

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA**

**GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS:
o resumo acadêmico**

**ALUNA: VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA
ORIENTADOR: LUÍZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

**Recife
Janeiro de 2004**

VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA

**GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS:
o resumo acadêmico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Luíz Antônio Marcuschi

Recife
Janeiro de 2004

DECLARAÇÃO

Declaro que a aluna Vicentina Maria Ramires Borba defendeu sua tese de doutorado intitulada "*Gêneros Textuais e Produção de Universitários: o resumo acadêmico*", no dia 13 de janeiro de 2004 e, tendo sido **Aprovada com Distinção**, recebeu o grau de Doutora em Lingüística por este Programa de Pós-Graduação em Letras. A banca examinadora foi composta pelos professores doutores: Luiz Antônio Marcuschi (orientador), Ingedore Villaça Koch, Maria Auxiliadora Bezerra, Abuêndia Padilha Pinto e Francisco Gomes de Matos.

Recife, 30 de março de 2004


 Alfredo Cordiviola
Coordenador
Programa de Pós-Graduação em Letras
SIAPE 1291987

“Por que escrevo?

(...)

Escrevo para ser feliz. Bartheanamente, para ter prazer. Sabor do saber. Tanto que, uma vez publicado, o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a maturidade e saiu de casa. Já não tenho domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor. Nesse sentido, toda escritura é uma oblação, algo que se oferta aos outros. Oferenda narcísica de quem busca superar a devastação da morte. O texto eterniza o seu autor.

(...)”

Frei Betto
(9 de setembro/2002)

AGRADECIMENTOS

- Ao Professor Marcuschi, pela serenidade, respeito e competência na orientação desta tese, concedendo-me o privilégio de ser conduzida por caminhos de produção de conhecimento verdadeiramente férteis.
- Ao Professor Francisco Gomes de Matos, por sua imensa generosidade, e pelo acompanhamento valoroso nessa produção.
- À Professora Abuêndia, pela generosidade com que me cedeu material fundamental para a realização deste trabalho.
- Ao Professor John Swales, pela gentileza de enviar textos inéditos de sua autoria.
- À Professora Désirée Motta-Roth, pela contribuição valiosa dos textos que me enviou.
- Aos professores e colegas da Pós-Graduação, com quem tive o privilégio de viver esse período de intenso aprendizado.
- Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, especialmente a Eraldo, que sempre foi muito solícito no tratamento com os alunos.
- A Valéria Gomes, pela inestimável ajuda na pesquisa e na revisão deste trabalho.
- A Sílvia Pereira, que contribuiu generosamente, fornecendo dados de sua pesquisa.
- Aos professores que, gentilmente, cederam os textos de seus alunos que compuseram nosso *corpus*.
- Aos alunos dos cursos de graduação da UFPE e UFRPE, cujas produções textuais foram analisadas neste trabalho.
- A todos aqueles que deveriam ser, mas, por esquecimento meu, não foram citados aqui.

RESUMO

Este estudo partiu da crescente inquietação de professores universitários com relação à baixa qualidade dos textos dos alunos dos cursos de graduação, sobretudo aqueles recém-ingressos nas universidades. As críticas mais freqüentes referem-se aos graves problemas de compreensão e organização de informações apresentadas nos textos dos alunos, os quais se devem, principalmente, à pouca familiaridade desses alunos com os gêneros textuais que circulam nessa comunidade acadêmica. Os estudos na perspectiva sócio-interacionista, inspirados nas formulações teóricas de Bakhtin sobre gêneros textuais; as abordagens mais recentes da escola norte-americana dos estudos de gêneros na perspectiva da Nova Retórica, sobretudo os trabalhos de Miller (1984; 1994) e Swales (1990; 1992; 2003), e os trabalhos desenvolvidos por van Dijk e Kintsch sobre as macro-regras de compreensão e redução de informação contribuíram de forma substantiva para que analisássemos o modo como se apresenta a produção desses alunos, especificamente no gênero resumo, que foi indicado nesta pesquisa como sendo o mais produzido por esses membros no contexto das atividades acadêmicas. Foram coletados 167 resumos de alunos dos cursos de graduação na área das Ciências Humanas e Sociais da UFPE e da UFRPE. Após seleção feita a partir de critérios mais gerais, como apresentação de referências, extensão, organização textual e possibilidade de consulta ao texto gerador, foram analisados 45 resumos dos alunos dos cursos de graduação em Letras e Administração, da UFPE, e em História e Sociologia, da UFRPE, com base nos seguintes critérios de composição retórico-discursiva e cognitiva: 1) os elementos lingüísticos de superfície; 2) a estrutura retórica do gênero resumo e 3) as macro-regras de compreensão de textos. As análises indicaram que os textos produzidos por esses alunos não correspondem às exigências postas pela comunidade acadêmica, provavelmente porque, entre outras razões, esses alunos não internalizaram a consciência de que vários fatores afetam a produção de textos, entre eles, o propósito, o público e o contexto. Um dos caminhos seguros para resolver essa questão é o investimento sistemático e intensivo no ensino de gêneros textuais, ampliando-se as formas de acesso e exposição desses alunos aos diferentes gêneros que circulam na universidade, de modo a se promover a participação efetiva na produção discursiva dessa comunidade.

Palavras-chave: gêneros textuais, produção escrita, resumo acadêmico.

ABSTRACT

This study reflects the increasing concern of university instructors with the low quality of undergraduate students' texts, especially those starting their academic experience. Most common criticisms made by instructors focus on such serious communicative problems as that of understanding and organizing information, which is due chiefly to students' little familiarity with textual genres used in the academic community. Interactionist studies based on Bakhtin's genre theory, the approaches on genre studies in the perspective of the New Rhetoric, from the North American school, specially the works of Miller (1984; 1994) and Swales (1990; 1992; 2003), and the studies developed by van Dijk and Kintsch on macro-rules for understanding and reduction information have strongly contributed to the analysis of students' text production, particularly the summary genre, which was identified as the main kind of text produced in the classroom context. The research corpus consists of 167 summaries produced by students from the Federal University of Pernambuco (UFPE) and Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). On the basis of general criteria such as presentation of References, text length, text length, and possibility of access to the source text, 45 summaries were selected for analysis, in terms of 1) linguistic elements in the text surface, 2) rhetorical structure of summaries, and 3) macro-rules for text comprehension. The investigation showed that student-produced texts do not meet academic requirements for several reasons, among students' not having succeeded in internalizing and implementing text-production factors such as text producer's intention, audience-awareness, and contextual sensitivity. One of the ways to solve that problem is through the systematic and intensive cognitive investment in the teaching-learning of text genres, by diversifying the ways students can have access/exposition to and engagement in different genres shared by writers of academic prose, so as to enhance students' participation in the discursive production of their university community.

Keywords: genre analysis, written text production, academic summaries, academic discourse

B726g

Borba, Vicentina Maria Ramires, 1956-

Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico / Vicentina Maria Ramires Borba. – Recife: Ed. do Autor, 2003.
219f.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutora em Lingüística.

