



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor Alex Bolonha Fiúza de Mello

Vice-Reitora Marlene Rodrigues Medeiros de Freitas

**Pró-Reitor de
Pesquisa e Pós-Graduação** João Farias Guerreiro

CENTRO DE LETRAS E ARTES

Diretora Célia Maria Macêdo de Macêdo

**Coordenadora dos Cursos de
Pós-Graduação em Letras** Maria Eulália Sobral Toscano

Conselho Editorial

Abdelhak Razky
 Angélica Furtado da Cunha
 Audemaro Goulart
 Benedito José Vianna da Costa Nunes
 Carl Harisson
 Christophe Golder
 Dileta Silveira Martins
 Ingedore Villaça Koch
 José Carlos Cunha
 José Guilherme Castro
 José Nivaldo de Farias
 Luis Antonio Marcuschi
 Maria Elias Soares
 Maria Eulália Sobral Toscano
 Maria Lúcia Almeida
 Myriam Crestian Cunha
 Patrick Dahlet
 Paul Rivenc
 Sílvio Holanda
 Vanderci de A. Aguilera

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 BIBLIOTECA DO ILC

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

MOARA

n. 22, julho-dezembro 2004.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

SUMÁRIO

- 3 APRESENTAÇÃO
- 5 FOTOLOG: CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONALIDADE
 Maria Eulália Sobral Toscano
- 21 O CONCEITO DE GÊNERO NO DOMÍNIO OFICIAL:
 OS PCN E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
 Sandoval Nonato Gomes-Santos
- 35 OFICINA PEDAGÓGICA: O GÊNERO FÁBULA
 Alba Maria Perfeito & Sandra Regina Cecilio
- 50 DESIGNING AN ASSESSMENT PLAN FOR A TWENTY-HOUR
 PORTUGUESE COURSE
 Edwiges Fernandes
- 65 TIPOS TEXTUAIS NO DIZER DO FAZER
 Walkyria Magno e Silva
- 78 OS INDICADORES ATITUDINAIS NO GÊNERO TEXTUAL
 CARTAS DO LEITOR
 Roberta Maria Matos Cavaleiro de Macêdo
- 90 AS FUNÇÕES DE FALA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
 DOS PARTICIPANTES EM INFORMATIVOS DE EMPRESAS
 PRESTADORAS DE SERVIÇO
 Rísia de Barros Coelho
- 112 A FORÇA PERSUASIVA DE EXPRESSÕES MODAIS EM
 CARTAS DE RECLAMAÇÃO E EM CARTAS-RESPOSTA
 Célia Maria Macêdo de Macêdo
- 123 DA SEMIÓTICA DA AÇÃO À SEMIÓTICA DAS PAIXÕES
 Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello
- 143 ANÁLISE DE ELEMENTOS COESIVOS SUPRA-SEGMENTAIS
 NUMA NARRATIVA CONVERSACIONAL
 Jailma do Socorro Uchoa Bulhões

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 BIBLIOTECA DO G. L. A.

ISSN 0104-0944

Editor

Marli Tereza Furtado

Editor Convidado

Célia Maria Macêdo de Macêdo

Normalização

Hilma Celeste Alves Melo

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa

Jorge Domingues Lopes

Solicita-se permuta.

Catálogo

Biblioteca Setorial do CLA, UFPA

 MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém:
 CLA/UFPA.

n. 1-21	1993-2004
n. 22	2004

Semestral 159p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Linguística-Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDD 805
CDU 8(05)

 ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados para

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA

Campus Universitário do Guamá

Rua Augusto Corrêa, 1

CEP 66075-900 - Belém - Pará

Tel./Fax (91) 3183-1499

mletras@ufpa.br

CLASS.	805
CUTTER.	
TOMBO:	495351

2005

Impresso no Brasil

APRESENTAÇÃO

Os dez artigos que compõem o número 22 da Revista Moara trazem contribuições importantes para os estudos lingüísticos em diversas áreas. Os três primeiros fazem uma discussão sobre gênero sob diferentes enfoques. Nesses estudos é feita a descrição de um gênero, é discutido como o conceito de gênero circula no domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa e é demonstrada a aplicação de um gênero textual no ensino-aprendizagem da língua materna. Maria Eulália Sobral Toscano apresenta um trabalho sobre o *fololog*, um gênero que emergiu com o advento da *Internet*, portanto um e-gênero, caracterizando-o quanto ao seu conteúdo, propósitos, configuração e estilo. Sandoval Nonato Gomes-Santos analisa como o conceito de gênero se configura nos Parâmetros Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa, mostrando como este é um conceito-chave nesse documento. Alba Maria Perfeito e Sandra Regina Cecilio relacionam gênero ao ensino da língua portuguesa, apresentando uma proposta de trabalho com o gênero narrativo fábula.

Também tratando do ensino da língua materna, Edwiges faz um relato de sua experiência ao utilizar formas alternativas de avaliar o desempenho dos alunos, dar *feedback* e ajudá-los a refletir sobre suas realizações e progresso em um curso de Noções Básicas de Português.

Walkyria Magno e Silva, numa abordagem tipológica de texto, faz uma discussão do texto injuntivo, evidenciando suas características e demonstrando como esse tipo de texto articula-se com o texto descritivo.

Três outros artigos fazem análise de textos dentro de uma perspectiva funcionalista da linguagem, procurando desvendar as intenções dos produtores desses textos. Roberta Maria Matos Cavaleiro de Macêdo faz a análise dos significados dispostos pela orientação argumentativa dos modalizadores no gênero textual 'Cartas do Leitor', analisando os indicadores atitudinais para

enunciados concretos que a vida penetra na língua”. E a vida moderna penetra na língua por meio do aparecimento de formas inovadoras de comunicação, entre outras, as advindas do uso do computador e da facilidade de acesso à *Internet*.

Essas novas formas comunicativas impõem-nos um repensar não somente sobre as relações entre fala e escrita como também sobre as novas maneiras da interação humana. Porém, velhas práticas estão na base destas novas, que, ao circularem em outros meios, ganham identidade em razão dos objetivos a que servem, do assunto de que tratam, das relações que se estabelecem entre os sujeitos e dos usos que esses sujeitos fazem da língua. Assim é que surge, no meio eletrônico, uma página pessoal, o *fotolog*, que, à semelhança de um álbum de fotografia, coloca à disposição do visitante uma série de fotos, a partir das quais a interação se processa.

Este trabalho analisa, pois, essa página pessoal tendo em vista sua caracterização, assim como explícita, por meio das manifestações que nela se registram, a percepção do usuário acerca do que seja um *fotolog*. Formas, como esta, tornam-se “convencionais e, portanto, genéricas, precisamente em virtude da recorrência das situações em que são investidas como ações retóricas típicas” (Marcuschi, 2002, p. 32). Essas ações vêm então a constituir o *frame* que gera expectativas no usuário e lhe facilita a compreensão.

1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Questões sobre os gêneros textuais, sua definição e caracterização andam na ordem do dia das discussões entre os que se dedicam aos estudos sobre as atividades comunicativas do homem. E se, como afirma Bakhtin (1992, p. 281), “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”, inesgotável também é o repertório das formas comunicativas que atendem aos diversos domínios dessa atividade. Essas formas decorrem das mudanças que se operam na sociedade e tornam-se genéricas em razão dos padrões relativamente estáveis que assumem nas situações

sociodiscursivas em que circulam. Em suma, as formações sociais, em função de seus interesses e objetivos específicos, elaboram diferentes textos com características relativamente estáveis, o que os qualifica como gêneros de texto (Bronckart, 1996, p. 137).

O gênero é caracterizado, conforme Bakhtin (op. cit., p. 279), por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional - elementos que estão amalgamados no todo do enunciado e referem as particularidades de uma esfera da comunicação. Marcuschi (2002, p. 22-24) acrescenta a esses critérios definidores os de ação prática, circulação sócio-histórica e funcionalidade.

Enquanto ações sociocomunicativas tipificadas, os gêneros textuais refletem as especificidades das atividades humanas, e, como essas atividades variam de cultura para cultura, é de se supor que os gêneros variem na mesma proporção, de uma feita que as sociedades têm necessidades e demandas diferentes. Conforme Marcuschi, (op. cit., p.32), somente uma investigação intercultural poderia decidir sobre essa variação. Ainda que não a tenhamos empreendido, reconhecemos que as atividades languageiras são, em muito, constrangidas pelo contexto sociocultural que as faz significar. Em assim sendo, sociedades que vivem, por exemplo, à margem do ciberespaço, não empreendem atividades comunicativas nesse ambiente e, portanto, não fazem circular ações retóricas específicas desse meio, concluindo-se daí, que os gêneros refletem “as estruturas sociais [e] recorrentes típicas de cada cultura” (Marcuschi, loc. cit.)

No mundo atual, a popularização da *Internet* tem favorecido o surgimento de uma variedade muito grande de gêneros, os quais nos têm imposto um repensar tanto sobre as relações entre fala e escrita quanto sobre as relações que se estabelecem entre os participantes desse ciberespaço. Entre essas formas comunicativas, encontra-se o *fotolog*, uma página pessoal onde se publicam fotos/imagens e textos, que são comentados pelos internautas que a visitam.

2 O FOTOLOG

O *fotolog*, também conhecido pela forma abreviada *flog*, é um diário virtual de fotografias, regularmente atualizado pelo *flogger* (fotologueiro ou flogueiro), cujo objetivo é promover a circulação de pessoas na Rede. Seu fácil manuseio e o advento da câmera digital tornaram-no uma mania no mundo inteiro.

No geral, assemelha-se a um álbum de fotografias em que o internauta dispõe fotos, suas e de amigos, a partir das quais a interação se processa. Porém, diferentemente do álbum de fotos “tradicional”, cuja circulação e acesso são restritos, o *fotolog* tem acesso franqueado a qualquer navegador, que pode visitar uma infinidade de diários virtuais de fotos, apropriar-se dessas fotos, anexando-as em seu álbum pessoal. Some-se a isso, o fato de que o *fotolog* não se destina a armazenar todas as fotos do *flogger*, mas apenas algumas, especialmente selecionadas pelo mesmo. Essa seleção obedece a critérios variados, entre eles, o inusitado da foto, sua qualidade, a mensagem que ela sugere, a rememoração de momentos especiais. Desse modo, o *fotolog* não é um álbum de fotografia, mas uma atividade comunicativa em que se trocam impressões acerca de um objeto semiótico lingüístico-visual, constituindo assim um espaço público, por ser de livre acesso, dinâmico, por ser regularmente atualizado, e democrático, por permitir, a princípio, a liberdade de expressão.

O *fotolog* propicia o estabelecimento de uma grande comunidade virtual em busca de relações de amizade e troca de experiências, razão pela qual os visitantes normalmente se identificam quando deixam registrados seus comentários. Ainda que não seja uma prática usual justamente porque há o desejo de “fazer amigos”, os visitantes podem se esconder atrás de um *nick* (pseudônimo), condição que lhes permite dizer o que quiserem como quiserem¹.

¹ Há, contudo, um código de ética entre os usuários que lhes regula as manifestações e a exibição de fotos. Mensagens indesejadas podem ser deletadas pelo *flogger* que inclusive pode restringir o acesso a sua página

O *flogger* edita seu diário de fotos de forma a gerar as representações que deseja de si, num jogo cujo propósito é reconhecimento e apreciação. Em assim sendo, mostra e deleta o que quer. É a publicização de um domínio privado, previamente selecionado, de forma a projetar as imagens requeridas e desejadas. Embora não revele indiscriminadamente seus territórios aos outros e controle o que tenciona tornar público, o editor faz transbordar o privado no público, numa ação que simula o rompimento das fronteiras entre esses dois domínios.

2.1 DO LAYOUT

O *flogger* pode configurar seu *fotolog* - título, cores, imagens, tamanho dos caracteres - de modo a personalizá-lo, a imprimir-lhe originalidade e visibilidade.

As fotos são ordenadas segundo a data da postagem, das mais recentes às mais antigas. Abaixo de cada foto, há a data da postagem e, normalmente, um texto pequeno - comentários sobre a foto, recados, convites, poemas, letras de música. No lado esquerdo da página, o editor coloca suas fotos e imagens e, no lado direito, seus *fotologs* e *links* favoritos. Os internautas que acessam o *fotolog* podem deixar suas mensagens em um espaço que lhes é reservado, o livro de visitas. A ação de comentar, embora típica dessa prática discursiva, é, em muitos casos, explicitada pelo próprio editor.

(1) Olha essa foto jah faz quase uma semana, um pouco antes de eu raspar o meu cabelo...

Na verdade tô postando essa foto pq, além de eu ser louco pela Sacre Coeur (que tah lah

atrás lindona), me mostra de novo no telhado =p.... hehehehehehehe Porém, o mais

à comunidade de fotologueiros, e *fotologs* que exibem fotos pornográficas podem ser denunciados e, em conseqüência, ser retirados de circulação pelos administradores do programa.

interessante dessa foto eh o meu sorriso... Eu naum gosto dele (muito feio), mas tem gente

que gostas (loucos, o que posso fazer...)... E como eh raridade uma foto minha sorrindo...

Tah uma... Espero que vcs gostem da foto, mas podem reclamar, e com direito, se naum

gostarem... Eu os apoiarei.... hehehehehehehehe

Tô bem, e naum se preocuoem...

Te amo!!!! Tô voltanda pra ti minha Amandinha...

:*****

Obrgado por entrarem de novo nesse meu cantinho...

COMENTEM!!!!!!

(<http://www.fotolog.net/gst>)

O *fotolog* é enquadrado por um título que, no geral, refere as representações construídas pelo editor acerca de si, dos outros e do mundo - um momento, algo relacionado com a foto, sentimentos, desejos, pontos de vista, conhecimentos. Há *floggers* que mudam o título de sua página a cada foto postada, outros, porém, mudam-no com menos frequência². De qualquer maneira, o título é um elemento obrigatório, quer seja ou não, constantemente atualizado.

(2) Ser idosa é ser feliz

(<http://www.fotolog.net/donaarlinda>)

(3) ...Ça c'est Paris... C'est beau...

(<http://www.fotolog.net/gst>)

(4) Se EU POSSO você também PODE: diga NÃO as drogas!"

(<http://www.fotolog.net/lando>)

² Como o título é do *fotolog* e não da foto, quando mudado, ele enquadra todas as fotos indistintamente (recentes e antigas). Acontece então de uma mesma foto estar enquadrada por um título na ocasião de uma visita e noutra, por um outro.

Há títulos que dizem de antemão a que aquele ciberespaço é reservado e, em conseqüência, qual o teor das fotos/imagens publicadas e quais comportamentos se esperam dos visitantes. Tal é o caso do exemplo (5), extraído de um *fotolog* que expõe anúncios publicitários, considerados de péssima qualidade pelo editor, anônimo, e cujos visitantes, também anônimos, depreciam o que está em exposição³.

(5) :: Quando o TEXTO é ruim, não tem LAYOUT que dê jeito ::

(<http://www.fotolog.net/agoralascou>)

Abaixo do título, há um *link* reservado às informações sobre o editor da página. Nesse espaço, encontra-se uma variedade muito grande de informações: perfil do editor, como em (6); natureza e objetivo do *fotolog* e normas de conduta dos participantes da interação, como em (7); dados pessoais - cidade, estado civil, *messenger*, *e-mail*, etc., como em (8); ou poemas/letras de música, como em (9).

(6) Paris, France

Member since Dec 13, 2003

Bom, sou apenas um cara normal... Adoro uma aventura e acho que a vida foi feita para se viajar, conhecer outras pessoas, outros lugares e outras culturas. Adoro conhecer pessoas e faço amizade fácil... Sou falante, adoro rock, escuto eletrônica só por diversão, mas naum muito senão cança... Adoro estar em companhia dos meus amigos...

(<http://www.fotolog.net/gst>)

(7) Jampa City, Brazil

Member since Dec 28, 2003

Eles não são premiados mas são muito comentados.

Por isso merecem ainda mais destaque nessa página da Internet onde reina a democracia. Aos criativos de plantão, muita calma pq, sem querer, seu anúncio poderá estar aqui!!! :)

³Este *fotolog* se diferencia de todos os consultados para este trabalho em decorrência das relações que se estabelecem entre os sujeitos (anônimos) e dos propósitos a que serve.

::: ATENÇÃO :::

O FOTOLOG FOI CRIADO PARA SE DISCUTIR O ANÚNCIO ELEITO DO DIA. ENTÃO, VAMOS TENTAR FAZER COM QUE ESSE PROPÓSITO SEJA SEGUIDO E NÃO USAR O ESPAÇO PARA FALAR MAL DOS NOSSOS COLEGAS DE PROFISSÃO.

‘INFELIZMENTE ALGUMAS PESSOAS NÃO ENTENDERAM AINDA O ESPÍRITO DA COISA E, PARA TENTAR MANTER O “NÍVEL” DO FOTOLOG, OS COMENTÁRIOS QUE FOREM MUITO AGRESSIVOS OU CONTEREM PALAVRAS QUE AGRIDAM DETERMINADAS PESSOAS, SERÃO CORTADOS. ESPERAMOS QUE TODOS COLABOREM! :)’

(<http://www.fotolog.net/agoralascou>)

(8) Nome Gabriela Garcia

Cidade São Paulo/SP

MSN gabi_olé@hotmail.com

Ela está... Solteira

(<http://gabirole.flogbrasil.terra.com.br/>)

(9) Se a canoa virar vamos, Djibouti

Member since Nov 01, 2003

“De duas mãos construímos o nosso mundo. Deste a tua, dei-te a minha...”

Mexemos nas tintas, e continentes e oceanos nasceram..

Apertamos, rodamos, viramos nossas mãos

e ficou assim..

É neste mundo nosso que vivemos, que amamos, que sofremos, que choramos..

É neste mundo nosso que somos nós...

É aqui, que sentes a minha pele,

É aqui que sinto o teu toque,

É aqui que vêes minha lágrimas..

É aqui que me falas de amor!

(http://www.fotolog.net/debinha_)

O importante para o *flogger* é que ele seja visitado e que, com isso, venha a se tornar uma “celebridade” no ciberespaço - um objetivo muitas vezes expresso no próprio título.

(10) Teste o qto vc m conhece -> [http://](http://vanessaleao.friendtest.com)

vanessaleao.friendtest.com

(<http://www.fotolog.net/vanessaleao>)

(11) -=|LEIAM O CAPTION - IMPORTANTE|=-

(<http://www.fotolog.net/vampirofelipe>)

Ao adicionar outros *fotologs* entre seus *links* favoritos, o editor favorece-lhes a circulação na Rede e contribui assim para a popularidade deles. É comum também que essa divulgação se dê por intermédio de conhecidos ou amigos do dono da página, conforme pode ser observado no comentário (12), ou a pedido do visitante, como em (13). Neste caso, o visitante não só pede ao dono da página que visite a sua⁴, como também lhe pede que o adicione entre seus *links* favoritos.

(12) oooooh minina famosa..to louca pra te conhecer..KK nao para de falar de ti :)..pelo visto ja es uma celebridade..xega logo,ta?!!!....*’s

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

(13) ah mi adiciona???

passa lah nu meu!

;)*’*’s

(http://www.fotolog.net/casal_fotolog)

A fama adquire-se com base no número de visitas feitas ao *fotolog*. Há inclusive um *rank* dos mais visitados, portanto, mais célebres.

(14) *** COMUNICADO ***

Gostariamos de AGRADECER a todos que votaram em nosso fotolog no concurso TOPLOG, e anunciar com muita

⁴As visitas são computadas e informadas, periodicamente, pelos administradores do programa ao *flogger*, o que gera um *rank* dos mais visitados.

SATISFAÇÃO, que fomos os vencedores da edição de Maio!!!
MUITO OBRIGADO A TODOS QUE AJUDARAM!

Hoje inicia-se a edição de Junho e gostaríamos de pedir a
colaboração de todos para que possamos vencer mais uma
vez!

(<http://www.fotolog.net/garotafotolog>)

Os *floggers* menos famosos correm atrás de uma chance
para aparecer nos que ocupam o topo nesse *rank*, e ver seus
fotologs incluídos nos favoritos daqueles ou, pelo menos, serem,
por eles, visitados.

(15) não acredito.....**consegui comentar!!!!**vcs são
lindussssss.....bjussssss e **me visitem**

(www.fotolog.net/casal_fotolog)

(16) noooossa, **ki milagre um lugarzim??** qq tah havendo???

=P~~

owwww, PORFAVOOOOOR **comenta nu meuuuu** =D~~

Bjuuuus

vcs saum lindos d+++++

(www.fotolog.net/casal_fotolog)

Os textos que acompanham as fotos são, no geral, curtos.
Quando o editor quebra a expectativa em relação à extensão deles,
reparações podem ser feitas pelos visitantes, tais quais as que se
observam a seguir.

(17) po essas foto ta massa.. e tu nao precisas de explicações e
tambem eh

so pra comentar sobre a foto e nao fazer uma redação porra!!!!

[]'s te amo mt seu viado!!!

(<http://www.fotolog.net/gst>)

(18) **Poss tu escreve muito** depois eu leio to com sono abração
calex!!!!!!!!!!!!

(<http://www.fotolog.net/gst>)

Alguns comentários revelam a percepção que o usuário
tem sobre a brevidade do texto a ser deixado na página e sobre as
diferenças entre os gêneros textuais que circulam na *Internet*,
conforme pode ser atestado em (19).

(19) **Mille acho q tenho q parar um pouko c n vai fik mt
grande** e eu tenhu mt coisa pra t falar ainda mais agora n
da.. **vou t mandar um e-mail!!** hauhauhauha
.kkzinha.

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

Há um número limitado de fotos postadas por dia assim
como há um número limitado de mensagens sob cada foto⁵; uma
vez esgotado o número limite de mensagens, não há como o
visitante deixar seu comentário.

2.2 DAS MANIFESTAÇÕES

Há espaços bem definidos para as manifestações do editor
e dos visitantes da página. Porém, essa distribuição
preestabelecida pode ser, esporadicamente, subvertida.

Enquanto o espaço reservado ao dono do *fotolog* é de
acesso restrito, somente ele e pessoas autorizadas por ele podem
ocupá-lo, o livro de visitas pode, a princípio, ser “assinado” por
qualquer internauta. Entretanto, no momento em que o *fotolog* é
criado, o dono da página tem a possibilidade de colocar restrições
quanto a quem possa comentar em seu livro de visitas,
determinando, por exemplo, que apenas *floggers* possam fazê-lo.

Quando uma outra pessoa assume as funções do dono da
página, como em (20) e (21), há a ocorrência de enunciados que
identificam o internauta e referenciam seu fazer discursivo.

(20) isso foi aqui em casa e **quem ta postando e a luly** <http://www.fotolog.net/lulybelo> pq u pc da tia da nay e
buguento la ai num recebe foto =p lindos neh? diguinos de
casal fotolog =p

(http://www.fotolog.net/nay_doliveira)

(21) Aqui eh a Liana (<http://www.fotolog.net/lilisouza>) postando
pra Mille. Essa ociosa ta com preguiça.. =]~

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

⁵ O usuário comum do *Ubbi.fotolog.net* pode postar uma foto por dia e receber dez mensagens sob cada foto. Há outros (*Gold Câmera Patron*), contudo, que pagam cinco dólares por mês e podem, assim, postar seis fotos por dia e receber cem comentários sob cada foto.

Porém, ao entrar em seguida, no livro de visitas da foto que havia postado, o internauta de (21) não prefacia seu comentário, já que esse é o espaço legítimo para sua manifestação.

(22) xi sorrisão de mããããe! Linda minha miguxaaa..! :~~~~

Te amo tahh? =o*****

Liana.

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

Do mesmo modo, o próprio dono da página pode entrar no espaço reservado às visitas, ainda que esse comportamento seja pouco usual. Suas manifestações ou fazem adendos à mensagem postada sob a foto, ou, o que é menos freqüente ainda, comentam a foto.

Na forma de adendo, a intervenção do editor é a primeira no livro de visitas, e é prefaciada por marcadores e/ou enunciados metadiscursivos. Em (23), ela é iniciada por um marcador discursivo (“ah”) que sinaliza, nesse contexto, a lembrança repentina de uma informação não provida em seu devido espaço, à semelhança de uma das funções do “oh” em inglês, descrita por Schiffrin (1988, p. 92).

(23) Ah, créditos para o meu fotógafo oficial, Gabriel... :**

(<http://www.fotolog.net/tatazita>)

Em (24), o editor toma seu próprio discurso como objeto de consideração (“*esqueci de colocar no comentário da foto*”), qualificando-o (“*comentário da foto*”) e explicando as razões de sua manifestação (“*esqueci*”), além de anunciar a subversão da distribuição espacial (“*mas vou colocar aki mesmo*”). Acrescenta-se a ocorrência do marcador “bom” que opera na estrutura ideacional (anuncia um novo lance de informação) e na estrutura de participação do discurso⁶ (instancia uma reparação na seqüência interlocutiva).

⁶ Cf. Schiffrin, 1987, p. 24-28.

(24) **Bom, esqueci de colocar no comentário da foto, mas vou colocar aki mesmo...** Ontem fui ver a missa das seis na Sacre Coeur... Sem nossão... Ela foi inteira contada por feiras... Me lembrou muito as missas que rolava em São Bento (no primeiro domingo de cada mês) que era toda cantada em canto gregoriano pelo monjes... Missa linda... E, acreditem se quiser, fui a missao.... =p

(<http://www.fotolog.net/gst>)

O editor só comenta a foto quando não foi ele quem a postou, situação em que assume o papel de visitante, como em (25). Contudo, sua manifestação é sentida como “fora de lugar” e é reparada pelos participantes da interação, conforme se observa em (26).

(25) **eras liana fala serio essa foto ta muito estranha..**

hUHlhauihaiaHUIHA Mas né fazer uq?! heuehueh
Realmente esse dia foi otimo.. foi ontem num bar chamado..
Café Carioca.. foi mt bom.. Mille.

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

(26) **detalhe, a camille comentando no seu próprio fotolog! :) hauhauha!**

tá linda essa foto mille, nada de estranha! tá toda felizona, dá até gosto

de olhar! venha logo viu? ;*****

(<http://www.fotolog.net/camillesobral>)

As reações do dono da página ao que é enviado para seu livro de visitas, ainda que não esperadas, podem ocorrer, por exemplo, quando da postagem de uma nova foto, conforme pode ser observado em (27), em que o *flogger* responde aos pedidos feitos na foto anterior.

(27) Gente, vocês sabem que adoro o carinho de todos vocês, **por favor não peçam para eu adiciona-los, sei que são muitos e estou tentando adiciona-los. Pode deixar que você vai está adicionado**

(<http://www.fotolog.net/donaarlinda>)

Em suma, a recorrência das ações é o que as legitima como típicas, tornando-as adequadas, possíveis e desejadas. Esses padrões de expectativas acerca das atividades de linguagem permitem aos participantes dos eventos comunicativos selecionar, predizer e avaliar os procedimentos lingüístico-discursivos em relação às particularidades desses eventos.

2.3 DO CONTEÚDO

O conteúdo do *fotolog* depende do objetivo do dono da página. Se inicialmente a idéia era compartilhar com amigos e familiares fotos em uma comunidade interconectada, conforme afirmam seus idealizadores⁷, atualmente os interesses se diversificaram muito. Temos desde páginas que continuam servindo àquele propósito até páginas temáticas que organizam profissionais em torno de assuntos específicos e interesses comuns. Mas, no geral, essa comunidade, de dimensão gigantesca, tem em comum o desejo de “fazer amigos”, dividir experiências, compartilhar emoções e ficar famosa, como pode ser atestado em algumas das respostas dadas, por membros dessa comunidade, à pergunta “O que o *fotolog* significa para você?”⁸.

- “Eu fiz amigos verdadeiros aqui (...) Poderia ser a combinação ilusória de arte, vida real e fantasia que eu consigo ver todos os dias aqui. Além disso, há a comunidade que se estabelece com os comentários de uns nos *fotologs* dos outros.”

- “*Fotolog* é uma maneira muita boa de conhecer pessoas... novos amigos e mesmo um novo amor!”

- “*Fotolog* significa uma maneira de me expressar, ver outras partes do mundo, interagir com outras pessoas, e tornar-me um melhor fotógrafo neste processo.”

- “É a comunidade com que eu melhor me identifico (...) Eu posso compartilhar minha vida com outras pessoas, ver o que elas estão fazendo, ser e deixá-las ser *voyeurs*...”

- “Eu amo *fotolog* porque eu tenho amigos de muitos países diferentes que me deixam mensagens e vêem minhas fotos prontamente!! É uma boa maneira de se conectar e manter contato com pessoas e torná-las informadas não somente sobre seus pensamentos mas também sobre sua ... (imagem?).”

⁷ Cf. <http://my.fotolog.net/FAQ.html>

⁸ Os comentários, que podem ser encontrados em <http://www.fotolog.net/fotolog>, foram editados e traduzidos.

- “*Fotolog* tem sido, para mim e meus amigos, uma forma de expressar nossos sentimentos, uma forma de estar em contato a distância (nós moramos em países diferentes) e para muitos de nós, [uma forma de] encontrar apoio de outras pessoas que não nos conhecem. É como um placebo para nossa depressão.”

Em suma, os *fotologs* não se caracterizam tanto por seus conteúdos temáticos, mas sim, por sua funcionalidade no ciberespaço – exibir vidas e representações de mundos por meio de fotos e imagens⁹. Esses territórios privados, que se tornam públicos e são percorridos pelos olhos curiosos dos internautas, funcionam como uma espécie de galeria de fotos/imagens e pequenos textos, construída com as lentes de um homem em busca de reconhecimento, emoções, cumplicidade e relacionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo uma prática discursiva recentemente surgida no domínio da *Internet*: o *fotolog* - uma página pessoal de fotos, seguidas de pequenos textos, com comentários de internautas que a visitam. Por meio dessa forma comunicativa, torna-se de domínio público um universo privado, especialmente selecionado para gerar as representações pretendidas de si, dos outros e do mundo.

Partindo das expectativas dos membros dessa comunidade, dos textos elaborados e das relações intersubjetivas, chegou-se à conclusão de que é justamente a funcionalidade que distingue o *fotolog* dos vários outros gêneros de texto que circulam na Rede, qual seja, propiciar a construção e circulação de imagens de sujeitos em busca de reconhecimento, popularidade e relações sociais. O que acontece nos *fotologs*

⁹ As reuniões que acontecem entre os *floggers* pelo mundo inteiro são divulgadas da seguinte maneira: “você observou suas vidas através de suas fotos. Vá agora à reunião local deles e conheça seus *floggers* favoritos na vida real” (<http://www.fotolog.net>).

lembra as interações que se dão em torno de um álbum de fotografias em que o dono do álbum, à medida que mostra as fotos, explica-as para a audiência que, por sua vez, demonstra interesse e tece comentários a respeito do que é visto e dito.

