo e a relação que estabelece entre ele e o ouvinte. Nesse gênero, que tem como um dos pontos apresentar um ponto de vista do produtor (um julgamento, avaliação e apreciação sobre algum fato ocorrido em outra atividade) e convencer o destinatário a assumir esse mesmo ponto de vista, o emprego das modalizações (lógica, apreciativa, deôntica e subjetiva) é muito importante.

6.2 Sugestões de atividades didáticas

Nesta subseção, apresentaremos algumas sugestões de atividades que podem ser utilizadas na realização de uma sequência didática que leve em consideração o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Para a sugestão dessas atividades, levamos em consideração alguns conhecimentos que já tínhamos sobre as produções de alguns alunos que foram gravadas por nós no início de nossa pesquisa.

Iniciamos essas sugestões a partir de atividades que trabalhem com as condições de produção desse gênero, em seu uso fora da escola, na atividade jornalística radiofônica, para, então, abordar as condições de produção desse

gênero no contexto escolar, mais precisamente, no contexto de um projeto de Rádio Escolar. Ressaltamos ainda que, se for um projeto desenvolvido apenas com professor e alunos em uma sala de aula, é necessário trazer para a sala a discussão dos objetivos a serem construídos, respondendo as verdadeiras condições e necessidades locais. No caso de um Projeto de Rádio Escolar, devemos observar qual é o objetivo que se quer alcançar com esse trabalho que envolve toda a comunidade escolar e que espécie de atividade jornalística radiofônica seria essa, deixando claro que seus limites seriam os muros da própria escola. Só após essa conversa inicial é que podemos iniciar um trabalho sob a perspectiva abordada por nós.

Ainda em relação às condições de produção, primeiramente é preciso levar os alunos a conhecerem e compreenderem as características da atividade jornalística radiofônica, ou seja, criar um espaço para que o aluno compreenda o que é essa atividade, qual é o papel que essa atividade exerce socialmente, sua importância para a população, como ela se organiza, quais são suas especificidades (rádios comunitárias, rádios comerciais, rádios musicais), o uso da linguagem radiofônica, observando os elementos não-linguísticos: voz, efeitos sonoros, músicas, silêncio, que modelo de rádio construir, com quais formatos de programas. Nessa etapa, devemos deixar claro o caráter de instantaneidade, simultaneidade e atualidade que caracterizam essa atividade, portanto, sua relação estreita com o contexto sócio-histórico imediato; também mostrar a articulação entre as matérias que fazem parte do mesmo programa, observando que tipo de relações elas têm ou não com o comentário jornalístico.

Para isso, propomos que sejam realizadas, primeiramente, ‘tarefas’ que levem os alunos à compreensão da atividade jornalística radiofônica. Em um primeiro momento, por exemplo, a realização de visitas supervisionadas a emissoras de rádios locais, conversas com profissionais da área, discussão com os alunos sobre o que perceberam, compreenderam, não entenderam. Em um segundo momento, a realização de ‘escuta’ de programas radiofônicos de rádios diferenciadas, para que os alunos possam observar as programações que cada uma possui, verificando as semelhanças e as diferenças. Essas ‘escutas’ podem ser motivadas a partir de uma conversa inicial sobre as rádios que os alunos já costumam ouvir e, a seguir, propor que ouçam com o objetivo de compreender a sua

programação. Após esse momento, é necessário a realização de uma discussão com os alunos sobre o que perceberam sobre os formatos dos programas. Nessa etapa, propomos que, à medida que os alunos forem relatando suas experiências, sejam feitas anotações que sintetizem as características para uma comparação e a partir daí trabalhar as noções de rádio comunitária, rádio educativa, rádios comerciais etc.

Somente após esse momento, sugerimos a ‘escuta’ de programas jornalísticos radiofônicos, de rádios diferenciadas escolhidas pelos próprios alunos (por gostarem ou por terem acesso mais fácil). Na sequência, realizar discussões em sala de aula, a fim de que os alunos possam identificar semelhanças e diferenças entre os programas jornalísticos e ir construindo gradativa e coletivamente a concepção dessa atividade, para só então vivenciá-la em contexto escolar. Nesta fase, sugerimos que sejam feitas anotações.

Em seguida ao trabalho sobre a atividade jornalística radiofônica e os objetivos estabelecidos, é o momento de se voltar, mais especificamente, para as produções jornalísticas radiofônicas, nesse caso, o comentário jornalístico radiofônico. Para a produção do gênero comentário jornalístico em contexto escolar, primeiramente, é preciso construir conhecimento sobre esse gênero: um gênero que se pauta em acontecimentos da atualidade considerados polêmicos e controversos pelos produtores e/ou pela sociedade, cuja função é convencer, modificar ou construir a opinião do destinatário sobre um ponto de vista, assunto ou tema que se está defendendo e levar o aluno a compreender que o comentário jornalístico radiofônico, nesse contexto, envolve o próprio aluno que produz o comentário, um público-ouvinte (alunos, professores e demais funcionários da comunidade escolar) e um tema controverso que se refira a um acontecimento local, importante para a comunidade escolar.

O aluno, nesse caso, toma o lugar de um jornalista, um comentarista especializado para discutir determinada temática, procurando convencer o destinatário sobre o ponto de vista assumido. A produção de um comentário exige do aluno um conhecimento específico sobre um determinado tema, estar sempre atualizado sobre os acontecimentos novos que envolvem a comunidade escolar, em especial os fatos que geram polêmicas e desacordos e, ainda, que os alunos

tenham desenvolvido capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Para atingir esses objetivos, é necessário construir com os alunos a noção de 'especialista', 'analista crítico' e 'argumentador', trazendo para as discussões que o papel desse comentarista, um especialista – analista crítico – argumentador é o de convencer o destinatário sobre o ponto de vista assumido por ele (ou pelo grupo que representa) em relação a determinado fato polêmico e controverso que seja do conhecimento do público-ouvinte, formando ou modificando a opinião de seu opositor.

Para fazê-lo, o aluno vai ter de, primeiramente, mobilizar e/ou construir conhecimento sobre um fato polêmico da atualidade que seja de interesse da comunidade escolar. Para exemplificar, podemos hipotetizar a seguinte situação de argumentação: a desavença entre direção e alunos devido ao cardápio de merenda escolar servido na escola, a não aceitação do cardápio por parte dos alunos e a tentativa de mudança não aprovada pela direção. Em segundo, levar em consideração ou levantar hipóteses sobre o que seu público-ouvinte sabe sobre o fato, assim como suas expectativas e possíveis posições (a favor ou contra o fato dos alunos não aceitarem o cardápio). Deve, igualmente, ter um ponto de vista sobre a questão e um conhecimento amplo sobre outros fatores que envolvem essa questão a fim de construir uma argumentação convincente, como, por exemplo, saber quem é o responsável pela elaboração do cardápio, se é uma escolha nutricional ou apenas financeira, quais são os motivos para a não aceitação dos alunos etc. E, por fim, ele deve ter uma ideia clara das conclusões às quais quer levar seu público-ouvinte. Para isso, o aluno-comentarista deve levar em conta a quem verdadeiramente deseja alcançar, ou seja, por ser na comunidade escolar, sua ação de linguagem pode se destinar a todos (alunos, professores e demais funcionários) ou a grupos específicos, somente alunos, somente professores, somente funcionários. Por exemplo, de acordo com a problemática que indicamos anteriormente, se a sua posição for a favor dos alunos e o seu objetivo for convencer outros alunos a apoiarem essa não aceitação ao cardápio da merenda escolar, sua produção será organizada tendo em vista esse objetivo e esses destinatários; se seu objetivo for convencer a direção da escola a modificar o cardápio, em favor das

reivindicações dos alunos, deverá organizar o texto de modo a fazer com que a direção conclua sobre a necessidade de alteração do cardápio.