1. LINGÜÍSTICA. 2. GÊNEROS TEXTUAIS. 3. RESUMO. I. Marcuschi, Luiz Antônio. II. Título.

CDU 801

CDD 410

PeR-BPE

LISTA DE TABELAS

	PÁG
Tabela 1 – Dados da Universidade Federal de Pernambuco	107
Tabela 2 – Quadro de Docentes	107
Tabela 3 – Evolução da Qualificação Docente	108
Tabela 4 – Percentuais de qualificação e trabalho docente	108
Tabela 5 – Grupos de pesquisa	109
Tabela 6 – Dados dos docentes e discentes da UFRPE	109
Tabela 7 – Quadro de Docentes	110
Tabela 8 – Evolução da Qualificação Docente	110
Tabela 9 – Percentuais de qualificação e trabalho docente	111
Tabela 10 – Bolsas de formação – UFPE	112
Tabela 11 – Bolsas de formação – UFRPE	113
Tabela 12 – Distribuição do PIBIC por região em 1995-96	114
Tabela 13 – Quanto se escreve ou se lê nas universidades	116
Tabela 14 – Preferência de leitura e freqüência de temas de produção escrita. ..	116
Tabela 15 – Freqüência de leitura	117
Tabela 16 – Freqüência de produção escrita	117
Tabela 17 – Idealização da formação do professor	119
Tabela 18 – Idealização do papel do professor	120
Tabela 19 – Expectativa de freqüência das avaliações feitas pelo professor	121
Tabela 20 – Repercussão da avaliação do professor	121
Tabela 21 – Comentários sobre os textos dos alunos	122
Tabela 22 – Avaliação da produção escrita dos alunos	124
Tabela 23 – Valorização do que o aluno escreve	124
Tabela 24 – Gênero textual mais freqüente	126
Tabela 25 – Critérios gerais de seleção de resumos	128
Tabela 26 – Distribuição de resumos segundo os textos geradores	130
Tabela 27 – Presença de marcadores metadiscursivos	139
Tabela 28 – Movimentos retóricos nos textos-fonte	144
Tabela 29 – Distribuição dos resumos segundo seus movimentos retóricos	146

LISTA DE QUADROS

	PÁG
Quadro 1 – Visão de conjunto da AD e da LT.....	23
Quadro 2 – Visão Tridimensional do Discurso	24
Quadro 3 – Diferenças entre tipos e gêneros textuais	30
Quadro 4 – Relações de linguagem na teoria sistêmico-funcional	73
Quadro 5 – Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	80
Quadro 6 – Modelo CARS	101

LISTA DE GRÁFICOS

	PÁG
Gráfico 1 – Avaliação da formação do professor	119
Gráfico 2 – Percentual de professores que promovem reflexão sobre conhecimentos ...	120
Gráfico 3 – Percentual de professores que comentam produção do aluno	121
Gráfico 4 – Percentual de professores que comentam avaliação do aluno	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – UMA LEITURA SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS	
1 – Retrospectiva e panorama dos Estudos de Gêneros	9
1.1. Considerações iniciais	9
1.2. Um breve histórico sobre os Estudos de Gênero	11
1.3. Lingüística Textual e Análise do Discurso: relações, limites e intersecções	18
2 – Gêneros e tipos: conceituação	26
2.1. Considerações iniciais	26
2.2. Diferenças entre tipos e gêneros	29
2.2.1. Tipologias textuais	30
2.2.2. Gêneros textuais	36
3 – Contribuições aos Estudos de Gêneros	39
3.1. A Teoria de Gêneros de Bakhtin.....	39
3.1.1. Dialogismo e interação verbal	39
3.1.2. Os gêneros em Bakhtin	44
3.2. A Escola Norte-americana	48
3.2.1. Gênero como ação social e artefato cultural – a perspectiva de Miller	48
3.2.2. Gêneros e propósitos sociais – os estudos de Bazerman	53
3.2.3. Gêneros e propósitos comunicativos – a abordagem swalesiana	55
3.2.4. Gêneros textuais no contexto profissional – a visão de Vijay Bhatia	62
3.3. A Escola de Sidney – a perspectiva sistêmico-funcional nos estudos de Halliday	69
3.4. A Escola de Genebra – interacionismo sócio-discursivo: uma concepção do desenvolvimento humano	74
3.5. Síntese avaliativa das contribuições aos estudos de gêneros	79
4 – Os gêneros textuais na comunidade acadêmica	81
4.1. Gêneros textuais na comunidade acadêmica	81
4.2. O gênero resumo	86

PARTE II – A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA COMUNIDADE ACADÊMICA

5 – A comunidade discursiva acadêmica	104
5.1. Situando a pesquisa	104
5.2. A Universidade Federal de Pernambuco	107
5.3. A Universidade Federal Rural de Pernambuco	109
5.4. Relações de poder e produção textual na comunidade acadêmica	111
5.4.1. Produção e circulação de textos	111
5.4.2. Avaliação de textos	123
6 – Os resumos produzidos por alunos de graduação	126
6.1. O contexto de produção de resumos acadêmicos	126
6.2. Aspectos retórico-discursivos em resumos acadêmicos	132
6.2.1. Elementos lingüísticos de superfície	133
6.2.2. Estrutura retórica do gênero resumo	143
6.2.3. Macro-regras de compreensão e redução de informação de textos	152
6.3. Algumas considerações avaliativas mais gerais	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	166
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

Uma das instâncias mais exigentes no que diz respeito à produção escrita é o meio acadêmico. Num nível de ensino em que se produz e se sistematiza o conhecimento de forma mais aprofundada e complexa do que nos níveis anteriores (fundamental e médio), espera-se que circulem, em seu interior, textos cujos padrões são diferentes daqueles que circulam em meios menos formais. É assim que as atividades desenvolvidas nas universidades são geradoras de gêneros específicos de discurso, os quais, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, são relativamente estáveis e mais padronizados (BAKHTIN, 2000), realizados em função de um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como são organizados. Daí se explica o imenso dinamismo e variabilidade desses textos, pois, se observarmos as diversas áreas de conhecimento, veremos que desde as Ciências Exatas até as Artes há uma variação grande de formatos.

Trazendo essa questão para um espaço específico da universidade – a sala de aula –, pode-se dizer que muitos desses textos rompem com alguns dos requisitos de textualidade próprios do texto acadêmico, e essa ruptura não se dá de forma intencional, mas exatamente por desconhecimento de quais sejam esses requisitos. Estamos tratando principalmente dos textos dos alunos, os quais são objeto concreto de avaliação do desempenho não apenas deles, mas da instituição.

Essa problemática vem sendo largamente discutida em diversos fóruns e tem sido objeto de inquietação dos professores universitários de várias áreas do conhecimento, que não poupam críticas ao fato de que suas expectativas em

relação à competência lingüística dos seus alunos, na modalidade escrita, vão muito além do que a realidade se lhes apresenta.

A tônica dessas discussões tem sido a busca de explicações para esse quadro. Inevitavelmente o ensino fundamental e o médio têm sido considerados como a raiz do surgimento da maior parte desses males, cujas conseqüências chegam aos bancos das universidades. São comuns, por exemplo, trabalhos com textos sem contexto, com exercícios padronizados e repetitivos, muitas vezes sem sugestão de atividades de reflexão (MARCUSCHI, 1999), predomínio do livro didático como material pedagógico, professores sem preparo. Pinto (2002), em estudo sobre gêneros e ensino de língua estrangeira, também ressalta essa limitação, decorrente dos problemas apresentados no ensino fundamental e médio, na maioria dos alunos que ingressam nas universidades, os quais,

além de ingressarem na universidade com um escasso conhecimento prévio de sua área de estudo, não são capazes de reconhecer os aspectos pertinentes à sintaxe e ao léxico da própria língua ou mesmo de uma língua estrangeira. Isso faz com que tais alunos apresentem sérios problemas de compreensão e de organização da informação ao interagirem oralmente ou por escrito. Também não conseguem distinguir os vários gêneros textuais e seus princípios organizacionais, nem o vocabulário de sua área de estudo (PINTO, 2002: 47).

Além dessa frágil formação de leitor e produtor de textos, o aluno universitário depara-se com outros problemas que agravam ainda mais essa problemática. Um dos mais expressivos, sem dúvida, é a fragmentação de textos, traduzida por uma cultura recorrente nessas instituições: a utilização da xerox. De suas experiências de sala de aula em cursos de graduação e pós-graduação, transpostas para o texto “Ler e escrever na Universidade”, Cysneiros (2002)¹ lamenta esse fato:

São capítulos de livros que pressupõem compreensão de partes anteriores da mesma obra; textos que pressupõem domínio do jargão da área; obras mal traduzidas ou que exigem conhecimento da cultura original do autor; cópias sem indicação dos títulos dos livros de onde foram tiradas, do autor ou autores,

¹ Em artigo ainda não publicado, mas disponível no endereço cysne@ufpe.br, Cysneiros (2002) faz uma análise da produção de leitura e escrita de alunos universitários, em que aponta as prováveis causas para um quadro precário dessa produção, ao mesmo tempo em que sugere atividades para superação desse quadro.

das datas de publicação, dos prefácios, sem as páginas finais de referências.