As observações feitas ao longo deste trabalho não pretenderam ser exaustivas e tampouco conclusivas; ao contrário, constituem considerações que poderão ser refinadas, ou mesmo repensadas, com o andamento desta pesquisa e a partir de outros estudos sobre o tema. As novas atividades comunicativas¹⁰, surgidas no ciberespaço, têm suscitado reflexões fecundas e interessantes acerca das relações humanas e da natureza dos textos que circulam nesse ambiente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- BRONCKART, J-P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SCRIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

¹⁰ No momento da publicação deste artigo, formas comunicativas posteriores ao *fotolog* já se tornaram bastante populares na Internet, dentre elas, o *videolog*.

O CONCEITO DE GÊNERO NO DOMÍNIO OFICIAL: Os PCN e o ensino de língua portuguesa*

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Propomos, neste trabalho, problematizar os modos de emergência do conceito de gênero no mais recente documento oficial de direcionamento das práticas de ensino de língua portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Optamos por focar as escolhas teórico-disciplinares em que se constitui a reflexão sobre o conceito nesse documento.

Palavras-Chave: Gênero; ensino de língua portuguesa; documento oficial.

ABSTRACT

This paper presents an attempt to characterize the emergence's modes of the genre's concept in the most recent official document of the portuguese language teaching regulation (PCN de Língua Portuguesa), focusing the theoretical choices how the reflection about this concept is established.

Key Words: Genre; portuguese language teaching; official document.

INTRODUÇÃO

É nosso objetivo, neste trabalho, problematizar os modos de circulação do conceito de gênero no domínio da normatização oficial do ensino de Língua Portuguesa. Mais especificamente, propomos analisar como esse conceito se configura no mais recente documento oficial de direcionamento das práticas de

* As reflexões expostas neste estudo retomam aquelas desenvolvidas na tese de doutorado intitulada "A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial", defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação das professoras Ingedore G. V. Koch e Raquel Salek Fiad.

ensino de língua portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, publicados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) do governo federal, entre 1997 e 1998.

Entre as diversas motivações que fundam a eleição do conceito de gênero como conceito-chave no âmbito dos PCN, descritas e analisadas em estudo anterior (Gomes-Santos, 2004), enfocaremos neste trabalho tão-somente as que se relacionam aos saberes teóricos e disciplinares que, manifestos ou apenas pressupostos ao longo do texto do documento, garantem o suporte acadêmico-científico para que ele atinja sua meta de oferecer “*diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum*” (PCN, Introdução: 49).

Antes de analisarmos os modos de circulação do conceito nos PCN, não parece inútil traçar, mesmo de modo breve, os contornos conjunturais em que esse documento aparece.

1 OS PCN COMO DOCUMENTO OFICIAL

O que se tem denominado, de modo mais ou menos difuso, *PCN* remete a um conjunto de textos organizados segundo as diversas áreas de conhecimento – língua portuguesa, matemática, educação física, arte etc. – e os vários níveis de progressão institucional daquilo que a LDB definiu como “Educação Básica”, que compreende três grandes intervalos de escolaridade – *educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*. Quanto ao *ensino fundamental* – embora a LDB tenha facultado aos sistemas de ensino a decisão de dividi-lo ou não em ciclos e, no caso de optarem pela divisão, a decisão de quantos seriam os ciclos –, os PCN relativos a esse nível são organizados segundo a especificação de dois blocos – *primeiro e segundo ciclos* (compreendendo o que comumente foi considerado 1ª. a 4ª. série) e *terceiro e quarto ciclos* (5ª. a 8ª. série).

No que respeita aos PCN do ensino fundamental para a Língua Portuguesa – *corpus* particular por que optamos neste

estudo – temos dois textos: um relativo aos 1º. e 2º. *Ciclos* e, outro, aos 3º. e 4º. *Ciclos*. Cada um dos dois textos referentes ao ensino fundamental organiza-se em duas grandes partes: em uma primeira, temos a caracterização geral da área de língua portuguesa, bem como a apresentação dos *objetivos*, dos *conteúdos* e dos *critérios de avaliação* a ela correspondentes. Em uma segunda, esses elementos são apresentados segundo as especificidades de cada ciclo a que se refere o documento – 1º. e 2º. *Ciclos* e 3º. e 4º. *Ciclos* –, o que consiste, entre outras proposições, na descrição do tratamento didático a que se devem submeter os conteúdos e na especificação de orientações didáticas para a operacionalização do ensino.

1.1 OS CONTORNOS CONJUNTURAIS DO APARECIMENTO DO DOCUMENTO

A publicização dos PCN do Ensino Fundamental para a Língua Portuguesa insere-se em um percurso histórico de normatização oficial do ensino de língua no país. Embora significativos nesse percurso, os PCN não inauguram a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e a didática eventualmente mais adequados a esse ensino nem se dissociam da massa de documentos oficiais que o vêm normatizando¹. Com base nisso, cabe questionar sobre as condições conjunturais em que aparece o documento, especificamente o processo de sua elaboração, o que consiste em focalizar alguns aspectos do contexto situacional do evento de seu aparecimento.

Da elaboração do documento: a autoria difusa

O processo de elaboração dos PCN consistiu na apreciação de uma primeira versão de texto “elaborada por equipes especialmente contratadas pela SEF/MEC compostas por professores com exercício no ensino fundamental, contando com

¹ O trabalho de Marinho (2001), por exemplo, contempla, entre outros aspectos, o percurso da normatização oficial do ensino de língua portuguesa pela análise de *propostas curriculares* de vinte estados brasileiros, produzidas nas duas últimas décadas (oitenta e noventa).

a assessoria de professores especialistas. Essa primeira versão foi enviada a cerca de 400 consultores: professores universitários de todo o País, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação.” (CEB/SEF, Parecer 3/97).

Na percepção de Suassuna, há um duplo problema no encaminhamento do processo de elaboração dos PCN:

“(…) verifica-se que houve um problema de ordem formal – pois eles deveriam ter sido propostos após a definição dos objetivos educacionais pelo CNE – e um problema de ordem política – uma vez que faltou tempo para um amplo debate e foram desconsideradas as experiências diversificadas e muitas vezes bem-sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do Brasil.” (Suassuna, op. cit.: 178)

Esse procedimento de consulta anterior à elaboração efetiva da versão final do documento integra e legitima a própria tentativa do mesmo de se auto-definir como um referencial curricular de caráter nacional. Para Marinho (2001, p. 21), na base de um tal processo de elaboração está a “*tentativa de busca de consenso, de diluição dos conflitos de posicionamentos*”, o que é propiciado pela suposta atribuição

“(…) de um lado, a diversas mãos o instrumento da sua [do documento] escritura e, de outro, mantendo nas mãos do Governo, do Ministério da Educação, a sua unidade e coerência. Essa escritura múltipla, contraditoriamente, produz o apagamento de vozes, de autoria, de uma não identificação dos próprios sujeitos que dela participam.” (ibidem, p. 21)

As considerações de Marinho permitem pôr em questão o regime autoral implicado no modo de elaboração dos PCN e, nessa direção, os modos de institucionalização oficial do processo coletivo de escritura de um *referencial curricular* que conta, em sua gênese, com “*autores empíricos com histórias pessoais e inserções profissionais diversas, com uma diversidade de textos e de discursos que compõem as suas estratégias intertextuais e interdiscursivas, num movimento que busca apagar não apenas*

as contradições dessa diversidade, mas também a opacidade dos sentidos e as contradições sociais e políticas constitutivas do terreno em que esse discurso é plantado” (ibidem, p. 21).

Em suma, a legitimidade de que se busca investir o documento ancora-se, preliminarmente, no próprio modo coletivo de sua elaboração: ele não seria diretivo porque sua autoridade fundamenta-se na *experiência* e no *conhecimento* da própria comunidade a quem supostamente se destina; no limite, o documento encontra sua justificativa maior no fato de ter sido elaborado na/pela/para a comunidade destinatária, o que atualiza o efeito de consenso e de conciliação de que se busca investir e, em decorrência disso, permite as condições para que emergja como uma proposta, a um mesmo tempo, exitosa e promissora.

A autoria difusa inscrita no processo mesmo de elaboração do documento materializa-se em uma *Ficha Técnica* que aparece no final de cada texto, em que um conjunto de locutores – entre eles, professores e pesquisadores vinculados a tendências teórico-disciplinares e a contextos acadêmicos os mais diversos – são elencados (em ordem alfabética) segundo as rubricas seguintes:

a) PCN – 1º. e 2º. Ciclos: Coordenação, Elaboração, Consultoria, Assessoria, Projeto Gráfico e Revisão e Copydesk;

b) PCN – 3º. e 4º. Ciclos: Coordenação Geral, Coordenação de Língua Portuguesa, Elaboração, Consultoria, Assessoria, Revisão e Copydesk e Agradecimentos.

Ora, assim configurada, a autoria dos PCN dilui-se naquilo que é tomado como *dimensão técnica*, o que impede que se identifiquem mais precisamente as diferentes equipes e as diversas tarefas constitutivas do processo complexo de constituição do documento. Ou seja, a *dimensão constitutivamente política* da tarefa de elaboração de um novo documento de normatização do ensino de português no país – o que implica a eleição de determinados parceiros e a renúncia a outros – reduz-se à eventual imparcialidade de uma listagem exposta ao final dos textos do documento.

2 DO TRATAMENTO DO CONCEITO DE GÊNERO NO DOCUMENTO: DETERMINAÇÕES DE ORDEM TEÓRICO-DISCIPLINAR

No que respeita a essas determinações, importa indagar como a reenunção² do conceito de gênero supõe a reenunção de um conjunto de saberes teórica, disciplinar e academicamente situados. Mais especificamente, a reenunção do conceito de gênero não se dissocia de um certo posicionamento em relação a determinadas concepções de linguagem, língua, texto, discurso etc., bem como em relação às correntes teórico-disciplinares e acadêmicas que lhe dão sustentação na instância acadêmico-científica, como veremos a seguir.

Os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade

Os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade constituem bases da concepção de linguagem por que opta o documento. O princípio da eficácia, por exemplo, é associado, do ponto de vista sintático, a enunciados do tipo “*uso eficaz da linguagem*” ou “*uso da linguagem com eficácia*”.

(01) Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 30)

² A *reenunção* é definida, em Gomes-Santos (*op. cit.*), como o processo de legitimação do conceito na imbricação de domínios institucionais particulares – o acadêmico-científico e o oficial, por exemplo. Distingue-se, nessa direção, das idéias de precedência e sobredeterminação implicadas por uma certa noção de transposição – aquela voltada à descrição do movimento de passagem de um conceito que, uma vez saturado em uma determinada instância institucional, migraria para outra instância, adquirindo nessa última um estatuto absolutamente inédito.

Já o princípio de adequação reforça o de eficácia pela especificação de seu sentido, em uma fórmula em que *uso eficaz da linguagem* implica *uso adequado*.

(02) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 32)

(03) (...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 25)

Esses dois princípios operam ainda conjuntamente em relação ao princípio da competência, considerado também finalidade do ensino de língua.

(04) O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 53)

(05) Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 30)

Quanto ao princípio da diversidade, pode-se dizer que ele é o que ancora, de modo particularmente significativo, o tratamento do conceito de gênero nos PCN, uma vez que é tornado o próprio objetivo do ensino de português: existe uma diversidade de textos constituída socialmente e é necessário contemplar essa diversidade do ponto de vista didático.

É nessa direção que se pode interpretar a recorrência de referências, no documento, à necessidade de ensino-aprendizagem da diversidade textual constitutiva das práticas sociais de linguagem, o que aparece sob as rubricas “*diversidade de textos (ou textual)*”, “*diferentes gêneros/diferentes textos*” etc.

(06) A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCNs – 1º. e 2º. Ciclos: 34)

(07) Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 66)

Constituído a partir do princípio da diversidade textual, o objeto-gênero é definido como um registro semiótico com uma materialidade lingüística particular, o que, por sua vez, torna possível que seja renunciado como um “*objeto de ensino*”. Assim, se a diversidade textual pode ser aprendida, os gêneros podem ser ensinados.

(08) Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 23).

Em outros termos, é exatamente a apreensão do gênero como um construto concreto, isto é, um dispositivo de comunicação investido de uma realidade semiótica mais ou menos reconhecível como tal em uma determinada esfera de prática de linguagem – daí por que passível de ser “*objeto de ensino*” – que justifica a possibilidade de sua aprendizagem:

(09) Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual

que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 34)

A possibilidade de aprendizagem do gênero supõe a consideração do objeto-texto, tomado como “*unidade de ensino*”, contraparte constitutiva do estatuto de que se investe o conceito de gênero no documento:

(10) Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 35-6).

(11) Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 48).

Do ponto de vista teórico-disciplinar, o princípio da diversidade textual – e o modo como ele opera no estabelecimento de um estatuto para o objeto-gênero – encontra sua motivação em um pressuposto recorrente nos estudos da linguagem de matiz textual-enunciativo-discursivo: exatamente aquele relativo à natureza constitutivamente heterogênea (em termos bakhtinianos, *dialógica*) da linguagem. Isso implica a atenção não apenas à materialidade propriamente lingüística da linguagem, mas também (e, talvez, principalmente) àquilo que constitui sua exterioridade constitutiva, donde o alçamento do princípio do *uso (eficaz, adequado, competente)* como definidor da concepção de linguagem por que optam os PCN:

(12) Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
BIBLIOTECA DO C. F. I. P.

de ensino que têm como ponto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 22)

(13) (...) as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 18)

Assim, o uso da linguagem é tomado, no documento, nos limites da eficácia, da adequação e da competência, definidas como a capacidade de alcançar efeitos em relação ao que se pretende, já que “ser usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 22). Em outros termos, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 19). Esse uso eficaz da linguagem tem por finalidade que o aluno “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 23; PCN – 3º. e 4º. Ciclos: 19).

Fica legitimada, cientificamente (e, portanto, institucionalmente), a opção pelo conceito de gênero nos PCN, já que essa opção é academicamente motivada, nas “condições atuais”, não apenas pelo “conhecimento didático acumulado” como também pelas

(14) (...) contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (PCN – 1º. e 2º.: 22).

O conceito de gênero funciona, portanto, como suporte teórico-acadêmico do projeto dos PCN de estabelecer um ensino

de português fundamentado na diversidade textual. A questão que se impõe, nessa direção, é exatamente por que esse conceito e não outro, ao que poderíamos confrontar a hipótese de que o conceito de gênero – e os princípios da eficácia, da adequação, da competência e da diversidade implicados na concepção de linguagem por que opta o documento – permitem o diálogo entre diversas correntes teórico-disciplinares no campo dos estudos da linguagem, bem como sua harmonização com o conjunto de contribuições de outras disciplinas. A *harmonização*, nesse caso, deve ser pensada como *efeito de harmonização*, no sentido de que se constitui em estratégia eminentemente política de persuasão da instância oficial quando da reenunciação que produz do conceito de gênero. Em outros termos, a eventual conciliação engendrada pelo conceito de gênero não aparece como uma propriedade que lhe é intrínseca, mas como efeito retórico produzido no jogo político de reenunciação oficial do conceito.

Assim, o diálogo entre diversas correntes teórico-disciplinares é tornado possível na base do acordo sobre um conjunto ideológico comum (Maingueneau, 1984), como modo de garantir a credibilidade necessária para que o documento alcance o objetivo pretendido de “*servir de referencial*” para o trabalho do professor, sendo “*instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático (...) para sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*” (PCN – 1º. e 2º. Ciclos: 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, cabe retomar a indagação sobre o lugar do conceito de gênero no domínio institucional da normatização oficial, em um *documento oficial* cujo estatuto é, conforme vimos, constitutivamente plural. Resumindo as considerações anteriormente apresentadas, podemos dizer que, no caso dos PCN, o conceito de gênero constitui-se como ponto de encontro e princípio de coerência de diferentes tendências dos estudos da

linguagem, em conjunção com outras associadas à didática e à psicologia. Investido de um caráter conciliatório, o conceito de gênero garante o suporte teórico-acadêmico necessário para que o objetivo de normatização oficial do documento legitime-se acadêmica e cientificamente.

Ao ser alçado a “*objeto de ensino*”, o conceito de gênero torna exequível o projeto do documento de orientar para um *saber fazer*. A autoridade do documento fica legitimada, desse modo, porque ele contempla não somente questões tipicamente teóricas, mas ensina *como fazer*, ou melhor, ensina a *saber como fazer*. A opção pelo conceito de gênero opera, portanto, com sucesso o entrecruzamento do discurso acadêmico-científico com as práticas didáticas. Em uma palavra, pode-se dizer que o conceito de gênero produz o efeito de conciliação tanto do ponto de vista da normatização oficial e dos efeitos didático-metodológicos que dela devem decorrer, quanto do ponto de vista das divergências entre as correntes teóricas e disciplinares que aparecem, no documento, atenuadas.

A eleição do conceito de gênero parece ainda ordenar um conjunto de noções dispersas no percurso fragmentado de normatização do ensino de português no país, tais quais as noções de *coesão*, *coerência*, *texto*, *tipo de texto*, *discurso*, *leitura e produção de texto* etc. que, tendo sido apropriadas pelas práticas didáticas de ensino de língua e pela comunidade daqueles a quem se destina comumente a normatização – a comunidade escolar, especialmente –, escapam, com o passar do tempo, do controle normatizador oficial, investindo-se de sentidos os mais diversos ou simplesmente sendo ignoradas por aquelas práticas e pela comunidade.

Assim, no percurso de normatização do ensino de português, os PCN parecem buscar estabelecer uma categoria conciliatória que, ao mesmo tempo que agrega noções dispersas em outros documentos, produz um efeito inovador, já que investida tanto de um valor heurístico particular para explicar como se ensina/aprende língua, quanto de uma eficácia didática renovada para resolver a crise de qualidade que assola o ensino

de língua portuguesa, tal qual definida pela instância oficial. O conceito de gênero, ao ser tornado objeto didático – *conteúdo* de ensino – representa a categoria-chave nesse projeto da normatização oficial. Em suma, à percepção de Maingueneau (2002), que postulou que o conceito de gênero “*localiza-se na articulação entre a ordem do texto e aquela do discurso*”, poderíamos acrescentar que o conceito, tal qual se constitui na conjuntura institucional (acadêmico-científica e oficial) brasileira mais recente, localiza-se nas fronteiras em que se encontram a ordem do texto e aquela do discurso, mediadas pela ordem do didático. É essa sobredeterminação do didático – em sua natureza complexa, a um mesmo tempo, acadêmica, disciplinar, teórica e política – que instaura os modos de interlocução entre o domínio da normatização oficial e aquele da teorização acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004..

MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Liège: Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, D. *Retour sur une catégorie: le genre*. Comunicação durante o Colóquio Internacional *Catégories Descriptives pour le texte*. Dijon (FR), 2002.

MARINHO, M. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998. p. 175-184.

OFICINA PEDAGÓGICA: O GÊNERO FÁBULA

Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina

Sandra Regina Cecilio
Rede pública estadual de ensino – PR

RESUMO

Discutimos neste artigo questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, priorizando o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula por entendermos que este possa ser um recurso útil no ensino da língua, uma vez que lidaremos com os modos de dizer. Temos como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com o gênero narrativo fábula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; gênero do discurso; fábula

ABSTRACT

We discuss in this article subjects about Portuguese language teaching, emphasis the work with discursive genres in class room. We understand that this subject can be an useful resource in teaching language because it deals with manners of saying. We have as aim to present a work proposal with the narrative genre fable.

KEY WORDS: Language teaching; discursive genres; fable

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso propósito neste artigo é discutir questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, priorizando o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula, uma vez que entendemos que este pode ser um instrumento útil no ensino de língua materna. Além disso, salientamos a necessidade de a escola possibilitar que o estudante aprenda a lidar com os diferentes modos de concretização que a linguagem apresenta, o que pode levar à ampliação do universo discursivo do sujeito. Essas questões são alvo de discussão do projeto de pesquisa em Lingüística Aplicada *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, desenvolvido pelo Departamento de

Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), envolvendo docentes e alunos de graduação e pós-graduação e dezesseis professores de quarta e oitava séries do ensino fundamental público de cinco cidades paranaenses.

Acreditamos na importância de a prática da reflexão ser uma constante nos contextos de ensino-aprendizagem. Em se tratando de ensino de Língua Portuguesa, pode ser relevante um trabalho que integre leitura, produção de textos e análise lingüística. Nessa última, assinalamos dois momentos importantes – o processo de recepção e o processo de produção do texto. No primeiro, podemos verificar como o produtor do texto/discurso mobiliza recursos expressivos na construção dos sentidos almejados; no processo de produção, o aluno – também produtor – agencia os recursos em função de seu conhecimento e objetivos. Daí ser o texto o cerne do ensino de língua.

Ao relacionarmos as práticas de ensino ao trabalho com os gêneros do discurso, nos propomos a apresentar neste espaço uma sugestão de trabalho com o gênero discursivo fábula para as séries mediais e finais do ensino fundamental, na qual verificamos como os recursos expressivos auxiliam na produção dos sentidos.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Geraldi (1997, 1999), Travaglia (2000, 2003), Possenti (1996), Neves (2000), Antunes (2000), Britto (1997), Nóbrega (2000) e outros, que tratam do ensino de língua materna, defendem a idéia de que não podemos pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas, já que os sujeitos estão no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso.

Por esta razão, objetivando alcançar maior êxito no processo de ensino de língua materna, um caminho a ser trilhado é o trabalho integrado com as atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, sem artificialidade. Geraldi (1999) aponta que essas práticas vinculadas ao processo de

ensino-aprendizagem têm dois objetivos interligados: *a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.* (Geraldi, 1999, p. 88).

Para que tal intuito seja alcançado, é relevante que o centro do processo pedagógico esteja voltado para o trabalho com o texto. Concordamos com Antunes (2000) que é no intuito de ver a interação verbal acontecendo que se deva empreender o trabalho com textos em sala de aula e este trabalho pode se realizar tanto nas atividades de leitura, como nas de produção textual.

No processo de leitura, realizam-se atividades interativas de produção de sentidos, por meio dos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e da mobilização de um conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002). Acrescentamos, ainda, os recursos utilizados pelo produtor do texto para mobilizar efeitos de sentido pretendidos, visto que o autor se coloca como sujeito ao fazer as escolhas lexicais, gramaticais e textuais no agenciamento dos recursos lingüístico-expressivos utilizados nas ações sobre a linguagem com o outro, ou seja, o interlocutor.

Na outra abordagem – processo de produção textual – o aluno também mobiliza recursos expressivos em função de seu conhecimento para construir seu texto, levando em conta diversos fatores como o interlocutor e os objetivos pretendidos, por exemplo. Os PCN (1998) de Língua Portuguesa preconizam que as ações pedagógicas começam e terminam pelo trabalho com o texto de autoria do aluno: *para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado* (BRASIL, 1998, p. 77). A partir dos textos dos alunos, o professor poderá ter parâmetros para abordar as necessidades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, o fulcro do ensino de língua não se volta para o vazio e o artificial, e sim para algo eficiente e autêntico.

Nestas duas abordagens de ensino com o texto, o trabalho de análise lingüística é primordial, visto ser por meio das expressões selecionadas, do léxico, escolhas sintáticas, enfim, dos recursos utilizados no seu construir, que se realizam os possíveis efeitos de sentido pretendidos. Pelas escolhas lingüísticas, é possível também perceber a subjetividade, pois o autor reflete sua individualidade nos enunciados (Bakhtin, 1997), revelando-se, mostrando-se como sujeito.

Travaglia (2000), embasado na Análise do Discurso, discute questões relativas ao texto e ao discurso, assinalando que, na busca dos sentidos dos textos, faz-se necessário que verifiquemos os efeitos de sentido que determinado texto produz, de acordo com sua constituição e suas condições de produção. O autor lembra que, assim como há diferentes maneiras de interação comunicativa ou situações discursivas variadas, *os textos resultantes são de diferentes tipos* (Travaglia, 2000, p. 95), já que na sociedade há exemplares distintos de atividades sociais relacionadas com a utilização da língua. Em conseqüência, recorreremos à noção bakhtiniana de gêneros do discurso, nos quais os PCN (1997, 1998) de Língua Portuguesa estão fundamentados, para explicitar tal diversidade.

Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso os enunciados, relativamente estáveis, advindos das diferentes esferas de atividades humanas que traduzem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas áreas por meio de seu conteúdo, seu estilo verbal e principalmente pela sua construção composicional.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do

enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1997, p. 279, grifo do autor).

Para o autor, os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo *relação imediata com a realidade existente e com a realidade alheia* (Bakhtin, 1997, p. 281), ao passo que os gêneros secundários voltam-se às circunstâncias de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita. Entretanto, no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica peculiar.

Ao veicular os gêneros ao estilo, Bakhtin (1997) ressalta que os enunciados (orais ou escritos) refletem a individualidade do falante ou escritor. No entanto, lembra o autor que nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual porque há gêneros que requerem uma forma mais padronizada, como a formulação de documentos oficiais, por exemplo. Assim, enfatiza que o estilo pertence aos gêneros por natureza e se baseia no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.

Ainda, Cristóvão (2001, p. 22) salienta que os gêneros não podem ser considerados estáticos, uma vez que vão sendo adaptados pelo falante (ou escritor) às situações sócio-comunicativas, *pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.*

Barbosa (2000), ao discutir os gêneros discursivos, assinala que sua eleição como objeto de ensino de Língua Portuguesa pode contemplar o complexo processo de produção e compreensão de textos, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso.

A noção de gênero permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, com que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto (Barbosa, 2000, p. 153, grifo da autora).

A autora ressalta que, via gêneros discursivos, o professor pode ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e avaliar, já que os gêneros nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente. Além disso, com esse tipo de abordagem, são enfatizadas as particularidades de cada gênero que traz em si conteúdos específicos de ensino a ele relacionado, fato que desvincula o trabalho com classificações genéricas e tipológicas. Enfatiza resultados de pesquisas mostrando que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, referente à produção e recepção de textos e elenca motivos a favor da adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa:

– os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

– os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

– os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso de linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (Barbosa, 2000, p. 158).

Nos PCN (1998) de Língua Portuguesa, encontramos a defesa do ensino de língua embasado nos conceitos de gêneros discursivos como objeto de ensino. O documento postula que os textos veiculados socialmente se configuram dentro de um determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam; também são organizados de diferentes formas, o que supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Dessa forma, o trabalho com textos, via gêneros do discurso, é relevante, já que não há um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social, pois *os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero* (Brasil, 1998, p. 23). O documento aponta que os gêneros existem em número quase ilimitado, por variarem em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que se torna inviável a escola tratar de todos eles.

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade de que se priorizem os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada de acordo com os objetivos escolares, a necessidade e/ou o nível dos alunos. Barbosa (2000) ainda defende que os gêneros visam a atingir propósitos diferentes, refletindo/refratando suas sócio-histórias de constituição e desenvolvimento. Dessa forma, uma fábula, um conto de fadas, um romance policial, um romance de aventura, por exemplo, apesar de serem textos narrativos, são gêneros que possuem grandes diferenças entre si.

2 PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO NARRATIVO FÁBULA

2.1 O GÊNERO FÁBULA

As fábulas sempre exerceram importante papel educativo. Essas pequenas histórias, com fundo de moralidade, cujos personagens são, geralmente, animais que reproduzem características humanas, originaram-se na tradição oral, ganhando registro escrito posteriormente. É um gênero narrativo muito antigo, com raízes na literatura oriental, que se estendeu para a ocidental, através de fabulistas como o grego Esopo (séc. VI a.C.), o romano Fedro (10 a.C. - 69 d.C.) e o francês La Fontaine (1621 - 1695). Muitos escritores fizeram versões e recriações do fabulário de Esopo, dentre os quais La Fontaine é o mais famoso. A fábula é um gênero para ser contado e recontado, aberto à intervenção de novos enunciadores, que pode variar conforme a situação de produção. Lembramos que a situação de produção determina o gênero e este determina as escolhas lingüísticas.

Fernandes (2001, p. 19) propõe que todas as histórias são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem. Tal fato corrobora as distinções existentes entre versões de uma mesma fábula – em épocas diferentes ou não – visto que, conforme a intenção, o autor focaliza o problema a ser tratado, define o tema dominante e o ensinamento que pretende passar para o leitor/ouvinte. Vale destacar que para a construção da fábula, também é atribuída importância ao interlocutor porque as escolhas realizadas pelo autor para dizer o que tem a dizer e atingir seus propósitos dependem do público-alvo. Isso posto, acrescentamos que, para compreendermos uma fábula, é importante percebermos as intenções que existem por trás da história.

Esse gênero narrativo, conforme já visto, diz respeito a uma narração alegórica com a presença de personagens do mundo animal, vegetal ou mineral (predominando as personagens animais) colocadas em uma situação humana e exemplar, e a

presença de lição de moral, com propósito educativo. De acordo com Silva (2001, p. 517), na fábula *homens, animais, vegetais, seres inanimados e divindades se associam representando situações que refletem ações próprias do convívio humano*. O gênero fábula é imperioso e altamente figurativo no que concerne ao nível de concretização do sentido, uma vez que apresenta elementos concretos do mundo natural, como raposa, videira etc.

Segundo Coelho (1982), as personagens são sempre símbolos que representam algo no contexto universal, como por exemplo, o leão, que é símbolo da força, majestade e poder; a raposa que é o símbolo da astúcia; o lobo, símbolo do poder despótico; o pavão, símbolo da vaidade. Geralmente, as personagens das fábulas não apresentam descrições minuciosas porque *não há necessidade de descrever com muitos detalhes as personagens, pois o que representam nas fábulas (qualidades, defeitos ou mesmo comportamentos humanos) é bastante conhecido* (Fernandes, 2001, p. 57). O tempo e o espaço também não são pormenorizados e este gênero apresenta poucas situações de conflito, já que a história é só o exemplo de uma situação para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir. Diante disso, evidenciamos que é essa ausência de detalhes que atribui à fábula a característica de ser breve.

Seu caráter lúdico nos leva a pensar que é uma narrativa voltada para o público infantil, entretanto num olhar minucioso podemos notar que, muitas vezes, está direcionada aos adultos. Por ser uma narrativa alegórica que tem como característica marcante a lição de moral, a fábula parte sempre de uma verdade que nos faz refletir sobre as ações e os comportamentos humanos. Acreditamos, por esse motivo, que seu estudo também é pertinente em séries mediais e finais do ensino fundamental.

2.2 OFICINA PEDAGÓGICA

Nesta proposta, sugerimos que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja relacionado às Oficinas Pedagógicas. Conforme Pazini (1998), as Oficinas Pedagógicas funcionam como

uma possibilidade de diminuir o artificialismo na produção de textos escolares, já que é trabalhada em função de uma situação real, envolvendo interdisciplinaridade e valorização do trabalho em grupo. Salienta que são formas diferentes e criativas de organizar o ensino, socializando e interagindo alunos, professores e conhecimento.