Para essa etapa, propomos a realização da ‘escuta’ de comentários jornalísticos feitos por comentaristas, previamente, gravados pelo professor e alunos, para a identificação dos parâmetros físicos e sociossubjetivos do contexto de produção (emissor/enunciador, receptor/destinatário, momento de produção, local de produção e o papel social da instituição que o produtor representa, objetivos da produção). Nessa etapa, propomos também que sejam realizadas anotações sobre esses parâmetros, trabalhos com textos jornalísticos escritos para a identificação dos parâmetros.

Em seguida a essa discussão do contexto físico e sociossubjetivo dos textos gravados, iniciar uma discussão sobre o contexto da produção dos comentários no meio escolar. Nessa fase, perguntas como: quem são os envolvidos? sobre o que discutir? podem ser realizadas. Em relação à primeira questão, devemos retomar o contexto escolar (Quais são os ouvintes? Direção, coordenação, professores e demais funcionários, alunos etc); sobre a segunda, é preciso retomar o comentário jornalístico radiofônico e sua ligação com o contexto sócio-histórico e o contexto da atualidade e os comentários jornalísticos radiofônicos no contexto da rádio escolar comentando, avaliando, analisando e discutindo questões da própria comunidade escolar.

No término desse módulo, é necessário pedir para que os alunos façam anotações em ‘fichas’ a fim de que eles registrem os conhecimentos adquiridos a partir das tarefas realizadas. Acreditamos que ao trabalhar com os alunos essas questões (condições de produção e conteúdo), estaremos contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de ação específica a esse gênero, o que pode permitir que o aluno construa suas representações sobre outras situações de produção referentes à produção de comentários em outros contextos, como também sobre outras situações de produção relacionadas a outros gêneros textuais.

Após esse momento, sugerimos que seja feita a primeira produção dos alunos, gravada em áudio. Essa produção deve ser motivada. Para isso, propomos que seja realizada uma discussão em sala para que eles mesmos indiquem sobre

qual assunto local e/ou da comunidade escolar desejam realizar seu comentário jornalístico radiofônico. Nessa escolha do tema, deve-se questionar sobre a situação de argumentação, se o acontecimento é algo discutível ou considerado polêmico por eles ou pela comunidade escolar. É essa produção inicial que servirá de base para que os professores planejem a sequência didática que poderá incidir sobre todas as atividades propostas a seguir ou apenas a algumas.

Em relação à organização discursiva e linguístico-discursiva dos comentários, é importante, primeiramente, compreender que o trabalho didático sobre o gênero comentário jornalístico deve possibilitar também o desenvolvimento de capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. No caso dos comentários, trata-se de formas que permitem a realização de operações discursivas que incidem sobre os aspetos da infraestrutura e de operações linguístico-discursivas que incidem sobre as operações de textualização e as operações referentes aos mecanismos enunciativos. Em outras palavras, criar situações que propiciem a construção de esquemas de uso de formas linguísticas que são necessárias para que os alunos realizem operações linguísticas específicas desse gênero.

Assim, para a apropriação do conhecimento de como construir o plano global de textos pertencentes a esse gênero, propomos a realização de exercícios em três etapas: uma primeira etapa deve incidir sobre a escuta de comentários variados para a identificação dessas partes e para a percepção de como elas estão distribuídas nos textos. Nessa etapa, primeiramente, escutam-se o(s) comentário(s) e depois, em discussão, os alunos realizam um resumo (que pode ir sendo anotado em tópicos no quadro), podendo-se propor aos alunos o uso de anotações pessoais. Numa segunda etapa, é realizada a transcrição de um comentário (pelo professor antecedendo a aula), que é dividido em partes, sendo cada uma, escrita em uma tira de papel. Em sala de aula, o professor pode entregar um comentário dividido, para cada aluno, individualmente, tentar organizar o texto, ou pode dividir a sala em grupos e entregar um exemplar dividido para cada grupo. Após a montagem do texto pelo grupo ou aluno, o professor utiliza o áudio para que os alunos verifiquem o resultado de seu trabalho. Em seguida, discutir sobre a atividade, como por exemplo, a forma como os alunos organizaram o plano global, levantando questionamentos sobre o que fez com que organizassem de forma X ou Y. Propomos que nessa etapa

os alunos realizem anotações em fichas, indicando o que aprenderam sobre plano global. Paralelamente à identificação dos planos globais, pode-se trabalhar a organização da sequência argumentativa e a sua flexibilidade de organização, ou seja, a possível variação de posição da tese, dos argumentos e dos contra-argumentos, além da possível ausência de contra-argumentos. E, numa terceira etapa, é realizada a identificação dos planos globais da primeira produção dos alunos. Nessa etapa é importante se criar espaço para que o aluno discuta sobre as forma como organizou o seu texto, o que apareceu primeiro, segundo etc.

Ainda a respeito dos aspectos da infraestrutura, em relação à organização dos tipos de discurso, vimos que o comentário é um gênero que tem o tipo de discurso interativo monologado como sendo o seu tipo de discurso central e que, encaixado a ele, pode haver outros tipos de segmentos discursivos como: narração, discurso teórico e relato interativo. O ensino dos tipos de discurso deve levar os alunos compreenderem, primeiramente, as suas funções e as suas características principais. Em segundo lugar, deve levar os alunos a compreender qual é a função que eles exercem nos comentários jornalísticos radiofônicos, tendo esse gênero o discurso interativo como segmento principal. Para que os alunos compreendam as funções e as características dos tipos de discurso, sugerimos que as atividades sejam realizadas com textos escritos que tenham esses tipos de discursos com exercícios que identifiquem as marcas linguísticas que predominam em cada um deles. Em um primeiro momento, esses textos podem ser escolhidos pelo professor. Em um segundo momento, o professor pode pedir para que os alunos pesquisem textos, em jornais e revistas, que apresentam os tipos de discurso e pedir para justificarem suas escolhas. Esses textos podem ser recortados e colados em folhas para se construir um mural em sala de aula a fim de que sirva como material de pesquisa. Depois do trabalho com os textos escritos, trabalhar com o comentário transcrito, utilizado para o estudo do plano global e identificar as características do discurso interativo. Em relação à função dos outros tipos de discurso encaixados no tipo de discurso interativo, é preciso deixar claro que nesse gênero são utilizados para a construção ou o reforço dos argumentos. Dessa forma, devemos trabalhar com atividades que mostrem como introduzir ou 'encaixar' esses outros tipos de discursos. Para isso, devemos, primeiramente, utilizar textos escritos que apresentem mais de um tipo de discurso, identificá-los e indicar como se dá a

mudança de um tipo para o outro. Desse modo, precisamos elaborar atividades que buscam responder: “Quais as marcas linguísticas que indicam o tipo de discurso aparecem no texto? Em que momento há a mudança de um discurso para o outro? Por que isso ocorre? Como está marcado?”. No final dessa fase, os alunos deverão escrever em fichas o aprendizado obtido sobre os trabalhos realizados.

O estudo do plano global articulado à organização da sequência argumentativa e ao tipo de discurso deve levar o aluno a compreender a organização geral do comentário jornalístico radiofônico. Após esse estudo, é necessário incidir sobre os mecanismos responsáveis por essa organização, os mecanismos de textualização.

No ensino dos mecanismos de conexão, deve-se trabalhar o valor semântico das marcas linguísticas que as sinalizam e a lógica global argumentativa que se dá nos textos²⁶, a fim de se evitar enganos quanto a seu uso, deixando claro que o aluno pode usar essas marcas explicitamente ou deixá-las implícitas. Na opção de deixá-las implícitas, essas marcas serão compreendidas pelas relações existentes entre os segmentos justapostos.