Não é de se estranhar, portanto, que uma boa parte desses alunos mostre um fraco desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos, sobretudo os acadêmicos, cujas exigências se apresentam como elementos completamente estranhos àqueles que não se familiarizaram anteriormente com esses gêneros textuais. Os alunos se esforçam e não se pode dizer que todo esse quadro se apresenta dessa forma por vontade deles.

Ao lado dessas questões encontra-se uma universidade pública brasileira enfrentando sérios problemas, que passam pela difícil discussão sobre a possibilidade de privatização, ao chamado “sucateamento” de instalações e materiais, chegando ao ensino propriamente dito, com um déficit acentuado do quadro docente permanente e redução de incentivos à produção acadêmica, seja de professores, seja de alunos.

Nesse contexto se inscreve a nossa pesquisa. Com a preocupação centrada nos textos dos alunos, consideramos importante avaliar, no conjunto desses textos, a produção de resumos acadêmicos, tema central da presente investigação, como se expõe a seguir. Essa escolha se justifica pelos pontos seguintes:

- a) no conjunto de disciplinas dos cursos da área das Ciências Humanas e Sociais, este é um dos gêneros textuais mais freqüente produzido pelos alunos²;
- b) esses gêneros textuais, de um modo geral, são sintéticos, apresentam de forma seletiva as idéias de um texto e condensam o conteúdo de uma leitura de forma a se dar uma visão de conjunto do texto original;
- c) por meio desses textos, torna-se possível avaliar, em certa medida, a compreensão que têm seus produtores do texto original.

Esses gêneros, que se reportam aos mais diferentes textos possíveis (podemos dizer que constituem gêneros de gêneros), têm uma forma de

² Em pesquisa realizada com professores de instituições de ensino superior (ver capítulo 6), confirmou-se a maior incidência desses gêneros em relação a outros produzidos por alunos da comunidade acadêmica.

organização semelhante, cujas regularidades asseguram o seu caráter prototípico, possibilitando identificá-los como tais. É, então, possível falar em “gêneros resumitivos” como sendo uma grande “família” de gêneros, uma vez que entre eles podemos encontrar, além de resumos de artigos, livros, conferências, propriamente ditos, resenhas, abstracts, notas, introdução, prefácios, apresentações e orelhas de livros, que são sempre textos resumitivos, a despeito dos diferentes formatos com que se configuram.

Vários autores têm se debruçado na análise dessas características, apontando essas regularidades nos níveis macro e microtextuais. Sem negar a importância dessas análises, tendo em vista que podem orientar algumas tentativas de organização de gêneros, supomos que elas, em si mesmas, limitam o entendimento dessa problemática ao relegarem para segundo plano uma questão que consideramos central na determinação e constituição de gêneros: o propósito comunicativo.

Essa linha de análise fundamenta-se principalmente nos estudos desenvolvidos por Miller (1984; 1994), na perspectiva da “Nova Retórica”, ou seja, o reconhecimento das dimensões retóricas na construção do conhecimento; nas pesquisas desenvolvidas por Swales (1990; 1992) e Bhatia (1993; 1997) sobre os movimentos retóricos dos gêneros textuais; nos princípios de compreensão de textos apresentados por van Dijk e Kintsch; na importante contribuição de Bakhtin aos estudos de gêneros e linguagem e nas abordagens mais recentes da teoria sociointeracionista do discurso, desenvolvida por Bronckart (1999) e outros. A ênfase, nesse caso, concentra-se nas ações retórico-discursivas de organização textual, as quais determinam as opções macro e microdiscursivas a serem feitas pelos produtores de textos.

A análise da problemática do gênero resumo nessa perspectiva necessariamente requer que se considere, além do contexto enunciativo de produção e recepção, sua organização retórica, seus aspectos textuais e seus dispositivos retórico-discursivos, enfatizando as principais características e marcas lingüísticas dos exemplares analisados, estes situados no interior das práticas sociais em que se realizam.

Os procedimentos metodológicos observados, com suas devidas justificativas, foram os seguintes:

- a) Análise de 167 exemplares do gênero **resumo**, produzidos por alunos de graduação de diferentes cursos da área das Ciências Humanas e Sociais, nas duas Universidades Federais do Estado de Pernambuco – a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade Federal de Pernambuco. A escolha dessas instituições se deu pelo fato de os cursos oferecidos por elas exigirem maior média para aprovação no vestibular, cujos alunos, na sua maioria, demonstram estar mais preparados. A escolha da área das Ciências Humanas e Sociais deve-se à maior incidência desses gêneros textuais em seus cursos, tanto nas produções de professores, quanto nas dos alunos.
- b) Análise das respostas aos questionários dirigidos a alunos e professores dos cursos em que se produzem esses textos para se avaliar com maior rigor dados referentes à produção e à avaliação desses gêneros, além de se tentar delinear um perfil das imagens que esses interlocutores constroem uns dos outros e em que medida essas imagens interferem no processo de elaboração e avaliação dos textos.

O material coletado passou por um processo de “filtragem” em que foram considerados aspectos como:

- a) quantidade de textos por disciplina das duas Universidades, para a montagem de um *corpus* mais representativo dessas duas instituições, eqüitativamente distribuído;
- b) possibilidade de acesso aos textos que deram origem a essas produções, de modo a se garantir, na análise, os critérios que só podem ser conferidos de posse do texto original, tais como “compreensão global do texto”, “capacidade de síntese”, “referências”, “relevância”, entre outras categorias retórico-discursivas provisórias que serão mais bem definidas posteriormente;
- c) possibilidade de acesso às informações sobre produção e avaliação, fornecidas pelos professores dessas disciplinas, quando analisamos a

possível relação dialógica entre textos-autores-interlocutores e o modo de participação do professor na produção textual de seus alunos.

Assim, o *corpus*, que a princípio teria um volume considerável, foi reduzido a um número menor em função dos critérios adotados, resguardando-se, obviamente, a representatividade que toda pesquisa deve assumir.

Para a realização deste estudo, dividimos este texto em duas partes e em capítulos distribuídos conforme explicitamos em seguida.

Na primeira parte, denominada “Uma leitura sobre os estudos de gêneros”, fazemos uma retomada histórica sobre os estudos de gêneros, ressaltando-se, no Capítulo 1, os paradigmas de diferentes correntes – das mais tradicionais às mais recentes – e, no Capítulo 2, como o conceito de gênero textual foi sendo formulado nessa trajetória. No Capítulo 3, enfatizamos as contribuições: a) de Mikhail Bakhtin, com sua teoria da linguagem, explicitadas em duas de suas mais importantes obras – “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1999)³ e “Estética da Criação Verbal” (2000)⁴, esta última, especialmente a parte “Gêneros Textuais” –; b) da Escola Norte-americana, representada principalmente por Carolyn Miller (1994), Swales (1990), Bhatia (1993), Bazerman (1994) e Freedman (1994), cujos estudos se voltam para a noção de gênero numa abordagem sócio-retórica; c) da Escola de Sydney, com os estudos desenvolvidos por Halliday e Hasan (1976), e d) da Escola de Genebra, com os estudos de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996), que também enfatizam a noção de gêneros textuais como prática social. Nessa mesma parte, no Capítulo 4, fazemos um estudo sobre o gênero **resumo**, objeto de nossa análise, com a intenção de apresentar uma visão da evolução dos estudos sobre o texto até as mais recentes produções sobre o tema, ressaltando os conceitos e características desse gênero apresentados nesses trabalhos.