Desse modo, as Oficinas Pedagógicas decorrem de projetos (Brasil, 1998) desenvolvidos em torno de um objetivo, partilhado por professor e alunos, *que expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela* (Brasil, 1998, p. 87). Assim, o trabalho é previamente negociado entre os participantes do processo.

Nesse sentido, antes do início das atividades, é importante que professor e alunos negociem as metas a serem atingidas. O docente pode propor aos estudantes que, ao final das atividades, haja a montagem de uma coletânea de fábulas, de autoria dos próprios alunos, que poderá ser divulgada na escola, entre os alunos da sala e das demais séries. Pode-se, ainda, dependendo da aceitação e desenvolvimento das atividades no grupo, dramatizarem-se as fábulas criadas para que sejam apresentadas na escola.

Para esta oficina, delimitamos o estudo do gênero narrativo fábula. Defendemos que, ao abordar qualquer gênero, o professor necessita lançar mão de uma variedade de textos pertencentes à mesma categoria, com vistas a buscar as regularidades concernentes ao gênero enfocado. Ainda relembramos que gênero diz respeito a uma forma mais ou menos convencional que um texto assume, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro elemento, segundo Bakhtin (1997), diz respeito àquilo que é e pode tornar-se dizível por meio do gênero; o segundo está relacionado à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e o terceiro elemento é caracterizado pelas configurações específicas das unidades de linguagem, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.

Desse modo, ao propormos esta oficina, sugerimos que, inicialmente o professor solicite aos estudantes que contem fábulas conhecidas e pesquisem em livros e outros meios didáticos exemplares do gênero, uma vez que, certamente, os alunos das séries mediais e finais do ensino fundamental já leram ou ouviram esse gênero discursivo. O objetivo dessa etapa é diagnosticar o que os alunos já sabem a respeito do gênero. Isso também remeterá a um *corpus* de textos, nos quais as especificidades – construção composicional – das fábulas serão percebidas (narrativa breve com presença de lição de moral e caráter educativo, verbos no pretérito, personagens do mundo animal com características humanas etc.). O docente ainda pode sugerir que pesquisem certos fabulistas como Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato, Millôr Fernandes, dentre outros.

Numa segunda etapa da oficina, pode-se trabalhar com exemplares do gênero, escritos e reescritos por autores renomados e depois passar para as produções textuais dos próprios alunos. Nos textos de autoria, sugerimos que se tome a recriação como ponto de partida. O trabalho pode ser realizado por duplas de estudantes e, depois, lido e discutido por outras duplas. Após discussões, leituras e as necessárias refações, as fábulas poderão ser selecionadas pelos alunos para integrarem o fabulário da turma.

Para tal projeto, sugerimos que o docente leve para classe recriações de uma mesma fábula, a fim de demonstrar as regularidades do gênero e observar diferentes sentidos que se constroem por meio das diferentes escolhas de recursos lingüístico-expressivos, agenciados pelos autores, de acordo com fatores como o público-alvo, o momento histórico, as condições de produção e o estilo do autor. Essa tarefa se explica pelo fato de que a fábula, pela sua natureza e tradição na sociedade, de acordo com menção anterior, é um gênero para ser contado e recontado e é aberto à intervenção de novos enunciadores que a constroem e reconstroem conforme suas intenções. A idéia de que um texto não termina em si, de que nunca está acabado e seu sentido está sempre em negociação é observado nesse gênero do discurso.

Aparentemente, as recriações de fábulas podem parecer contar a mesma história. Todavia, numa leitura cuidadosa, o leitor perceberá diferentes sentidos, já que os modos de dizer podem ser distintos e o leitor só produz diferentes efeitos na leitura em virtude da materialidade lingüística do texto, por meio dos recursos agenciados pelo autor na construção dos sentidos, ou seja, pelo estilo verbal (Bakhtin, 1997). Esse é um momento em que o professor pode lançar mão do trabalho de análise lingüística, já que observará, juntamente com os alunos, a mobilização de recursos expressivos na construção dos sentidos do texto, de acordo com fatores como as condições de produção, o momento sócio-histórico e o interlocutor. Cabe acrescentar que o professor evidenciará tais recursos, conforme seus objetivos e desenvolvimento das atividades na turma.

O que propomos nessa oficina é que se leve em conta as marcas textuais e ideológicas presentes na fábula, bem como as características desse gênero. Se o professor, interativamente, tomar essa abordagem como âncora, percorrendo a materialidade lingüística, as marcas deixadas pelo autor, as condições de produção para chegar à formulação de suas idéias e intenções, poderá contribuir para uma leitura que desvele sentidos construídos no texto. Uma leitura que busque muito mais que compreender o que o texto diz, pois a compreensão do que se diz, da maneira como se diz e dos objetivos pretendidos com o discurso é fundamental (Antunes, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que uma alternativa para o ensino integrado de língua seja um trabalho focado nos gêneros discursivos, com os quais são privilegiados aspectos da ordem da enunciação. Talvez isso possa levar a possibilidades de ações pedagógicas mais eficientes do que aquelas voltadas para os *níveis lexicais, oracionais ou mesmo estritamente textuais* (Barbosa, 2000, p. 151), visto que sob aquele enfoque o desenvolvimento das capacidades discursivas pode se realizar de maneira mais

satisfatória. Trabalhando com gêneros, o cerne do ensino serão os diferentes modos de dizer determinados por situações comunicativas distintas, já que os gêneros são formas que advêm de diferentes esferas de comunicação (Bakhtin, 1997). Quando se abordam os gêneros, o foco não são as tipologias de textos, resumidas em descrição, narração e argumentação, mas as particularidades de cada texto. Os textos narrativos, dissertativos ou descritivos se concretizam de diferentes maneiras, com diferenças específicas, uma vez que não visam a atingir os mesmos propósitos.

Tal abordagem, como já exposto, é professada pelos PCN (1997, 1998), que são ancorados na teoria de Bakhtin (1997). Os PCN são resultados de discussões teóricas de estudiosos da linguagem e nem sempre o professor que está em sala de aula, principalmente no ensino básico, está preparado para entender a proposta. Acreditamos que o processo de formação continuada de professores em serviço possa ser um caminho em direção ao conhecimento, porque somente a disponibilização de novas abordagens de ensino-aprendizagem, como tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino, sem que o professor esteja familiarizado com os pressupostos teóricos assumidos é uma medida insuficiente.

Com o produto desse trabalho esperamos oferecer subsídios para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos com bom desempenho lingüístico, capazes de utilizar e entender os diferentes efeitos de sentido que os recursos expressivos, agenciados pelos sujeitos em suas interações, promovem nos discursos presentes na sociedade

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (org). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*, Maceió, EDUFAL, 2000. p. 13-20.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. De Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.

COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria e análise*. São Paulo: Quíron: Global, 1982.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Os gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 248 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2001.

FERNANDES, M. T. O. S. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e Ensino. In: AZEREDO, J. C. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.52-73.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: AZEREDO, J. C. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. IN: *Proleitura*, Abril, 1998.

PERFEITO, A. M. *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Projeto de pesquisa. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas: UEL, 2003.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, R. M. G. O reino das fábulas: de Esopo a Lobato. IN: OUTRAS PALAVRAS: SEMANA DE LETRAS, 13, 2001. Maringá, 2001. p. 515-523.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

DESIGNING AN ASSESSMENT PLAN FOR A TWENTY-HOUR PORTUGUESE COURSE

Edwiges Fernandes

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar parte da minha experiência com o uso de formas alternativas de avaliar o desempenho dos alunos, dar “feedback”, e ajudá-los a refletir sobre suas realizações e progresso em um curso de Noções Básicas de Português.

Palavras-Chave: Avaliação alternativa do desempenho; reflexão; progresso.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present part of my experience in using alternative ways of assessing students' performance, giving feedback, and helping them reflect upon their accomplishments and improvement in a short-term Portuguese course.

Key Words: Alternative ways of assessing performance; reflection; improvement.

INTRODUCTION

It's is really amazing how we can improve each time we have a new teaching experience. For years I thought that by knowing the grammar rules, having good didactics and being friends with students would be enough for keeping them interested and helping them get good results. In order to be fair while evaluating students, I considered that the teacher only needed to know how to prepare tests according to what students had seen and practiced in class, or by correcting every single word on their written exercises and, of course, grading them accordingly. What I was doing, in fact, was just *testing* their performance. Baxter (1997) says that “*testing* has, traditionally, measured the results of student performance. It is generally concerned with enumeration, that is, turning performance into numbers.”

While taking a post-graduation course in Applied Linguistics I had the opportunity to study some aspects of assessment that I immediately decided to put into practice with a group I was invited to teach at the time. It was a twenty-hour course about Basic Notions of Portuguese Language and Business Writing. Some questions came up when I was designing the plan, though, like *What am I supposed to assess? How to assess? What forms of evaluation do I have to use? What can I do to help students improve their language learning skills? How can students themselves improve their language learning skills?*

This paper will present some basic concepts of evaluation, the forms of assessment used in the course as well as the results.

1 CORPUS

The following assessment plan was designed to a group of twenty students taking a twenty-hour Portuguese Course called “Noções Básicas de Português e Redação Comercial”. The course was held in October, 2003 and it had the following profile:

Age: young adults and adults;

Background knowledge: 60% of them had finished high school, 30% had graduated from college, and 10% were still taking an undergraduate course.

Workplace – CCBEU – Centro Cultural Brasil Estados Unidos – Belém –PA. A bi-national center recognized by the American Embassy. An institution that offers English language, Arts and Music courses for children and adults, and that is regularly offering training sessions to the teachers and all the employees.

Positions of the participants: they had different positions in the institution, varying from doorkeepers to secretaries, receptionists, coordinators, and managers.

Teacher: Teacher of English / Portuguese for Americans and ESP at the institution. Taking a Post-Graduation Course in Applied Linguistics at UNAMA at the time the plan was designed.

Time: they had classes twice a week, Tuesdays and Thursdays, from 7:30 to 9:45 AM.

Program: it was decided by the teacher and the directors of the institution, and the topics chosen were based on the observation of the mistakes found in pieces of writings made by the employees. See annex 01 for the program.

2 WHY & WHAT TO ASSESS ?

First it is important to show some concepts of evaluation and testing. For Baxter (1997) "evaluation is wider than testing. Evaluation sees testing as a useful tool, but also thinks there are other important criteria for assessing someone's performance" like the ones I am going to present in this paper. He also says that "evaluation is not limited to numbers or just giving students marks. In addition to enumeration, evaluation looks for illumination."

It was important for me to understand how students learned something, why they wrote something, and to make something *with* the students, not *to* them. I intended to assess language components (grammar, vocabulary, pronunciation) as well as language use (writing skills).

According to Graves (2000) *assessment* plays three interrelated and overlapping roles in course design. The first is *assessing needs*, the second is *assessing students' learning* and the third is *evaluating the course*.

Assessment can be both *formative* and *summative*. *Formative assessment* takes place as the course is in progress and provides information about how well the students are doing – what they have achieved, what they need to work on, and how well the course is meeting their needs. *Summative assessment* is done at the end of a course and provides information about the students' overall achievement as well as the overall effectiveness of the course. (Graves, 2000)

Having so much to cover and so little time, I could not think of giving them formal tests or even assessing them in a summative way; instead I decided to use *assessment activities* that are, according to Brown (1998),

different from ordinary classroom activities in that they provide a way of observing or scoring the students' performances and giving feedback in the form of a score or other information (e.g. *notes in the margin, written prose reactions, oral critiques, teacher conferences*) that can enlighten the students and teachers about the effectiveness of the language learning and teaching involved.

3 ASSESSMENT PLAN (HOW TO ASSESS)

It had been noticed that most of the students were having some trouble in using common grammar rules, pronouncing some usual words or were making lots of spelling mistakes while writing simple notes, letters, e-mails, etc. Some of them were not aware of this lack of knowledge of the language. My main goal was to help them improve their writing ability, as well as motivate them to keep studying by themselves and researching after the course finished.

It was decided that immediate *feedback* would be given by using *grids, oral correction* and *teacher-student conference*. Participation in class was one of the ways used to check their progress. Lots of grammar topics were taught, but all of them were explained with the help of texts, specially because I believe that a great deal of difficulty in writing is due to lack of reading.

Lots of materials and resources including *handouts, transparencies, videos, songs, poems, slips, etc.* were used in order to keep them interested and motivated.

By using alternative ways of assessment we can gather evidence about learners performances, progress, strengths, and weaknesses. It was necessary to design a plan that carried practicality, reliability, validity and that the methods of collecting information would be appropriate to what we wanted to assess.

"Feedback is one of the teacher's most powerful tools for shaping how students approach the learning process and for finding out what is going on in the students' minds". (Brown, 1998).

The feedback perspectives used in class were: *self-assessment* and *peer assessment*. Other feasible and interesting ways of assessing their performance were:

Questionnaires

Classroom observation

Teacher / Student conferences

The *questionnaires* used are shown in the body of this paper or in the annexes.

While doing *classroom observation* I used to complete the following chart in order to have a record of their performance.

3.1 CHART FOR CLASSROOM OBSERVATION

1. Who reads (or writes) for pleasure ?
2. Who is good at reading comprehension ?
3. Who knows how to express his/her ideas clearly ?
4. Who makes lots of grammar and spelling mistakes ?
5. Who is organized ?
6. Who knows how to summarize ?
7. Who is always asking for clarification, verification or correction ?
8. Who can associate, predict, and guess intelligently ?
9. Who is good at cooperating with peers ?
10. Who is able to reflect upon his/her constraints ?

For *student conference*, the following questions were used to guide me:

3.2 CHART FOR STUDENT CONFERENCE (adapted from Genesee; Upshur, 1996)

1. What do I do that helps you be a better reader (or writer) ?
2. What do you want me to help you next ?

3. What do you want to learn next ?
4. What is something important that you learned today ?

Provided that the main purpose of the course was to help students improve their performance in the mother tongue, I wasn't supposed to give them any kind of evaluation or to grade any activity. I was worried about *assessing their needs, their progress* and in *being supportive during the course*. So, before starting it I prepared a *Needs Analysis questionnaire* (see annex 02), to be used on the first day of class. Next, I asked them to do a pre-activity called "*Pré-teste*" – a quiz to test students' previous knowledge of the language (see annex 03). Following this exercise I prepared a *grid* (see annex 04), so that students could have immediate feedback. This grid was not attached to the exercise, it was shown on a transparency, after all students had finished the task. These were my pre-assessment tools.

In order to have more information about their level of proficiency, I also asked them to write a paragraph saying what they expected from the course. I collected, corrected and wrote some *notes in the margin*, praising the ones who had made few mistakes and giving suggestions on how to improve their writing ability. While returning their compositions I handed them in a *questionnaire* based on Genesee & Upshur (*Questionnaires & Interviews*). My intention was to make them reflect upon their level of proficiency in their own language.

3.3 SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE

(it is in Portuguese because it was designed to be completed by the students)

Complete abaixo usando os seguintes advérbios: sempre / frequentemente / às vezes / nunca.

1. Eu _____ consigo escrever uma carta expressando meus pensamentos com clareza e objetividade.
2. Eu _____ acentuo as palavras.

3. Eu _____ sei como *iniciar, desenvolver e concluir* uma redação / carta.
4. Quando eu tenho dúvidas, eu _____ consulto uma gramática ou um dicionário.
5. Quando leio em voz alta _____ sei pronunciar corretamente as palavras.
6. _____ tenho problemas com pontuação.
7. Nas minhas leituras eu _____ procuro observar a escrita das palavras, a concordância e o uso de expressões que não são muito comuns ao meu vocabulário.
8. Eu _____ percebo quando estão falando algo errado perto de mim.
9. Eu _____ aceito que me chamem a atenção quando pronuncio ou escrevo algo errado.
10. Eu _____ tenho dificuldade em falar em público. Justifique:

Another tool used to make students keep a record of their learning was the following diary.

3.4 “DIÁRIO DO ESTUDANTE” – Student s Diary

* **Instruções:** O formulário abaixo tem como objetivo ajudá-lo(a) a refletir sobre o seu aprendizado. Procure preenchê-lo semanalmente. (students were supposed to fill this chart in every week)

Esta semana eu estudei ...

Esta semana eu aprendi ...

Esta semana eu procurei usar palavras, expressões e formas verbais novas, tais como...

Esta semana eu li sobre ...

Esta semana eu cometi os seguintes erros...

Minhas dificuldades são...

Eu gostaria de saber...

Meus objetivos para a próxima semana são...

(based on NUNAN, D. **The Learner-Centred Curriculum**. Cambridge, 2001)

An interesting way I found to keep them interested and willing to participate was by bringing them **poems, songs and articles**:

Poems were used for reading comprehension. By asking them to read poems aloud I could check pronunciation and intonation. Some of them used to make pauses in wrong places while reading. Others did not have the notion of word stress and sentence stress. I know that the main concern was to make them improve their writing skills, but by varying the activities I could show them that learning a language is much more than focusing in only one specific aspect of the language.

I used **songs** to assess listening comprehension, to make them practice pronunciation of specific words, and to help them associate words and phrases with the context, because they had told me that sometimes they used to sing along saying the words they had “heard” without caring if they made any sense.

Articles were used to arise their interest in reading and to bring them positive messages.

Their level of satisfaction and enthusiasm could be noticed, but I needed to share more things with them, so I thought about telling them to start preparing their *portfolios*.

I had to show them what a portfolio was and what it was used for ; however I didn't have enough time to correct all their exercises but, as we all worked in the same place, I told them that they could come to me anytime and ask for checking or for help. They became more confident and we often had lots of opportunities to share ideas, because they started telling me about

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PÁRA
BIBLIOTECA DO C. L. A.

the new things they had learned. Another important thing that happened was that they started doing *peer correction*; every time a new announcement was placed on the bulletins around the school they started looking for mistakes, and they really helped each other.

By the end of the course, I noticed an improvement in students' writing and in their interest in reading. Some of them started to buy new books, others borrowed from the library or from their peers, but the most important was that all of them were involved in a reading activity. The items that I had planned to cover before starting the course were kept; however, to meet their needs and interests, I had to add some more, so the course had to be extended a little bit, it became a twenty-five hour course.

They kept giving me feedback during class by saying things like, "I didn't like to study Portuguese before, but now I really do", or "I thought I was going to sleep during class, specially because it is too early in the morning, but you keep us so interested that it doesn't seem that we are here for so long", etc.

As a *Course Evaluation Tool* I used the following *Student Feedback Questionnaire* (see annex 04). This questionnaire gave me data to keep what was very effective and to make the necessary changes for a next course.

FINAL CONSIDERATIONS

"Alternative assessment is a useful means of gathering evidence regarding how learners approach, process, and complete real life tasks in the target language" according to Ghaiti (apud Huerta-Marcias, 1995).

For most students in this group this was the first time they participated in a course where they were assessed in a formative way, and not evaluated according to the traditional summative testing methods they were used to. All of them took the course because they wanted to become better professionals, and agreed that by having a good level of proficiency in their own language they would feel more self-confident and perform their tasks more easily. By teaching them how to use tools that would help them

keep a record of their learning progress, and by helping them becoming responsible for their studies, I felt that my main goal was achieved. From that time on they would be able to develop their critical thinking skills, and become more independent learners – as they were encouraged to start researching and reading more – and finally they could develop their learners' skills in self-reflection.

Of course I can not say that everything was perfect, but I can assure that it was at least a very good start. I will have the opportunity to teach this course again, and I will have to re-plan some things, but I believe that I have collected enough data to help me on that.

ANNEX 01

PROGRAM

Unidade 01

- A Língua e suas variedades (conscientização)
- Língua Culta (padrão)
- Linguagem Oral e Escrita
- Tipos de texto
- Contribuições de outras línguas
- Particularidades da Língua Portuguesa (Pasquale)

Unidade 02

- Produção de Textos (Cartas – modelos e comentários)
- Ortografia I (distinção entre J/G, S/Z, X/CH, S/SS/Ç/C)
- Pronomes de Tratamento
- Estrangeirismos

Unidade 03

- Produção de Textos (Ofício)
- Ortografia II (por que / porque / por quê / porquê)
(há / a ; mau / mal; onde / aonde / donde)
- Verbos Transitivos & Verbos Intransitivos (Objeto Direto/ Indireto)
- Verbo HAVER

Unidade 04

- Produção de Textos (Memorando)
- Acentuação Gráfica I - Sílabas Tônicas e Átonas (Oxítonos, Paroxítonos, Proparoxítonos)

- Emprego do Hífen / Uso do Hífen com Prefixos
- Unidade 05
- Acentuação Gráfica II (Hiato, Ditongo, Uso do Trema)
(Acentuação de algumas formas verbais – tem / têm)
(Palavras Homógrafas - por / pôr)
- Unidade 06
- Produção de Textos (Relatório)
 - Acentuação Gráfica III (Crase / Crase e Pronomes Demonstrativos / Crase nas Locuções)
- Unidade 07
- Produção de Textos (Circular)
 - Verbos (Regulares / Irregulares / Tempos Primitivos e Derivados)
 - Abreviaturas, Siglas e Símbolos
- Unidade 08
- Produção de Textos (Certificado)
 - Termos da Oração (Sujeito / Verbo / Complemento)
- Unidade 09
- Produção de Textos (Declaração)
 - Concordância Nominal
- Unidade 10
- Produção de Textos (Requerimento)
 - Concordância Verbal

ANNEX 02

NEEDS ANALYSIS

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito, para que possamos planejar um curso que melhor atenda aos seus objetivos e necessidades.

1. Nome:

2. Profissão: 3. Função:

4. Grau de Instrução:

5. Qual você acha que deveria ser o objetivo deste curso? Assinale uma ou mais alternativas.

- () Melhorar a habilidade de escrever.
- () Melhorar o conhecimento de gramática.

- () Ampliar o vocabulário.
- () Desenvolver a habilidade de ler.
- () Melhorar a habilidade de expressão oral e escrita.
- () Outros. Especifique:

6. Na sua opinião, qual / quais dos problemas abaixo constitui / constituem obstáculo(s) para a sua aprendizagem / aperfeiçoamento da língua?

- () Falta de vocabulário.
- () Falta de motivação (interesse).
- () Falta de oportunidades para aplicar seus conhecimentos.
- () Falta de tempo.
- () Medo de errar e ser criticado.
- () Falta de oportunidades para ampliar seus conhecimentos.
- () Pouco conhecimento das regras gramaticais
- () Outros. Quais?

7. Durante a leitura, quando você encontra uma palavra desconhecida, o que você faz?

- () Procura o significado no dicionário.
- () Tenta adivinhar o significado pelo contexto.
- () Ignora e continua a leitura.

8. Como você costuma obter informações / notícias?

- () jornais () revistas () televisão () rádio () Internet

9. O que você costuma ler? Com que frequência?

10. Observações / sugestões adicionais.

ANNEX 03

Pre-test (*A quiz to test students' previous knowledge*)

Pré-teste

Em todas as sentenças abaixo há um ou dois erros que podem ser de *grafia*, *concordância*, *conjugação verbal*, etc. Circule a palavra ou forma verbal errada e reescreva-a de forma correta.

- 1) A conversa e entre eu e tu.
- 2) O Dário dribou o Bira e fez o "goal".
- 3) O poblema é mais grave do que imaginávamos.
- 4) O presente é para mim dar.
- 5) O livro é para eu.
- 6) Apanha lá uma sanduíche para mim comer.
- 7) Mais tarde darei uma telefonema.

- 8) Isso é para ti fazeres.
- 9) Se tu veres a Graça, diz-lhe que eu quero falar com ela.
- 10) Se vires à aula, traz o meu livro.
- 11) Trabalho nesta empresa à cerca de dez anos.
- 12) Haviam menas pessoas na sala.
- 13) Você parece meia cansada hoje.
- 14) Fiquei ao par do ocorrido.
- 15) Ele é um mal aluno.
- 16) Ela está mau intencionada.
- 17) Júlia é mais bonita, mais Maria é mais estudiosa.
- 18) Começava à ler quando cheguei.
- 19) Em princípio, aceitamos a proposta.
- 20) Ficou claro, pela análise, a necessidade de melhorar...
- 21) Eu havia entregue o pacote.
- 22) Ele tinha pego três vales-transporte.
- 23) Ele foi pego em flagrante.
- 24) Vem pra Caixa você também.
- 25) Ela quer que eu seja responsável por tudo.

TOTAL DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

Assessment & Feedback – 1st grid (shown on a transparency)

Total de respostas corretas	O que isso pode representar
23 a 25	Você demonstra bom conhecimento da língua.
20 a 22	Você só precisa rever algumas regrinhas, ou talvez ler um pouquinho mais.
16 a 19	Será que você perdeu muitas aulas de Língua Portuguesa ?
abaixo de 16	Espero que você aproveite essa oportunidade que a empresa está lhe oferecendo e realmente melhore seu desempenho daqui para frente.

ANNEX 04

QUESTIONÁRIO FINAL

Prezados alunos,

Chegamos ao final do nosso **mini-curso**. Como última tarefa, gostaríamos que vocês preenchessem o seguinte questionário. Pretendemos obter um **“feedback”** sobre as características do curso, o desempenho da professora e dos alunos, saber se conseguimos ajudá-los a atingir seus objetivos e também obter subsídios para implantar melhorias, portanto a colaboração de vocês nesta atividade é fundamental.

Esperamos ter conseguido ajudá-los a ampliar seus horizontes através do incentivo à prática constante da leitura e das dicas oferecidas pelos nossos mestres; bem como ter plantado uma semente para que o aprendizado de vocês se amplie cada vez mais.

Edwiges Fernandes 2003

- 1) Estavam claros os objetivos do curso desde o início?
- 2) As fontes bibliográficas usadas no curso foram relevantes e adequadas?
- 3) O material didático utilizado (textos, transparências, apostilas, músicas, etc.) foram relevantes e adequados?
- 4) Você se sente mais seguro para escrever? E mais estimulado a ler?
- 5) Considerando os itens *vocabulário, estrutura da língua e conhecimento prévio dos assuntos*, qual você considera dificultar mais na sua elaboração do texto ?
- 6) O fato de termos tido uma turma heterogênea (com relação ao conhecimento da língua) atrapalhou o seu aproveitamento no curso?
- 7) As relações aluno / professor se desenvolveram em nível adequado de espontaneidade?
- 8) O professor estimulou os alunos a participar, interpretar, ler e pesquisar?
- 9) Avalie seu desempenho como aluno. Que conselhos você daria a um colega que estivesse para iniciar o curso de *Noções Básicas de Português e Redação Comercial*?
- 10) Avalie a professora. Quais os pontos que você destacaria no desempenho da mesma? Faça qualquer outro comentário ou sugestão que achar relevante.

REFERENCES

- BAXTER, A. *Evaluating your students*. London, Richmond Publishing, 1997.
- BROWN, H.D. *Creating Interactive, intrinsically motivating language tests*. In: *Teaching by principles. An Interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall regents, 1994.
- BROWN, J.D. ed. *New Ways in Classroom Assessment*. Alexandria, Va: TESOL, 1998.
- GHAITI, G. Using Cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment. In: ENGLISH TEACHING FORUM, July 2002.
- GENESE, F.; UPSHUR, J. *Classroom-based evaluation in second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 2000.
- NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum, The United Kingdom*, New York: Cambridge University Press, 1998.
- QUIRKE, P. Hearing voices: a robust and flexible framework for gathering and using student feedback. In: EDGE, J. Ed. *Action Research*. Alexandria: TESOL, 2001.

TIPOS TEXTUAIS NO DIZER DO FAZER

Walkyria Magno e Silva
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a relevância do texto injuntivo no contexto da tipologia textual evidenciando suas características diferenciais próprias. Por meio da análise de alguns exemplos, visa explicitar elementos de articulação deste tipo de texto com o tipo descritivo.

Palavras-Chave: Texto injuntivo; tipologia textual; articulação de tipos textuais.

ABSTRACT

This paper discusses the relevance of the procedural text in the context of text typology, shedding some light into the characteristics of this particular type of text. Through data analysis, it aims to contribute to the understanding of how the procedural text type articulates with the descriptive text type.

Key Words: Procedural text; text typology; text types combination.

Gêneros e tipos textuais apresentam características diferentes. Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003, p. 19). Seus aspectos funcionalmente integrados nas culturas em que se desenvolvem não permitem quantificação, uma vez que surgem e desaparecem de acordo com as necessidades da comunidade discursiva em questão. Já tipo de texto é um construto teórico definido pela natureza lingüística de sua composição, sendo de quantidade limitada. Os tipos textuais canônicos estão presentes em diferentes culturas e são de existência mais estável e menos mutante.

Certos gêneros privilegiam tipos textuais específicos, e alguns tipos textuais aparecem em gêneros diferentes. De fato, a

articulação domínio do conhecimento, gênero e tipo de texto indica que vários gêneros textuais emanam em diferentes domínios do conhecimento e cada gênero apela para a utilização de diversos tipos textuais. Esse inter-relacionamento não é, no entanto, aleatório.

O gênero “manual de instruções” abarca vários tipos de texto, sendo predominante o texto procedural ou injuntivo. Neste artigo pretendemos ressaltar a relevância do tipo textual injuntivo no contexto da tipologia textual, apresentando algumas das discussões acerca do tema presentes na literatura lingüística. Além disso, com base em dados de um corpus, apresentamos uma das maneiras de articulação dos tipos de texto injuntivo e descritivo encontrados em manuais de computação.

1 TIPOS DE TEXTO

Há várias tipologias textuais expressas na literatura. No âmbito deste artigo, mencionaremos a tipologia de Douglas Biber e, mais extensivamente, a de Jean Michel Adam.

Biber (1989) propõe uma classificação dos textos em inglês baseada em critérios estritamente lingüísticos. Utilizando uma Análise Multidimensional, modelo elaborado pela sua equipe, e trabalhando sobre os textos do corpus LOB¹, ele propõe uma classificação advinda de seu modelo de análise. Este modelo leva em conta 67 traços lingüísticos pertencentes a 16 categorias que incluem marcadores de tempo e de aspecto, advérbios de lugar e de tempo, certos pronomes, passivizações, subordinações, modalizações e classes lexicais específicas. Sua metodologia trabalha com a co-ocorrência destes diferentes traços que, ao final da análise, irão distribuir os textos em oito tipos: interação interpessoal, interação informacional, exposição científica, exposição culta, exposição narrativa geral, narrativa imaginativa, reportagem e persuasão. O reagrupamento resultante é original e recorta através de gêneros pré-estabelecidos, tais como artigos de jornal, transmissões radiofônicas, etc.

¹ Lancaster – Oslo – Bergen Corpus of British English.

Para Adam (1985), a tipologia textual, ou o conhecimento dos tipos textuais, é inseparável dos esquemas textuais que fazem parte da competência comunicativa do indivíduo, uma vez que o conhecimento dos esquemas organizacionais dos textos, reforçados em maior ou menor escala por marcas lingüísticas de superfície, facilita as operações de extração de informações. Em suma, o reconhecimento de tipos de texto poderá auxiliar na automatização e na otimização da compreensão textual.