Para o ensino desses mecanismos, sugerimos que, primeiramente, os exercícios incidam sobre os mesmos comentários jornalísticos radiofônicos utilizados para o estudo do plano global, do tipo de sequência ou do tipo de discurso, a fim de que os alunos percebam como as mudanças de segmentos e de fases são marcadas, quais foram as marcas linguísticas, o que elas significam, se houve ausências dessas marcas e as frases que encontram em justaposição etc. Em um segundo momento, sugerimos que sejam retomados os comentários produzidos pelos alunos na primeira fase para que eles identifiquem o uso dessas marcas em seus textos (por exemplo, se foram utilizados por eles, com qual valor, se não foi utilizado qual eles utilizariam, etc). A seguir é necessário que trabalhe com alguns conectores lógico-argumentativos e algumas marcas conversacionais para que saibam quando e como utilizá-las. Para isso, sugerimos que sejam distribuídos aos alunos uma tabela com alguns organizadores e marcadores para que seja realizada uma discussão sobre eles e seus valores. Em seguida, devemos trabalhar com

²⁶ Comunicação oral com a Prof^a Anna Rachel Machado em atividade de orientação em 12 de março de 2009.

textos escritos para que os alunos identifiquem essas marcas e verifiquem sua função.

Para o ensino do mecanismo de coesão nominal, ou seja, as anáforas, devemos levar em consideração o fato das séries coesivas não ocorrerem aleatoriamente, mas que essas incidem sobre os actantes ou elementos do agir sobre os quais se comenta alguma coisa e sobre os quais recaem os tópicos centrais da argumentação. Por exemplo, retomando a problemática dada como exemplo para o trabalho com o plano global: *'a não aceitação do cardápio da merenda escolar pelos alunos'*, provavelmente, uma série coesiva que se formaria estaria relacionada ao *'cardápio da merenda escolar'*.

Para essa etapa, propomos, novamente, uma retomada aos comentários já utilizados. Dessa vez com a finalidade de identificar as séries coesivas e verificar sua função em relação à progressão argumentativa. Após esse primeiro momento, um momento de realização de exercícios que permitam a criação de séries anafóricas para termos variados que podem ser dados pelo professor ou pelos próprios alunos. Pode ser trabalhado também com textos escritos desde que apresentem séries anafóricas nominais por substituição e repetição.

O ensino dos mecanismos de coesão verbal deve incidir sobre o ensino dos tempos verbais que caracterizam os tipos de discursos e deve ser trabalhado no momento em que se aborda as marcas linguísticas que os identificam. Propomos que sejam trabalhadas atividades que indiquem os tempos verbais empregados em textos escritos e sejam discutidas suas funções. Em seguida, sugerimos que as atividades de identificação dos tempos verbais sejam planejadas com os comentários já trabalhados até o momento. O estudo dos mecanismos de textualização deve proporcionar ao aluno a apropriação de conhecimentos sobre as unidades ou marcas linguísticas responsáveis pela articulação da organização geral dos comentários. No final dessa fase, novamente, é necessário que os alunos registrem em fichas o conhecimento adquirido com as atividades realizadas.

O ensino das formas de inserção de vozes visa permitir ao aluno aprender como introduzir as vozes de outros a fim de respaldar seu ponto de vista e a tese defendida (implícita ou explícita). As atividades devem levar os alunos a

compreenderem o uso dessas vozes a fim de utilizarem as adequadas para respaldar sua argumentação, ou seja, vozes que tenham “autoridade”²⁷ a fim de dar veracidade à informação. Por exemplo, se o aluno quiser respaldar sua tese a favor da realização de um campeonato esportivo, precisará trazer vozes de especialistas que dizem sobre a necessidade da prática de esportes. Assim, acreditamos que as atividades precisam estar organizadas em cinco etapas: uma, em que as atividades envolvam o conceito de vozes, sua função e formas de inserção com marcas mais próprias da oralidade para indicar o discurso segundo, discurso indireto e discurso direto; uma segunda etapa, em que os alunos tentem identificar nos comentários jornalísticos radiofônicos, já trabalhados, as vozes que os comentaristas utilizaram para trazer novas informações, respaldar e apoiar seu ponto de vista. Uma terceira etapa, em que os alunos identifiquem essas vozes em textos escritos, para ver as ocorrências. Uma quarta etapa, em que sejam realizados exercícios que permitam aos alunos produzir textos, utilizando vozes sociais e de personagens, em produções orais ou escritas. E, uma quinta etapa, em que os alunos retomem sua primeira produção gravada e verifiquem se houve ou não o uso de outras vozes, criando a possibilidade de hipotetizarem, se caso pudessem refazer, o que eles acrescentariam e quais vozes trariam para seus textos.

O ensino das modalizações deve, primeiramente, levar em consideração que o seu uso será feito de acordo com as escolhas do aluno em relação as suas intenções e objetivos para o convencimento de seu público. Esse ensino recai sobre os tipos de modalizações e as marcas que as indicam: tempo verbal futuro do pretérito, uso de verbos auxiliares (*querer, dever, ser necessário, poder*), subconjunto de advérbios e locuções adverbiais (*certamente, provavelmente, talvez, felizmente, obrigatoriamente e etc*), orações impessoais que regem uma oração subordinada (*é provável, é lamentável e etc*).

Para essa etapa, sugerimos que sejam trabalhadas, com os alunos, em um primeiro momento, a noção de modalização, seus tipos e funções e a sua identificação em textos escritos. Em um segundo momento, a identificação desses mecanismos nos comentários jornalísticos radiofônicos já gravados e utilizados nas outras etapas, respondendo as questões sobre as marcas que as indicam e suas

²⁷ Comunicação oral com a Profª Anna Rachel Machado em atividade de orientação dia 12 de março de 2009.

funções no texto. E, em um terceiro momento, a realização de exercícios orais ou escritos em que os alunos sejam motivados a produzir pequenos textos que apresentem modalizações.

Acreditamos que ao realizarmos atividades que incidam sobre os mecanismos de textualização e enunciativos, estamos contribuindo para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos aprendizes.

Outros fatores que requerem atenção, além desses aspectos observados, são: o primeiro, a questão de que para assegurar uma boa transmissão radiofônica de sua ação de linguagem, o aluno-comentarista deve ter consciência também de que seu texto é transmitido via oral e que será ouvido apenas uma vez, devendo, portanto ser pronunciado com clareza, entonação adequada, pausas que ajudem o seu público-ouvinte a compreendê-lo. Assim, sugerimos também que alguns exercícios nessa área sejam realizados, tais como exercícios de respiração, de voz, ritmo da fala e etc. O segundo é a questão de que é necessário trabalhar com as formas de abertura e fechamento dos textos. Essas formas devem ser trabalhadas com os alunos a fim de que, em sua ação de linguagem, ele possa optar pela melhor maneira que considerar para atingir seus destinatários. Na situação de uma rádio escolar, essa escolha pode estar condicionada pelo formato da programação proposta. Assim, o aluno-comentarista poderá ser apresentado pelo aluno-apresentador e iniciar o texto respondendo a um questionamento desse, ou poderá iniciar cumprimentado o público-ouvinte ou já abordando o tema que vai discutir. O encerramento pode ocorrer com a participação do aluno-apresentador indicando quem foi o aluno a produzir o comentário ou o aluno-comentarista poderá despedir do público, como por exemplo “Jonas, 8º ano B matutino, para a comunidade escolar”. Acreditamos que possa haver mais formas de abertura e fechamento dos comentários jornalísticos radiofônicos tendo em vista a noção teórica que assumimos e a concepção de que essas formas podem depender do gênero, da atividade e do estilo que um produtor assume ao produzir seu texto²⁸.

²⁸ Comunicação oral com a Profª Drª Maria Antónia Coutinho em 15 de março de 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sua pesquisa não deve ser só mais uma pesquisa. Sua pesquisa deve estar relacionada à sua vida, à sua prática”. (ANNA RACHEL MACHADO).