Na segunda parte do texto, chamada “A Produção Acadêmica”, situamos, no Capítulo 5, a pesquisa e apresentamos uma visão etnográfica da comunidade acadêmica, ressaltando o contexto de produção e circulação desse gênero textual

³ BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

⁴ A data das referências bibliográficas, dessas e de todas as obras consultadas neste trabalho, correspondem às edições com que trabalhamos.

e de outros, mais gerais, além de darmos uma visão de como são avaliadas as produções e os produtores de textos. Nesse ponto, apresentamos os dados coletados com base nas entrevistas e questionários, estes últimos, em diferentes versões, distribuídos entre professores e alunos dos cursos dessas instituições, já mencionados. No Capítulo 6, desenvolvemos a análise do material empírico coletado com base num quadro teórico em que, principalmente, são apresentados os estudos sociointeracionistas fundados nas contribuições de Bakhtin aos estudos de gêneros textuais, os quais permitem analisar os princípios organizacionais do texto para a sua compreensão, bem como os movimentos retóricos da organização dos gêneros textuais. Mantendo permanentemente um diálogo com a literatura especializada que compõe o referencial teórico deste estudo, adiantemos que nosso principal objetivo, nesse ponto, é observar em que medida os textos apresentados asseguram o propósito comunicativo a que se destinam e de que modo a construção desses textos atende aos requisitos necessários para se atingir tal propósito.

Por fim, são apontadas algumas perspectivas de trato pedagógico e epistemológico dessa problemática, quando são feitas algumas considerações avaliativas e propositivas à guisa de conclusão.

Na medida em que analisamos a produção de alunos, inseridos numa comunidade acadêmica, numa situação de ensino, virão à tona, certamente, reflexões sobre um conjunto de fatores que contribuem para a realização dessa produção. Nesse caso, faz parte desse conjunto o professor e sua prática, a qual, ainda que não seja apresentada em seus detalhes, uma vez que não fez parte de nossos procedimentos metodológicos essa análise, será inferida na avaliação dessas produções. O sentido aqui é unicamente de, ao se levantarem essas reflexões, contribuirmos para ampliar o debate em torno dessa problemática, principalmente a do ensino e do papel que esses sujeitos – alunos e professores – ocupam na grande e complexa comunidade acadêmica.

PARTE I – UMA LEITURA SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS

1. RETROSPECTIVA E PANORAMA DOS ESTUDOS DE GÊNEROS⁵

1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros e isso pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema. Ainda que tais estudos se apresentem sob abordagens diferentes, a ponto de constituírem o que se pode chamar de “escolas” – a norte-americana, a australiana (ou de Sydney), a de Genebra, a de Bakhtin, entre outras –, sobre as quais discutiremos cuidadosamente nas próximas seções, pode ser constatado como um dos pontos comuns entre eles o fato de reconhecerem explicitamente a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto (FREEDMAN & MEDWAY, 1994:10).

Essa noção básica que orienta as pesquisas sobre gêneros rompe definitivamente com as abordagens tradicionais sobre língua/linguagem – alicerçadas nos paradigmas da Gramática Tradicional – e com as abordagens estruturalistas, as quais não dão mais conta de responder dúvidas, inquietações, problemáticas e desafios que se colocaram para os estudos centrados na palavra,

⁵ Algumas das obras consultadas não têm tradução em Português. Optamos por traduzir as citações diretas e indicar o trecho no original nas notas ao longo do texto. Essas traduções são de nossa responsabilidade.

na frase ou na estrutura interna do texto, ou seja, seus traços formais ou propriedades lingüísticas.

É nesse sentido que o estudo de gêneros passou a ser visto como um estudo multidisciplinar na área dos estudos da linguagem e daí surgiram análises sociológicas, antropológicas, psicológicas, além das lingüísticas, sobre gêneros. A ênfase numa ou noutra área pode definir a orientação que tal estudo pretende dar e o conceito de gênero que se quer defender.

Antes, porém, de mergulharmos nas várias formas de serem apresentados os conceitos de gêneros textuais ou gêneros discursivos⁶, salientando-se os aspectos distintivos das variadas orientações nesses estudos, algumas reflexões precisam ser feitas. A primeira delas diz respeito ao surgimento desses estudos, apresentados numa visão retrospectiva e panorâmica de diversos autores, a partir da qual seja possível apresentar um quadro um pouco mais nítido dessa nova orientação nos estudos da linguagem. Em seguida, discutiremos um pouco sobre como se situa a análise de gêneros no interior da Análise do Discurso e sua relação com a Lingüística Textual, uma vez que avaliamos ser a compreensão dessa relação fator imprescindível para compreendermos também os diferentes rumos e conceitos desses estudos.

⁶ Não há consenso entre os autores sobre o uso de um ou outro termo. Vários tentaram esclarecer as diferenças entre eles. Adam (1999) distingue **texto** de **textos**, considerando **texto** como objeto abstrato de uma teoria geral das combinações de unidades (o que se chamará de *textura* para designar os fatos microlingüísticos e estrutura, para os fatos macrolingüísticos) – objeto teórico da Lingüística Textual – e **textos** como objeto concreto, material, empírico, enunciado completo, resultante sempre singular de um ato de enunciação. É, por excelência, a unidade da interação humana. Marcuschi (2002) considera **texto** como entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual e **discurso** como aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Para Bronckart (1999), **discurso** representa os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero, e que apresentam fortes regularidades de estruturas lingüísticas, e **texto** (singular ou empírico), a unidade concreta de produção de linguagem que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor. Beaugrande (1997) considera **texto** como evento comunicativo e **discurso** como conjunto de textos interconectados.

1.2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO

A preocupação com gêneros textuais deu-se paralelamente com o desenvolvimento da Análise do Discurso e, no seu interior, da Lingüística Textual, por volta da década de 60, tendo assumido vários nomes: lingüística textual, análise textual, análise conversacional, análise retórica, análise funcional e análise relacional. Para abordarmos mais profundamente a questão do surgimento (ou intensificação) dos estudos de gêneros é preciso, antes, fazer uma apresentação panorâmica sobre o desenvolvimento da Análise do Discurso, no âmbito da qual a análise de gêneros se situa. A propósito, saliente-se a intersecção interdisciplinar entre a Análise do Discurso e a Lingüística Textual, cuja preocupação repousa – sobretudo nesta última – sobre a organização textual de todo gênero discursivo, o que não era objeto de preocupação, nem central, nem periférica, nas abordagens tradicionais e estruturalistas.

Beaugrande (2002), em seu curso de Lingüística Textual, apresenta considerações gerais sobre a evolução da Análise do Discurso para tratar especificamente da Análise do Discurso Crítica, no contexto da realidade brasileira. Numa breve retrospectiva, o autor analisa o desenvolvimento da Análise do Discurso sob dois diferentes ângulos: por um lado, representou “*um empreendimento para ajudar estudiosos de discurso interdisciplinar a resolver problemas práticos na busca e interpretação de dados discursivos*”⁷, e, por outro, foi uma disciplina que se desenvolveu principalmente para resolver o problema criado pelo estruturalismo saussureano com a separação entre língua e fala, o que só deu resultado, segundo ele, no campo da fonologia, deixando abertas questões bastante difíceis para a morfologia e a sintaxe.

Tratando também da história e do desenvolvimento da Análise do Discurso aplicado nos últimos trinta anos, para chegar, por sua vez, aos estudos desenvolvidos no campo da análise de gêneros, Bathia (1993:5-11), de forma mais aprofundada, observa que esta linha de pesquisa tem progredido através de quatro níveis de descrição lingüística, os quais indicam uma evolução que vai de um nível mais superficial – a **análise de registros** –, passando por um segundo

⁷ As citações desse texto não apresentam numeração de páginas em virtude de serem textos disponíveis no site do autor, em formato *html*. (Cf: www.beaugrande.com, 2002. Last Revised: November 09, 2002. Acesso em março de 2003)

nível em que se dá uma descrição funcional da linguagem – a **análise retórico-gramatical** –, um terceiro nível, que compreende a noção de interpretação do discurso pelo autor/leitor – a **análise interacional** –, até chegar a um nível mais profundo – a **análise de gêneros**. Esses quatro níveis serão mais detalhados no segundo capítulo deste trabalho.