Segundo a literatura, são cinco os tipos textuais tradicionais: narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo e injuntivo. Em sua obra de 1985, Adam adicionou a esse elenco três tipos textuais: o preditivo, o conversacional e o retórico. Nesse trabalho ele conclui dizendo « qu'il n'existe guère (pas?) de discours réels qui n'actualisent, en même temps, plusieurs types textuels » (1985, p. 43). Esta idéia é tida como certa na literatura na medida em que se sabe que um texto que atualize apenas um tipo textual só existe enquanto tarefa escolar preditiva quando os alunos são instados a escrever uma descrição, por exemplo.

Em Adam fica patente o interesse de analisar a articulação entre os tipos de texto e não mais considerá-los como tipos *puros*. O estudo das seqüências de tipos textuais possíveis em gêneros específicos passou a ser uma preocupação da análise da tessitura textual e a capacidade de articular esses tipos demonstra a competência do indivíduo em produzir um bom texto.

Mesmo sendo a quantidade de tipos textuais limitada, o acordo em torno da existência desses tipos não é tácito. Muito se tem escrito e discutido a respeito do assunto como Adam (1992), por exemplo, que revê sua classificação quando reduz os oito tipos a apenas cinco prototipos de textos. Eliminando os tipos injuntivo – da classificação canônica –, preditivo e retórico – da sua classificação de 1985, ele permanece com os nessa obra chamados prototipos narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo e, como novidade, o tipo dialogal.

O discurso injuntivo, eliminado da nova classificação, é entendido por Adam como uma descrição de ações onde o lugar vazio do sujeito executor da ação é tomado pelo leitor. De fato, os procedimentos descritivos, tais como ancoragem², aspectualização³, perspectivização⁴ e encadeamento por subtematização⁵, mencionados pelo autor, estão presentes no discurso injuntivo. Além disso, o discurso injuntivo apresenta outras características do discurso descritivo como o grande número de predicados de ação, o caráter ilocutório dos tempos verbais, a ausência de um sujeito específico e o caráter não fictício do texto.

No entanto, a ordem flexível, que é uma das características do tipo descritivo, não está presente no tipo injuntivo. Pode-se iniciar uma descrição por um detalhe e depois abrir o foco para um panorama mais geral ou utilizar o procedimento contrário. Já no texto injuntivo isto não é possível, pois ao se inverter a ordem dos parágrafos ou das seções, a função do texto será prejudicada.

Adam não é o único a ter uma visão redutiva do tipo injuntivo. Na classificação tipológica de Bouchard e Greimas (apud Adam), o tipo injuntivo com sua ordem fixa é considerado como um tipo narrativo. No trabalho desses autores se valoriza a utilização de uma ordem fixa, o que é também uma característica da narração. Segundo esses autores, o tipo textual injuntivo ou procedural nada mais faz do que narrar uma situação ideal que será obtida depois que as ações explicitadas forem realizadas. Assim sendo, no tipo injuntivo, assim como no narrativo, o texto conta o estado resultante de ações desenvolvidas.

² Sinalização do tema.

³ Qualidades e propriedades.

⁴ Colocação em perspectiva dos componentes do tema através de comparações e metáforas.

⁵ Expansão resultante do desdobramento de macro-proposições descritivas em proposições descritivas.

Voltando a Adam, analisemos agora seu posicionamento com relação ao discurso explicativo ou expositivo. Segundo esse autor, o tipo explicativo pressupõe, implícita ou explicitamente, como ponto de partida um questionamento. Neste sentido, o tipo textual presente nos manuais de instruções poderia se encaixar ainda no tipo explicativo, pois quem abre um manual tem formuladas, mesmo que não verbalizadas, várias perguntas e está certamente em busca de explicações.

Podemos então compreender porque o campo das tipologias textuais é assim tão fluido. Se tomarmos a classificação de Bouchard e Greimas, consideraremos o texto injuntivo como narrativo. Se, por outro lado, tomarmos a classificação de Adam, que eliminou de sua tipologia o texto injuntivo, esse tipo de texto será por vezes descritivo, por vezes explicativo. Para esse autor, o texto injuntivo se situa entre a narrativa e a descrição. Suas características, entre outras, são uma intenção ilocutória injuntiva, uma representação não fictícia do mundo e a presença de um lugar vago destinado ao leitor. Ora, dizemos nós, essas características estão presentes no tipo injuntivo, mas há outras características do tipo injuntivo que não estão presentes nos tipos narrativo e descritivo. Como exemplo podemos citar a abundância de verbos no imperativo, que é a característica primordial do texto injuntivo. Além disso a seqüencialidade fixa das proposições, não necessária na descrição, é fundamental no tipo injuntivo. Como último ponto, nos parece pertinente perguntar se o texto injuntivo pode ser considerado um texto descritivo uma vez que não se pode descrever algo que ainda não se realizou, a não ser que passemos ao campo da imaginação. Neste caso, as características de não-ficção do discurso injuntivo e de narrativa ou descrição virtual entram em profundo conflito.

2 A INDEPENDÊNCIA DO TIPO TEXTUAL INJUNTIVO

Neste ponto da argumentação, cabe dizer que concordamos apenas parcialmente com a classificação de Adam

(1992) quando ele estabelece os cinco prototipos de texto. Gostaríamos de propor a adição à esta lista do tipo injuntivo como um sexto prototipo textual.

O tipo textual injuntivo – também chamado de procedural, programador, instrutivo ou instrucional – é definido por vários autores como um texto que ensina alguém a fazer alguma coisa. Ele prevê uma série de instruções que irão constituir, progressivamente, na memória do leitor, o plano preciso daquilo que resultará das ações sucessivas previstas. Esse plano mental – existente provisoriamente apenas na mente do leitor – é construído passo a passo graças à leitura das instruções fornecidas pelo texto (Dixon, 1987). É exatamente este fator que diferencia o texto injuntivo dos outros tipos de texto: a grande densidade ilocutória. O *dizer do fazer* formulado pelo enunciador-autor é expresso de maneira direta, sem atalhos, e visa diretamente o receptor-leitor, mais do que outros tipos de texto o fazem. Ele insta o leitor a executar ações concretas e instaura no ambiente textual a antecipação de uma ação. O texto injuntivo representa um ato a ser executado, como o dizem Borrillo e Pery-Woodley (1998):

... la caractérisation essentielle du texte procédural est sa nature directive, i.e., il réalise un acte illocutoire de type directif que l'on pourrait définir comme se donner comme but de faire faire quelque chose à quelqu'un avec toutes les modalités que cela comporte.

Dentro desse tipo de texto, estão presentes marcadores materiais – formatação específica, numeração, etc. – e lingüísticos – utilização abundante de imperativos – que o caracterizam como um utensílio verbal particularmente manipulador.

Além disso, os textos injuntivos constituem um tipo específico de texto pois diferem dos textos descritivos ou narrativos porque possuem um objetivo perlocutório. O resultado – o bolo feito, o aparelho montado ou colocado em funcionamento – não alcançará sua forma final se a seqüência de ações não houver

sido corretamente seguida. Refutando a idéia de Adam que incluiu o tipo injuntivo no descritivo, o leitor sempre terá a opção de não querer atualizar a descrição para ocupar o lugar vazio que lhe é destinado. Pode ainda ocorrer que, mesmo querendo atualizar a descrição, o leitor não seja capaz de fazê-lo.

Outros autores têm se debruçado sobre o tipo de texto injuntivo (Borrillo, 1998; Dixon, 1987; Lehrberger, 1982; Paris et al., 1995; Vander Linden, Martin, 1995; Wikberg, 1992), o que vem corroborar o interesse que esse tema deperta no meio lingüístico. Suas características típicas, descritas em vários estudos, o diferenciam dos outros tipos textuais e reiteram seu espaço como um tipo textual independente. O tipo injuntivo específico de manuais de instruções chamou a atenção também de vários autores (Hartley, Paris; Delin, Hartley, Scott, 1996; Vigner, 1990) o que mostra o interesse que o estudo lingüístico deste gênero escrito tem suscitado.

Propomos então a tomada do tipo injuntivo como um tipo textual independente e nos preocuparemos a partir de agora com a articulação, em um nível micro-textual, do tipo injuntivo com o tipo textual descritivo, que é também encontrado nos textos do gênero “manuais de instruções” do corpus por nós analisado.

3 O CORPUS E SUA ANÁLISE

Devido ao avanço do progresso tecnológico, o gênero “manual de instruções” permeia o mundo moderno e sua presença maciça suscita diferentes reações por parte do suposto público leitor. Essas reações se situam em um contínuo que vai desde o total desdém pelos manuais até a leitura exaustiva de suas seções. Há, portanto, usuários de equipamentos que descartam totalmente a leitura de manuais por julgarem que eles jamais são compreensíveis, ou usuários que apenas tocam em um novo bem após lerem em detalhe todo o manual. Na posição intermediária desse contínuo, há aqueles que vão diretamente à parte do manual que os interessa.

Ao lançarmos um olhar investigativo sobre esse gênero escrito, podemos ver que embora se trate de um gênero extremamente freqüente em nossa sociedade, não é dada, de modo geral, a devida atenção a sua elaboração. Os manuais de instruções são geralmente pouco trabalhados do ponto de vista lingüístico, pois raramente preocupações do tipo de quem escreve o manual e para quem são levadas em conta. As instruções são muitas vezes escritas apressada ou amadoristicamente, resultando em desperdício de papel, energia e, o que é pior, frustrando o usuário por não conseguir operar adequadamente o produto ao qual o manual se refere.⁶

Para compreendermos melhor este gênero escrito, utilizamos um corpus da língua inglesa por nós coletado de 23 manuais de instruções de programas e equipamentos no domínio da computação.⁷ Nas partes introdutórias dos manuais, que apresentam o produto e falam de suas características gerais, os tipos de textos mais freqüentes são o explicativo e o descritivo, como se poderia prever.

Concentramos em seguida nosso estudo nas seções de instalação e utilização destes manuais, por serem essas seções o locus privilegiado do tipo de texto injuntivo e, principalmente, por serem as seções que atraem sobremaneira o interesse do leitor. Ao proceder o isolamento dessas seções, esperávamos encontrar listas intermináveis de ações a serem cumpridas pelos leitores-utilizadores dos equipamentos ou programas. De fato, encontramos essas listas, mas encontramos também, em um nível textual micro-lingüístico, uma das maneiras de articulação de

⁶ A consequência desta escritura lingüisticamente descuidada dos manuais de instrução é evidenciada em textos humorísticos sobre as desventuras de um leitor de manuais, tais como as expressas em inúmeras crônicas, dentre as quais podemos citar *Comment suivre un mode d'emploi* e *Comment dire la vérité, rien que la vérité* (U. Eco, 1997, p. 84-89).

⁷ Maiores detalhes metodológicos e de análise deste corpus podem ser encontrados em Magno e Silva, 2002.

seqüências de tipo injuntivo com seqüências de tipo descritivo a qual passaremos a relatar.

Optamos por levantar os verbos de ação mais utilizados e, a partir desses, separar e analisar os padrões sintáticos existentes em nosso corpus. De fato, nas seções enfocadas, as sentenças contendo verbos de ação, em diversos graus de complexidade sintática, eram a grande maioria, como assim esperávamos.

No entanto, pelo levantamento feito pelo programa computacional⁸ utilizado, verbos tais como *appear*, *display* e *show* (aparecer, expor e mostrar, em português) apresentaram uma densidade de ocorrência muito grande, a ponto de chamar nossa atenção. Esses não são verbos de ação, mas sim verbos estáticos que demonstram um estado adquirido. Seleccionamos então nos textos dos manuais os trechos onde esses verbos estáticos ocorrem. Podemos ver exemplos dessa utilização nos dois pares de seqüências abaixo:

- (1) At the DOS prompt, type DJCO and press the Enter key.
- (2) The Control Panel appears. (pm6)⁹
- (3) If correct, press ENTER.
- (4) The Hard Disk Selection Menu displays. (ps13)

Chamamos as seqüências (1) e (3) de seqüências injuntivas e as seqüências (2) e (4) de seqüências descritivas que descrevem a situação após a execução da ação. É óbvio que a função das seqüências injuntivas é de ensinar a fazer algo. Já a função das seqüências descritivas é descrever o estado da tela do computador no momento em que a ação foi executada. Essa descrição assinala o acerto do executor, liberando sua passagem para prosseguir na ordem das ações.

⁸ Wordsmith Tools, Oxford U. Press.

⁹ As codificações entre parênteses referem-se à localização da seqüência no corpus.

No extrato abaixo podemos ver como os dois tipos textuais se intercalam harmoniosamente para produzir as instruções requeridas:

- (5) Pull down the File menu and select the Acquire submenu, then select Select Source.
- (6) The Select Source dialog box displays, containing all the sources you can choose to scan an image into your application.
- (7) To use the scanner, you need to select the source named Scanmodule (32 bit), (click on Scanmodule (32bit)).
- (8) Then select OK.
- (9) Pull down the File menu and select the Acquire submenu, then select Image.
- (10) The Acquire Image dialog box displays.
- (11) Click the Acquire... button.
- (12) The Scanmodule driver loads and the driver screen shows.
- (13) Click Preview.
- (14) The preview displays in the Preview window.
- (15) Select a scan area from the Preview window.
- (16) Click Scan.
- (17) The scan image displays in the image application.
- (18) Refer to the electronic User's Guide for other options in Scanmodule. (Im5)

As seqüências injuntivas constituem a grande maioria das sentenças deste extrato (5, 7^o, 8, 9, 11, 13, 15, 16 e 18), mas as seqüências descritivas são também abundantes (6, 10, 12, 14 e 17). Devemos ressaltar que entre as sentenças (9) e (15) seqüências injuntivas e descritivas intercalam-se sucessivamente comprovando assim seu papel de seqüências que participam da realização da injunção. Podemos mesmo afirmar que as

seqüências descritivas têm a função de guiar o leitor passo a passo, mobilizando sua atenção para a sucessão de ações a serem executadas. Esse tipo de construção aponta para a confirmação do plano mental a ser seguido. As seqüências não injuntivas no gênero manual de instruções têm portanto um papel importante na sua operacionalização.

A evidência da alternância regular entre os tipos injuntivo e descritivo nos aproxima de Adam quando ele afirma não haver tipo puro de texto. Podemos, no entanto, identificar o tipo predominante em cada gênero e em seguida identificar o modo como ele se estrutura e se articula com outros tipos textuais em sua composição da tessitura textual. Foi o que objetivamos fazer aqui. Se as seções de instalação e utilização dos manuais de instruções se limitassem a fornecer listas de seqüências injuntivas, o usuário teria que ir até o final dos procedimentos para saber se havia ou não sido bem sucedido. Assim, a presença das seqüências descritivas é fundamental e a articulação entre os tipos aqui descritos é bem mais do que simplesmente uma questão de estilo.

CONCLUSÃO

No gênero “manual de instruções” aqui estudado, encontra-se o tipo textual injuntivo como o preponderante. Dentro de uma perspectiva analítica, pudemos verificar como se dá a articulação do tipo injuntivo com o tipo descritivo e o papel desse último como garantia do sucesso das ações prescritas pelo texto.

Com essa articulação, entende-se que o gênero “manuais de instruções” abriga vários tipos textuais específicos a cada seção do manual. O tipo predominante depende da função de cada seção. Na seção de instalação e utilização de produtos, no lugar de encontrarmos apenas listas de sentenças imperativas

¹⁰ A orientação injuntiva é aqui modalizada pelo verbo *need* (precisa), mas o comando imperativo é retomado por meio da expressão entre parênteses (*click on Scanmodule*).

construindo o plano mental da ação a ser desenvolvida, encontramos essas sentenças freqüentemente intercaladas por sentenças descritivas do resultado da ação efetuada. Essas sentenças funcionam como pontos de checagem (*check-points*) em cuja passagem se recebe sinal verde para prosseguir. Elas funcionam como senhas liberadoras do caminho ao mesmo tempo que tranqüilizam o instalador ou utilizador de que ele está trabalhando de acordo com o esperado. Na sua ausência, o sujeito da ação ficaria desorientado, ansiando pelo final da operação para saber se havia acertado ou não.¹¹

A presença e a função das inserções de tipo textual descritivo no texto da seção de instalação e utilização de manuais de instruções são os aspectos que gostaríamos de enfatizar neste artigo. Os redatores de manuais de instruções poderiam utilizar esse conhecimento lingüístico para produzir um texto mais adequado. Esse assunto requer estudos adicionais sobre como outros tipos de texto se articulam nesse gênero textual para que eventualmente sejam propostas sugestões para tornar os manuais de instruções mais claros e eficientes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. Quels types de textes? *Le Français dans le Monde*, n. 192, p. 39-43, 1985.
- ADAM, J.M. *Les Textes : types et prototypes*. Paris: Nathan Université, 1992.
- BIBER, D. A typology of English texts. *Linguistics*, n. 27, p. 3-43, 1989.
- BORILLO, A.; PERY-WOODLEY, M.P. Modalités du « dire comment faire ». *Discours, Texte, Type et Genre*. In: COLÓQUIO EM TOULOUSE, 1998.

¹¹ Experimentamos esta ansiedade quando, ao preparar pela primeira vez uma receita de família, ficamos na expectativa durante todo o tempo em que o bolo estava assando se a massa que julgamos excessivamente líquida havia sido corretamente preparada. Um ponto de checagem como *A massa apresenta uma textura líquida* teria resolvido a questão.

DELIN, J., HARTLEY, A.; SCOTT, D. Towards a contrastive pragmatics: syntactic choice in English and French instructions. *Language Sciences*, v. 18, n. 3,4, p. 897-931, 1996.

DIXON, P. Actions and Procedural Directions. In: DIXON, P. *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.

ECO, U. *Comment voyager avec un saumon*. Paris: Bernard Grosset, 1997.

HARTLEY, A.; PARIS, C. Towards an Empirical Characterization of the Discourse of Software Instructions. *Computational Linguistics*, edição especial sobre Empirical Methods in Discourse. (No prelo)

LEHRBERGER, J. Automatic translation and the concept of sublanguage. In: KITTREDGE, R.; LEHRBERGER, J. *Sublanguage: studies of language in restricted semantic domains*. New York: Eds. de Gruyter, 1982.

MAGNO E SILVA, W. *Etude linguistique d'un corpus de manuels d'informatique: application à la lecture en langue étrangère*. 2002. 208f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PARIS, C., VANDER LINDEN, K., et al. A Support Tool for Writing Multilingual Instructions. In: PROCEEDINGS FOURTEENTH INTERNATIONAL JOINT CONFERENCE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE - 1995. Anais... Montreal, Canada, 1995, p. 1398-1404.

VANDER LINDEN, K., MARTIN, J. Expressing Rhetorical Relations in Instructional Text: A Case Study of the Purpose Relation. *Computational Linguistics*, v. 21, n. 1, p. 29-57, 1995.

WIKBERG, K. Discourse category and text type classification: Procedural discourse in the Brown and the LOB corpora. In: *New Directions in English Language Corpora. Methodology, Results, Software Developments*. Berlin: G. Leitner, Ed. Mouton de Gruyter, 1992.

VIGNER, G. Le dire de faire. *Pratiques*, 66, 1990.

OS INDICADORES ATITUDINAIS NO GÊNERO TEXTUAL CARTAS DO LEITOR

Roberta Maria Matos Cavaleiro de Macêdo
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Partindo de uma abordagem textual interativa, este artigo propõe a análise de variados significados dispostos pela orientação argumentativa dos modalizadores no gênero de texto CARTAS DO LEITOR, baseando-se numa perspectiva funcionalista da linguagem. Na tentativa de esmiuçar as reais intenções de comunicação dos produtores das cartas, procurou-se explorar as especificidades dos indicadores afetivos tentando apreender o máximo possível dos sentimentos, dos pensamentos, dos valores, das opiniões e do estado de espírito do falante em relação ao conteúdo da asserção.

Palavras-Chave: Indicadores afetivos; emoção; intenção comunicativa; interação.

ABSTRACT

From an interactive approach, this essay aims to analyze the different meanings set by the argumentative orientation of the modalizers found in the text section Reader's Letters, based on a language functional perspective. With an attempt to detail the real communicative intentions of the writers of the letters, this analysis sought to delve into the specifications of the affective indicators trying to apprehend the feelings, thoughts, values and opinions in their most, as well as the speaker's mood related to the content of the assertion.

Key Words: Affective indicators; emotion; communicative intention; interaction.

1 EMOÇÃO E INTELECTO: CAMINHOS DISTINTOS QUE DESEMBOCAM NUM MESMO FIM – A MENTE HUMANA

Esferas e conceitos diferentes têm sido atribuídos às emoções e ao intelecto. Segundo os estudiosos, as emoções vêm da natureza e vivem no corpo... são impulsos e intuições arrebatados, irracionais, que obedecem aos imperativos necessários à existência humana. Já o intelecto... vem da

civilização e vive na mente... é um deliberante frio, que obedece aos interesses do eu e da sociedade, mantendo as emoções sob controle. As emoções são a fonte da sabedoria, inocência, autenticidade e criatividade, não devendo ser reprimidas pelos indivíduos ou pela sociedade.

A teoria computacional da mente afirma que a sua força vital, seu "combustível" é a informação combinada com doses de emoções que figuram aquilo que se pretende enunciar, já que são adaptações, módulos de "software" bem projetados que atuam em harmonia com o intelecto, sendo indispensáveis ao funcionamento de toda a mente. O problema das emoções não é serem forças indomadas ou vestígios de um passado animal, mas sim terem sido projetadas para propagar cópias dos genes que as construíram em vez de promover felicidade, sabedoria e valores morais.

A partir da combinação do que seria a emoção associada ao poder do raciocínio, do pensamento, surge a proposta de se cogitar as várias possibilidades do comportamento do ser humano por meio de instrumentos próprios da linguagem e restritos à lingüística, a fim de se entender os porquês de reações produzidas por sujeitos falantes que utilizam a construção textual para atestar e publicar aquilo que pensam, sendo as produções discursivas carregadas de efeito argumentativo em que figuram suas opiniões pessoais, seus juízos de valor, o estado emocional e psicológico em que se encontram e as expectativas que têm acerca dos enunciados que proferem.

Este artigo apresenta-se numa linha de pesquisa a respeito da modalização no gênero de texto CARTAS DO LEITOR, com o objetivo de fazer uma análise do valor argumentativo dos INDICADORES ATITUDINAIS, baseando-se numa perspectiva funcionalista da linguagem.

Dentre os mais variados gêneros de textos, escolheu-se a Carta do Leitor pelo seu caráter extremamente subjetivo, cujas produções discursivas são manifestações verbais carregadas de efeito argumentativo, já que os leitores, ao escreverem cartas a um determinado veículo de comunicação de massa de circulação

social e nacional, têm finalidades específicas — crítica-los positiva ou negativamente, utilizando-se de modalizadores que efetivem, necessariamente, suas intenções comunicativas.

Segundo Vogt (1980), todo enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo. Ao dizer, o enunciado representa um estado de coisas do mundo, ou seja, produz significação dentro do contexto em que está inserido. Por outro lado, ele mostra, através de marcas lingüísticas, o modo como o enunciado é dito, ou seja, a maneira como se representa a si mesmo o sentido.

Buscando-se então esmiuçar as reais intenções de comunicação dos produtores das cartas, procurou-se explorar a especificidade dos indicadores afetivos, tentando apreender e cogitar o máximo possível dos sentimentos, dos pensamentos, dos valores, das opiniões e do estado de espírito do falante em relação ao conteúdo da asserção.

A metodologia a ser utilizada constitui-se da análise de um corpus, contendo quatro textos, extraídos da seção CARTAS da revista VEJA, de variadas edições. Além disso, o apoio e a fundamentação teórica em estudiosos renomados que muito têm contribuído para o avanço das pesquisas na área da linguagem.

2 EM BUSCA DO ENFOQUE FUNCIONAL

“O enunciador é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, constituindo-se na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade”

(Bakhtin, apud Kock, 2002, 15 e 16)

Para aperfeiçoar a apresentação de sua concepção enunciativa do sentido, Ducrot estabeleceu uma distinção entre sujeito falante (ser empírico) e locutor (ser do discurso). Em seguida, opõe, por um lado, locutor (autor das palavras, sujeito do dizer) a alocutário (pessoa a quem o locutor declara se dirigir, o ser para quem as palavras são ditas) e, por outro lado, enunciador (agente dos atos ilocucionários, pessoa quem o locutor atribui a responsabilidade do que é dito no enunciado) a

destinatário (pessoa a quem é dito, segundo o enunciador, o que é dito no enunciado).

Os enunciadores não são automaticamente assimilados aos locutores, assim como os locutores nem sempre podem ser assimilados aos sujeitos falantes. De fato, “não apenas o locutor pode ser diferente do sujeito falante efetivo, mas pode acontecer ainda que determinadas enunciações, tais como são descritas no sentido do enunciado, não apareçam como produto de uma subjetividade individual” (Ducrot, apud Cunha, 1991, p. 13-14).

O sujeito, que na corrente formalista, era considerado o responsável exclusivo pela formulação do sentido nos enunciados proferidos, corresponde, na corrente funcionalista, ao sujeito como entidade psicossocial, um participante ativo da situação comunicativa na qual está inserido.

Diante dessa nova concepção de sujeito, o funcionalismo aborda um novo conceito de língua que o equilibra junto ao sistema comunicacional, considerando em seus estudos a natureza cognitiva não só do social e das estruturas, mas também de todas as realidades exteriores a esse sujeito, incorporados à análise da linguagem. Logo, o estudo da língua, em sua concepção funcional, considera o texto o próprio lugar de interação entre seus participantes, os quais, ao assumirem o papel de sujeitos ativos, nele se constroem e são construídos, dialogicamente.

O processo de produção e de compreensão textual depende justamente da interação entre produtor e interlocutor, como também da relação entre eles e o contexto pragmático, ou seja, o sucesso do discurso num enfoque interacional delega poderes aos elementos ativos da enunciação, o que influencia diretamente o locutor, o interlocutor e a ação propriamente dita desenvolvida no decorrer da construção.

Sabe-se que, para a enunciação obter o resultado positivo esperado, torna-se necessário cercar os constituintes que a compõem como elementos interdependentes entre si, que figuram ações intencionais sempre em busca da aceitabilidade do outro,

efetivando uma relação harmônica entre produtor e leitor, confirmando-se a constante troca de papéis entre eles.

Desta forma, cabe aqui explorar um pouco mais o objetivo deste trabalho que busca a consonância dos pensamentos e das intenções de quem escreve com a compreensão e a aceitabilidade de quem lê e analisa o objeto lido, levando-se em consideração que quem produz sempre intenciona idéias que podem estar explícitas ou implícitas nas entrelinhas e quem lê pode ou não atingir as determinadas manifestações pretendidas. Para efetivar o acordo entre os construtores do sentido, alguns elementos básicos são necessários, conforme serão melhor entendidos e explanados no tópico posterior: a modalização.

3 A MODALIZAÇÃO: ALICERCE DO SENTIDO

A modalização vem sendo discutida e analisada, há um certo tempo, por vários estudiosos renomados e, em consequência dessas pesquisas, alguns pontos de vista relevantes têm sido projetados para enriquecer este artigo que busca ampliar as perspectivas de quem utiliza as emoções como meio de comunicação e a faz através de elementos modalizadores responsáveis pela carga máxima de reações, idéias, extravasação do que se pretende dizer. Sabe-se que o ser-humano age através da língua — enuncia, constrói, modifica, convence, acontece, apropriando-se de um bem que lhe é dado naturalmente, por conseguinte, de acordo com suas intenções de comunicação, o locutor, através do ato de argumentar, direciona o discurso para as conclusões que deseja produzir na interação com o interlocutor, constituindo o ato lingüístico fundamental, uma vez que não existe discurso sem que haja metas a serem alcançadas.

A modalização permite ao locutor a possibilidade de expressar sua atitude em relação ao enunciado que produz, através de marcas lingüísticas convencionadas pela língua, as quais se denominam modalizadores: verbos, expressões modais, advérbios, construções frásicas, entoações. No entanto, neste trabalho serão utilizados apenas os advérbios como marcadores

de modalidade, capazes de modalizar o conteúdo de uma asserção, por terem a liberdade de se deslocar na frase, sendo essa mobilidade uma forma a mais que o locutor dispõe para dar ênfase a determinados elementos e idéias intencionadas no decorrer da construção textual.

Assim sendo, conforme afirma Parret, apud Koch

“as modalidades são consideradas como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz: elas formam os atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivadas pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificáveis e convencionalizadas” (1996, p.75).

Para Vilela e Koch,

“a modalidade é uma categoria semântico-formal em que intervém, por um lado, uma hierarquia de meios morfológicos, sintáticos, prosódicos, lexicais, e por outro lado, a atitude do falante perante a validade do conteúdo fixado no enunciado, que é apresentado como coincidente ou não coincidente com a realidade” (2001, p. 75 e 76).

Considerando-se então a existência de duas modalidades básicas referentes ao enunciado — a realidade e a irrealidade, entende-se que o locutor passa a posicionar-se diante do enunciado produzido a partir de suas intenções comunicativas, permitindo variadas possibilidades de leitura — certeza, dúvida, suposição, tristeza, arrependimento, condição, exigência, temor, possibilidade, impossibilidade, entre outras que poderão surgir a partir da análise do corpus escolhido. Assim, define-se a modalidade como a gramaticalização das atitudes subjetivas do locutor e sua transposição para o conteúdo do enunciado, estabelecendo-se os modalizadores como elementos lingüísticos ligados diretamente à produção do sentido e reveladores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do locutor em relação ao discurso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. L. A.

Especificamente, os advérbios modalizadores, segundo NEVES (2000, p.244), compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que tem, como característica básica, expressar alguma intervenção do locutor na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística. Por conseguinte, entende-se que o uso de advérbios modalizadores é uma estratégia que o locutor tem à sua disposição para fazer uma avaliação em relação ao que ele próprio afirma, sendo assim, tais advérbios têm a responsabilidade de marcadores de uma apreciação do locutor em relação às significações contidas em seus enunciados.

Variadas classificações de advérbios modalizadores existem para traduzir o que pretende o enunciador — epistêmicos, delimitadores, deônticos e atitudinais, no entanto, este artigo prender-se-á à análise mais específica dos modalizadores afetivos ou atitudinais, justamente porque são os que buscam alcançar o estado emocional de quem necessita do discurso para se expressar. Sendo assim, como o homem a todo instante julga e avalia os fatos que vive ou a que assiste, apropriando-se de resultados conforme sua compreensão, também o discurso — produto da ação verbal realizada pelo próprio homem e dotado de intenções comunicativas, tem a capacidade de interferir no comportamento das pessoas, fazendo ou não com que compartilhem suas opiniões. Para tal, o uso da linguagem, que é de extrema importância neste contexto de situação, não implica apenas o uso referencial, informativo, mas principalmente, os efeitos argumentativos, “amarrando” o conteúdo proposicional à resposta, à reação do interlocutor.