Nesta parte final do trabalho, apresentaremos as conclusões por nós apreendidas não só em relação aos questionamentos levantados no início, mas também quanto às outras conclusões a que fomos chegando, no decorrer do trabalho. Além disso, faremos algumas considerações a respeito dos possíveis desdobramentos desta pesquisa.

Concluindo essa pesquisa, queremos reforçar a relevância do interacionismo sociodiscursivo no papel do ensino-aprendizagem de gêneros dado, que é uma teoria abrangente e transdisciplinar que aborda uma visão de aprendizagem vygotskyana e que tem a linguagem como elemento central para essa aprendizagem, que vai desde o desenvolvimento do conhecimento ao agir humano (agir geral e languageiro).

O objetivo central deste trabalho foi o de identificar as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico com a finalidade de construir um modelo didático desse gênero, a partir do qual sugerimos atividades didáticas. Para isso, buscamos responder aos seguintes questionamentos que nos ajudaram a alcançar o objetivo proposto: 1) quais as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico e 2) quais as características do gênero comentário jornalístico radiofônico necessárias para a construção do modelo didático. Apresentamos a seguir algumas conclusões a que chegamos a partir da análise realizada para responder essas questões e alcançar o objetivo deste trabalho.

Em relação à primeira questão, à identificação das características do comentário jornalístico radiofônico, podemos dizer que as gravações dos programas e a análise dos outros cinco textos coletados, que fazem parte do *corpus* inicial, nos mostram a influência de alguns aspectos das condições de produção que são importantes na organização dos textos pertencentes a esse gênero. Um dos

aspectos é a relação dos comentários com o intertexto, que chamamos, acompanhando os estudos de Machado (no prelo/2009), de contexto linguageiro imediato, pois os comentários jornalísticos radiofônicos, em geral, abordam temas que são exibidos em outras matérias jornalísticas no mesmo programa. No caso de nossas análises, quatro dos cinco textos analisados apresentaram essa relação, o que favoreceu as interpretações.

Outro aspecto é a relação desse gênero com a atividade e o suporte. Quanto à atividade jornalística, essa relação é percebida no fato de os textos abordarem acontecimentos da atualidade, noticiados em outras matérias ou ocorridos no período da produção verbal e que são considerados polêmicos pelo produtor ou pela sociedade. Quanto à atividade midiática radiofônica, essa relação é percebida pelo fato de que os textos trazem marcas de uma linguagem que é própria do meio radiofônico, denominada como linguagem radiofônica, como, por exemplo, as escolhas lexicais.

Além desses aspectos, notamos também a influência do contexto sócio-histórico no conteúdo temático verbalizado nos comentários jornalísticos que revelam um conhecimento amplo do produtor sobre esse contexto, o que permite usar informações e dados, retomando fatos desse contexto, sem explicá-los, pressupondo também que seu destinatário tenha esse conhecimento, como por exemplo, o conhecimento sobre a política partidária em nível nacional demonstrada no comentário VII, o conhecimento sobre o mercado financeiro internacional demonstrado no comentário VIII.

Sobre a situação de produção, constatamos que, em relação ao produtor, a função social assumida por ele no exercício de sua atividade profissional é um dos fatores que contribuem para as “escolhas” do conteúdo temático e organização da estrutura textual. Constatamos ainda que as representações desse produtor sobre os parâmetros dessa situação, em especial, sobre o destinatário e o objetivo que busca alcançar, influenciam sobremaneira na forma da planificação do conteúdo temático e sua organização sequencial.

Em relação aos níveis da arquitetura textual, identificamos, no primeiro nível, que os planos de textos se confundem com a organização sequencial

argumentativa e que, ao mesmo tempo, apresentam formas diferentes de apresentar as fases da argumentação, o que é atribuído às representações que o produtor tem sobre sua situação de produção e o conhecimento deste sobre os outros aspectos das condições de produção. Notamos também o domínio do tipo de discurso interativo, o que associamos à função desse gênero na atividade jornalística radiofônica, e a utilização de outros tipos de discursos encaixados contribuindo para o movimento argumentativo dos textos, ou seja, o produtor recorre a outros tipos de discurso para introduzir novos dados (argumentos e/ou contra-argumentos) a fim de alcançar seus objetivos. No segundo nível, notamos uma característica mais específica da oralidade, o predomínio da justaposição dos períodos, como o uso implícito de organizadores textuais. Identificamos também a presença de organizadores textuais explícitos, sendo alguns deles próximos à oralidade: alguns deles, com a função de organizador textual também funcionam como índices de marcas conversacionais (bem, agora). Notamos também uma forte presença de anáforas nominais por substituição e por repetição, o que compreendemos como sendo uma característica peculiar da linguagem radiofônica, em que os textos são transmitidos por via oral. No terceiro nível, o enunciativo, notamos o uso do mecanismo de inserção de vozes pelo produtor, sobretudo para reforçar, por meio de vozes de outros, a tese por ele defendida. O emprego das modalizações, por sua vez, contribui com o movimento argumentativo dos comentários, ao revelarem julgamentos e avaliações dos produtores sobre os enunciados produzidos, associando-os aos julgamentos e avaliações dos destinatários.

De acordo com as análises, podemos dizer também que o comentário jornalístico radiofônico é um gênero híbrido, isto é, um gênero oral que se encontra entre os gêneros simples (os orais) e os gêneros complexos (os escritos), e não de um lado ou de outro, conforme defendida por Bakthin (1979/2003).

Em síntese, nossas conclusões a respeito dos resultados das análises é a de que a organização textual global e a estruturação dos textos pertencentes ao comentário jornalístico dependem, em parte, das condições de produção dos textos, mais especificamente, das representações que o produtor tem sobre suas condições de produção: de qual atividade de linguagem faz parte o texto que ele produzirá, quais são os textos que podem fazer parte do intertexto, qual é a instituição que ele representa e qual é o papel que ele próprio exerce socialmente e, sobretudo das

hipóteses que ele levanta sobre os destinatários de seus textos, sobre as ideias contrárias à sua e sobre as conclusões a que quer fazer seu destinatário chegar.

Assim, em relação a nossa segunda pergunta, sobre as características necessárias a serem identificadas para a construção do modelo didático, uma das questões essenciais a ser considerada para o ensino-aprendizagem é a necessidade de mobilização adequada das representações sobre as condições de produção dos comentários jornalísticos radiofônicos dada a sua grande influência sobre a organização discursiva e linguístico-discursiva dos textos. Entretanto, consideramos que todas as características podem ser ensinadas. A nosso ver, são as atividades propostas e realizadas que irão favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas ou linguístico-discursivas sobre esse gênero.

Em decorrência das respostas que damos às nossas questões, pudemos sugerir atividades que podem constituir possíveis sequências didáticas. Para dar essas sugestões, levamos em consideração algumas questões que achamos extremamente necessárias explicitar. A primeira delas é o fato de estarmos ligadas a uma instituição escolar que elaborou um projeto de rádio escolar, concomitantemente à realização de nossa pesquisa, do qual fazemos parte e que tem enfrentado muitos problemas para ser realizado. A segunda é o fato de termos realizado uma gravação em áudio da primeira produção dos alunos que fizeram parte do primeiro grupo de alunos que insistiram para a existência de uma rádio escolar na Escola Estadual Senador Filinto Muller. Ao retomarmos essas produções, resultados de uma primeira abordagem que fizemos, ainda no início de nossa pesquisa, observamos que sua estrutura não segue as características de um comentário jornalístico radiofônico, o que avaliamos ser resultado da forma como realizamos a coleta: sem uma explicação prévia para os alunos das condições de produção e, mais especificamente, a situação de produção do comentário jornalístico radiofônico, até mesmo porque na época não tínhamos o conhecimento adequado sobre a influência dessas condições na produção textual e nem mesmo sobre as características específicas do gênero. Essa questão serviu para reforçar nossa conclusão sobre a extrema necessidade de trabalharmos intensamente com o aluno sobre as condições de produção do texto pertencente ao gênero para o qual queremos que sejam desenvolvidas capacidades de ação, discursivas e linguístico-

discursivas e, é claro, antes de iniciar o trabalho ter um modelo didático elaborado a partir de uma análise que identifique as características definidoras de um determinado gênero.