Com o que foi exposto, já é possível perceber como o conceito de gênero vem mais recentemente assumindo importância em lingüística e, conforme Bathia (1993), a análise de gêneros,

como uma profunda e consistente descrição de textos acadêmicos e profissionais, tem se tornado um poderoso e útil instrumento para chegar a correlações entre forma e função relevantes que pode ser utilizado por um número de propostas de lingüistas aplicados, incluindo o ensino de inglês para propósitos específicos (p. 11)⁸.

Ainda que tenham surgido em sua fase inicial para se efetuar uma classificação do que parecia ser uma desorganização de textos⁹, os estudos de gêneros se consolidaram principalmente porque a abordagem tradicional não dá conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução ou mudança social. Mais do que a preocupação com os aspectos formais da linguagem – própria do estruturalismo – e indo além, ou ao lado, dos estudos dos fatores lingüísticos, pragmáticos e interacionais, constituintes da textualidade, próprios da Lingüística Textual –, a análise de gêneros preocupa-se sobretudo com os textos em uso: escritos por quem, para que, para quem, como, em que circunstâncias, com que grau de transparência ou de camuflagem hegemônica e ideológica (MEURER, 2000: 152-153)¹⁰.

⁸ No original: “*Genre analysis as an insightful and thick description of academic and professional texts has become a powerful and useful tool to arrive at significant form-function correlations which can be utilized for a number of applied linguistic purposes, including the teaching of English for specific purposes*” (BHATIA, 1993:11).

⁹ Ver texto de MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000 (mimeo), em que traça um minucioso quadro sobre os estudos de gêneros ao longo das quatro últimas décadas.

¹⁰ MEURER, José Luiz. O conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, Mailce B. e TOMITCH, Leda M. B.(org). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Porto Alegre: Insular, 2000. p. 149-166.

Segundo Meurer (2000:158), o estudo de gêneros é imprescindível numa sociedade em que se produzem constantemente formas ou estruturas de dominação e hegemonia e, assim, *“diferentes gêneros textuais são exigidos para a condução de diferentes atividades sociais, e os textos adquirem formas e significados mais ou menos específicos dependendo da estrutura social onde ocorrem”*.

Da mesma forma, Freedman & Medway (1994), comentando sobre os antecedentes e o panorama dos estudos sobre gêneros, também ressaltam o fato de que as definições tradicionais focalizavam as regularidades textuais. Os estudos literários – soneto, tragédia, ode, etc – eram definidos por convenções de forma e conteúdo.

Nessas análises tradicionais, a ênfase recaía sobre as similaridades de conteúdo e forma, ou seja, das regularidades apresentadas na linguagem. Num movimento contrário a essas abordagens, os autores (FREEDMAN & MEDWAY, 1994) comentam que as análises mais recentes, sem abandonar concepções anteriores de gêneros como “tipos” de discurso, focalizam o vínculo entre essas similaridades lingüísticas e substantivas com as regularidades da atividade humana em suas diversas esferas. Em outras palavras, continuam os autores, *“o novo termo ‘gênero’ é capaz de relacionar um reconhecimento de regularidades nos tipos de discurso a uma compreensão social e cultural mais ampliada da língua em uso”* (FREEDMAN & MEDWAY, 1994: 1)¹¹. É assim que os estudos de gêneros apontam novas perspectivas – diferentes daquelas tradicionais já comentadas – para a análise da língua em suas diversas manifestações, em seus diferentes usos.

Na primeira parte dessa obra, que certamente se constitui como um dos importantes marcos teóricos nos estudos recentes sobre gêneros (“Genre and the new rhetoric”), os autores descrevem quatro perspectivas do conhecimento humano e do uso da linguagem no século XX, subjacentes ao pensamento corrente norte-americano nessa questão: a “virada retórica” nos estudos

¹¹ No original: *“...the new term ‘genre’ has been able to connect a recognition of regularities in discourse types with a broader social and cultural understanding of language in use”* (FREEDMAN & MEDWAY, 1994: 1).

disciplinares; o sócio-construcionismo; versões retóricas da racionalidade no campo da argumentação; teoria do ato de fala.

- **A “virada retórica”** - No século XX, humanistas e cientistas sociais definiam e diferenciavam os seres humanos por sua capacidade de usar a linguagem. Mais recentemente, são as dimensões retóricas dessa capacidade que chamam a atenção dos estudiosos. É assim que, numa visão voltada para o ensino, a pedagogia de *processo* ajuda os alunos com decisões e estratégias necessárias no curso da escrita, ao invés de simplesmente comentar – tal qual as práticas tradicionais o fazem – os defeitos no produto escrito. Nesse sentido, há um grande reconhecimento das dimensões retóricas na construção do conhecimento.
- **Sócio-construcionismo** – Nessa abordagem, o conhecimento é algo socialmente construído em resposta a necessidades comuns, metas e contextos. Um dos estudiosos mais expressivos no campo dos estudos de produção textual, nos anos 80, Kenneth Bruffee (1986, apud Freedman & Medway, 1994:5) observa que *“Conceitos, idéias, teorias, o mundo, a realidade, e fatos são todos construtos lingüísticos, gerados pelo conhecimento das comunidades e usados por elas para manter a coerência comunitária.”*¹². Desse modo, Freedman & Medway (1994:5) defendem que *“(...) a produção de textos, tradicionalmente vistos como depósito de conhecimentos, passa a ser vista, mais dinamicamente, como parte de um processo social no qual aqueles conhecimentos, ‘o mundo, a realidade e os fatos’, são gerados”*.
- **Versões retóricas da racionalidade** – O principal representante dessa perspectiva, o filósofo Stephen Toulmin, nos estudos sobre gêneros, enfatiza o contexto, argumentando que todo texto tem que ser entendido em relação a uma situação.
- **Teoria dos atos de fala** – Também derivada da filosofia, uma diferente tradição que levou ao pensamento atual sobre gêneros, a teoria dos atos

¹² No original: *“...Concepts, ideas, theories, the world, reality, and facts are all language constructs, generated by knowledge communities coherence”* (BRUFFEE, 1986: 777. In: FREEDMAN & MEDWAY, 1994).

de fala, fundada por Austin, postula principalmente que: 1) a linguagem e especialmente os enunciados são modos de agir no mundo; 2) para que um enunciado seja compreendido como uma ação, os pesquisadores devem considerar o contexto e compreendê-lo do modo como é entendido pelos participantes. O contexto e a compreensão dos participantes sobre ele definem o significado.

Continuando suas reflexões, Freedman & Medway (1994) fazem uma pequena e significativa referência a Bakhtin (1999; 2000) e Swales (1990; 1992)¹³ como tendo ambos lugares bastante definidos nos estudos sobre gêneros textuais, ressaltando a influência que exerceram sobre os estudos contemporâneos. A ênfase nesse panorama repousa, entretanto, sobretudo na explicitação das diferenças e semelhanças encontradas nas formulações teóricas dos estudos norte-americanos e australianos¹⁴. Da primeira fazem parte os estudos de Miller (1984; 1994), Freedman (1994), Bazerman (1994) e Swales (1990; 1992), este último desenvolvendo uma abordagem um pouco diferenciada dos outros representantes, por se aproximar mais da vertente voltada para o ensino, o que poderia confundi-lo com os representantes da Escola de Sydney, por enfatizar esta sua natureza essencialmente pedagógica, sobretudo nos estudos de gêneros voltados para o ensino de segunda língua. Mas a semelhança não passa desse ponto. Swales, conforme se verá mais adiante na análise de suas principais obras, dedica-se particularmente ao ensino e à análise de gêneros acadêmicos, numa perspectiva predominantemente social¹⁵.