4 ANÁLISE DO CORPUS

TEXTO 01

“Gostaria de lembrar ao senhor Luiz Inácio Lula da Silva que a liberdade de expressão *não* é um luxo, e *sim* um direito primordial do homem. Direito esse, aliás, que ele exerceu,

exaustivamente, quando na oposição. E, só para lembrar, esse é um direito que não é respeitado sob pena de fuzilamento, naquele país presidido por Fidel Castro, a quem nosso presidente dedica profunda amizade e admiração”.

Beto Cardia, São Paulo (Veja, ed. 1850. 2004)

Neste texto, percebe-se o aparecimento de quatro advérbios modalizadores interessantes no âmbito textual para uma análise bastante pessoal. Inicialmente, o autor explora o jogo da oposição de vocábulos, através dos modalizantes *não* e *sim*, utilizando-se do recurso estilístico ironia para transmitir o que pretende — dois extremos: luxo e direito primordial, em que a leitura da primeira idéia — luxo, permite-nos algo supérfluo que poderia ficar em segundo plano e direito primordial — algo essencial, básico à cidadania e à sobrevivência do ser-humano numa sociedade tão desigual. Assim, o autor é bastante enfático em afirmar ironicamente que a liberdade de expressão é algo essencial que não pode ser renegada a segundo plano.

Num próximo momento do texto, percebe-se o autor fazendo uso do modalizante *exaustivamente*, deixando claro para o leitor a intensidade do uso da liberdade de expressão pelo então sindicalista, opositor ao governo direitista, senhor Luiz Inácio Lula da Silva, confirmando-a como um direito primordial do homem, além de insinuar que não só ele teria esse direito, mas qualquer cidadão comum, portanto, Lula não teria poderes para limitar tal poder de expressão, agora, na condição de Presidente da República. Ora, mudaram-se os papéis, inverteram-se as idéias e quebraram-se os princípios. Ainda num tom de ironia, o autor utiliza o vocábulo *só*, para despertar a lembrança do que significa a liberdade de expressão em nosso país e no país de alguém a quem o senhor Luiz Inácio admira, o senhor Fidel Castro, insinuando que o Presidente do Brasil poderia ter esquecido.

TEXTO 02

“O secretário de Segurança do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, é *realmente* um homem corajoso: não tem medo de se expor ao ridículo”.

Euclides R. Neto, Paraná (Veja, ed. 1850, 2004)

O autor, neste texto, busca, de maneira bastante irônica, confirmar sem a mínima possibilidade de dúvidas, através do modalizante *realmente*, a coragem do senhor Anthony Garotinho num tom propositadamente sarcástico. Evidentemente, torna-se clara a idéia de coragem do secretário de segurança do Rio de Janeiro que a utiliza, não para defender seu estado da violência ou do tráfico, mas para estar exposto ao ridículo, por sua incompetência política, perante a população.

TEXTO 03

“*Muito* me agradou a possibilidade, mesmo que longínqua, de FHC vir a ser candidato à Presidência da República em 2006. Lula chegou, se abancou como o todo-poderoso, passeou pelo mundo e Brasil afora, falou muita besteira, muita lorota, prometeu o Fome Zero, que foi um fiasco, e nada fez. Aliás, as coisas pioraram e muito. Vê-se que o índice de desemprego aumentou (cadê os 10 milhões de empregos prometidos pelo Lula-lá?) e o de popularidade do presidente vem caindo como uma estrela cadente, a estrelinha do PT. Conforme as pesquisas, FHC nesse mesmo tempo de mandato, tendo contra seu governo a oposição do PT, que é muito aguerrida, e enfrentando todas as dificuldades para os ajustes do Plano Real, estava em melhores condições. Torço, veemente-mente, pela queda definitiva da estrela vermelha e cadente do PT e pela volta de FHC ao Planalto para mais quatro, ou quem sabe, oito anos”.

Pedro Francisco Barbosa de Souza (Veja, ed. 1850, 2004)

Esta carta chama a atenção pelo excesso de opinião e de vontade que seu escritor tem em fazer voltar o antigo governo, desfeiteando o atual Presidente da República, num tom extremamente insatisfeito e irônico — o modalizante *muito*, no trecho “*muito* me agrada a possibilidade de FHC vir a ser candidato à Presidência da República em 2006” explora bem claramente tal manifestação do autor. Outro trecho que aborda o envolvimento do autor com suas emoções, frustrações e decepções é o momento em que utiliza o modalizante *veemente* para declarar sua torcida e ansiedade pela queda de Lula da Presidência

da República, logo, um advérbio que retrata os verdadeiros sentimentos de raiva e desprezo que o autor sente em relação ao governo de Lula.

TEXTO 04

“*Senna ainda* vive, através das diversas obras sociais de que o Instituto Ayrton Senna participa, bem administrado pela Viviane, fazendo verdadeiros milagres neste nosso Brasil *estupidamente* carente. Parabéns a Veja pela reportagem e à família Senna por levar adiante seu grande sonho: ver um Brasil melhor e mais igualitário”.

(Hamilton Brandão (Veja, ed. 1850, 2004)

Nesta carta, percebe-se a esperança do autor em dias melhores para o Brasil, acreditando que as obras sociais desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna mantêm acesa a vida e os sonhos do piloto Ayrton Senna, creditando um valor de temporalidade ao enunciado através do modalizante *ainda*, ou seja, permite-nos a leitura de que Senna não morreu naquele dia fatídico, mas continua vivo dentro de cada um que leva adiante aquilo que ele iniciou e acredita nos seus sonhos, proporcionando vida para todos aqueles que, pela miséria social, já estejam condenados à morte. No momento em que o autor utiliza o modalizante *estupidamente*, faz-nos compreender o paradoxo da vida: a dignidade e a miséria, como também, permite-nos ver a gravidade do problema social brasileiro, estampando, assim, sua desolação, seu conceito e insatisfação quanto ao estado negativo da condição de milhares de cidadãos brasileiros, mas, por outro lado, sua esperança, fé e credibilidade em pessoas e instituições sérias e honestas que muito vem fazendo para reverter o quadro de desigualdade e miséria que ainda é assustador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se em conceitos teóricos expostos no decorrer da elaboração deste trabalho, pode-se entender a modalização

como um recurso que o locutor tem à sua disposição para demonstrar sua apreciação em relação ao enunciado por ele produzido, podendo comprometer-se ou não com o conteúdo da asserção, dependendo, dessa forma, da situação em que o discurso é realizado.

Pôde-se perceber, durante a análise do corpus que, apesar dos variados recursos que o locutor tem disponíveis para fundamentar o que pretende dizer, ele nem sempre tem noção do poder que as palavras produzem no interlocutor e no discurso proferido. Ora, ao produzir textos, seria interessante que o locutor tivesse consciência do poder argumentativo da língua a fim de que conseguisse atingir determinados fins interlocutivos — persuadir, ordenar, orientar, aconselhar, pedir, manipular, enfim, utilizar a linguagem como um instrumento de ação sobre o outro para que, assim, cumpra de fato seu dever — a relação harmônica efetivada entre produtor e leitor.

Muitas vezes, um determinado modalizador é utilizado num contexto sem que o responsável por sua produção identifique a carga de idéias e leituras que podem estar sugeridas por ele, despertando ou não tal interesse no leitor. Por isso, deve-se ter mais cuidado com a elaboração de textos, principalmente, aqueles que evidenciam traços muito subjetivos, em que a opinião do autor parece aflorar num caráter bastante pessoal, desautorizando as possibilidades e cogitações acerca do enunciado.

Assim, confirma-se o sucesso da análise dos advérbios modalizadores no gênero textual Cartas do Leitor, uma vez que tal gênero provou-nos carregados de efeitos argumentativos, conscientes ou não, produzidos por falantes preocupados em expressar sua opinião acerca de assuntos que lhes parecessem interessantes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Hamilton. Cartas. *Veja*. São Paulo, ano 37, n. 16, p. 24, 21 abr. 2004.

CARDIA, Beto. Cartas. *Revista Veja*. São Paulo, ano 37, n. 16, ed. 1850, p.28, 21 abr 2004.

CUNHA, José Carlos Chaves de. *Pragmática Lingüística e Didática das Línguas*. Belém: UFPA, 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Lingüística Textual: introdução* 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Inter-Ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e Contexto: uma introdução a questões de Semântica e Pragmática*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.

NETO, Euclides Alves da Rocha Loures. Cartas. *Veja*. São Paulo. Ano 37, n. 16, p. 26, 21 abr. 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Pedro Francisco Barbosa de. Cartas. *Revista Veja*. Pernambuco. Ano 37, n.16, ed. 1850, p.27, 21 abr 2004.

VILELA, Mário e KOCK, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

AS FUNÇÕES DE FALA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES EM INFORMATIVOS DE EMPRESAS PRESTADORAS DE SERVIÇO

Rísia de Barros Coelho¹
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho analisa informativos institucionais numa abordagem sistêmico-funcional, sendo, portanto, a Gramática Funcional de Halliday (1993, 1994) a base do estudo empreendido. Seu objetivo é analisar como os papéis de fala permitiram que cada empresa estabelecesse a identidade dos participantes da interação, por meio das escolhas lingüísticas que se realizam no conjunto dos textos que compõem os informativos.

Palavras-Chave: Gramática funcional; modo; identidade dos participantes.

ABSTRACT

This study analyzes institutional leaflets in a systemic-functional approach, following the Functional Grammar of Halliday (1993, 1994). The objective is to analyze how the speech roles allowed business companies to establish the participants' interaction identity, through the linguistic choices that take place in the group of the texts that composes the companies' leaflets.

Key Words: Functional grammar; Mood; the participants' identity.

INTRODUÇÃO

A abordagem sistêmico-funcional proposta na Gramática Funcional de Halliday (1993, 1994) é ainda pouco difundida fora dos meios acadêmicos, apesar de vir se mostrando eficiente na análise de textos, principalmente por considerá-los parte integrante de um contexto cultural e situacional.

Ela propõe três sistemas que, acionados simultaneamente, são os responsáveis pelo significado global de um enunciado ao

¹ Professora do Núcleo Pedagógico Integrado/UFPA.

mesmo tempo em que leva em consideração o contexto em que o texto produzido se insere.

Após uma necessária apresentação dessa gramática, estudamos particularmente a metafunção interpessoal e a aplicamos em informativos de três empresas distintas que prestam serviço em Belém-PA, com o objetivo de analisar como, por meio da nomeação, da pronominalização e das pessoas verbais, as funções de fala permitiram que cada empresa estabelecesse a identidade dos participantes da interação.

1 A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL NA GRAMÁTICA DE HALLIDAY

Para Halliday (1994), a língua é constituída de três redes de sistemas lingüísticos interligados os quais, quando acionados, expressam três tipos de significado que nos fornecem explicações do uso da língua a partir dos propósitos comunicativos do falante em um determinado contexto de situação. Esses significados (Quadro 1), também conhecidos como metafunções ou categorias, encontram-se interligados em um único sistema e constituem perspectivas de análise sobre um mesmo objeto – o texto, contribuindo, assim, para a interpretação total de um enunciado.

O sentido de um texto, obtido a partir de cada perspectiva de análise, é, pois, o resultado de escolhas lingüísticas que acontecem em determinado contexto de uso da língua, razão pela qual não há como separar um texto de seu contexto.

A partir dos estudos do antropólogo Malinowsky, publicados em 1946 (Halliday e Hasan, 1993, p. 5), introduziu-se nos estudos lingüísticos o conceito de *contexto de situação*. Este, associado ao de *contexto de cultura* – que determina a natureza do código – aponta o propósito e o significado para o qual o texto foi produzido, permitindo, então, que o modo como as pessoas usam a língua seja analisado numa relação sistemática entre o ambiente social e a organização social da língua. Assim, a abordagem sistêmico-funcional passa a admitir duas dimensões

Quadro 1
SIGNIFICADOS, METAFUNÇÕES OU
CATEGORIAS LINGÜÍSTICAS

1. ideacional ou experiencial	Acionado quando relatamos fatos e eventos (a realidade), emitimos nossa opinião, falamos sobre nossa experiência de mundo (ações, situações, estados, crenças e circunstâncias), sobre pessoas e coisas;
2. interpessoal	Utilizado quando nos relacionamos socialmente no discurso através da linguagem, quando desejamos estabelecer relações, persuadir, influenciar comportamentos; reflete o modo com que expressamos nossas atitudes e julgamentos quando damos ou pedimos informação, quando fazemos, oferecemos ou levamos alguém a fazer algo;
3. textual	Tem a ver com a organização da mensagem (o que é tema / rema), com o modo como relatamos algo, como ela está relacionada com o contexto, permitindo que os participantes do discurso reconheçam a linguagem como um texto com significado.

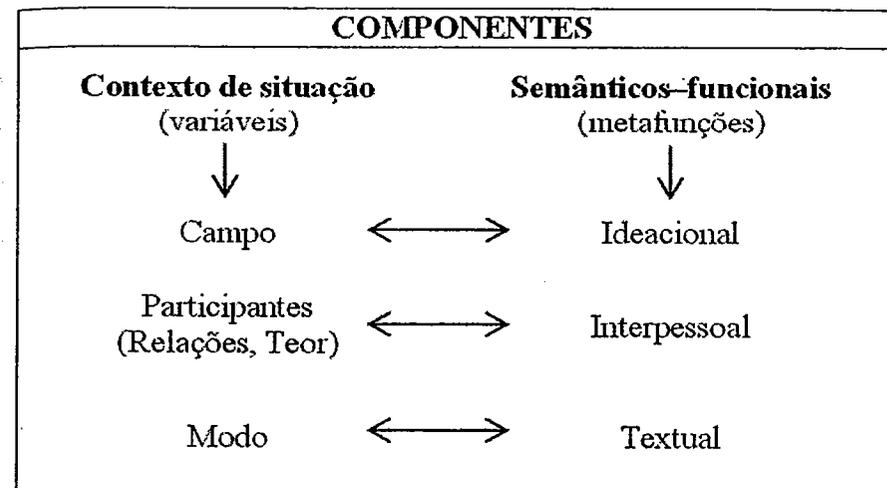
características do contexto social das escolhas lingüísticas, da natureza de um determinado tipo de texto: o *registro* e o *gênero*.

Registro, segundo Halliday e Hasan (1993, p. 24), é o modo como a linguagem é usada num determinado contexto de situação, sendo as variáveis *campo*, *participantes* e *modo* utilizadas para explicar nosso entendimento intuitivo de um texto. E, como ilustra com clareza Oliveira e Silva (2000, p. 28) no quadro que segue, cada uma dessas variáveis se relaciona diretamente a uma das metafunções da teoria sistêmica de Halliday.

Assim, como podemos observar no Quadro 3, as escolhas semântico-lingüísticas feitas pelo usuário da língua numa interação de troca resultam dessa relação.

São esses componentes, portanto, que indicam ser o texto um processo de escolhas semânticas previsíveis, as quais determinam padrões léxico-gramaticais sistemáticos, característicos de determinados textos ou discursos.

Quadro 2
RELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DO CONTEXTO DE
SITUAÇÃO E AS METAFUNÇÕES DA TEORIA SISTÊMICA



(Oliveira; Silva, 2000, p. 28)

Quadro 3
CONTEXTO DE SITUAÇÃO

COMPONENTES (variáveis)	USO
CAMPO	associa-se aos significados experienciais - realiza-se por meio dos padrões de transitividade da gramática - usamos a língua do modo diferente para falar sobre Linguística ou para falar sobre esporte
PARTICIPANTES (RELAÇÕES, TEOR)	associam-se ao significado interpessoal - realizam-se por meio dos padrões de modo e de modalidade - usamos a língua de modo diferente para falar com o chefe ou com o namorado
MODO	associa-se aos significados textuais - realiza-se por meio do tema - usamos a língua de maneira diferente para escrever ou para falar

O *gênero*, outra dimensão que caracteriza o contexto social das escolhas lingüísticas na teoria sistêmico-funcional, nada mais é que o *registro* acrescido de um *propósito comunicativo*. É o gênero que aponta o *que* fazemos com a língua e *como* organizamos o evento lingüístico para alcançarmos nossos propósitos. Oliveira e Silva (2000, p. 31) destaca que o modelo sistêmico funcional revela que a língua não é neutra e que a gramática pode ser vista como um sistema que organiza as funções que o falante ou escritor desenvolve, possibilitando explicar o modo pelo qual a língua é usada nas diversas situações sociais.

É com base nesse modelo, portanto, principalmente nos conceitos relacionados à metafunção interpessoal que, neste trabalho, analisamos como se realizou a interação escritor-leitor (empresa-cliente) em informativos de empresas prestadoras de serviço.

2 O SIGNIFICADO INTERPESSOAL E OS PAPÉIS DE FALA

Pela necessidade de nos relacionarmos com o outro, trocamos significados (funções) com nossos interactantes, o que nos leva a assumirmos diferentes papéis, que podem variar com o turno e a posição social que ocupamos.

Como os *papéis de fala* dos participantes de uma interação se estabelecem no sistema de significado interpessoal, não basta analisarmos numa interação o conteúdo da fala de cada interactante,

mas *por quem, quando* e principalmente *como* cada participante interage com o outro. Interessa perceber, através dos mecanismos lingüísticos de que o falante dispõe para realizar suas escolhas léxico-gramaticais, os propósitos, as atitudes e as intenções que ficam marcadas durante a interação, no momento em que desempenham e projetam seus papéis. (Bressane, 2000, p. 28).

Quando buscamos interagir, assumimos um dos dois *papéis de fala* básicos: o de *oferecer* ou o de *pedir*. Para que a interação realmente se efetive, aquele que *oferece* ou que *pede* pressupõe que o outro *aceite* sua oferta ou que *responda* à solicitação feita. Assim, *aceitar* e *responder* constituem-se também em *papéis de fala*.

Além disso, reconhecendo a natureza do “artigo” que se troca, se *informações* ou *bens & serviços*, observamos que a interação se realiza por meio de:

oferecimento / pedido de informações
oferecimento / pedido de bens & serviços

Nesse sentido, quando nos dirigimos ao outro, estamos interagindo e realizando um dos seguintes movimentos: *declaração, pergunta, oferta* ou *comando*, os quais, segundo Eggins (1994), constituem as **funções de fala básicas de iniciação** (Quadro 4) e se concretizam por meio de estruturas de modo canônicas, mas também por estruturas marcadas, atípicas.

Quadro 4
FUNÇÕES DE FALA BÁSICAS DE INICIAÇÃO

funções de fala	modo típico da cláusula
declaração	declarativo
pergunta	interrogativo
oferta	interrogativo
comando	imperativo

Ao determinar o papel ou a função de fala que vai exercer, o falante/escritor lança mão do sistema de modo da oração, por meio dos componentes conhecidos como *modo* e *resíduo*.

O *modo*, composto por estruturas que expressam o sujeito e o finito, é constituído, na verdade, pelos operadores verbais que expressam tempo, polaridade e modalidade, enquanto o *resíduo* compõe-se de predicador, complemento e adjunto. É no *modo*

(sujeito e finito), portanto, que se escolhe realizar uma proposição de modo típico, canônico, ou de modo marcado.

Assim, é analisando no sujeito e no finito como os interactantes exprimem atitude, probabilidade, frequência e julgamentos em suas proposições e propostas² que podemos descrever suas intenções e opiniões nas trocas de *informações* e de *bens & serviços*.

3 A CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL DOS INFORMATIVOS

Considerando que a abordagem sistêmico-funcional aplicada nesta análise presume a utilização de dados reais, selecionamos para estudo informativos de instituições que oferecem serviços de saúde, telefonia celular e ligações interurbanas, todos taxados mensalmente e concorrentes de outras empresas do mesmo ramo na cidade. Dentre outros informativos que chegamos a coletar, os que selecionamos apresentaram maior semelhança formal: destinados a clientes já associados, têm periodicidade mensal (anexos ao boleto de pagamento); são impressos em folha única, frente e costa, contam com imagens ilustrativas, os textos das várias seções são curtos e variados; ofertam bens & serviços.

Sendo o texto o produto de um contexto, de propósitos comunicativos perceptíveis na língua em uso, relacionamos os elementos da estrutura de modo referentes à metafunção interpessoal diretamente à configuração contextual de cada um dos informativos, os quais, apesar de constituídos por diversos pequenos textos, são analisados como um todo comunicativo.

² Ramos (1997, p. 53) destaca que, para Halliday, as *proposições* se relacionam a trocas de informações e concretizam-se no campo da linguagem verbal, tipicamente por meio do indicativo; já as *propostas*, relacionadas aos bens & serviços, como envolvem objetos, ações ou atitudes, são trocas não-verbais, caracterizadas pelo uso não marcado do imperativo.

A partir do Quadro 5, portanto, em que consta o resumo da configuração contextual dos informativos, podemos localizar os participantes: em posição privilegiada encontram-se as empresas (mesmo quando há alguns casos de dúvidas ou opiniões dos clientes atribuídos aos clientes, é a empresa que as seleciona); passivamente, os clientes. São esses participantes, pois, o alvo central desta análise.

Quadro 5
CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL DOS INFORMATIVOS

	<i>Saúde</i>	<i>Celular</i>	<i>Interurbano</i>
← configuração contextual	informativo institucional aos clientes do plano de saúde; enviado a cada cliente junto com o boleto mensal de pagamento em agosto e setembro/2002; 2º ano de edição; abrangência local; editoração: não há indicações	informativo institucional aos clientes do serviço celular; enviado ao cliente junto com o boleto mensal de pagamento nos meses de agosto e setembro/2002; 2º ano de edição; abrangência: regiões Norte e Centro-Oeste; editoração profissional	informativo institucional aos clientes do serviço de ligações interurbanas; enviado ao cliente junto com o boleto mensal de pagamento nos meses de agosto e setembro/2002; 2º ano de edição; abrangência nacional; editoração profissional
campo	a empresa dirige-se a seus clientes buscando informar sobre os serviços, as melhorias em andamento, além de abordar temas relativos a seu campo de ação: saúde física, com referências à saúde mental e espiritual.	a empresa apresenta a seus clientes sua área de abrangência e os serviços de que dispõe; esclarece dúvidas e oferece produtos ligados a seus serviços.	a empresa informa a seus clientes as vantagens de utilizar o código dessa operadora nas ligações telefônicas nacionais e internacionais e apresenta produtos variados vendidos em lojas conveniadas.
participante 1	a empresa: como falante, utiliza várias vezes pronomes inclusivos de 1ª pessoa do plural, apesar de o nós (nosso) exclusivo ser predominante; demonstra preocupar-se mais em conscientizar sobre os cuidados com a saúde física do que com o oferecimento de serviços para o consumo; marca sua presença desde a cabeça, pelo nome dado e pelo logotipo que o identifica.	a empresa: identifica-se pela sigla própria, seguida de verbos em 3ª pessoa do singular; marca sua presença desde a cabeça do informativo, pelo logotipo que a identifica e pela denominação, que destaca seu principal serviço: o celular; todos os textos apresentam inovações e produtos a serem 'consumidos'; tanto o bem (aparelho telefônico) quanto os serviços prestados são ofertados insistentemente.	a empresa: identifica-se pela sigla que se tornou nome próprio, seguida de verbos na 3ª pessoa do singular; a cabeça do informativo destaca o código telefônico nacional da empresa; seleciona ofertas não só relacionadas a seus serviços (há revistas e produtos de loja conhecida nacionalmente sendo oferecidos), convidando o cliente a consumir
participante 2	clientes: tratados por "você", são presumidos pela empresa como interessados em "saber" o que está acontecendo sem que precisem perguntar; são conduzidos a observar as mudanças e orientados a cuidar de sua saúde; não têm voz no informativo, a não ser no texto Caso Real (presumido a um cliente mas incluído sem identificação do autor); não são convidados explicitamente a participar.	clientes: tratados por "você", são convidados insistentemente a utilizar os serviços da empresa, o que se nota pela quantidade de verbos no imperativo; não são convidados explicitamente a participar, mas apresentam-se na seção Dúvidas com perguntas selecionadas pela empresa para ela própria responder.	clientes: tratados por "você", são convidados a utilizar, a consumir os serviços ofertados na maioria dos textos, exceto quando se trata de eventos culturais promovidos pela empresa; não são convidados explicitamente a participar do informativo.
modo	texto escrito constituído de vários pequenos textos, coerentes e coesos entre si pelo tema abordado e pelos propósitos comunicativos do falante; é impresso em preto-e-branco; apresenta desenhos.	texto escrito constituído de vários pequenos textos, coerentes e coesos entre si pelo tema abordado e pelos propósitos comunicativos do falante; impresso colorido, com fotografias dos produtos ofertados.	texto escrito constituído de pequenos textos, nem sempre coerentes e coesos entre si, já que são ofertados para a venda produtos não relacionados aos serviços prestados; impresso colorido com fotografias ilustrativas de serviços e produtos

4 O CORPUS E A METODOLOGIA UTILIZADA

Os encartes selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa são informativos de empresas prestadoras de serviço. Editados mensalmente e anexados à fatura mensal dos serviços prestados, refletem a clara intenção das empresas de interagir com seus clientes a fim de mantê-los informados das possibilidades e vantagens que a empresa lhes oferece. Esses encartes têm em comum a periodicidade -- mensal, a apresentação em folha única – frente e verso, e a prestação de serviços com cobrança mensal. Além disso, foram editados nos meses de agosto e setembro/2002, período em que foram coletados de assinantes dos serviços.

Selecionamos, pois, seis exemplares, dois de cada prestadora de serviço, quais sejam: uma de saúde (identificada neste trabalho por *Saúde*), uma de serviço telefônico interurbano (*Interurbano*) e uma de telefonia celular (*Celular*). Cada informativo constitui-se de pequenos textos ou seções, em que se desenvolve um tema geral de interesse, relacionado predominantemente ao tipo de serviço prestado. Nos recortes numerados que nos servem de exemplo, cada um desses pequenos textos pode ser identificado pelo título registrado por nós em caixa alta.

Descritos os componentes do contexto de situação (item 4), concentramos o estudo na variável *participantes*, elemento característico da metafunção Interpessoal e foco deste trabalho. Como recurso para a análise qualitativa, indicamos na coluna III do quadro (item 5) o número de seções de cada informativo e, dessas, quantas apresentam marcas de interpessoalidade tais como pronomes e verbos em primeira pessoa, pronomes de tratamento direcionados ao cliente e formas verbais imperativas (coluna IV), em quantas seções as empresas se apresentam aos clientes por meio do pronome de primeira pessoa (coluna V) e em quantas por meio da nomeação (coluna VI). Nas quatro últimas colunas (VII a X), são registradas a quantidade de marcas

de interatividade relativas a cada função de fala primária utilizada em cada texto dos encartes. Na última linha do gráfico, encontram-se as totalizações.

A análise parte de cada enunciado desses pequenos textos, nos quais identificamos também os elementos que constituem o componente *modo*, ou seja, o sujeito e o finito, para, então, estudarmos como se realizam as escolhas gramaticais do falante (a empresa, no caso) em busca de seus objetivos.

5. A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de levantar os papéis de fala dos participantes na interação, examinaremos primeiramente a incidência das funções de fala básicas realizadas pelos participantes, a partir do que identificaremos os elementos característicos da estrutura de modo, particularmente no sujeito e no finito.

No Quadro 6, conforme destacamos no item anterior, quantificamos os elementos da estrutura de modo presentes nos informativos, os quais são necessários para o desenvolvimento desta análise.

Nas colunas I e II, relacionamos os informativos coletados para o *corpus* da presente pesquisa e o mês/ano de publicação de cada um deles.

A coluna III aponta a quantidade de seções em cada informativo, seguida de quantas delas apresentam marcas de interpessoalidade (coluna IV). Nas colunas V e VI, respectivamente, registramos o número de seções de cada informativo em que as empresas se identificam pela 1ª pessoa e/ou pela nomeação, dados que baseiam a análise que fazemos em a) e b) deste item.

As colunas VII a X registram a quantidade de marcas de interatividade por função de fala presentes em cada informativo, dados que passamos imediatamente a analisar.

Quadro 6
ELEMENTOS DA ESTRUTURA DE
MODO PRESENTES NOS INFORMATIVOS

I	II	III	IV	V	VI	VII	funções de fala primárias da empresa (nas marcas de interatividade)				X
							VIII	IX	X	X	
INFORMATIVO		Quantidade de seções	Seções com marcas de interatividade	Empresa - 1ª pessoa do singular/plural	Empresa nomeada	Declaração / oferta de informação	Pergunta / pedido de informação	Oferta / oferta de bem de serviço	Comando / pedido de bem de serviço		
identificação	mês/publicação					declarativo	interrogativo	interrogativo modulado	imperativo		
1. Saúde 1	agosto 2002	14	11	8	1	14	1	3	4		
2. Saúde 2	setembro 2002	13	8	5	-	13	2	-	5		
3. Celular 1	agosto 2002	7	5	-	5	7	1	2	4		
4. Celular 2	setembro 2002	6	4	-	4	6	2	-	4		
5. Interurbano 1	agosto 2002	9	7	-	7	9	4	3	7		
6. Interurbano 2	setembro 2002	8	6	-	6	8	5	2	6		
Totais		57	41	13	23	57	15	10	30		

Comparando a coluna III à VII, observamos que, em 100% dos pequenos textos que compõem os informativos, as empresas iniciam a interação com seus clientes pelo modo declarativo. A escolha privilegiada da função de Declaração sugere que o objetivo primeiro das empresas com relação aos impressos que divulgam é mesmo o de informar, ainda que a informação veiculada tenha íntima relação com o produto e/ou serviço por elas oferecidos, como podemos comprovar nos recortes que seguem, em que todos os enunciados são declarativos.

(1) ATUALIZAÇÃO - CONGRESSOS - RECICLAGEM

É impressionante como nossos médicos do staff participam de congressos e atualizações. Temos 150 médicos no nosso staff e praticamente todos têm saído anualmente para cursos e congressos de reciclagem, mantendo-se assim atualizados nas suas especialidades (...). (*Saúde 1*)

(2) CELULAR RUMO AO FUTURO

Com menos de 3 anos de operação, a N... chega à significativa marca de 500 mil clientes nos 5 estados atendidos pela Empresa (...). (*Celular 1*)

(3) PASSAPORTE 21:

SÓ A INTERURBANO GARANTE A MELHOR TARIFA!

Quem já é cliente do Passaporte 21 não perde tempo conferindo as ofertas e descontos anunciados por qualquer concorrente. (*Interurbano 1*)

Selecionada em 26% das seções, a função de Pergunta (coluna VIII) ocupa o terceiro lugar na preferência das empresas. A posição dessa função com relação à anterior permite-nos destacar que essa escolha é conseqüente da opção pelo modo declarativo, pois deixa claro o interesse da empresa em prover informação e não em pedi-la. Em (4), por exemplo, o enunciado que contém a função de Pergunta é antecedido e seguido por declarações.