Quanto à questão de ordem metodológica, podemos dizer que um dos problemas foi em relação ao recorte dos dados. Trabalhar com os gêneros não é tarefa fácil visto que nem sempre há consensos sobre suas noções (gêneros de textos, gêneros do discurso). Alguns os determinam apenas por suas características linguísticas, outros por sua função, outros pela relação das características linguísticas com as condições de produção etc, o que pode gerar em algum contexto social algumas confusões quanto à nomeação dos gêneros existentes. Para superar esses problemas, recorremos a estudos realizados por profissionais da área do jornalismo, entrevistamos o Prof^o Ms. Pedro Coelho, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, realizamos estudos de pesquisadores da área de Linguística Textual, Linguística Aplicada e Análise do Discurso, realizamos também um estudo detalhado da vertente teórica que adotamos em nossa pesquisa, o ISD, e fizemos uma análise levando em consideração as condições de produção e o nível estrutural dos textos coletados. No final, obtivemos o total de cinco textos pertencentes ao gênero comentário jornalístico radiofônico. Embora tenhamos considerado o número de textos analisados poucos, em um primeiro momento, eles apresentam características gerais e específicas variadas e essa não homogeneidade dos textos permite a construção de um modelo didático amplo e serve para a realização de atividades diferenciadas, o que nos possibilita dizer sobre a “não camisa-de-força dos gêneros”.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, sentimos falta da observação da atividade real do trabalho realizado pelos ‘*experts*’ do radiojornalismo e a realização de entrevistas com esses profissionais a fim de identificar até que ponto o trabalho desenvolvido (suas produções) são regidas pelas prescrições da instituição e até que ponto ele mesmo pode romper essas prescrições. Acreditamos que esse procedimento teria permitido uma análise mais detalhada a respeito das condições de produção dos textos.

Podemos dizer que foi no processo do trabalho que fomos nos apropriando da metodologia que utilizamos. Podemos dizer ainda que enfrentamos, como

pesquisadora iniciante, problemas técnicos e de ordem conceitual durante a coleta dos dados, que foram sendo superados a partir do momento que fomos nos apropriando da teoria que serviu de base para nossas análises e também pela maturidade, como pesquisadora, que fomos adquirindo durante o desenvolvimento da pesquisa. Essa maturidade essa que não veio sozinha, mas dos encontros com os professores doutores Anna Rachel Machado²⁹, Maria Antónia Coutinho³⁰ e Tony Beber Sardinha³¹, que nos fizeram olhar para os dados e ver o belo e rico *material* que tínhamos em mãos. *Material* que nos trouxe muitas respostas, mas também muitos questionamentos que poderão ser respondidos em pesquisas posteriores.

Por enquanto, no término desse trabalho '*inicial*', acreditamos que a descrição realizada do gênero comentário jornalístico radiofônico, o modelo didático elaborado e as sugestões de atividades didáticas propostas podem dar oportunidade aos professores de apropriar-se de conhecimentos sobre esses textos e de possíveis formas de abordagens didáticas (tanto no desenvolvimento de um projeto de rádio escolar quanto no de um projeto menor em sala de aula) que levem os alunos a compreendê-los e dominá-los de forma mais apropriada como também se apropriarem de conhecimentos para que sejam utilizados em outros contextos de produção textual.

A seguir...

Acreditamos que essa dissertação atendeu aos questionamentos iniciais e nos deu respostas importantes para nossa prática docente e de pesquisadora. No entanto, ela também nos trouxe vários outros questionamentos e hipóteses criadas a partir da análise de nosso *primeiro corpus* e do *corpus definitivo*. Esses questionamentos e hipóteses nos permitem propor novas pesquisas que aprofundem algumas questões levantadas com este trabalho, por exemplo, um aprofundamento dos estudos sobre a noção gênero de texto como instrumento de transformação social, sobre a descrição de outros gêneros de textos que circulem na atividade midiática radiofônica, ou sobre os gêneros argumentativos jornalísticos que

²⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

³⁰ Universidade Nova de Lisboa

³¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

circulam em diferentes veículos (impresso, radiofônico e televisivo). Além disso, permite-nos reflexões sobre os aspectos que levantamos nas condições de produção dos textos voltados a outros gêneros de textos que circulem na mesma atividade ou em atividades diferentes ou, ainda, sobre a relação da atividade e do suporte com os gêneros de textos. Acreditamos, também, que esta pesquisa possibilita um aprofundamento sobre as questões da oralidade e da linguagem radiofônica (recursos como voz, ritmo, música) e sua influência nas produções de textos que circulam nesta atividade; um aprofundamento não só sobre o uso da metáfora e da ironia na construção da argumentação do produtor dos comentários jornalísticos radiofônicos como também sobre as escolhas lexicais (o uso dos adjetivos e advérbios, por exemplo); e, por fim, um aprofundamento na criação e uso efetivo de sequências didáticas a partir do modelo que propusemos e das atividades que sugerimos.

Podemos dizer ainda que nossa pesquisa comprova o que dizem Schneuwly e Dolz (2004) sobre a necessidade de não se pensar em atividades de ensino aprendizagem dos gêneros sem antes se realizarem estudos sobre as características desses gêneros. Sem isso, o ensino pode ser guiado apenas pela intuição mal instrumentada dos professores, podendo trazer mais prejuízos do que benefícios para os alunos.

Para finalizar....

Retomamos o fundamento teórico central de nossa pesquisa, foi o interacionismo sociodiscursivo que nos fez compreender a linguagem como aporte central para o desenvolvimento do conhecimento humano, que nos fez entender que esse conhecimento apropriado por uma pessoa pelo uso da linguagem é responsável tanto pelo seu agir languageiro quanto pelo seu agir geral (tomadas de decisões, ações físicas etc), que nos fez perceber que esse conhecimento não é inato, mas é apropriado por uma pessoa na sua relação cotidiana, na sua interação com o outro. Foi o ISD que nos mostrou que essa interação é realizada pelo uso da linguagem concretizada em textos produzidos em uma língua natural, que nos permite inferir que é essa linguagem verbal que nos faz conhecer o passado, viver o presente e planejar o futuro, que nos ensinou a relacionar a teoria com a prática (a cada texto lido - uma nova descoberta, a cada descoberta - um novo fazer, e a cada

fazer – uma nova realidade), e, enfim, que nos levou a concluir que *ensinar textos e gêneros de textos, numa perspectiva interacionista sociodiscursiva, é contribuir para o desenvolvimento da pessoa em suas relações profissionais e nos engajamentos em diferentes atividades sociais.*

Enfim, consideramos que esse estudo colabora para o desenvolvimento de Linguística Aplicada e que, como afirma Coutinho (2003; p.347), em relação à linguística em geral, talvez

“ganhe assim, também o sentido de uma tarefa premente, no tecido social deste final de milênio, assumindo a função de contribuir para o *empowerment* de gerações que se vêem privadas do poder que lhes conferiria uma efectiva competência textual – adequada às solicitações e exigências que aí terão que enfrentar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. A arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção. 11 ed. Cotia: Ateliê editorial, 2008.

ADAM, Jean-Michel. Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Geneve : Nathan, 1992.

_____. Unités Rédactionnelles et Genres Discursifs: Cadre Général pour une Approche de la presse écrite. Genres de La Presse Écrite. Pratiques, n.94, p.3-16. 1997.

_____. A Linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. 18. ed. São Paulo: Ática, 1992.

ATIENZA, Manuel. As razões do Direito: Teorias da Argumentação Jurídica: Perelman, Toulmin, MacCormick, Alexy e outros. São Paulo: Landy, 2000.

BAKTHIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo. Manual de radiojornalismo: produção, ética e Internet. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BARBOSA FILHO, André. Gêneros Radiofônicos. São Paulo: Paulinas, 2003.

BELTRÃO, Luiz. Jornalismo opinativo. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BESPALHOK, Flávia Lúcia Bazan. A prática da reportagem radiofônica na Emissora continental do Rio de Janeiro.. 2006. 339p. Dissertação (Mestrado em Comunicação), USP, Bauru.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. IN: ROJO, Roxane (org.). A prática de linguagem em sala de aula. 3. ed. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul ; BAIN, D ; SCHNEUWLY, Bernard ; DAVAUD, C & PASQUIER, A. Le Fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d' analyse. Paris : Delachaus & Niestlé, 1985.

BRONCKART, Jean-Paul. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif - In : *Calidoscopio*. N.2, p. 113-123. 2004.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas - In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v.11, p. 49-69. 2003.

_____. Atividade de Linguagem, Textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

_____. Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano. Trad. e org: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et.al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente a LINGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure - In: A.-M. de Mattos Guimarães, A.R. Machado & A. Coutinho (Org.), O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas, Campinas: Mercado de Letras. p. 19-42, 2008a.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008b.

_____. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue : hommage à François Rastier, 2008c. Disponível em : <http://www.revue-text.net/docannexe/file/86>. Acesso em: 23/jan./2009.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leituras: uma abordagem didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2003. 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL/PUC, São Paulo/SP.

CALABRE, Lia. A era do rádio. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, Daniel. Outro Canal. FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Ilustrada. 21 jan. 2009. p. E8.

CÉSAR, Cyro. Rádio: a mídia da emoção. São Paulo: Summus, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUÉNEAU, Dominique. Dicionário de Análise do Discurso. Cood. da trad. FABIANA KOMESU. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTRAND, Susane G. Modele pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français. Tese de doutorado. p.328. Montreal, Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montreal, 1995.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. As Narrações da Cultura Indígena da Amazônia: Lendas e Histórias. 2002. p.223. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL/PUC, São Paulo/SP.

CONSANI, Marciel. Como usar o Rádio na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COUTINHO, Maria Antónia. Texto(s) e competência textual. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

_____. In Oliveira, Fátima & Mardaria Duarte (orgs). Da língua e do Discurso. Colóquio de homenagem a Joaquim Fonseca. Porto: Campos da Letras, 2004.

_____. O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. Veredas. Juiz de Fora: UFJF, 2007.

_____. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. IN: O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas, p. 101-110, 2008.

_____. Marcadores discursivos e tipos de discurso. (no prelo)

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Gêneros e Ensino de Leitura em LE: Os Modelos Didáticos de Gêneros na Construção e Avaliação De Material Didático. 2001. 263p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

DE PIETRO, Jean-François; DOLZ, Joaquim; DUFOUR, Janine; ÉRARD, Serge; HALLER, Sylvie; KANEMAN, Massia; MORO Christiane e ZAHND, Gabriela. Um modele didactique du “debat”: de l’objet social à la pratique scolaire. IN : Vers une didactique de l’oral ? ENJEUX – revue de didactique du français N. 39/40, Decembre 1996/Mars 1997.Genéve : CEDOCEF, 1996/1997.

DÁVILA, Sérgio.Obama toma posse com promessa de reconstruir os EUA e liderar o mundo. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 jan. 2009, p.7.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A; BRONCKART, Jean-Paul. L’ aquisition des discours : Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. Études de Linguistique Appliqueé, n.102, p.23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Separata: Infancia aprendizaje estudios de psicologia cognitiva. *Revista de Psicologia Social*. MADRI: Comunicación, lenguaje y Educación, p.65-67, 1995.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita : Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça. In: Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & TOULOU, Simon. Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

DUBOIS, Jean (et.al.). Dicionário de Linguística. São Paulo : Cultrix, 1973.

FARRETTO, Luiz Artur. Rádio: o veículo, a história, a técnica. Porto Alegre: Sagra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir & GUTIÉRREZ (orgs). Educação comunitária e economia popular. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDER, C. Le développement des discours argumentatif. Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (Org.); MACHADO, Anna Rachel (Org.); COUTINHO, Maria Antónia Coutinho (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. Linguagem em (Dis)curso, Porto Alegre, v. 6, p. 4-12, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O discurso oral e a construção social do discurso escrito. Cadernos de Pesquisas em Linguística. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 31-33, 2005.

JUNG, Milton. Jornalismo de rádio. São Paulo: Contexto, 2007.

KAUFFMANN, Carlos H. O Corpus do Jornal: Variação Linguística, Gêneros e Dimensões da imprensa diária escrita. 2005. 202p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC. São Paulo/SP

KLIPPERT, Werner. Elementos da Linguagem Radiofônica. Trad: George Bernard Sperber. IN: Introdução à peça radiofônica. São Paulo, EPU, 1980.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Argumentação e linguagem. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org). Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza social e educacional dos processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas. 6. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. A organização sequencial da resenha crítica. *The Specialist*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1996.

_____. Gêneros e tipos de discurso. Estudos Linguísticos. São Paulo, v. 27, p. 201-205, 1998.

_____. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

_____. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade. *DELTA*, Vol. 16, n. 1, p.1-26, 2000.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio* (PUCSP), São Paulo, v. X, p. 137-147, 2001.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. São Paulo: EDUC. *DELTA*, Vol.20, n.2, p.311-328, 2004.

_____. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópico* (UNISINOS), São Leopoldo-RS, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; LOUSADA, Eliane G. Resenha. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número especial, set./dez, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *Revista Veredas Online*. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.10, n.2, p. 22-40, 2007a.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. IN: Gêneros, Teorias, Métodos, Debates. MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH (orgs), São Paulo : Parábola, 2. ed. 2007b. p. 237-259

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A.-M. de Mattos Guimarães, A.R. Machado & A. Coutinho (Org.), O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas, Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.77 – 97.

MACHADO, Anna Rachel & GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (no prelo). In. Título a ser definido. (no prelo/2009)

MACHADO, Anna Rachel. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo LAEL. (no prelo/2009)

MAIA, João Domingues. Português – Volume Único – Série Ensino Médio. São Paulo: Ática. 2000. p. 443

MAINGUENEAU, Dominique. Elementos de linguística para o texto literário. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora. *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod, 1998/2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

_____. O papel da linguística no ensino de línguas. *Investigações Linguísticas e Teoria Literária*, Recife, v. 13/14, p. 187-218, 2001.

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

MARTINEZ COSTA M. P & HERRERA S. Que son los gêneros radiofônicos y por que deberian importarnos. 2005. Disponível em: <http://gmje.mty.estem.mx>. Acesso em mar./2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 1981.

MCLEISH, Robert. Produção de Rádio. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. A nova era do rádio: O discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico. UFSC, 1997.

MELO, José Marques. A opinião no jornalismo brasileiro. Petrópolis: vozes, 1985.

_____. Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo. São Paulo: FTD, 1992.

_____. Jornalismo opinativo: Gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3 ed. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MOESCHLER, Jacques. Argumentation et conversation. Paris: Hatier-Crédif, 1985.

MURCE, Renato. Bastidores do rádio: fragmentos do rádio de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org). Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos. Vol 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ORTRIWANO, Gisela S. Os (des) caminhos do radiojornalismo. 1990. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo.

PEREIRA, Luisa Álvares. Escrever em Português: Didáticas e Práticas. Porto: Edições, 2000.

_____ ; CARDOSO, I. Jovens, alunos e relação com a escrita. In: (coord.) Matos, Manuel. Jovens e alunos do Ensino Secundário. Afrontamento CIE, 2007.

PORCHAT, Maria Elisa. Manual de radiojornalismo Jovem Pan. São Paulo: Ática, 2005.