Da Escola de Sydney o maior representante e inspirador é, sem dúvida, Halliday, cuja abordagem enfatiza a aplicação dos princípios de sua gramática sistêmico-funcional, em que há uma preocupação acentuada com os aspectos internos da textualidade, os quais, nessa visão, dão estabilidade aos gêneros, fazendo-os serem reconhecidos como tais. No entanto, não se pode deixar de mencionar a preocupação de Halliday com o contexto e sua estreita relação com

¹³ A esses autores dedicaremos uma parte especial, sobretudo quando tratarmos dos conceitos de gêneros textuais.

¹⁴ Já nos referimos anteriormente a esses estudos como fazendo parte, respectivamente, da Escola Norte-americana e da Escola de Sydney.

¹⁵ A obra de Swales desempenha um papel tão importante na teoria dos gêneros, influenciando fortemente os trabalhos mais recentes de vários estudiosos, que se pode dizer que há uma "Escola Swalesiana" da mesma forma que a norte-americana, australiana e bakhtiniana.

o texto, e o fato de que os elementos contextuais atuam de forma decisiva para a constituição da estrutura textual.

Ainda que os estudos norte-americanos e os da Escola de Sydney tenham em comum o fato de reconhecerem explicitamente a primazia do social na compreensão de gêneros e o papel do contexto, as diferenças entre essas duas escolas são bastante significativas e podem, por isso, colocá-las em patamares bem diferenciados. As distinções que consideramos mais relevantes são as seguintes:

- Há mais ênfase nos estudos da Escola de Sydney em explicar aspectos textuais, usando os esquemas de análise lingüística de Halliday, enquanto os norte-americanos preocupam-se em desembaraçar relações complexas entre texto e contexto.
- A diferença mais importante entre eles é o prescricionismo e a visão implicitamente estática de gênero, expressos na Escola de Sydney.
- Os estudos norte-americanos têm enfatizado a qualidade dinâmica dos gêneros.
- O significado de gênero é bem distinto nas duas tradições. Nos estudos norte-americanos, há menor vinculação com o aspecto social.
- A noção central para os norte-americanos é o conceito de “interplay” e interação. Se gêneros respondem a contextos, eles também moldam esses contextos.

Enfatizando o aspecto dinâmico dos gêneros – o fato de que eles surgem, transformam-se e se desenvolvem em virtude de certas necessidades sociais –, Freedman and Medway (1994) salientam que os textos estão inevitavelmente implicados em processos econômicos e políticos, mas, ao mesmo tempo, são vistos como cambiáveis, passíveis de revisão, locais, dinâmicos e sujeitos a ações críticas. É assim que, segundo os autores:

As questões que precisam ser levantadas sobre gênero são aquelas que informam outros estudos críticos contemporâneos, tais como estudos feministas e culturais das pós-colônias e estudos críticos sociolingüísticos, questões sobre, por exemplo, ideologias raciais e de gênero (feminino/masculino) impregnando

práticas de escrita, os modos como textos ‘posicionam’ autor, leitor e aqueles representados, e a construção do Outro através da escrita (FREEDMAN & MEDWAY, 1994: 11 – destaque dos autores)¹⁶.

Neste ponto vale a pena apresentar a distribuição desses estudos feita por Marcuschi (2002 – material didático, não publicado), com base em três critérios: 1) por interesses globais dos autores; 2) por filiações teóricas; 3) por interesses globais e filiações teóricas.

No primeiro grupo situam-se os autores que: a) desenvolveram tipologias e analisaram tipos textuais numa perspectiva mais formal, mais voltada para os fatores internos da língua, entre os anos 70 e 80 – Wehrlich, Brinker, Weinrich, Virtanen; b) tinham como principal preocupação a análise de gêneros textuais, sem se dedicarem a classificações e tipologias, apresentando várias tendências que os podem vincular a uma outra escola – autores do grupo da Escola de Sydney; c) tratam gêneros e tipos em correlação, sem, no entanto, fazerem tipologias ou análise de gêneros de abordagem norte-americana ou australiana, e com forte influência de Bakhtin – Bronckart, Adam, Dolz e Schneuwly estariam parcialmente nesse grupo.

No segundo grupo, os estudos são distribuídos por perspectivas teóricas, com base na classificação feita por Brandão (2000): a) tipologias funcionais; b) tipologias enunciativas; c) tipologias cognitivas; d) tipologias sócio-interacionistas, baseadas nos estudos de Bakhtin. A essas quatro, Marcuschi (2002) acrescenta a tipologia baseada no *continuum* lingüístico da relação fala e escrita, na qual se situa.

No último grupo, a distribuição se dá por interesses globais e filiações teóricas, mas o autor salienta que esse critério de divisão – uma junção das outras anteriores, formando um novo conjunto – pode ser considerado provisoriamente, e se divide basicamente em: a) teorias de tipos textuais; b) teorias de gêneros textuais; c) teorias de tipos e gêneros textuais.

¹⁶ No original: “The questions that need to be brought into genre inquiry are those that inform other contemporary critical studies, such as feminist and post-colonial cultural studies and critical socio-linguistics, questions about, for instance, the gender and racial ideologies underpinning writing practices, the ways that texts ‘position’ writer, reader and those represented, and the construction of the Other through writing” (p. 11).

O interessante nessa distribuição é a própria perspectiva processual que se aponta nos estudos de gêneros, apresentada pela forma como os estudiosos são colocados num ou noutro grupo, segundo os rumos que seus estudos foram tomando nessa trajetória. Nesse caso, pode-se mencionar a própria trajetória de Swales entre os anos 80 e 90 e a nova postura que assumiu a partir da década de 90, quando descobre Bakhtin e redefine uma série de aspectos centrais de sua teoria, tornando-a menos formal¹⁷. É preciso lembrar que essa mobilidade entre as correntes de estudos sobre gênero também se explica pela dificuldade que se apresenta nas tentativas de classificação de gêneros ou de tipos.

1.3. LINGÜÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE DO DISCURSO – RELAÇÕES, LIMITES E INTERSECÇÕES

Talvez não se possa falar em estudos de gêneros sem mencionar os rumos que tomaram, sobretudo a partir da década de 60, os estudos sobre textos de uma maneira geral. Mudando a perspectiva de análise dos estudos tradicionais e os critérios que definiam a competência do usuário de uma língua, a Lingüística Textual surge nesse cenário, enfatizando os processos de construção textual, a capacidade do falante de ler e produzir diferentes textos, as características internas de textos e os fatores de textualidade. O grande avanço nessa fase se deveu principalmente à estreita relação que se passou a estabelecer entre o estudo de texto e seus determinantes de produção e recepção, objeto central dos estudos da Pragmática, aos quais dedicaremos uma seção especial.

Numa primeira fase da Lingüística Textual, ressaltou-se a importância do estudo da “gramática do texto”, em que se fazia uma descrição completa dos elementos constitutivos de que uma dada língua dispõe para a estruturação de textos. Autores como Halliday, Weinrich, Ducrot, Isenberg, Dressler, Van Dijk¹⁸, nesse primeiro momento, enfatizaram a macrossintaxe do texto, o estudo de seus elementos constitutivos, operadores da argumentatividade, a macroestrutura

¹⁷ Trataremos com mais detalhes desta questão no capítulo seguinte, quando discutirmos a abordagem “swalesiana” dos estudos de gênero.

¹⁸ Esses autores fazem parte do estudo do desenvolvimento da Lingüística Textual, feito por FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore. **Lingüística Textual: Introdução**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

textual, entre outros que compunham ou constituíam o que era consensualmente denominado de textualidade.

Diversas manifestações surgem em favor da importância da Lingüística Textual. Dressler (apud Fávero, 1998) afirma que as gramáticas da frase não privilegiam vastas partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia, o que não acontece na Lingüística Textual, que incorpora:

- a) a semântica do texto, responsável pela análise e explicação da constituição do significado;
- b) a pragmática do texto, responsável por identificar qual a função do texto no seu funcionamento sócio-interativo;
- c) a sintaxe do texto, que verifica como vem organizada a significação de um texto e como pode expressar o que está a sua volta;
- d) a fonética do texto, relacionada à sintaxe, que se ocupa das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual.