(4) GARAGEM

Já funcionando os três primeiros pisos da nossa garagem.
Você já usou o 1º e 2º andar? São bem mais confortáveis que (...). (*Saúde 2*)

Ainda tomando como base a coluna III, podemos observar que a função de fala que ocupa o segundo lugar na preferência das empresas é a de Comando (coluna X), presente em 52% dos textos. Como prestadoras de serviço que enfrentam concorrência de mercado, ao utilizarem essa função, as empresas demonstram o interesse que têm em conduzir o cliente a aceitar a oferta de seus serviços. Em consequência dessa escolha, registramos o fato de a função de Oferta (coluna IX) ocupar o quarto lugar na preferência das empresas (17,5% dos textos). O que notamos, na verdade, é que, nos informativos, as empresas demonstraram preferência pelo modo imperativo (coluna X) em lugar do interrogativo modulado característico da Oferta de bens & serviços (coluna IX).

Devemos destacar que esses dados numéricos são gerais e não se apresentam de maneira uniforme em todas as empresas e informativos. Com relação ao percentual de textos em que a função de Comando se faz presente, por exemplo, observamos, que, de catorze textos do *Saúde 1*, somente quatro apresentam essa função de fala, isto é, cerca de 29%. Enquanto isso, no outro extremo, *Interurbano 1* é constituído de nove textos, dos quais sete utilizam a função de Comando, o que representa 77% dos textos.

Também notamos diferença de um texto para outro na utilização da função Comando: alguns concentram maior número de ocorrências do imperativo, como em (5), num claro apelo à utilização correta dos serviços da empresa; em outros, uma única ocorrência é registrada, como em (6).

(5) LEVE SEU TIME NO CORAÇÃO E NO CELULAR

(...) entre... e cadastre... clique... clique... escolha... escolha... localize... clique... digite... salve... (*Celular 2*)

(6) ACELERA3NDO

A construção dos novos consultórios vai em ritmo acelerado (...)
Aguarde só mais um pouquinho. (*Saúde 1*)

O tipo de apelo expresso pelas formas verbais em que a função Comando se evidencia também difere. Há os que sugerem a utilização racionalizada do serviço (dado (3)), e os que mais fortemente induzem ao consumo desde o título da seção (dado (4)):

(7) PRONTO SOCORRO

(...) Colabore evitando fazer os atendimentos não urgentes no Pronto Socorro para que os casos urgentes possam ser imediatamente atendidos. (*Saúde 1*)

(8) MANDE MENSAGENS DE FORMA DIFERENTE E DIVERTIDA: E-XPRESSO CARD!

É interessante destacar ainda que há várias ocorrências da função Comando após uma oferta de bens de serviço típica, como nos dados (9), (10) e (11), confirmando, assim, que, após uma oferta, cabe o apelo à utilização do serviço.

(9) MARCAR CONSULTAS

Anote o horário menos congestionado. (*Saúde 2*)

(10) VOLTANDO DE FÉRIAS

Se precisar de seu plano, use. (*Saúde 1*)

(11) CAIXA DE MENSAGENS

Se você ainda não possui essa facilidade, é só ligar para... (*Celular 1*)

Com relação ao dado (11), ressaltamos o uso do modo marcado da função Comando, já que, em lugar do modo típico "ligue", encontramos "...é só ligar", fato que ocorre também em (12):

(12) EXCLUSIVO PARA CLIENTES...

(...) **Basta ligar para...** (*Interurbano 1*)

Macêdo (1999, p. 95) afirma que “uma das maneiras de se determinar que funções de fala estão presentes na interação entre o cliente e a empresa é tomar como base a resposta que é esperada do interlocutor por cada um dos participantes”. Essa posição, segundo a autora, permite que se levantem expectativas quanto à posição do outro na interação, de modo que, quando um falante assume um determinado papel de fala e escolhe identificar-se de uma ou de outra forma ao dirigir-se ao seu interlocutor, ele o faz presumindo a reação do outro. Do mesmo modo, deduzindo a imagem que o cliente faz ou vai fazer da prestadora de serviço é que esta constrói sua identidade para que a interação alcance sucesso.

No caso desses informativos, ainda que não haja troca de turnos – o cliente não tem voz espontânea, mas presumida; não assume o papel de falante na interlocução promovida – há claramente uma troca de imagens necessária para a manutenção da interação: a empresa, conhecedora das necessidades de seu cliente, procura oferecer no informativo bens & serviços que interessem esse cliente; o leitor terá o turno para resposta no momento em que se mantiver como cliente da empresa e, em atendimento ao pedido desta, utilizar seus serviços e/ou consumir seus produtos.

Como os seis informativos são constituídos de pequenos textos ou seções de quantidade e extensão variada, quando destacamos o número de textos por informativo e registramos quantas seções trazem marcas de interpessoalidade, de modo algum consideramos que a ausência de marcas concretas em alguns textos o caracterizasse como um corte na interação, uma vez que já afirmamos que cada informativo foi tomado como um todo, exatamente porque percebemos que a intenção comunicativa não se concentra em uma única seção, mas no conjunto selecionado para aquele evento. O destaque que damos no quadro de dados, portanto, importa por possibilitar-nos observar a incidência das marcas formais de interpessoalidade.

Dentre essas marcas, interessa-nos particularmente aquelas utilizadas para a construção da identidade dos participantes, razão pela qual passamos a concentrar nossa análise nas formas utilizadas pela empresa para projetar-se diante de seus clientes e para identificá-los na interação.

a) escolhas que identificam as empresas

Na coluna V do quadro de dados, podemos observar que as empresas *Celular* e *Interurbano* preferem se apresentar a seus clientes por meio da nomeação, como em (13) e (14) e em todas as outras ocorrências dessa natureza.

(13) CELULAR RUMO AO FUTURO (*Celular 1*)

(14) DESCONTOS EM REVISTAS DA EDITORA TRÊS: mais um presente para clientes *Interurbano*. (*Interurbano 2*)

Nos informativos da prestadora de serviço de saúde, encontramos uma única ocorrência do nome completo da empresa, neste caso associado à marca de terceira pessoa na forma verbal.

(15) INCONTINÊNCIA URINÁRIA

(...) O Saúde dispõe agora de dois métodos muito importantes para o diagnóstico e tratamento da incontinência urinária.
 (...). (*Saúde 1*)

Não é essa, contudo, a preferência da empresa *Saúde*, que se identifica preferencialmente pela primeira pessoa. Essa escolha evidencia a preocupação desta empresa em se apresentar ao lado do cliente, comprometida que é com o seu papel de “preservadora” da saúde e do bem-estar de seus clientes. Nos dados (16) e (17), esse uso revela a disposição da empresa de aproximar-se mais do cliente, com quem se solidariza e se identifica, sugerindo, inclusive, reconhecer que a empresa depende também do cliente.

(16) PAI E FILHOS ... FAMÍLIA

(...) Este é o mês do Dia dos Pais e por isso quero relembrar uma velha e boa notícia, para cada um de nós seres humanos: Temos um Deus que nos ama e nos considera como seus filhos (...). (Saúde 1).

(17) INFECÇÃO HOSPITALAR

(...) Lição que deveremos todos aprender: cuidemos o melhor possível do nosso organismo, alimentemo-nos melhor, evitemos o stress, não nos desgastemos sem necessidade, economizemos energias para ocasiões imprevisíveis, quando necessitarmos de nossas reservas para lutar contra as infecções. (Saúde 2)

Tal solidariedade não acontece com a mesma intensidade em (18), pois a presença do pronome “sua” (= de você) coloca de um lado a empresa (“Nosso Pronto Socorro está”) e de outro o cliente (“a sua disposição”), uso que sugere certo afastamento entre os participantes, já que o cliente, ao ser aludido pelo pronome “sua”, deixa de ser incluído entre os referidos pela forma pronominal de primeira pessoa (“nosso”), que, nessa situação, refere-se exclusivamente à empresa.

(18) PRONTO SOCORRO

Nosso Pronto Socorro está a sua disposição para cumprir sua finalidade (...). (Saúde 2)

Como destaca Oliveira e Silva (2000, p. 111), o afastamento entre os participantes é evidenciado quando a primeira pessoa dos pronomes (nós, nosso) e verbos (-mos) é *exclusiva*, como em (18), sendo *inclusiva* somente quando a intenção for a de abranger o cliente.

Nos informativos das empresas *Celular* e *Interurbano*, como vimos em (13) e (14), os falantes se identificam sempre pelo nome da empresa, ressaltando, assim, a marca que pretendem difundir e pela qual desejam que a empresa seja conhecida e reconhecida. Identificada desse modo, a empresa assume o papel

de ator e apresenta-se capaz de grandes realizações, expressas por verbos de ação, como vemos nos recortes que seguem.

(19) CELULAR RUMO AO FUTURO

Celular... alcança marcas de 500 mil clientes (*Celular 1*)

(20) CELULAR LANÇA CARTÕES EM HOMENAGEM AO PROJETO... (*Celular 2*)

(21) PASSAPORTE 21: só a Interurbano garante a melhor tarifa! (*Interurbano 1*)

(22) DESCONTOS EM REVISTAS DA EDITORA...

A Interurbano sabe que para você, cliente, informação é muito importante. Por isso, acaba de renovar sua parceria com a Editora... (*Interurbano 2*)

Notamos, assim, que as escolhas realizadas pelas empresas para se identificarem diante dos clientes deixam claras as intenções de maior ou menor aproximação entre os participantes. Em *Saúde 1* e *2*, por exemplo, a empresa, que cuida da saúde, o bem da vida, identifica-se de maneira mais humana quando demonstra clara preferência pela primeira pessoa, ainda que algumas vezes exclusiva. É certo que ela vende seus serviços, mas quer demonstrar que seu interesse maior não é o consumo do serviço que presta e sim o bem-estar e a própria vida do cliente, a quem dedica seus serviços.

Já as empresas de telefonia, ao se apresentarem utilizando o nome da empresa, preocupam-se muito mais em imprimir sua marca no cliente, caracterizado, assim, como consumidor. Seus produtos são bens materiais. E essas empresas, para conseguirem manter-se, dependem do consumo de seus serviços e de seus produtos modernos, inovadores, importantes, mas não imprescindíveis à vida. O cliente, então, é assediado insistentemente para gravar a marca que poderá ser acionada na memória quando necessário, isto é, quando precisar consumir.

b) escolhas que identificam o cliente

Ao lado da utilização do “nós” inclusivo, como visto em (16) e (17), em que a empresa associa o cliente como co-participante de seus empreendimentos e/ou a ele se solidariza, o pronome de tratamento *você* (expresso ou elíptico) e os referentes seu/sua são comuns em todos os informativos. Notamos também que a forma singular é constante, não havendo exemplo algum em que ele esteja no plural, inclusive quando do uso do imperativo.

(23) T.R.H.

A terapia de reposição hormonal nas mulheres está passando por sério questionamento. Vale a pena ou não mantê-la ou iniciá-la? O conselho mais sábio é: Se você está fazendo T.R.H., consulte seu médico ou ginecologista ou mastologista se deve prosseguir (...). (*Saúde 1*)

(24) GARAGEM

Você já usou o 1º e 2º andar? (*Saúde 2*)

(25) CHAMADA EM ESPERA

Veja como funciona: Durante uma conversação, você recebe um sinal... (*Celular 1*)

(26) LEVE SEU TIME NO CORAÇÃO E NO CELULAR (*Celular 2*)

(27) PASSAPORTE 21

Mas lembre-se, primeiro você tem que fazer ao programa *Interurbano Smiles*... (*Interurbano 1*)

(28) CONTA FÁCIL 21: pague sua conta de telefone sem sair de casa e ganhe ligações como prêmio. (*Interurbano 2*)

Com base na afirmação de Macêdo (1999, p. 96) de que “é possível levantar expectativas dos participantes quanto à posição do outro na interação”, podemos dizer que tanto a utilização do pronome *você* quanto a própria identidade assumida pelas empresas são escolhas que identificam o cliente.

Nos recortes (23) a (28), ao tratar o cliente por *você*, forma de tratamento utilizada nas relações sociais mais informais do dia-a-dia, as empresas sinalizam que ele pode sentir-se à vontade na interação e, assim, posicionam-se como bastante acessíveis e sensíveis aos interesses do cliente, tanto que, mesmo não encontrando nos informativos solicitação de participação ativa do cliente, a própria empresa seleciona trechos de correspondência (recorte (29)) e/ou deduz quais seriam as dúvidas mais comuns (recortes (30) e (31)), e simplifica a interação, dando ao cliente voz – presumida ou não – e/ou oferecendo-lhe resposta, como se a informação tivesse sido realmente solicitada por ele.

(29) NOTA 10

“...Estive internado no apartamento nº 264 no qual é dirigido pela equipe do Posto IV (excelente equipe, desde ao servente como o enfermeiro chefe), são funcionários que sofrem com seus doentes, só vendo a alegria em seus olhares quando nos vêem felizes, não desmerecendo os outros setores como copa, nutrição, setor espiritual, etc... Nota 10 à todos...” (*Saúde 1*)

(30) DÚVIDAS

Mudei de Belém para Cuiabá e transferi minha linha para a *Celular Mato Grosso*. No entanto, estou com dificuldade para utilizar o Siga-me.

R: A programação do Siga-me nos estados..., por razões técnicas, é ligeiramente diferente... (*Celular 1*)

(31) NOVO LAYOUT: POR QUE MINHA CONTA ESTÁ DIFERENTE? (*Interurbano 1*)

Como vemos, da maneira como as empresas atribuem a fala a seus clientes, estes podem entender que elas são mesmo experientes no ramo dos serviços que prestam. Afinal, mesmo os informativos não apresentando seção específica para a participação do cliente, as empresas “sabem” quais são suas dúvidas e/ou necessidades, sendo as “falas” atribuídas a um cliente-leitor correspondentes ao que ele gostaria de perguntar ou pedir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesta análise de informativos de empresas que as escolhas feitas pelos falantes/empresas no constituinte modo da metafunção interpessoal foram decisivas para que se estabelecesse a interação e se construísse a identidade tanto das próprias empresas quanto de seus clientes.

Tratando o interlocutor/cliente por *você*, as três empresas registram a quebra da formalidade, que poderia se evidenciar caso fossem utilizadas as formas “senhor/senhora”, e demonstram o interesse das empresas em interagir de maneira mais atualizada, moderna.

Ao priorizar a função de *Oferta de informação* e a *primeira pessoa do plural* para identificar-se diante do cliente/leitor dos informativos, a empresa Saúde cria uma imagem tanto de provedor quanto de preservador do bem imaterial com que trabalha – a saúde, e sinaliza um relacionamento mais próximo, mais humano e, conseqüentemente, menos ambicioso e arbitrário, ainda que escasso de marcas interativas.

Contrariamente a isso, as empresas *Celular* e *Interurbano*, ao lançarem mão mais intensamente da função de *Comando*, apresentam-se mais apelativas, permitindo, assim, que sua imagem diante do cliente seja a de empresas sedentas pelo consumo de seus serviços e produtos. Além disso, tendo optado pela nomeação para se identificarem diante do cliente, essas empresas imprimem suas marcas e mostram-se não só capazes de realizar empreendimentos arrojados como de prever e prover as necessidades do cliente antes mesmo que este as solicite.

Na Gramática Funcional, portanto, a análise das escolhas permite que aspectos da linguagem antes não-sistematizados, ou observados somente pela intuição, sejam devidamente valorizados, como é o caso das relações interpessoais entre os participantes de uma interação.

REFERÊNCIAS

- BRESSANE, T. B. R. *Construção de Identidade numa Empresa em Transformação*. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 2000.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Printer Publishers, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. e Hasan, Ruqaiya. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Austrália: Deakin University, 1993.
- MACÊDO, C. M. M. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA E SILVA, A. L. *A interação escritor-leitor através de escolhas lingüísticas: um estudo em textos de espiritualidade, auto-ajuda e de Chiara Lubich*. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, São Paulo, 2000.
- RAMOS, R. C. G. *Projeção de imagem através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial*. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1997.

A FORÇA PERSUASIVA DE EXPRESSÕES MODAIS EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO E EM CARTAS-RESPOSTA¹

Célia Maria Macêdo de Macêdo
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho analisa o uso de expressões modais em cartas de reclamação e nas respectivas cartas-resposta. Essas expressões funcionam como estratégias de persuasão usadas em diferentes momentos nas cartas, com diferentes significados, com valor modal alto ou baixo, às vezes escondendo, às vezes revelando as intenções dos participantes da interação.

Palavras-Chave: Gramática funcional; metafunção interpessoal; modalidade.

ABSTRACT

This paper analyses the use of modal expressions in letters of complaint and in the responses to these letters. These expressions function as persuasive strategies used in different moments, with different meanings, with high or low modal values, either hiding or disclosing the participants' intentions.

Key Words: Functional grammar; interpersonal metafunction; modality

INTRODUÇÃO

As escolhas lingüísticas presentes em um texto são reveladoras das intenções comunicativas dos participantes de uma interação. Elas mostram-nos, por exemplo, a tentativa do falante de convencer aqueles com quem interage da veracidade da mensagem que transmite quando assume diferentes graus de comprometimento com relação a sua mensagem e ao seu interlocutor, conforme seja o seu propósito.

Este trabalho tem como objetivo mostrar como o uso de modalidade, particularmente de expressões modais, indica as

¹ Este trabalho é parte da tese 'A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial' (Macêdo: 1999).

intenções comunicativas dos participantes de uma interação. Em assim sendo, a análise apresentada neste trabalho busca suporte na Gramática Funcional de Halliday (1994) para explicar o processo interativo a partir do contexto situacional e mostrar a relação sistemática que se estabelece entre o ambiente social e a organização funcional da língua.

A partir das escolhas feitas quanto ao componente modal da metafunção interpessoal, é possível ser desvendado o que os participantes pretendem fazer por meio da linguagem e os efeitos que pretendem causar naqueles com quem interagem. Desse modo, evidencia-se como o social influencia nas escolhas lingüísticas e como essas escolhas, por sua vez, também influenciam no social.

1. A GRAMÁTICA FUNCIONAL

Conforme Eggins (1994, p. 2), para os lingüistas sistêmicos, são quatro os pontos teóricos básicos acerca da linguagem: que o uso da linguagem é funcional; que sua função é realizar significados; que esses significados são influenciados pelo contexto cultural e social no qual são trocados; e que o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, um processo de fazer significados através de escolhas. A gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994) é, portanto, o suporte teórico para a análise feita neste trabalho porque representa um importante instrumento que nos permite mostrar o elo que existe entre o contexto situacional e as escolhas léxico-gramaticais presentes em um texto. Desse modo, mostra-se a influência do contexto nas escolhas modais e como essas escolhas definem a construção da relação entre os participantes, adotando-se a noção de modalidade conforme entendida por Halliday (1994, p. 75), isto é, como o julgamento do falante em relação às probabilidades ou em relação às obrigações envolvidas naquilo que ele diz. Esses dois tipos de modalidade Halliday denomina de *modalização* e de *modulação*, respectivamente.²

Halliday introduz, também, a noção de *valor* modal que é ligado ao julgamento do falante e que pode ser de três níveis: alto, médio e baixo. Esses três níveis, conforme Thompson (1996, p. 59), expressam o nível de compromisso do falante com relação ao que diz e, por isso, por ele chamado de *comprometimento modal*.³

Conforme Halliday (1994, p. 357-8), o modo como a modalização e a modulação são realizadas depende da *orientação* que origina a distinção entre modalidade subjetiva e objetiva, e entre modalidade explícita e implícita. Do cruzamento dessas orientações originam-se as quatro maneiras como o falante pode assumir a *responsabilidade modal* (Thompson, 1996, p. 60), quais sejam, modalidade subjetiva explícita, modalidade subjetiva implícita, modalidade objetiva explícita e modalidade objetiva implícita.

Portanto, as escolhas feitas no sistema de modalidade expressam a atitude e julgamento dos participantes de uma interação no que concerne aos significados que transmitem como também a sua relação com seu interlocutor.

2. AS CARTAS

O *corpus* deste trabalho é constituído de quarenta e oito cartas de reclamação de clientes, motivadas por diferentes razões, e as respectivas respostas das empresas, dando algum tipo de encaminhamento ao problema ocorrido. Dessas cartas, metade

² Na gramática de Halliday, modalização refere-se à categoria semântica das proposições e a modulação à categoria semântica das propostas. A primeira categoria diz respeito à troca de informações e a segunda categoria à troca de bens e serviços. Nas duas categorias semânticas, a modalidade indica algum ponto entre o sim e o não. Na modalização, o significado consiste de algum grau de probabilidade ou frequência, enquanto que na modulação o significado está em algum grau de obrigação, necessidade ou inclinação. A semântica filosófica refere-se à probabilidade como modalidade 'epistêmica', enquanto que à obrigação como modalidade 'deontica'.

³ Neste trabalho, considero os níveis extremos de valor modal, ou seja, o alto e o baixo, com o propósito de facilitar a demarcação de fronteiras no contínuo que representa o uso dos operadores modais do Português.

consiste em reclamações, no contexto de compra de produtos variados - revista, gênero alimentício, calçado, produto de limpeza e produto de higiene - e metade, no contexto de prestação de três tipos de serviço - gás, metrô e crediário de loja de departamento. O tipo de serviço/produto é diversificado para que haja diferentes motivos geradores da reclamação. Essa diversificação permite a obtenção de uma amostra representativa de discurso, nesse tipo de evento comunicativo.

O evento comunicativo configura-se como uma situação conflitante na qual, de um lado, um dos participantes demonstra insatisfação pelo produto/serviço da empresa e, do outro lado, o outro participante procura agir de modo a preservar sua imagem. Os dois tipos de carta, portanto, apresentam diferentes propósitos comunicativos que estão refletidos nas escolhas modais feitas pelo cliente e pela empresa.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho, a análise das cartas quanto à modalidade está restrita às expressões modais. Foram consideradas expressões modais as metáforas modais⁴, orações preposicionadas e algumas escolhas lexicais, tais como verbos, substantivos e adjetivos, que carregam algum tipo de significado modal: probabilidade, necessidade, inclinação, ou potencialidade.

Depois do levantamento das expressões modais, elas foram analisadas conforme o significado modal que expressam, o comprometimento modal que representam e o valor modal que carregam dentro do contexto em que ocorrem. Essas realizações mostram, assim, a posição dos participantes da interação no que se refere à mensagem e a sua relação com seu interlocutor, e a constante tentativa de convencimento daquele com quem interagem.

⁴ Halliday denomina metáfora modal a modalidade que é expressa fora da proposição que é modalizada. São os casos de modalidade subjetiva e objetiva explícitas.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

As expressões modais são utilizadas pelo cliente e pela empresa, em proposições e em propostas, para transmitirem vários tipos de significados, em diferentes momentos, como veremos a seguir.

4.1 AS EXPRESSÕES MODAIS NAS CARTAS DO CLIENTE

Por meio de expressões modais, o cliente realiza significados de probabilidade, necessidade e inclinação.

Os julgamentos pessoais de probabilidade são explicitados, em alguns momentos, pelo uso de orações com processos mentais (acho, acredito, imagino, creio) ou orações atributivas com adjetivos de possibilidade funcionando como atributos (estou certo). Nesses casos, ocorre o que Halliday denomina de metáfora modal, ou seja, o uso de modalidade subjetiva explícita porque o cliente não quer que haja dúvida ser sua a opinião expressa.

A modalidade subjetiva explícita de valor modal baixo é utilizada quando o cliente faz suposições sobre o que ocasionou o fato reclamado. Nesses momentos, ele prefere não ser categórico, mas deixa claro para a empresa qual é sua opinião.

1. *Achávamos que* estava tudo resolvido
2. (...) minhas roupas principalmente de cor clara, vem apresentando certas manchas, que *acredito* ser do produto referido
3. *Acredito que* o meu exemplar tenha se extraviado

A modalidade subjetiva explícita é também usada em momentos de avaliação. Em alguns casos, mesmo quando essa modalidade é de valor baixo, a oração que por ela é introduzida, ou seja, a oração principal, traz fortes elementos avaliativos que dão contundência à mensagem.

4. *Acredito que* o bom senso do pessoal da loja e a vasta documentação que possuía naquele momento (...)

5. *Imagino que* Vv. Ss. pode avaliar o quanto é desagradável e anti-ético (...)

8. *Acho que* a loja tal não está com toda essa bola

9. *Creio que* paciência e educação são os princípios fundamentais de qualquer atividade ou empresa

Em outros momentos, a avaliação mostra-se forte porque é introduzida por modalidade de valor alto.

10. *Estou certo que* esta atitude não pode em hipótese nenhuma ocorrer

11. (...) *estou certa de que* o seu CONTROLE DE QUALIDADE terá uma explicação convincente para essa mudança

A probabilidade é também expressa pela modalidade objetiva explícita que é usada em momentos em que o cliente dá uma opinião sobre a empresa e, em outros momentos, quando pede esclarecimento. O cliente opta por um uso mais impessoal de modalidade, ao explicitar seu julgamento de maneira objetiva por meio de metáfora modal.

12. Em contato telefônico, no final de maio de 95, quando da solicitação da presença de um técnico da comgás para reparos em um aquecedor a gás, ficou estabelecido com o Sr. Celso, do atendimento, que a visita seria efetuada no dia 10 de julho (dois meses mais tarde) e que *não seria possível marcar hora*; portanto o horário seria das 8 as 18 horas.

13. Ainda fui informada que está tudo informatizado, que *não é mais possível* acontecer o que aconteceu.

14. (...) certamente alguém em algum lugar já reclamou [...], e *parece que* em nada alterou a rotina da editora, pelo menos a meu modo de ver

Outros exemplos de modalidade impessoal para expressar um julgamento de probabilidade são as frases preposicionadas.

15. E *ao que parece*, dando como exemplo minha vizinha, não sou o único a passar por tudo isso

16. *Na certeza de*, “DESTA VEZ”, sermos atendidos, aguardamos pronunciamento a respeito

Outro significado modal que o cliente utiliza é o de necessidade, expresso de maneira pessoal explícita pelo uso de escolhas lexicais como ‘precisar’ e ‘necessitar’.

17. O cliente *precisa* e merece respeito.

18. (...) mas *preciso* de algo mais para me convencer de que isto não vai mais acontecer

19. Como professor de Educação Física *necessito* de um produto resistente e confortável

Uma única vez o cliente faz uso de um adjetivo de necessidade em uma oração atributiva com o portador posposto para dar um efeito mais impessoal a seu julgamento. É um uso típico de modalidade objetiva explícita, outro tipo de metáfora modal, conforme Halliday. Essa escolha não é freqüente porque o objetivo do cliente é deixar claro para a empresa qual sua opinião.

20. *É preciso* melhorar o crediário

Outro significado modal realizado com expressões modais é a inclinação quando o cliente faz uso de modulação subjetiva explícita, com metáfora modal, para deixar claro quais são seus desejos com relação a atos futuros da empresa. Nesses casos, a modalidade pode ser de valor baixo, como em ‘espero que’, ou alto, como em ‘eu quero’.

21. *Espero que* essas informações sejam importantes e que contribuam para a melhoria dos produtos da tal

22. Olha, *eu quero* uma satisfação, estarei esperando.

Algumas vezes, a inclinação é expressa em frases preposicionadas ou, ainda, em orações não finitas.

23. *Na esperança de* não ter que percorrer a mesma via crucis de outrora

24. (...) *esperando* respostas positivas, agradecemos

Em alguns casos, há ainda a expressão de inclinação negativa com o verbo ‘tentar’, usado pelo cliente para demonstrar o que ele queria, mas não conseguiu.

25. Faz um ano ou mais que fiz ficha na loja Tal e nunca havia recebido cartão. Em abril/96 *fui tentar comprar* no crediário, mas os funcionários daquele setor, *não conseguiam encontrar* minha ficha. Acabei fazendo no cartão de crédito (nome do cartão). Hoje, recebi 3 (três) cartões,

26. A visita foi marcada para quase quarenta dias mais tarde e finalmente no dia 28 de abril passado o novo técnico a comparecer fez o concerto. Uma semana mais tarde verifiquei que o problema voltara: uma das bocas não acendia. *Tentei várias vezes reclamar* pelo 197 mas este se encontrava sempre ocupado.

27. porque há exatamente dois dias *não consigo* falar pelo telefone indicado pela empresa o 197. Ocupado, ocupado, ocupado.

O cliente também faz escolhas lexicais para demonstrar inclinação positiva de empresas que não a reclamada, com o intuito de apresentar uma avaliação negativa da empresa para a qual escreve. Ele faz seus julgamentos por meio de comparações com outras empresas. O cliente faz esse julgamento sobre uma empresa concorrente, considerando, portanto, o fato de a empresa da qual reclama não satisfazer seus clientes por falta de vontade.

28. *É retrógrado* vosso procedimento, pois enquanto *os grandes magazines procuram aprimorar* o atendimento ao cliente (principalmente o feminino), a Loja Tal afasta-os.

29. Acredito não ser possível pesquisar nova fórmula, em favor de produtores e consumidores, já que *o produto sintético, similar ao Tal já conseguiu*, com sucesso, driblar este impasse, utilizando material à prova de ferrugem.

4.2 AS EXPRESSÕES MODAIS NAS CARTAS DA EMPRESA

Verificou-se ser grande o número de ocorrências de modalização por expressões modais, realizando significado de probabilidade, nas cartas da empresa. Um caso bastante freqüente

é o uso de modalidade subjetiva explícita com valor baixo, quando a empresa faz julgamento sobre terceiros, como na explicação que ela fornece sobre o que pode ter sido a causa do problema (30). Outras vezes, esse tipo de modalidade é usado com valor alto quando a empresa faz um julgamento positivo quanto ao próprio atendimento (31).

30. *Acreditamos que* tenha havido uma falha momentânea de alimentação na máquina de embalagem

31. *Tenho certeza que* você será atendida com muita rapidez

O uso de modulação, na carta da empresa, expressa significados relativos à potencialidade, à necessidade e à inclinação.

A potencialidade é geralmente usada para expressar uma melhoria da empresa que ela diz ser resultante da carta de reclamação e que implica um melhor atendimento a ser prestado. Os casos de potencialidade acontecem de maneira objetiva como se a empresa não tivesse ingerência alguma sobre os fatos. Casos desse tipo são: 'os procedimentos são capazes', 'as ocorrências possibilitam' e 'as estratégias permitem'.

32. (...) visando a introdução de novos procedimento que *sejam capazes* de proporcionar o atendimento dos nossos clientes

33. (...) na certeza de que ocorrências como esta, nos *possibilitam* refletir e multiplicar nossos esforços

34. Além disso, essa estratégia tem *permitido* uma redução nos custos operacionais daquela estação

A necessidade é demonstrada pelo uso de modulação objetiva no momento em que a empresa explica alguns procedimentos que desagradam ao cliente. Assim, ela pretende mostrar que sua atitude não é para ser considerada pessoal e sim, como uma norma da empresa para ser seguida em qualquer situação. O fato que ocasionou o descontentamento do cliente não poderia ter sido evitado em

virtude de ser um procedimento seguido pela empresa para manutenção da segurança, ordem, etc.