PRETTI, Dino (Org.) Análise de Textos Oraís. 6. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

RECEITAS culinárias. Roteiro gastronômico de Portugal. Disponível em <http://www.gastronomias.com/receitas/rec0125.htm>. Acesso em: 15 fev. 2009.

RABARDEL, P. (1993). Les activités avec instruments. Documento-síntese apresentada para habilitação à direção de pesquisas. Paris: Université Paris 8.

REPERCUSSÃO. Folha de São Paulo. Caderno Especial. p. A8. 21 jan. 2009

ROJO, Roxane e SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e Públicos: o caso da conferência acadêmica. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6. número 3, set/de, 2006.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística General. C. Bally e A. Sechehaye (orgs.). São Paulo: Cultrix, 1916-1989.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C.. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 1, p. 30-39.

SCHNEUWLY, Bernard. Le Langage Ecrit Chez L' Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs. Paris : Delachaus e Niestlé, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard (2004). Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. e Org: ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas Mercado de Letras, 2004. p. 75-91.

SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SINGER, Peter. Hegel. São Paulo: Edições Loyola,

SOUSA, Jorge Pedro & AROSO, Inês. Técnicas Jornalísticas nos Meios electrónicos: princípios de radiojornalismo, telejornalismo e jornalismo on-line. Fundação Fernando Pessoa. Edições Universidade Fernando Pessoa. Lisboa, 2003.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOULMIN, Stephen Edelston. Les usages de l'argumentation. Paris: PUF, 1993.

VANDIJK, Teun A. Macrostructures ; an intedisciplinary study of global structures in discourse interaction and cognition. Hillsdale: Laurence Erlbaum ass, 1980.

ANEXO 1

SEGMENTO: III**TEXTO I**

O tráfego nas estradas hoje se compara a uma guerra// O número de mortos é assustador / o maior do mundo // É o resultado do volante irresponsável // 'Isso é fato'

SEGMENTO III**TEXTO II**

Apresentação da seção do programa e do comentarista: 'A palavra da Corte', comentarista Carlos Chagas.

Carlos Chagas: Decidiu o governo encaminhar ao congresso o projeto de lei proibindo o fumo em qualquer local fechado do território nacional // Vai ser difícil fiscalizar a casa de cada pessoa / mas em locais públicos acabou a faculdade de fumar // Os restaurantes e bares não poderão mais manter sequer aqueles chiqueirinhos / mesas localizadas ao lado da cozinha / ao lado dos banheiros onde ainda se podia fumar // Áreas especiais, nunca mais! // A pergunta que se faz é da noite para o dia o palácio do planalto vai ser considerado local aberto?// Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu fechadíssimo gabinete e até no aerolula // Não constitui crime nenhum a pessoa fumar / muito menos o Presidente da República porque o cigarro entre os mil males que causa / possui pelo menos a virtude de aliviar tensões // Jamais se condenará o Lula por fumar / mas ele poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes // Os fumantes estão sendo transformados em réprobos cidadãos de segunda classe // Nada mais natural do que proibir o fumo nos aviões/ ônibus/ trens /mesmo em certas repartições públicas e estabelecimento de uso continuado da população // Agora proibir totalmente como se o fumante fosse o grande culpado pelo fumo não // Se querem acabar com o cigarro / então tomem coragem e fechem as fábricas // Interditem o comercio // Só que o problema é que em matéria de impostos / as fábricas e o comércio ocupam o primeiro lugar na geração de renda para os cofres públicos // Sem os pulmões dos viciados em cigarro talvez até fosse reduzido drasticamente o número dos cartões de crédito corporativos // Carlos Chagas de Brasília para a Jovem Pan

SEGMENTO: IV**TEXTO III**

Apresentação da seção: A Jovem Pan está chamando, repórteres e sensoristas apostos 'Chamada Geral'

Joseval Peixoto: O novo embargo econômico americano ajuda a explicar o longo e tenebroso poder de Fidel Castro

Repórter: Respeito os especialistas que esperam a volta da democracia a Cuba // Mas acho que a permanência dos Castros através do irmão do Fidel / Raul/ do poder e da ditadura financiada por Hugo Chávez [é ...] poderá transformar essa esperança numa má re-edição//

SEGMENTO: IV**TEXTO IV**

Joseval Peixoto: Apenas retornando a Fidel é o fim de um tempo e foi um tempo de revolução e um tempo de longo debate entre os dois sistemas de macroeconomia /o sistema capitalista e o sistema comunista // É sempre bom recordar que a revolução cubana fascinou a juventude do final da década de 50 / começo da década de sessenta // As lutas de Sierra Maestra Niquero ‘explodiu’ no mundo // Antes dele Fulgencio Batista / numa ditadura terrível/ num país muito pobre de uma monocultura de cana// [o..] A época / eu me lembro que os jovens deixavam crescer a barba / inclusive onde eu me lembro de um dado curiosíssimo na faculdade de direito // Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra ele falou “Professor é promessa” //Aí foi uma risada geral na classe // Mas Fidel representou uma visão de revolução da década [de ...] do início da década de sessenta // Eu leio na sua carta jornal/ todos os jornais publicam hoje a carta de renúncia com mensagem do comandante [N...]/a mensagem final // Observa que a carta de Fidel é dirigida a um jornalista / aliás faz referência em longa parte da carta ao jornalista Randy Alonso que é diretor do programa de mesa redonda da televisão nacional cubana / Ele cita dois trechos de cartas antigas / uma de 2007 e outra recente de janeiro de 2008 quando ele fala “tenya muy present toda la gloria del mundo cabe en un grãno de mares” //Mares é milho// E a tradução inclusive dada pelo jornal o Estado de São Paulo estava bem consciente de que toda a glória do mundo cabe num grão de milho // É uma frase bonita! //

SEGMENTO: IV**TEXTO V**

Jornalista: A CPI dos cartões corporativos virou briga entre grupos // A oposição quer descartar o governo e o governo quer desqualificar a oposição // Desse jeito pode perder todos / principalmente / o Congresso que já não é bem avaliado pela população.

SEGMENTO: IV**TEXTO VI**

Apresentação da seção e do produtor convidado para realizar o texto: 'Linha de Frente' / gente que decide/ gente de destaque / com a palavra o professor e ex-ministro da Educação/ Paulo Renato de Sousa//

A secretária da Educação de São Paulo / Maria Helena Castro / deu uma entrevista à revista *Veja* que foi publicada nas páginas amarelas / que precisa ser lida por todos aqueles que se interessam por educação em nosso país / a entrevista é corajosa/ [ela é ...] ela retrata exatamente aquilo que ocorre na educação brasileira // todos nós temos críticas a educação brasileira // todos nós reclamamos do baixo nível das nossas escolas// todos nós estamos acostumados com as avaliações nacionais e internacionais que mostram que as nossas escolas não estão ensinando nossas crianças / os índices de aprendizagem das nossas crianças são muito baixos // e a professora Maria Helena Castro / aponta nessa entrevista vários fatores que tem a ver diretamente com essa situação / que explicam essa situação // por exemplo a questão do corporativismo dos professores //por exemplo a questão da má formação dos professores e o desvirtuamento das escolas de formação de professores // Ela aponta problemas que são muito reais// problemas que devem ser enfrentados por todos os governantes na área da educação // problemas que podem ser resolvidos com políticas adequadas / de estímulo e prêmio ao desempenho das escolas e ao desempenho dos alunos // Essa é a guerra política que está sendo seguida no estado de São Paulo/ nas escolas públicas do estado de São Paulo na gestão da professora Maria Helena / fixar metas claras para que as escolas demonstrem um desempenho na questão da aprendizagem dos alunos e em função do cumprimento dessas metas / do atingimento dessas metas / premiar professores / diretores / de escolas para que nós tenhamos um conjunto de sistemas realmente uma melhoria na qualidade / que nós possamos dentro de alguns anos / nos orgulharmos de termos um sistema de educação pública de qualidade no nosso país.