Num segundo estágio de desenvolvimento da Lingüística Textual (meados de 70 e início dos anos 80), o conceito de textualidade passa a ser não apenas uma propriedade ou característica de um evento comunicativo¹⁹, mas um múltiplo modo de conexões ativadas sempre que este ocorre. Um dos grandes representantes dessa fase foi Robert de Beaugrande, que, junto a Wolfgang Dressler, publicou a obra considerada um marco nesses estudos – *Introduction to Text linguistics*²⁰ - em que eram apresentados sete fatores da textualidade: dois, relacionados ao material conceitual e lingüístico – **coesão e coerência** – e cinco, de ordem pragmática – **intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade**²¹.

¹⁹ Ver BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.

²⁰ BEAUGRANDE, Robert-Alain & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman, 1981.

²¹ Sobre a Lingüística Textual nessa fase específica, vale a pena consultar os estudos de: KOCH, Ingedore G. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999; COSTA VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994; KOCH, Ingedore G. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999; MARCUSCHI, Luiz A. **Lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Lingüística, 1983 (série Debates, 1).

Para os propósitos dos estudos de gêneros, entretanto, nenhum desses conceitos foi mais importante que o da intencionalidade, o qual, na seção sobre conceitos de gênero, será discutido mais cuidadosamente.

No terceiro momento, dá-se maior ênfase ao contexto pragmático, isto é, ao conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto. A incorporação da Pragmática trouxe posicionamentos diferentes por parte dos vários autores. Para uns, como Dressler (apud FÁVERO e KOCH, 1998), a pragmática seria um componente acrescentado a um modelo preexistente de gramática textual, restrito à situação comunicativa, na qual o texto é introduzido. Para outros, como Schmidt (apud FÁVERO e KOCH, 1998), a pragmática estaria relacionada a um ato de comunicação, como forma de interação social. A partir desse ponto de vista, a competência comunicativa passa a ser a base empírica da teoria do texto e não mais a competência textual.

Oller (apud Fávero e Koch, 1998) concebe o uso da língua como um processo de decisões que se realizam em três dimensões: a sintática – responsável pelo arranjo temporal dos elementos –, a semântica – responsável por contrastar e selecionar os elementos a partir de um paradigma – e finalmente a pragmática – responsável por relacionar os aspectos sintático-semânticos e informações não-verbais, que têm sua importância no poder de determinar a opção a ser feita em cada situação sintática ou semântica.

Colocadas essas questões, cabem, então, algumas considerações que têm desafiado muitos lingüistas nestes últimos anos: a) Qual o limite entre a Lingüística Textual e a Análise do Discurso? b) Em que medida esses dois campos se cruzam e se afastam? c) Como se inscrevem, nesses estudos, as pesquisas sobre gênero textual?

Algumas dessas questões são objeto de observações feitas por Jean-Michel Adam, no seu livro *“Linguistique Textuelle: des genres de discours aux textes”* (1999), que salienta a heterogeneidade e a complexidade do objeto da Lingüística Textual, afirmando que essa disciplina deve se definir pela relação que

estabelece com a Pragmática e a Análise do Discurso. Nessa obra, Adam faz uma revisão parcial do primeiro capítulo de *Les Textes: types e prototypes*²², expondo as grandes linhas de uma abordagem mais abrangente acerca dos níveis de organização dos textos, salientando que seu objetivo é definir um quadro teórico mais geral, o qual considera a lingüística textual como um subconjunto da análise das práticas discursivas e dos gêneros.

Antes de aprofundar o conceito de gêneros do discurso, distinguindo-os dos “tipos de texto”²³, Adam (1999) traça um interessante panorama bibliográfico das teorias do texto nas últimas décadas, ao qual chama de “Babel textuelle”²⁴. Entre as teorias citadas estão incluídos os estudos de Barthes (1997:816-817, apud ADAM, 1997:7), para quem todo texto é um *intertexto*, nos quais outros textos estão presentes, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis, ou seja, todo texto é um tecido novo de citações revistas.

Outro autor, Van Dijk, no início dos anos 70, numa fase gerativista de sua reflexão teórica, mostra bem em seus ensaios sobre gramáticas textuais e estruturas narrativas que estas emergem da confluência da dinâmica dos trabalhos estruturalistas consagrados aos textos poéticos e narrativos, de um lado, e da epistemologia gerativista, de outro. O mesmo Van Dijk (1985, apud ADAM, 1999:9), em fase posterior, elabora um modelo cognitivo, que é um modelo de textualidade, no qual se combinam em diferentes níveis o valor ilocutório do discurso, as macroestruturas semânticas e o reconhecimento de um gênero e de esquemas de textos (narrativos, argumentativos, etc.).

O próprio Adam (1999) se inclui nessa retrospectiva, com sua teoria das seqüências e reflexão sobre gêneros oriundas de uma discussão das superestruturas textuais propostas por T. van Dijk, e a teoria cognitiva dos esquemas (Bereiter & Scardamalia e Kintsch), em que se ressaltou uma importância instrucional determinante a duas operações essenciais da textualização: as operações de ligação e de segmentação.

²² ADAM, Jean-Michel. **Les Textes: types e prototypes**. 3. ed. Paris: Nathan, c1992.

²³ Na seção em que tratamos dos conceitos de gênero, faremos uma reflexão mais aprofundada sobre esse ponto do livro de Adam, em seu capítulo 3.

²⁴ Termo emprestado de Rigolot (1982), citado em ADAM, Jean-Michel. **Les Textes: types e prototypes**. 3. ed. Paris: Nathan, c1992.

Outro autor mencionado por Adam (1999) nessa retrospectiva das teorias do texto é Jean-Paul Bronckart – sobre o qual trataremos mais detalhadamente no capítulo seguinte –, cuja obra está fundada sobre o interacionismo social.

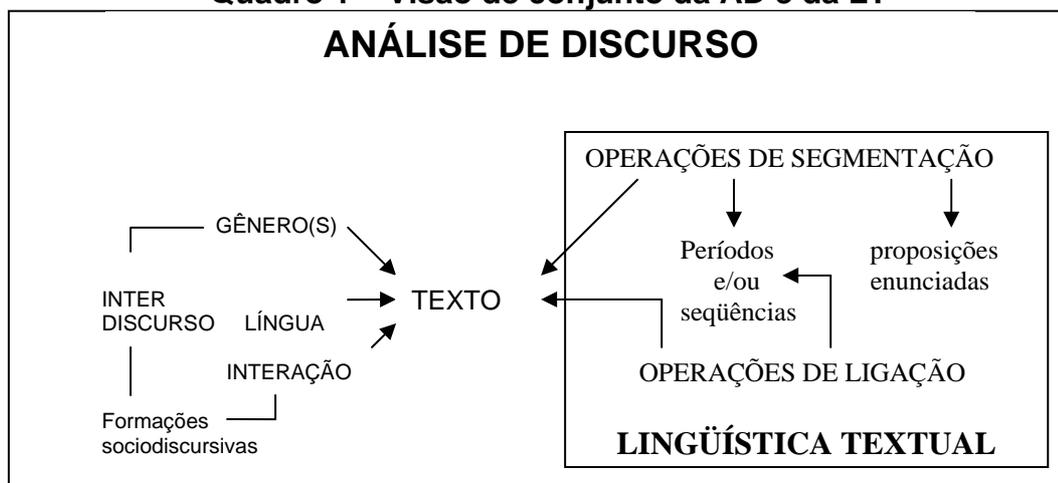
Para tratar da questão dos gêneros, Adam (1999), em seguida, faz uma longa reflexão sobre a relação entre Lingüística Textual e Análise do Discurso. Essa discussão é importante na medida em que se procura esclarecer a posição dessas duas correntes e suas relações com o estudo de gêneros. Reconhecendo, então, que há uma separação e uma complementaridade de tarefas e objetos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso, o autor afirma que:

A Lingüística Textual tem como tarefa descrever os princípios *ascendentes* que regem as combinações complexas mas não anárquicas de proposições no interior do sistema de uma unidade TEXTO em suas realizações sempre singulares. A Análise do Discurso – para mim análise das práticas discursivas que se recusa a tratar como idênticos os discursos judiciário, religioso, político, publicitário, jornalístico, universitário, etc. – se atém, por sua vez, prioritariamente, à descrição das regularidades *descendentes* que as situações de interação, as línguas e os gêneros impõem à composição da textualidade (Adam, 1999:35)²⁵.