35. é função dos agentes abordar os usuários em nossos trens e estações, sempre que *necessário* à manutenção da ordem

36. Com referência ao episódio e de acordo com os registros internos, houve a *necessidade* de atuação dos agentes

37. Para que essa atividade seja realizada é *necessária* uma ampla divulgação

A empresa faz uso de um adjetivo de obrigação/necessidade, em uma oração atributiva com o portador posposto, para alcançar um efeito mais impessoal. Trata-se de um caso de modalidade objetiva explícita, ou metáfora modal. Desse modo, a empresa pretende mostrar que a necessidade da ação da empresa da qual o cliente reclama é indiscutível.

38. Para que possamos garantir a segurança de todo o imóvel, de todos os moradores do edifício e ainda para evitar o fechamento do gás de todas as unidades é *imprescindível* o acesso da equipe nas residências

A inclinação para resolver o problema do cliente é expressa por modulação explícita com escolhas lexicais como 'tentar' e 'procurar'. No contexto em que ocorrem, 'tentar' é inclinação negativa porque implica 'não conseguir'. 'Procurar' é inclinação positiva porque traz o significado de 'atingir objetivos', 'conseguir'.

39. Tomando conhecimento dos fatos narrados por V. Sa., *procuramos* junto a nossa filial averiguar os motivos deste desencontro de informações

40. Estamos atentos e *procurando* aprimorar nosso sistema

41. Esclarecemos que tão logo recebemos *tentamos* entrar em contato com V. Sa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A força que a linguagem exerce na interação analisada é incontestável tanto do ponto de vista do cliente, que procura convencer a empresa de suas razões e do tamanho de sua indignação, como do ponto de vista da empresa, que busca também persuadir o cliente, explicando os motivos dos fatos que ocorreram.

Como é na materialidade do texto que estão inscritas algumas das intenções comunicativas dos participantes da interação, foram analisadas as ações realizadas por meio da linguagem e as reações que essas ações buscam provocar. Nesse sentido, este trabalho mostrou como as escolhas das expressões modais exercem papel importante na construção da mensagem e nos efeitos que os participantes querem causar no interlocutor.

REFERÊNCIAS

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

MACÊDO, Célia M. M. de. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 1999.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 1996.

DA SEMIÓTICA DA AÇÃO À SEMIÓTICA DAS PAIXÕES

Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello
Universidade Estadual de Londrina- UEL

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar as diferentes fases percorridas pela Semiótica Discursiva até chegar ao estudo das paixões. Em sua origem, anos sessenta e início dos setenta, limita-se à análise estrutural da narrativa (sintaxe da ação). Seus estudos restringem-se, dessa forma, ao percurso da ação dos sujeitos. Em uma segunda fase, a Semiótica preocupa-se com os programas narrativos que modalizam o sujeito para a ação (modalização do fazer). Em sua terceira fase, a Semiótica volta seus olhos para o tipo de relação que o sujeito mantém com o objeto. Com isso, ela se debruça sobre a existência modal do sujeito (modalização do ser). A quarta fase acontece quando a Semiótica percebe que, a partir dos valores investidos pelo sujeito no objeto, se pode determinar certos estados de alma: é quando nascem os estudos sobre as paixões.

Palavras-Chaves: Modalização do Fazer; Modalização do Ser; Semiótica das Paixões.

ABSTRACT

The objective of this paper is to show the different phases gone through by the Discursive Semiotics until it reached the study of passion. In its creation, in the 1960s and beginning of the 1970s, it was restricted to the structural analysis of the narrative (syntax of action). Its studies are therefore limited to the trajectory of action of subjects. In a second phase, the Semiotics is concerned with the narrative programmes which modalize the subject for the action (modalization of the doing). In its third phase, the Semiotics turns its attention to the kind of relationship which the subject maintains with the object. Thus, it bends its mind to the modal existence of the subject (modalization of being). The fourth phase happens when the Semiotics notices that, from the values invested by the subject into the object, it is possible to determine some states of soul: that is when the studies of passion originate.

Key Words: Modalization of the doing; Modalization of being; Semiotics of Passion.

A Semiótica Discursiva é uma teoria em construção. Por isso mesmo, suas premissas teóricas estiveram, estão e sempre estarão sob um constante repensar. Além disso, a análise semiótica prevê um *intercâmbio* com outras áreas do conhecimento. Não se está dizendo, contudo, que a análise semiótica seja uma “colcha de retalhos”, na qual fragmentos de diferentes teorias se encaixam e se confundem. Fala-se, assim, da necessidade de *semiotizar* conceitos que advêm de outras abordagens teóricas. Da mesma forma, quando não existem formulações teóricas para abordar um objeto (já que se disse que a Semiótica é uma teoria em construção), é preciso ter uma *atitude semiótica*¹, para não ser incoerente ou contraditório com a proposta de análise semiótica. Dessa forma, quando se compara a *Semântica estrutural* (1966) com *De l'Imperfection* (1987) é possível vislumbrar como as preocupações da Semiótica foram sendo repensadas e reformuladas.

A PRIMEIRA FASE: Ênfase na Ação Transformadora do Sujeito / Sintaxe da Ação

A primeira fase da Semiótica, dos anos sessenta e início dos setenta, relaciona-se à análise estrutural da narrativa, desenvolvida em torno da *sintaxe da ação*. Nesse sentido, o nascimento da Semiótica deve muito aos trabalhos desenvolvidos por Propp e por Lévi-Strauss. Aproximava-se também, como explica Barros (1995, p. 82), pelos menos no nível da frase, da gramática de casos de Fillmore e da proposta de Halliday de uma função ideacional.

Ainda em relação à estrutura da narrativa, Fiorin (1995, p. 72) observa que tanto Greimas como Propp queriam revelar o que havia de *constante e sistemático* nas mais diferentes

¹ O termo foi usado por Eric Landowski em 1997, em um curso intitulado “Semiótica Discursiva”, oferecido pela PUC/SP no programa de Pós-Graduação.

variedades de narrativas. Buscaram, assim, perceber o que havia de *invariável* na imensa variedade de manifestações narrativas (oral, escrita, gestual, pictórica, etc.) e nos mais diferentes tipos de narrativas, como, por exemplo, nos mitos, nos romances, nas epopéias, nas tragédias, nas comédias, nas fábulas, etc. A propósito disso, Fiorin (1995, p. 72) sintetiza:

Buscavam identificar um número finito de unidades diferenciais e de regras combinatórias responsáveis pelo engendramento das relações internas. Seu objetivo era, pois, definir a estrutura da narrativa: o conjunto fechado de unidades.

Com isso, a Semiótica dava um salto qualitativo muito importante, uma vez que extrapolava os limites da análise da frase, que era, até aquele momento, a unidade última da análise lingüística estrutural. Barros (1995, p. 83) lembra que a narratividade, nesse momento, era concebida como uma transformação de estados, feita por meio da *ação* de um sujeito que quer entrar em conjunção com o seu objeto-valor. Os conflitos entre os sujeitos estão relacionados à conjunção ou à disjunção com os objetos-valores.

A Semiótica sofreu muitas críticas nessa fase, explica Barros (1995, p. 81), visto que muitos a viam como uma coisa já “acabada” e “definitiva”, portanto, como reducionista. Além dessa abordagem estruturalista, as análises, nessa fase, restringiam-se a determinados tipos de textos, a saber: o verbal, figurativo e da chamada “pequena literatura”, como folclore, conto, etc.

A SEGUNDA FASE: Ênfase na Competência Modal do Sujeito / Modalizações do Fazer

A segunda fase da Semiótica coincide com o aprofundamento nos estudos sobre as *modalizações*. Na primeira fase, falava-se de uma *ação transformadora* de um sujeito. Agora, fala-se das condições necessárias para a realização da ação desse sujeito. Enfatizam-se, nesse momento, estudos sobre a *competência modal* do sujeito. Ou seja, se, na primeira fase, a

ênfase recaía sobre a *ação*, agora, o foco de atenção se volta para os programas narrativos que modalizam o sujeito pelo *querer fazer*, pelo *dever fazer*, pelo *poder fazer* e pelo *saber fazer*. Em outras palavras, quer-se saber como o sujeito se torna competente para uma *ação*.

Em “Le tumulte modal: de la macro-syntaxe à la micro-syntaxe passionelle”, Fontanille (1986, p. 13) explica que Greimas propõe caracterizar a competência do sujeito confrontando as modalidades. Por exemplo, as quatro posições do *querer fazer* são confrontadas com as quatro posições do *dever fazer* e assim por diante. Essas confrontações produzem encadeamentos diferentes. Cada confrontação desse tipo produz dezesseis encadeamentos diferentes, distribuídos em quatro formas de confrontação um em relação a outro. A respeito disso, segue um exemplo dessa confrontação entre modalidades:

1. *querer ser*
2. *não querer ser*
3. *querer não ser*
4. *não quer não ser*
1. *dever ser*
2. *não dever ser*
3. *dever não ser*
4. *não dever não ser*

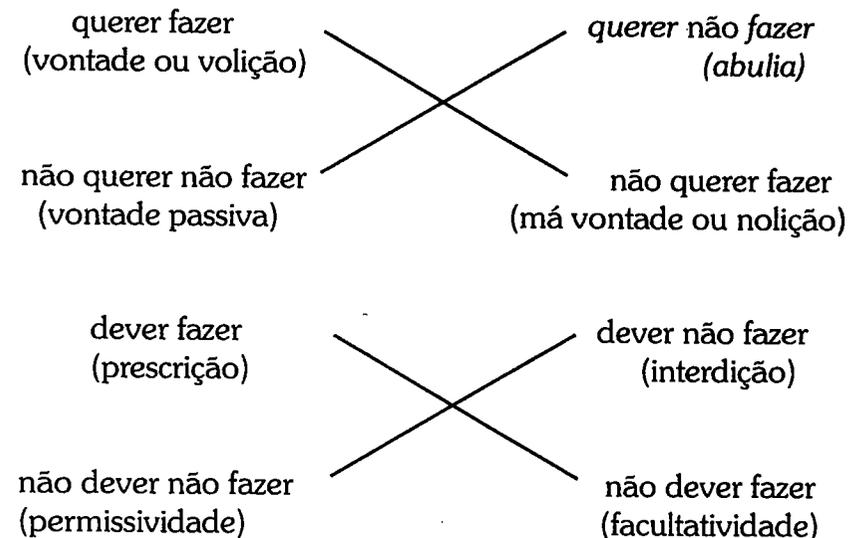
E, ao se confrontarem estas modalizações do *querer ser* com as do *dever ser*, aparecem as dezesseis sobremodalizações, como que seguem:

1. *querer dever ser*
2. *não querer dever ser*
3. *querer não dever ser*
4. *querer dever não ser*
5. *não querer não dever ser*
6. *querer não dever não ser*
7. *não querer dever não ser*
8. *não querer não dever não ser*

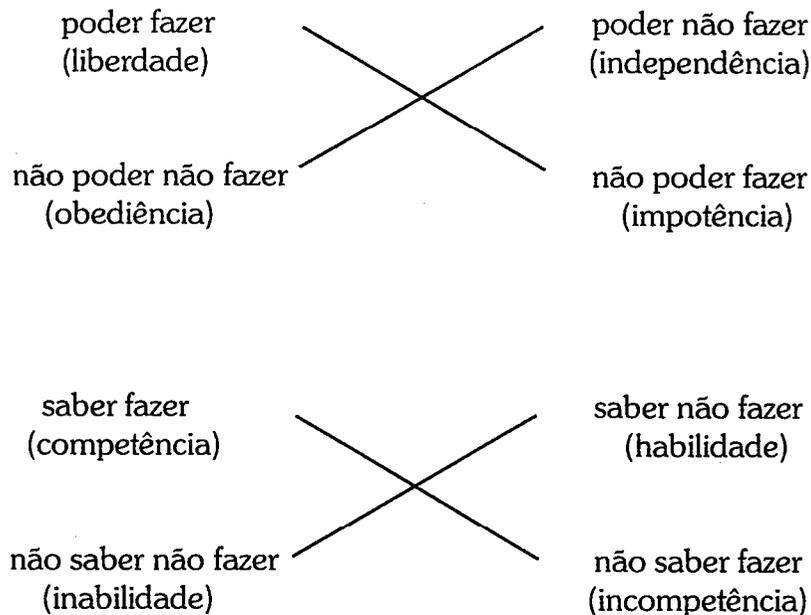
9. *dever querer ser*
10. *não dever querer ser*
11. *dever não querer ser*
12. *dever querer não ser*
13. *não dever não querer ser*
14. *dever não querer não ser*
15. *não dever querer não ser*
16. *não dever não querer não ser*

Com os estudos sobre a modalização do sujeito, a partir da qual o sujeito se instaura como sujeito do *fazer*, a Semiótica começa a perceber os *modos de existência dos sujeitos*. O modo de existência do sujeito leva em consideração a relação que o sujeito mantém com o *querer fazer*, o *dever fazer*, o *poder fazer* e com o *saber fazer*. Dessa forma, a Semiótica prevê três modos para a existência modal do sujeito:

a) sujeito virtual: é aquele que *quer* e /ou que *deve fazer*. Na sua relação com o objeto, trata-se de um sujeito *não-conjuncto*, mas que tem as condições mínimas necessárias para executar o *fazer*. Ao aplicarem estas modalidades virtualizantes ao quadrado semiótico, tem-se o seguinte esquema, conforme apresenta Barros (1988, p. 53):



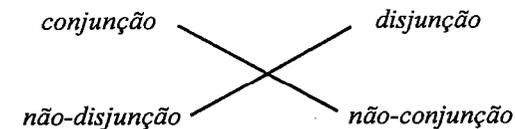
b) sujeito atualizado: é aquele que *pode* e que *sabe fazer*. Trata-se de um sujeito *disjunto* com o seu objeto. Aplicando-se estas modalidades no quadrado semiótico, tem-se o seguinte:



c) sujeito realizado: é aquele que *executou a ação*, que foi responsável pela *transformação de estado* da narrativa. O sujeito está *conjunto* com o seu objeto.

Hoje em dia, fala-se de uma quarta existência modal para o objeto. Trata-se do *sujeito potencializado*. Trata-se de um estado intermediário entre o sujeito realizado e o sujeito atualizado. Na verdade, fala-se de uma *pré-disposição* do sujeito para executar a ação. Dessa forma, é uma existência modal pressuposta a partir da existência de um sujeito conjunto com seu objeto, isto é, realizado. A propósito disso, Greimas e Fontanille (1993, p. 52-53) explicam:

Se levarmos em conta os diferentes termos possíveis de ser construídos a partir da categoria da junção, constataremos a existência de uma quarta posição, que não aparece no inventário dos modos de existência:



Como os modos de existência do sujeito da sintaxe de superfície definem-se em função de sua posição no seio da categoria da junção, pode-se considerar que a “não-disjunção” define, também ela, uma posição e um modo de existência do sujeito que não teriam sido levantados até o presente. Propõe-se denominar esse papel “sujeito potencializado”, na medida em que ele resulta de uma negação do sujeito atualizado e é pressuposto pelo sujeito realizado.

Ao tratar dos modos da existência do sujeito, a Semiótica analisa não apenas o sujeito que tem sua competência modal alterada, mas pensa também no sujeito operador dessa mudança modal. Nesse sentido, a Semiótica envereda para o exame da *manipulação*. Com isso, a mudança foi extraordinária: a Semiótica, agora, não só pensa no sujeito em relação ao seu objeto, mas também aprofunda-se no exame das *relações entre os sujeitos*, que estabelecem e rompem contratos. A propósito disso, Barros (1995, p. 86) explica:

À primeira definição de narrativa como sucessão de estados e de transformações deve-se acrescentar a concepção de narratividade como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e o conflito entre sujeitos, e a circulação de objetos de valor.

Como conseqüência dessa nova abordagem, os estudos semióticos começaram a investigar:

- as organizações sintáticas da manipulação;
- os tipos de manipulação;

- c) não apenas as modalizações do fazer, mas começaram também a vislumbrar a existência da modalização do ser;
- d) os percursos da manipulação e da sanção no interior de um esquema narrativo;
- e) outras relações actanciais entre destinador e destinatário.

A segunda fase dos estudos semióticos é, assim, caracterizada pela investigação das relações intersubjetivas (destinador *versus* destinatário) dentro de um texto. Barros (1995, p. 86) sintetiza esse segundo momento da Semiótica dizendo:

Se a primeira definição de narrativa, a de sucessão de estados e de transformações [primeira fase], adotou a perspectiva do sujeito, a segunda, a da sucessão de estabelecimentos e de rupturas de obrigações contratuais [segunda fase], escolheu o ponto de vista das relações entre sujeitos, isto é, entre Destinador e Destinatário.

Dessa forma, o esquema narrativo canônico abrange três percursos: o da manipulação, o da ação e o da sanção. No percurso da manipulação, prevê-se o estabelecimento de um compromisso de ação entre destinador e destinatário. Isso ocorre, normalmente, após a realização de um evento disfórico que rompe a ordem estabelecida. No percurso da sanção, o sujeito destinador-julgador julga a ação do sujeito de estado e pode atribuir-lhe uma recompensa (sanção positiva) ou uma punição (sanção negativa), segundo interprete a ação do sujeito de estado como cumpridor ou não de suas obrigações.

É preciso que se perceba que tanto o percurso da manipulação como o da sanção estão diretamente relacionados às modalizações e às sobremodalizações. O percurso da manipulação liga-se ao querer e ao dever do sujeito do fazer, enquanto o percurso da sanção vincula-se ao saber e ao poder. Por exemplo, com a manipulação de um sujeito, ele pode levar o outro a *não querer fazer* ou a *querer não fazer*. Da mesma forma, com uma sanção pragmática negativa o sujeito do fazer pode ser modalizado pelo *saber fazer*, pelo *poder fazer*, pelo *saber não poder fazer* e assim por diante.

Os percursos da manipulação e da sanção, que estão situados na dimensão cognitiva, enquadram o percurso da ação. Este, por sua vez, localiza-se tanto na dimensão pragmática como cognitiva.

Ainda nessa segunda fase, busca-se analisar os contratos e os conflitos entre os sujeitos. Contudo, diferentemente da primeira fase dos estudos semióticos, o conflito, agora, advém porque os sujeitos possuem sistema de valores diferentes e, portanto, assumem diferentes papéis contratuais. Dessa forma, o conflito entre sujeitos da narrativa não se resume às polêmicas entre diferentes sujeitos que querem os mesmos objetos, – o que acontecia na primeira fase.

Um outro avanço dessa segunda fase diz respeito ao processo da comunicação entre os sujeitos. Em razão do percurso do sujeito destinador-manipulador, aquele que *faz querer*, a comunicação entre os sujeitos deixou de ser um *fazer saber* e passou a ser compreendido como um *fazer crer*. Com isso, a comunicação deixou de ser vista como uma mera troca de informação entre os sujeitos (destinador e destinatário). Fala-se, agora, do *fazer persuasivo* do destinador e do *fazer interpretativo* do destinatário. Em relação a esse assunto, Fiorin (1989, p. 52) observa:

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. A linguagem é sempre comunicação (e, portanto, persuasão), mas ela o é na medida em que é produção de sentido. Nesse jogo de persuasão, o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos visando a levar o enunciatário a admitir como certo; como válido o sentido produzido.

Barros (1988, p. 92-93), ao discorrer sobre o papel do enunciador e do enunciatário, deixa entrever também a função de persuasão (e não apenas de comunicação em sentido *lato*) que

todo texto recobre, o que corrobora a dimensão do *crer* e do *fazer* dos textos:

Enunciador e enunciatário são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis actanciais de destinatador e de destinatário do objeto-discurso. Dessa forma, o enunciador coloca-se como destinatador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a *crer* e a *fazer*. O *fazer* manipulador realiza-se no e pelo discurso, como um *fazer* persuasivo. O enunciatário, por sua vez, manipulado cognitivamente e pragmaticamente pelo enunciador, cumpre os papéis de destinatário-sujeito, ainda que o *fazer* pretendido pelo enunciador não se realize.

Isso abriu novas perspectivas no tratamento do processo da comunicação, nas relações interacionais entre os sujeitos, nas estratégias de argumentação, etc. A comunicação, mais do que um *fazer saber*, passa a ser entendida como um *fazer crer*. A respeito disso, Fiorin (1988b, p. 53) escreve:

A comunicação não deve ser entendida apenas como um *fazer* informativo, mas também e principalmente como uma estrutura complexa de manipulação, em que o enunciador exerce um *fazer* persuasivo e o enunciatário, um *fazer* interpretativo. (...) O primeiro, dotado de um *querer/saber/poder fazer-crer*, faz o segundo *crer* em seu discurso.

Soma-se a isso o fato de que, com essa nova abordagem, a sintaxe narrativa começa a ser aplicada não somente a textos de ação (como era característico da primeira fase), mas também a textos temáticos. Alarga-se, dessa forma, o campo de ação da Semiótica.

A TERCEIRA FASE: Ênfase na Existência Modal do Sujeito / Modalização do Ser

Se com as modalizações que instauram o sujeito do *fazer* a Semiótica viveu sua segunda etapa, com a *modalização do ser*, ela inaugura sua terceira fase.

Como se sabe, as modalizações (*querer*, *dever*, *poder* e *saber*, com todas as suas sobremodalizações) estão diretamente ligadas ao relacionamento entre o sujeito e seu objeto. Essas modalidades podem ser “intencionais” ou do *fazer* (modalização do *fazer*) ou, então, “existenciais” ou do *ser* (modalização do *ser*). As modalizações do *fazer* são aquelas que qualificam o sujeito para a ação.

Por outro lado, a modalização do *ser* marca a relação que o sujeito mantém com o objeto. Ou seja, o tipo de relacionamento que o sujeito mantém com o objeto determina sua “existência modal”. A fim de tornar essas idéias mais claras, toma-se como exemplo um rapaz que quer comprar um carro, mas que não tem dinheiro para isso. Esse sujeito tem sua existência modal marcada pelo *querer ser* e pelo *não poder ser*. Como se percebe, a modalização dessas duas instâncias, sujeito e objeto, altera a chamada “existência modal” do sujeito. De qualquer forma, é preciso que se ressalte que o sujeito “vê” o objeto carro como um *valor desejável* (relação fórica com o objeto). Dando continuidade ao exemplo, imagine-se que esse rapaz receba um dinheiro de uma herança. Ao receber esse dinheiro, o rapaz passa da *impossibilidade* de comprar um carro para a *possibilidade* de comprá-lo. Com isso, sua existência modal é modificada: ele passa do *não poder ser* ao *poder ser*.

Contudo, o sujeito pode ter uma relação bem diferente com o objeto. Imagine-se, agora, um rapaz que comprou um carro, mas que, por motivos que não são pertinentes no momento, detesta esse seu carro (relação tensa com o objeto). O sujeito “vê” no objeto um *valor indesejável*. Ele tenta vendê-lo, mas ninguém se interessa por ele. Dessa forma, esse sujeito tem sua existência modal marcada pelo *querer não ser* e pelo *não poder não ser*. Quando aparece um comprador e oferece uma boa quantia pelo carro, o sujeito em questão passa do *não poder não ser* para o *poder ser*. Mais uma vez, a existência modal do sujeito de estado vai sendo modificada pela relação que ele mantém com o objeto.

Imagina-se, nesse momento, alguém que, por um motivo qualquer, entra em uma concessionária de carros. O vendedor

oferece a ele um carro. Ele tem dinheiro para comprá-lo até mesmo à vista, mas não manifesta nenhum interesse em efetivar a compra. Nesse caso, a relação que o sujeito mantém com o objeto carro não é nem tensa nem fórica. Na verdade, o sujeito não “vê” o carro como um valor (desejável ou indesejável).

Do ponto de vista da existência modal, pode-se dizer que esse sujeito é caracterizado pelo *poder ser* e por nenhum querer. Se ele for persuadido pelo vendedor a comprar o carro, pode-se dizer que a existência modal desse sujeito em relação ao objeto foi alterada: passou-se da ausência do querer para o *querer ser*. Nesse caso, o objeto carro passa a ser visto como um valor pelo sujeito (relação fórica com o objeto).

Como se dá a perceber pelos exemplos mencionados, as modalidades que caracterizam a modalização do sujeito de estado são determinadas pela conversão das categorias de tensão ou de foria. Fica claro que é necessário pensar não só na relação do sujeito com o objeto, mas também na relação do sujeito com o valor. Ou seja, é necessário analisar o investimento de valor que o sujeito faz no objeto e a natureza desse valor (foria, não-foria = disforia, tensão, não-tensão = distensão.).

A Semiótica prevê dois tipos de modalização do sujeito de estado: a de junção² e a de objeto. As modalizações de junção são as modalizações veridictórias e epistêmicas. A propósito disso, Barros (1995, p. 86) esclarece:

As modalidades veridictórias articulam-se como categoria modal em ser vs parecer, elas aplicam-se à função-junção e determinam-lhe a validade. Em outros termos, dessa modalização resultam a “verdade”, a “falsidade”, a “mentira” ou o “segredo” das relações junctivas que ligam sujeito e objeto.

Em um outro livro, Barros (1988, p. 94) reafirma essa diferenciação que a Semiótica faz entre verdade e veridicção:

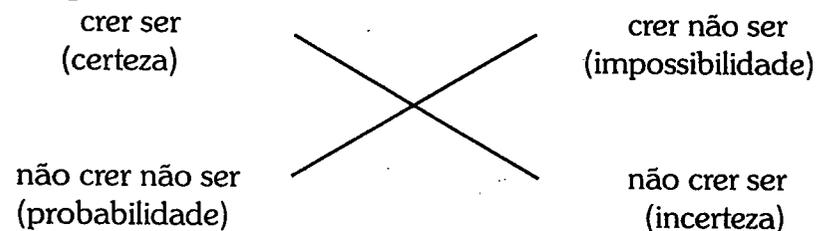
² Em “Sintaxe narrativa”, Barros refere-se à modalização de junção como modalização de enunciado. Os dois termos, no entanto, são equivalentes na Semiótica.

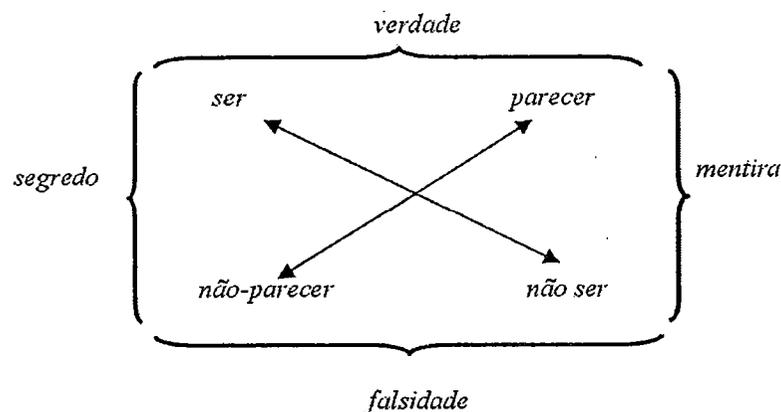
O discurso constrói sua própria verdade e, por essa razão, prefere-se falar em “dizer-verdadeiro” e não em verdade discursiva. [...] O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas constrói discursos que criam efeitos de sentido de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros. O parecer verdadeiro é interpretado como ser verdadeiro, a partir do contrato do contrato de veridicção assumido.

Dessa forma, a Semiótica resolve um grande problema: a definição de verdade. A partir das modalizações veridictórias, a Semiótica passa a buscar não mais a verdade do texto, mas aquilo que o texto diz ser verdadeiro. Como observa Barros (1995, p. 86), “um estado é considerado verdadeiro quando um outro sujeito, que não o modalizado, o diz verdadeiro”.

Como consequência imediata dessas novas perspectivas, a Semiótica começa a examinar, com mais profundidade, o *fazer interpretativo* do sujeito. A fim de tornar essas observações mais claras, segue abaixo o quadrado semiótico do *ser* e do *parecer* proposto por Greimas e Courtés (1979, p. 488) no *Dicionário de Semiótica*.

Barros (1995, p. 89) explica que o fazer interpretativo é um fazer cognitivo no qual o enunciado é modalizado pelo *parecer* e pelo *ser*. Estabelece-se a correlação entre os planos da manifestação e da imanência. Assim concebido, o enunciado passa a ter um efeito de sentido de *verdade*, de *falsidade*, de *mentira* ou de *segredo*. Na seqüência, o enunciado sofre um julgamento epistêmico, isto é, é sobremodalizado pela categoria do *crer*. Dessa forma, a verdade do texto pode ser interpretada como *certeza*, *incerteza*, *impossibilidade* ou *probabilidade*, como se demonstra no quadrado abaixo:





Nesse sentido, interpretando o enunciado através das modalizações veridictória (*ser versus parecer*) e epistêmica (*crer ser*), o enunciado poderá ser interpretado como *certamente verdadeiro* (*crer ser e parecer*), *provavelmente verdadeiro* (*não crer não ser e não crer não parecer*), *certamente falso* (*crer não ser e não parecer*) e assim por diante.

Para haver o *fazer interpretativo* faz-se necessário que o sujeito analise e julgue a verdade contida no enunciado do *fazer persuasivo*. E, para tanto, o sujeito que interpreta (destinatário) lança mão daquilo que ele já sabe, ou daquilo que julga saber, sobre a verdade que se coloca. A propósito disso, Barros (1995, p. 89) afirma:

O julgamento epistêmico é uma transformação de um estado modal em outro. Para haver transformação, o sujeito que interpreta e julga realiza uma operação de reconhecimento da verdade, que consiste em comparar e identificar o que lhe é apresentado pelo sujeito do fazer persuasivo com o que ele já sabe ou com aquilo em que crê. Trata-se de verificar a adequação do novo e desconhecido ao velho e já sabido, ou melhor, a um fragmento do universo cognitivo de quem julga.

Como se percebe, o fazer interpretativo, que toma um enunciado como verdadeiro ou falso, nada mais é do que um julgamento epistêmico (*crer ser*) do destinatário. Com isso, torna-se claro o caráter ideológico da interpretação de um texto. Eis aí uma grande diferença entre a segunda fase dos estudos semióticos com esta terceira fase: a segunda fase caracterizou-se pelo *fazer persuasivo do destinador*, enquanto que a terceira fase define-se pelo *fazer interpretativo do destinatário*.