Encerramento da seção do programa: Ouvimos o professor Paulo Renato de Sousa // Linha de Frente// brasileiros falando sobre o Brasil

SEGMENTO: V**TEXTO VII**

Apresentação da seção: Jovem Pan e os destaques internacionais

Joseval Peixoto: Ulisses Neto

Ulisses Neto: Pois não Joseval e ouvintes do jornal da manhã // E com o afastamento definitivo de Fidel Castro anunciado ontem pelo jornal o Gramma / muitas perguntas ficam no ar sobre o futuro do regime político de Cuba // praticamente/ ninguém espera grandes mudanças no curto prazo até porque o novo Presidente não é tão novo assim// Raul Castro já comandava Cuba desde julho de dois mil e seis e no domingo deve ser confirmado o novo Presidente do país pela assembléia cubana // mas há dúvidas sobre o futuro das relações de Hugo Chávez com o novo comandante da ilha caribenha // o Presidente venezuelano tem sido grande aliado do país e amigo íntimo de Fidel Castro nos últimos anos // mas especula-se que Raul não tem tanta simpatia assim pelo líder bolivariano e que preferiria uma aproximação maior com o Brasil// os boatos são de que o irmão de Fidel vê no presidente Lula o interlocutor capaz de internacionalizar as políticas cubanas / sobretudo / com os Estados Unidos// Para o professor de Relações Internacionais da PUC de São Paulo e diretor da prospectiva consultoria Ricardo Siemens esta é uma avaliação complexa de ser feita//

Ricardo Semens: É / existem indicações que a relação de Hugo Chávez com o Fidel é bastante diferente da relação do Hugo Chávez com Raul Castro // Então é possível [...algumas pessoas vêem] / é / vamos dizer que o Raul tem mais resistência [...a essa] / a uma projeção mais forte do / do Hugo Chávez [...na] / em Cuba né? // Então nesse sentido pode ser que ocorra um esfriamento relativo desse relacionamento// Eu diria que também [...não...nem] muita novidade não deve ocorrer aí não// [...Porque] Mesmo porque o Fidel Castro vai afastar formalmente / mas obviamente vai continuar sendo uma pessoa brutalmente influente no processo político//

Ulisses Neto: É / e o presidente Lula já disse que quer ser o interlocutor do governo cubano // tem boas relações com o país // esteve lá menos de um mês e pretende estimular os investimentos brasileiros em Cuba / Joseval.

SEGMENTO: V**TEXTO VIII**

Apresentação da seção do programa e do comentarista: 'Direto ao assunto', comentarista José Nêumanne Pinto.

Joseval Peixoto: Nêumanne, será que a disputa presidencial de 2010 se limitará a Serra e Ciro Gomes?

Nêumanne: Bem, eu já comentei aqui pra você / a pesquisa da CNP Sensos no que se refere à popularidade de Lula // Lula aparece na pesquisa como principal eleitor em 2010 o que não significa que consiga transferir votos para uma candidata como, por exemplo, Dilma Roussef que é osso duro de roer / carga pesada para carregar // Não há no PT nenhum candidato forte e / a pesquisa da CNP Sensos / com [todas as / o pé atrás] todos os pés atrás que a gente pode ter por causa de seu problema / de seus problemas de [credi...] credibilidade // A pesquisa mostra claramente que o candidato forte é o Governador de São Paulo José Serra do PSDB principal adversário político do PT e do Lula // Bem o Lula tem razão quando diz que 2010 está longe / tem dois anos e nós sabemos que dois anos em política são uma eternidade // Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente né? // É meio catastrófico / é muito simples / é o seguinte // O Lula com sessenta e seis virgula cinco por cento de prestígio popular / nenhum candidato forte apesar do Ciro Gomes aparecer como uma possibilidade que o próprio Lula deve ver com alguma preocupação // Será que diante disso diante do favoritismo absoluto do Serra e apesar da candidatura de Aécio Neves e das dificuldades que os tucanos têm para se manterem unidos // Será que o Lula vai deixar o cavalo passar para o seu adversário ou ele vai dar ouvidos ao diabinho do terceiro mandato que fica cochichando no ouvido dele? // Só você derrota o Serra // Só você derrota o Serra// José Nêumanne Pinto /Direto ao Assunto/ para a Rádio Jovem Pan.

SEGMENTO V**TEXTO IX**

Apresentação da seção do programa e do comentarista: Microfone Jovem Pan em Paris, 'Direto de Paris' o correspondente Reali Júnior.

Aqui / Jovem Pan Paris / tempo nublado / chuvas esparsas / temperatura em elevação // Neste momento às margens do Sena junto à Maison de la radio os termômetros marcam oito graus / a máxima será de onze // Novo acidente financeiro como afirma os banqueiros internacionais fragilizam o mundo das finanças // Erros cometidos por operadores do Credit Suisse / custam ao banco um bilhão de dólares // Uma notícia que agrava ainda mais a crise de confiança sobre os mercados // Há uma semana atrás esse mesmo banco se dizia inatingível pela crise imobiliária norte americana // Mas como esperavam alguns analistas importantes grupos bancários seriam ainda alcançados / como está sendo o caso // O banco foi obrigado a anunciar dois virgula oitenta e cinco bilhões de dólares de provisões suplementares sendo que um terço se deve aos erros dos operadores sobre o mercado // O Credit Suisse se defende de qualquer fraude como foi o caso da La Société Generale francesa mas suas revelações reforçam a convicção [é...] sobre a má fiabilidade dos controles dos bancos em período de crise// As faltas / valorizações das carteiras de certos operadores obrigaram o nº 2 do sistema bancário suíço a deteriorar o valor de seus artigos / a degradar o valor de seus artigos/ em quase dois bilhões de euros // O núcleo de preocupação se estende sobre os mercados que crescem em geral e as perdas inesperadas pelo Credit Suisse são responsáveis pela onda de frio que atingiu os mercados// também o 'Lehman Brothers' / segundo Wall Street Journal / poderá constatar um vírgula treze bilhões de dólares de depreciação no primeiro semestre agravando ainda mais a situação // Hoje da forma como se encontra o mercado / não dá para nenhum gigante como os citados do setor/ vir a público anunciar seu bom estado de saúde financeira / pois ninguém está ao abrigo de uma surpresa // As chamadas 'aves raras' dos bancos em boa posição em plena crise / casos do Barclays inglês / anunciaram seus resultados de um benefício para o caso do Barclays / em queda de três por cento no exercício de dois mil e sete em relação a de dois mil e seis //

Só aqui na França o Barclays // deve anunciar um benefício de sete vírgula oito bilhões de euros ainda esta manhã // Mas esse banco como outros não pode garantir que não está correndo nenhum risco // Jovem Pan Paris volta já a chamar sua sede em São Paulo Brasil

SEGMENTO VI**TEXTO X**

Apresentação da seção do programa: Brasil o País dos impostos

Páscoa chegando / é hora do coelhinho entrar em ação para agradar a criançada // Mas o governo também vai se lambuzar / com os impostos destes chocolates// Cada ovo / vem recheado com uma carga que representa quase quarenta por cento do preço // Se custar dez reais quase quatro vão / para o governo // Nos bombons e na colomba pascal os impostos atingem trinta e nove por cento // Pra quem está de dieta e optar pelo coelhinho de pelúcia / terá de encarar mais de trinta e um por cento de tributo // E a fome do fisco não pára por aí // No almoço da sexta-feira santa os impostos representam quase trinta e seis por cento do preço do peixe / e nada menos que cinquenta e quatro por cento do preço do vinho // É bom avisar ao não brincar com a Páscoa // Já pensou se o povo lembra disso na hora de malhar o Judas?

ANEXO 2

SEGMENTOS EM ÁUDIO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)