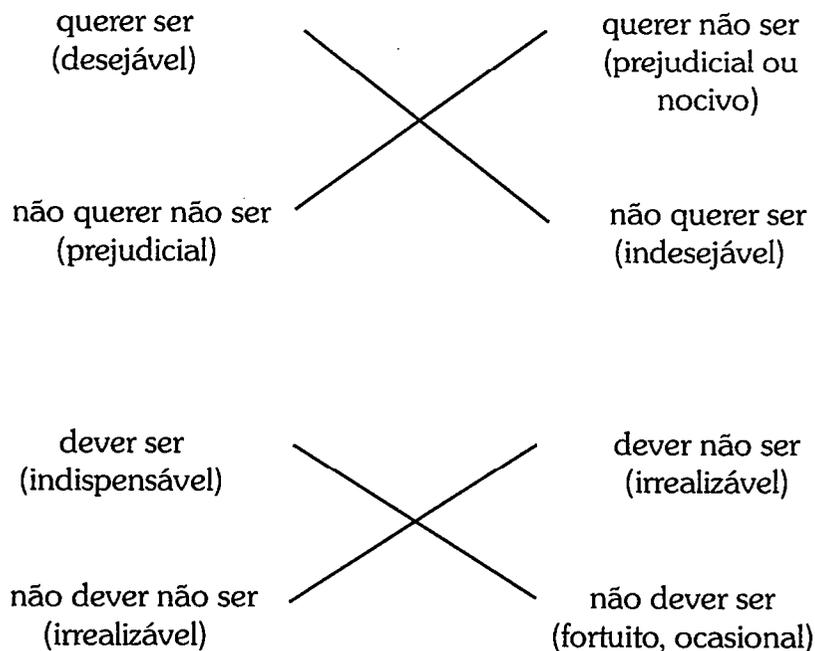
Como se salientou anteriormente, há dois tipos de modalização do ser: a *modalização de junção* e a *modalização de objeto*. Até aqui, tratou-se da modalização de junção, que se caracteriza, como se viu, pelas modalizações veridictórias e epistêmicas. Passa-se, agora, a tratar da modalização do objeto.

A primeira coisa a esclarecer é que o investimento semântico que se faz no objeto é determinado pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. Isso equivale a dizer que o valor investido no objeto é modaliza o sujeito de estado. Com isso, fica claro que a modalização do sujeito de estado passa pela modalização do objeto.

Se a modalização do sujeito do fazer é caracterizada por um *querer fazer*, *dever fazer*, *poder fazer* e *saber fazer*, a modalização do sujeito de estado, em relação ao objeto, descreve-se pelo *querer ser*, *dever ser*, *poder ser* e *saber ser*, entendendo-se o “ser” como uma relação conjunta entre sujeito e objeto. Em outras palavras, o sujeito de estado concebe sua relação com o objeto investindo-lhe um determinado valor, definindo, assim, uma “existência modal” para o objeto e, conseqüentemente, para si mesmo. Nesse sentido, se o valor investido por um sujeito num objeto *desejável*, mas, ao mesmo tempo, *impossível*, diz-se que o sujeito de estado tem sua existência modal marcada pelo *querer ser* e pelo *não poder ser*. Por outro lado, se a relação que o sujeito mantém com o objeto é *indesejável*, mas impossível de ser rompida, tem-se, então, um sujeito de estado que caracteriza sua existência modal pelo *não querer ser* e pelo *não poder não ser*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Várias são essas combinações possíveis entre as modalidades do *querer*, *dever*, *poder* e *saber ser*. Barros (1988, p. 59)³ apresenta um esquema que clarifica as várias possibilidades desse jogo entre as modalidades:



Barros observa, ainda, que os termos escolhidos servem para caracterizar o objeto. Dessa forma, um objeto poderá ser desejável, indispensável, possível ou verdadeiro quando a relação do sujeito com o valor investido no objeto for marcada pelo querer-ser, dever-ser, poder-ser e saber-ser.

³ Na verdade, a autora refere-se ao esquema primeiramente apresentado por Greimas em "De la modalisation de l'être", publicado no *Le Bulletin*, Paris, Groupe de recherches sémio-linguistiques, v. 2, n. 9, p. 9-19, jun.

Em síntese, há três tipos de modalização dependendo do local onde a modalização incide no enunciado: *modalização da junção*, *modalização do sujeito do fazer* e *modalização do objeto*. Como se mostra, a modalização do enunciado caracteriza-se pelas modalidades veridictória e epistêmica. A modalização do sujeito do fazer prepara o sujeito para a ação, atribuindo-lhe um *querer*, *dever*, *poder* e *saber fazer*. A modalização do objeto é determinada pelo *valor* que o sujeito de estado atribui ao objeto. Nesse caso, o sujeito é modificado pelo tipo de investimento modal que marca seu relacionamento com o objeto.

A QUARTA FASE: Semiótica das Paixões

É somente a partir dos estudos sobre esses três tipos de modalização que a Semiótica aventura-se no campo das *paixões*: sua quarta fase. Mais especificamente, é a partir dos estudos sobre a modalização do ser (modalização da junção e modalização do objeto) que a Semiótica encontra um campo fértil para investigar e descrever as emoções humanas. A paixão surge como o resultado do jogo entre as modalidades do *querer ser*, do *dever ser*, do *saber ser* e do *poder ser*. Cada uma destas modalidades pode desdobrar-se em quatro posições modais, já que se pode negar cada um dos predicados ou os dois ao mesmo tempo. A partir da modalidade do *querer ser*, por exemplo, pode-se chegar ao *querer ser*, ao *não querer ser*, ao *querer não ser* e ao *não querer não ser*. Uma paixão é, então, o fruto de arranjos modais.

Paixões são "estados de alma", e a literatura sobre o assunto mostra que um "estado de coisas" leva a um "estado de alma". Assim, se a Semiótica estuda a busca do sujeito por objetos-valores, pode-se dizer que os "estados de alma" aparecem, porque esses sujeitos, tentando entrar em conjunção com seus objetos-valores, criam "conflitos", "polêmicas" entre si ou, então, estabelecem entre si "situações de cumplicidade", "de benevolência". As paixões podem, então, ser definidas como modalizações do ser dos sujeitos de estados narrativos, que, no nível discursivo, aparecem concretizadas por lexemas.

Com os valores investidos pelo sujeito no objeto, pode-se reconhecer determinados “estados de alma” desses sujeitos. Assim, se ele *não quer ser*, mas *não pode não ser*, pode-se entrever aí o *desespero*, a *angústia*, o *medo*, a *vergonha*. No entanto, uma investigação sobre paixões não deve restringir-se apenas às investigações dos arranjos modais, embora essa atitude seja indispensável. Um estudo sobre paixão que se limita à análise dos arranjos modais não consegue explicar o fato de uma mesma seqüência modal poder produzir diferentes efeitos passionais. Por exemplo, um *não querer ser*, associado a um *não poder não ser*, pode levar o sujeito ao *desespero*, à *angústia*, ao *medo*, à *vergonha*. Torna-se claro, assim, que o estudo sobre as paixões deve ir além dos arranjos modais.

E ir além dos arranjos modais significa analisar não fragmentos do discurso (sobretudo daquelas partes relacionadas ao sujeito de estado), mas ao discurso como um todo. E, para isso, faz-se necessária uma investigação sobre as relações actanciais do discurso, dos programas e dos percursos narrativos e não apenas dos arranjos de modalidades, que, de forma mais direta, constituem a existência dos sujeitos. Ou seja, para uma investigação e descrição das paixões complexas, não basta uma análise das modalidades que constituem o sujeito patêmico. Faz-se necessário organizar os percursos em estados passionais e verificar as transformações modais que determinaram aquele estado passional. Com isso, (re)constrói-se a organização modal e passional da narrativa.⁴

A Semiótica, durante muito tempo, deixou de lado os estudos sobre as emoções humanas, temendo cair no subjetivismo da análise. Porém, com o aprofundamento nos estudos sobre a modalização do ser, o caminho tornou-se mais seguro. Ao estudar

⁴ Neste artigo, não serão detalhados, propositalmente, os mecanismos para proceder a uma investigação das paixões, uma vez que isso já foi feito em um outro trabalho intitulado “Sobre a Semiótica das Paixões”, publicado na revista *Signum* (Vol. VII, nº 2, de 2005) da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

os valores investidos pelos sujeitos no objeto, foi possível detectar certos estados de alma desses sujeitos. É nesse momento que a Semiótica dedica-se ao estudo das paixões.

Várias foram as contribuições teóricas alcançadas pela Semiótica a partir dessa nova maneira de investigar as paixões. Barros (1995, p. 93) menciona três tendências que surgiram a partir das investigações das paixões no projeto da Semiótica. Primeiro, corroborou a necessidade de incluir as paixões no estudo da organização narrativa e na configuração do sujeito de estado. Segundo, enfatizou a importância da configuração do sujeito de estado em uma investigação semiótica. E, em terceiro lugar, obrigou a Semiótica a (re)definir as premissas teóricas sobre os “estados de alma” e sobre os efeitos de paixão.

Como explica Barros (1995, p. 91), a Linguística e a Semiótica sempre relutaram em trabalhar no campo da emoção humana, temendo o “risco do psicologismo”. Foi somente com o aprofundamento nos estudos sobre sintaxe narrativa (e com a segurança que ela proporciona ao analista do discurso) e com os avanços alcançados no campo da modalização, que a Semiótica envereda pelos estudos das paixões humanas.

Quando se analisa a trajetória percorrida pela Semiótica Discursiva ao longo de sua curta história, fica evidente que entre *Semântica Estrutural* (1966) e *De l'Imperfection* (1987) suas preocupações e seu método de trabalho foram sendo repensados e reformulados. Mais importante do que isso é perceber o salto qualitativo que houve. Ou seja, se em sua origem a Semiótica Discursiva ainda trazia em seu bojo um ranço estruturalista, isso foi abandonado ao longo de sua história. Dessa forma, se há trabalhos estruturalistas dentro da linha semiótica, a falha está no analista e não no método de análise.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BELÉM, PA, BRASIL

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWISKI, Eric (orgs.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: Educ, 1995. 269p. p. 81-97.

FIORIN, J. L. As figuras de pensamento: estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário. *Alfa*. São Paulo: Unesp, 1988b.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto-Edusp, 1989.

FIORIN, J. L. Greimas e Propp: conjunções e disjunções. In: OLIVEIRA, Ana Claudia, LANDOWISKI, Eric (orgs.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: Educ, 1995. p. 71-79.

FONTANILLE, J. Le tumulte modal: de la macro-syntaxe à la micro-syntaxe passionelle. *Actes Semiotiques*. Paris: Institut National de la Langue Française, 1986.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Julien Algirdas; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, Julien Algirdas. De la modalisation de l'être. *Le Bulletin*, II, 9. Paris: EHESS-GRSL, 1979.

ANÁLISE DE ELEMENTOS COESIVOS SUPRA-SEGMENTAIS NUMA NARRATIVA CONVERSACIONAL

Jailma do Socorro Uchoa Bulhões¹
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Investiga os elementos coesivos supra-segmentais na narrativa conversacional. A observação desses elementos deu-se a partir de uma transcrição do corpus e seleção posterior dos dados para identificar os recursos coesivos. Os resultados apresentados se referem a diferentes elementos prosódicos, pausas, entonação, elementos onomatopéicos, ritmo e imitação da voz, que contribuíram nesta fala espontânea para o estabelecimento da coesão.

Palavras-Chave: Elementos coesivos supra-segmentais; prosódia; fala.

ABSTRACT

In this paper we investigate the supra-segmental cohesive elements in a conversational narrative. The observation of these elements was made from a corpus transcription and a posterior selection of the data in order to identify the cohesive resources. The results show us there are different prosody elements, as pauses, intonation, onomatopoeic elements, rhythm and voice imitation, that in spoken speech contribute to the establishment of the cohesion.

Key Words: Supra-segmental cohesive elements; prosody; speech.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho trata da investigação dos recursos supra-segmentais² que colaboram para o estabelecimento da coesão no texto falado, de modo a destacar alguns elementos prosódicos que parecem essenciais para estabelecer as relações lineares entre as sentenças do discurso. Nesse sentido, discutimos alguns

¹ Aluna do Curso de Mestrado em Letras da UFPA.

² Neste trabalho haverá passagens em que usaremos o termo prosódico ao invés de supra-segmento.

resultados obtidos a partir da verificação de uma amostra do português regional da Amazônia – o ABP (Afro-Brazilian Portuguese), a saber: o silêncio, a entoação, as onomatopéias, o ritmo e a imitação de voz, cujas manifestações se dão no nível supra-segmental da linguagem.

A análise desses aspectos no texto falado nos parece essencial para a identificação e reconhecimento das formas lingüísticas que concorrem para a conexão de elementos entre si dentro de uma seqüência enunciativa. Desse modo, este estudo possibilita observar que na fala produzida naturalmente há, além das marcas verbalizadas, um conjunto de recursos prosódicos que, de forma significativa, contribuem para a obtenção da coesão.

1 O ESTABELECIMENTO DA COESÃO NA NARRATIVA CONVERSACIONAL

A compreensão do texto falado requer não apenas o reconhecimento das marcas lingüístico-discursivas utilizadas a nível segmental, mas também o reconhecimento dos recursos supra-segmentais que ocorrem simultaneamente com a fala. Estes recursos são semântica e estruturalmente significativos para o estabelecimento da coesão.

Durante a fala espontânea, o locutor freqüentemente faz uso de pausas, variações entoacionais e rítmicas que categoricamente marcam a coesão no discurso. Dessa forma, esses elementos supra-segmentais exercem grande importância na fala por contribuírem para a relação linear entre os enunciados do texto.

Os estudos de Fávero (2003) e Fávero, Andrade e Aquino (2003) apontam para a recorrência de recursos prosódicos na construção do enunciado, de modo que é possível não só verificar o estabelecimento da coesão, como também da coerência. Nesse sentido, é preciso ter em mente que devemos analisar a coesão no texto falado de forma distinta, visto que a oralidade dispõe de mais recursos prosódicos, enquanto que na escrita apenas alguns desses recursos são manifestados graficamente.

Na organização da narrativa, dá-se a fusão do narrar e do conversar, e, conseqüentemente, são encontrados nesse tipo de discurso mecanismos de elaboração textual que colaboram para o estabelecimento das relações de sentido no mesmo. Podemos compreender, assim, a coesão “[...]” como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto [...]” (Fávero, 2003, p. 9).

Para o estabelecimento dessas relações, o locutor faz uso de elementos que vão além da estrutura segmental da língua, o que permite encadear os enunciados de forma coesa, bem como atribuir um sentido global ao seu discurso

Diante disso, investigar a utilização dos elementos supra-segmentais no processo de construção da narrativa conversacional torna-se importante, visto que por meio desse tipo de análise torna-se possível reconhecer as estruturas prosódicas que o falante usa para estruturar o seu texto de modo que possa ser compreendido pelo seu interlocutor (Koch, 1992, p. 101).

2 A AMOSTRA ANALISADA

Neste estudo, utilizou-se um dos sinais sonoros (identificado como Cna24cimb (ABPMCI23b) que compõem os corpora do banco de dados do português brasileiro de Bulhões & Cruz (2002), o qual é representativo de uma variedade regional do português falado numa comunidade conhecida por Mola no interior da Amazônia paraense – o português Afro-brasileiro (ABP)³. Os dados desse banco de dados foram coletados durante três trabalhos de campo: (i) novembro a dezembro de 1992; (ii) outubro de 1993 a janeiro de 1994; e (iii) setembro a dezembro de 1994 por Cruz (2000). É importante ainda salientar que todos os moradores sabiam da gravação.

O sinal sonoro⁴ analisado tem 20’56” de gravação e é qualificado como excelente no que diz respeito à fidelidade sonora. É segmentado em 12 fragmentos sonoros. Aqui, um

³ Cf. Classificação estabelecida por Cruz (2000).

fragmento corresponde a um turno de fala – um só enunciado de um único locutor.

A amostra de fala contida no sinal sonoro foi coletada em trabalho de campo anterior em uma comunidade quilombola do Baixo-Tocantins conhecida por Mola. A coleta se deu em uma situação comunicativa cotidiana, na qual alguns moradores da comunidade estavam reunidos para contar casos (estórias). A amostra, aqui analisada, constitui-se em narrativa oral espontânea.

3 ANÁLISE DA AMOSTRA DE FALA

3.1. RECURSOS PROSÓDICOS

Por estarmos tratando aqui de elementos supra-segmentais marcados apenas na fala, optamos por usar alguns marcadores que possam identificar os contornos entoacionais e as pausas:

-  É usado para identificar as pausas;⁵
-  É usado para indicar as entoações descendentes;
-  É usado para indicar as entoações ascendentes.

Serão utilizados também alguns recursos próprios da transcrição grafemática, como letras maiúsculas, para destacar a ênfase dada a determinadas palavras na amostra utilizada e ‘carinhas’ como :& para identificar riso. As reticências entre parênteses ratificam a condição de fragmentos dos trechos utilizados e as fora de parênteses marcam as pausas no nível

⁴ Os sinais sonoros estão digitalizados e devidamente armazenados em um banco de dados orais.

⁵ Neste trabalho, não será utilizado o símbolo (+) para indicar pausas, conforme orientações de Marcuschi (2001), visto que não estamos transcrevendo-as no nível segmental e sim no nível supra-segmental. Além disso, há necessidade de se manter o paralelismo entre a legenda utilizada para identificar pausa e as utilizadas para marcar entoações ascendentes e descendentes.

segmental. O elemento tipográfico itálico é outro recurso utilizado para identificar e destacar os elementos onomatopáicos (ideofônicos), os truncamentos e as repetições de palavras.

3.2 OS ELEMENTOS COESIVOS SUPRA-SEGMENTAIS

Para proceder à investigação dos elementos coesivos, foram realizadas uma transcrição grafemática do corpus, e, posteriormente uma triagem da transcrição, de modo a identificar a ocorrência de componentes supra-segmentais no estabelecimento da coesão.

A triagem dos dados possibilitou a observação de como são usados os recursos coesivos supra-segmentais no processo de construção da narrativa conversacional. Desse modo, foi possível verificar a função desempenhada pelo componente fonológico no estabelecimento da coesão textual.

De acordo com a análise feita no corpus, foram levantados alguns casos em que a coesão é obtida com o componente supra-segmental. As componentes supra-segmentais são as seguintes:

- 1) O silêncio;
- 2) A entoação;
- 3) As onomatopéias;
- 4) O ritmo;
- 5) A Imitação da voz

3.2.1 O silêncio (pausas)

O silêncio pode exercer inúmeras funções no texto conversacional, podendo aparecer no fim de um texto ou intercalando enunciados produzidos pelo locutor. Ele é essencial para marcar a coesão no texto falado, pois reflete a pausa necessária para reflexão e planejamento, além de garantir a manutenção do turno, e levar adiante o texto.

Nos exemplos abaixo temos:

(01) Vital: (...) e aí ele foi passear na casa da namorada... e aí chegou lá
 ele disse... ia passando assim o barco e disse e aí el/ele di/ia passando um
 barco disse “porra aquele barco é igual o meu” (...)

(02) Taboca: o cara chegô no portoda cidade sabe?... aí ele num conhecia
 ninguém na cidade... aí ele... subiu né?... ele subiu
 chegou lá tinha um doido sabe? Que encontrou com ele... lá a/aí ele esse
 doido enxergou o cara lá (...)

Em (01), o silêncio marca uma parada para reformulação, pois se verifica que o locutor, logo após a pausa, reformula a frase inserindo a nova informação necessária para que o caso (estória) tivesse sentido. Já em (02), as pausas marcam momentos de planejamento, nos quais o falante parece precisar de tempo para refletir sobre o que dizer.

Em todo o corpus verifica-se a predominância de ocorrências em que o silêncio funciona como momento de reflexão e/ ou reformulação.

3.2.2 Entoação

Na narrativa conversacional, a entoação contribui para a coesão do texto por ter, segundo FÁVERO (2003, p. 30) “(...) função distintiva e demarcativa: distintiva, porquanto a melodia do texto é diferente da frase, e demarcativa, porque delimita as porções textuais (...)”. Assim, no texto oral, a variação da altura tonal explicita as delimitações e diferenças entre os enunciados.

No exemplo a seguir temos:

(03) Vital: (...) E o qual... esse filho trouxe a sorte de ser... *morto enforcado sabe?.....*

e *Aí* esse menino foi estudando... e ele foi... ele se fourmou sabe? (...)

(04) Vital: (...) ele olhou lá fora e disse “ah mas ta agora bonito” mas falta o senhô pinta o satanás.... *disse “ta”... e aí ele...* ele mandou pintar o satanás..
 agora tá certo (...)

Em (03) e (04) a variação tonal descendente em “*morto enforcado sabe?*” e “*disse ta*” delimitam o fim de uma seqüência, enquanto em “*e Aí*” e “*e aí ele*” que apresentam a entoação ascendente marcam o início de uma outra seqüência textual, mantendo assim o fluxo da conversação.

É interessante observar ainda que os exemplos citados são partes de um único turno de fala, ou seja, de um único texto, o que exemplifica a principal função da entoação no estabelecimento da coesão – delimitar o início (ascendente) e o fim (descendente) dos enunciados dentro do mesmo texto, o que na escrita é representado pelos sinais de pontuação.

Essa delimitação também ocorre no texto, como acontece no fim da porção de fala a seguir:

(05) Dinaldo: (...) aí embarcaram num casco aí quando ele chegou lá na viagem falou assim “rapaz... para nunca mais te trazer junto comigo.... num quero nem saber de ti... *só dá prejuízo.... só isso.*”

O locutor produz o enunciado “*só dá prejuízo*” com entoação descendente para marcar o final de sua fala, e não satisfeito ainda completa, depois de uma breve pausa, “*só isso*” (com entoação descendente) para marcar tanto no nível segmental quanto no supra-segmental o encerramento de seu turno de fala.

Outro exemplo interessante é encontrado em:

(06) Branco: um dia meu filho chegô lá em casa e e aí a mamãe pra ele “meu filho não vá arranjar otra mulhé”... esse () eu tenho essa intenção de arranjar mas... no no momento eu volto pensá que o primeiro pirão é bom mas o *SEGUNDO*

Neste trecho, o locutor está encerrando o turno de fala com uma variação tonal ascendente. Apesar de a entoação ascendente marcar com mais frequência início de conversa, a ocorrência da mesma no final da porção de fala acima descrita apenas acentua o caráter jocoso da narrativa, não deixando de marcar o encerramento do turno de fala. O ouvinte compreende que o locutor encerra a fala porque a entoação é auxiliada pelo silêncio que a segue. Entretanto, esse uso da entoação ascendente é atípico, visto que aqui foi usado para atingir um efeito discursivo específico.

3.2.3 Onomatopéias (ideofones)

Cruz & Fernandes (2003), em seu estudo sobre o simbolismo sonoro do português brasileiro, chamam também de ideofones para os elementos onomatopaicos que são responsáveis pela criação de imagens auditivas. Tais elementos constituem-se em estratégias, usadas pelos locutores-narradores, que favorecem a criação de imagens mentais, e possibilitam a progressão textual, ao conectar os enunciados.

Nos exemplos abaixo temos:

(07) Taboca: (...) joguei em cima do pau em cima dele **pah**... engatei eu vim embora quando cheguei em casa lá está o macaco-prego lá.... taquei-lhe na cara dele **pah** e eu bato de novo ☺...

(08) taboca: (...) aí o cara PULOU na água e ele rodou e **tchum** atrás quando ele buiu e/ele falou é tua pira e não queria fazer nadinha com ele ☺...

(09) Chico: (...) ele só de um pulo **bãh e baco** no defunto e abriu (...)

(10) Taboca: (...) aí:: **pah** conversa vai conversa vem esse daqui pede já bulacha... **pah** conversa vai se ainda tem manda né? Conversa vai conversa vem umbura contá caso aqui (...)

Em (07), (08), (09) e (10) há exemplos de onomatopéias (ou ideofones) que possibilitam ao ouvinte criar uma imagem das cenas descritas pelo narrador. Além disso, o uso destes recursos

pode também contribuir para reforçar as idéias expressas nos enunciados. Tais elementos podem ser retirados sem causar prejuízo de significado ao texto, o que os caracteriza apenas como recursos sonoros de animação usados frequentemente na narrativa conversacional.

No corpus há outras ocorrências, como em:

(11) Dinaldo (...) aí ele veio errou o quarto dele do que ele tava e entrô no quarto da velha da avó da menina ☺ aí a velha tava dormindo tava bufando ((imita o ato de bufar)) ele fala “come rapaz que ta frio”... a velha soprava ((imita o ato de soprar))... come tá frio (...)

(12) Chico: (...) o o um pa/o parceiro dele o corajoso... correu atrás falava “me espere” e ele com o defunto na/no ombro e:: ((faz barulho de corrida)) e ele atrás pega num pega (...)

Nos exemplos (11) e (12) os locutores fazem novamente uso de elementos paralingüísticos para “ilustrar” sua fala, e promover assim, animação sonora. Tais estratégias contribuem para a coesão textual por retomarem os verbos de ação citados (como nos casos acima, “ato de bufar”, “ato de correr” e “ato de soprar”) e produzirem uma imagem auditiva dos mesmos, contribuindo assim para a progressão textual.

3.2.4 Ritmo

A fala, como a conhecemos, tem um determinado ritmo. Uma palavra segue a outra num contínuo, sendo difícil às vezes até separá-las. Ao ouvirmos a fala, sabemos onde começa e onde termina uma pausa. Estas pausas são necessárias para que respiremos para continuar falando. Assim, o ritmo está ligado à sucessão de sílabas que se dá num movimento fluente da fala. Para Dubois et alli (1973), ritmo é uma repetição regular, na cadeia da fala, de impressões auditivas análogas, criada por diversos elementos prosódicos.

Segundo Fávero (2003), o ritmo é um elemento importante na formação do texto, e que, portanto, exerce função na obtenção

da coesão e da coerência. De acordo com a autora, é exatamente a sucessão de movimentos rítmicos que garantem a progressão linear de uma porção de fala.

Quando, porém, há truncamentos, pausas longas ou repetições de sílabas, sons e palavras, há quebra no ritmo normal da fala. Percebe-se isso em:

(13) Vital: (...) ia passando assim o barco e disse... e aí *el/ele di/ia* pas-sando um barco disse “porra mas aquele barco é igual o meu” (...)



truncamento

(14) Chico: (...) quando o *o corajo/o medroso* se es:.....pertou assim ele olhou pra lá pra onde tava o o defunto (...)



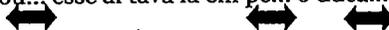
truncamento

(15) Vital: (...) e tinha umas igrejas desprezadas sabe?... e aí... o o... coisa dele



o criado dele disse “mestre umbura mandar construir essas igrejas”(...)

(16) Taboca: (...) ele falou... esse aí tava lá em pé... o duca... aí ele falou assim



“é cês já vão pescar agora não vão pescar nenhum” (...)

(17) Taboca: (...) pra cê vê como é o negocio quen'te... ente vem procurá ☺



repetição de palavra

um modo *de de de* comê um desgraçado daquele fala que eu não ia pesca eu não pesquei (...)

(18) Vital: (...) dona faça três elementos *esse esse* dinheiro esse ouro é seu e



repetição de palavra

disse “olha... pela bênção de deus você não pode jura outra vez” (...)

Nos exemplos (13) e (14) ocorrem truncamentos que perturbam a fala fazendo com que o locutor diminua o ritmo e a velocidade. Tais truncamentos consistem em correções auto-realizadas (cf. Koch, 1992), isto é, provocadas pelo próprio falante, que ocorrem frequentemente no discurso falado. Desse modo, o falante dispõe desse expediente para interromper a enunciação de um termo e substituí-lo por outro que considere mais adequado. Para Koch (idem), a função desse tipo de recurso é reformular um segmento já produzido no discurso, de modo a “corrigir” um equívoco do falante.

Em (15) e (16), as pausas constantes provocam um ritmo mais lento à fala, e em (17) e (18), as repetições de palavras também ocasionam certa disfluência na fala, que ocorre momentaneamente. Tais variações no ritmo quebram a fluência da fala apenas por instantes, não ocasionando nenhum prejuízo à progressão textual.

3.2.5. Imitação de voz

A estratégia de imitação de voz consiste num recurso prosódico utilizado para manter a conexão entre a fala do narrador e as falas das personagens, de modo que o texto mantenha uma progressão linear.

Nesse sentido, esse recurso também funciona como elemento coesivo que possibilita a ligação entre as citações de falas de outros com a do próprio narrador, sem que haja uma marca segmental para sinalizar a transição.

Nos trechos abaixo podemos observar:

(19) Baribo: (...) e a velha falou “é minha filha então tu... pega lá da frente que eu respondo aqui pra trás” ((imitando voz de mulher idosa)).

(20) Baribo: (...) A menina cantô “o papai morreu... com o poder da aurora” ((cantando e imitando voz de mulher jovem)).

Nos exemplos acima, o narrador assume o papel de seus personagens ao imitar a voz da velha e da moça, sinalizando a mudança de um personagem para outro simplesmente alterando

a voz, fazendo uma imitação da prosódia dos mesmos. Este recurso envolve o ouvinte pelo efeito sonoro, pelo ritmo, fazendo com que eles criem uma imagem mental da estória contada.

Para Dionísio & Hoffnagel (1996, p. 507): “A narrativa conversacional requer a encenação de determinadas partes ou do episódio inteiro. O narrador (...) representa os demais personagens, por meio de heterocitação (...)”.

Assim, o narrador (locutor) pode recriar a fala das personagens de sua estória (caso) com o objetivo de criar envolvimento e eficácia comunicativa. Essa recriação da fala se dá pela imitação da voz dos personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou tecer algumas considerações acerca da função dos elementos supra-segmentais no estabelecimento da coesão em textos falados. A análise desses recursos revelou que estes exercem funções importantes no desenrolar da fala, visto que contribuem para o fluxo informacional do texto, fazendo-o progredir. Desse modo, é notório que tais elementos também funcionam como marcas coesivas que, de modo expressivo, contribuem para organizar a estrutura da narrativa e para a manifestação da coerência. É importante focar o supra-segmento na análise de textos orais, já que este é um elemento de grande importância, não só na análise fonética e fonológica, como também nos estudos dos outros aspectos da linguagem. Análises como esta, que incluem esses recursos, abordam de forma integral os estudos da fala e faz-nos perceber como a prosódia desenvolve uma função fundamental na organização semântica e pragmática dos enunciados.

REFERÊNCIAS

BULHÕES, Jailma; CRUZ, Regina. *Banco de Dados Oraís: uma nova perspectiva aos estudos do português brasileiro*. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 1., Belo Horizonte, Minas Gerais. Revista da Faculdade de Letras Belo Horizonte, 2002

CRUZ, Regina. *Analyse phonologique et acoustique du portugais parlé par des communautés noires de l'Amazonie (Brésil)*, Tese (Doutorado) - Université de Provence, Provence, 2000.

DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.; AQUINO, Z. *Oralidade e Escrita*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Helane de Fátima Gomes; CRUZ, Regina Célia Fernandes. *Simbolismo sonoro do português brasileiro: o estudo dos ideofones*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 1., 2002. *Resumos...* Belo Horizonte, 2002

HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. Recursos paralingüísticos e supra-segmentais nas narrativas conversacionais. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. São Paulo: Brasília: Editora UNB, 1996.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, I. A. *Análise da conversação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.