Para ilustrar essa delimitação do campo da Lingüística Textual e dar uma visão do conjunto de questões levantadas sobre gênero, Adam (1999: 36) propõe o quadro seguinte:

²⁵ No original: “La linguistique textuelle a pour tache de décrire les principes ascendants qui regissent les agencements complexes mais nos anarchiques de propositions au sein du système d’une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières. L’analyse du discours – pour moi analyse des pratiques discursives que renonce à traiter comme identiques les discours judiciaire, religieux, politique, publicitaire, journalistique, universitaire, etc. – s’attarde quant à elle prioritairement sur la description des régulations descendentes que les situations d’interaction, les langues et les genres imposent aux composantes de la textualité” (Adam, 1999:35).

Quadro 1 – Visão de conjunto da AD e da LT



Esse panorama traçado por Adam sobre as teorias de texto e da posição da Lingüística Textual nos estudos de gêneros é extremamente relevante, porque, segundo esse autor, os programas de pesquisas resultantes da inclusão da Lingüística Textual no campo da Análise do Discurso passam a considerar toda atividade de textualização como inscrita no quadro de um gênero de discurso específico (determinado pragmaticamente)²⁶. Assim, multiplicam-se os estudos detalhados de gêneros e evitam-se as extrapolações abusivas bastante freqüentes nas teorias do texto (ADAM, 1999:38).

O limite dessa representação feita por Adam pode estar na consideração do papel da Lingüística Textual na produção e recepção de textos, que se restringiria principalmente a aspectos formais ou estruturais. Além disso, não há referência explícita ao papel do contexto, ainda que este tenha sido um conceito amplamente explorado nas duas teorias.

Diferente posição assume Fairclough (2001), que, ao propor uma “teoria social do discurso”, adverte que o termo “discurso” – cujo conceito é difícil, pela variedade de definições conflitantes e sobrepostas – é empregado por ele no sentido de “*uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade publicamente individual ou reflexo de variáveis situacionais*” (p. 90). Salientando a perspectiva dialética na relação entre discurso e estrutura social, Fairclough,

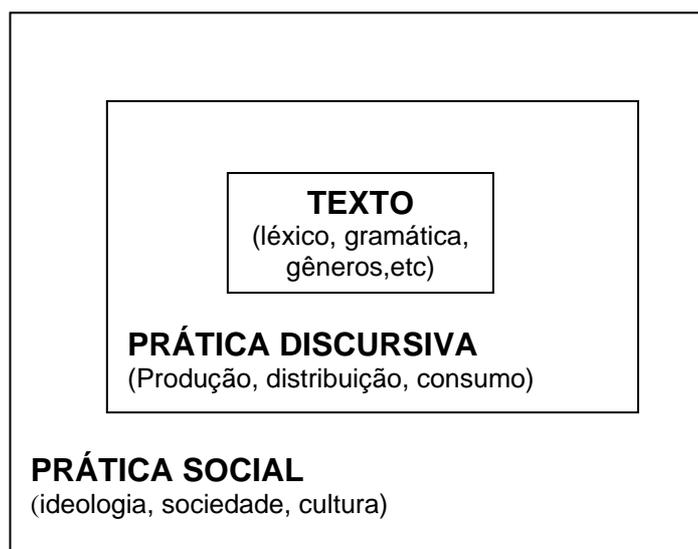
²⁶ Na Escola Francesa, o discurso se articula ao processo de produção-circulação-recepção e o texto só é o produto; na Lingüística Textual, pelo contrário, o texto é a categoria forte, o marco estrutural, e o discurso é o produto.

baseando-se no conceito de hegemonia elaborado por Gramsci²⁷ (ver GRAMSCI, 1978; 1987), preocupa-se em acentuar a noção de discurso como “*modo de prática política e ideológica*” (FAIRCLOUGH, 2001: 94), e ressalta:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (...) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Numa tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso, Fairclough (2001:101) apresenta uma concepção tridimensional do discurso num diagrama em que essas tradições – análise textual, prática discursiva e prática social – se imbricam, como pode ser visto em seguida:

Quadro 2 – Visão Tridimensional do Discurso



Com relação à compreensão de discurso como **texto**, nesse esquema, Fairclough (2001: 103) sugere organizá-la em itens, como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, os quais, juntos a outros três propostos para a análise da **prática discursiva** – “força” dos enunciados (tipos de atos de fala), coerência e intertextualidade –, compõem o quadro para a análise textual. Para a compreensão da dimensão discurso como **prática social**, Fairclough propõe uma

²⁷ Ver: GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978; GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

discussão sobre os conceitos de ideologia e hegemonia propostos por Althusser e Gramsci.

Por reconhecer a complexidade de tais questões sobre Análise do Discurso e Lingüística Textual, insistimos em situá-las neste trabalho pela relevância de tais visões. Dessa forma instaura-se um novo modo de olhar as inter-relações desses dois campos de análise e as teorias de gêneros. Assim, a articulação entre esses dois campos pode focar o fato de que, segundo Brandão (2000),

numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização. Vê-se aqui a intersecção interdisciplinar entre a Análise do Discurso e a Lingüística Textual (p. 39).

Essa discussão acerca das relações entre a Análise do Discurso e a Lingüística Textual ajuda-nos a entender de que forma se situam os estudos sobre gêneros textuais a partir de diferentes conceitos e abordagens, o que veremos nos capítulos seguintes.

2. GÊNERO E TIPOS TEXTUAIS: CONCEITUAÇÕES

2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar de estar em evidência mais recentemente, se quisermos procurar as raízes do interesse pela problemática dos gêneros textuais, veremos que estas se encontram em Platão e Aristóteles, cuja noção estava ligada aos gêneros literários. Em Platão, fixa-se a distinção de três modalidades de expressão artística: a tragédia, a épica e a lírica. Aristóteles, além das distinções entre epopéia, tragédia e comédia, elaborou uma teoria de gêneros e da natureza do discurso em que se relacionam autor, ouvinte e gênero, formando os três gêneros do discurso retórico: o deliberativo, o judiciário e o epidítico.

A questão do gênero foi, portanto, primeiramente preocupação da poética e da retórica e não da lingüística, por diversas razões:

- a) a lingüística como ciência é recente;
- b) a preocupação inicial da lingüística circunscrevia-se à palavra, passando à frase, sem chegar ao texto como um todo.

A ênfase nesses estudos só se deu mais recentemente porque há hoje um consenso de que o texto só se materializa em gêneros, cuja análise permite

enfocar os mais variados usos da língua, além de estabelecer formas de relações entre língua, cognição, cultura e ação social (Marcuschi, 2002 – material didático, não publicado)²⁸. Nessa fase, os gêneros passam a ser vistos como práticas sócio-discursivas historicamente determinadas, caracterizados como eventos textuais.

Em artigo que trata da questão dos gêneros, da definição e distinção dos tipos textuais, Marcuschi (2002:20) salienta a natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros: “*Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem*”, o que exige que sejam analisados em seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais, e não por seus aspectos formais (estruturais ou lingüísticos).

Essa noção, ao mesmo tempo em que representa um avanço nos estudos da língua, desperta também um problema para os estudiosos, uma vez que suas bases de análise são heterogêneas, múltiplas e fluidas, ao contrário dos critérios para análises formais, que são estanques, homogêneos e restritos. Classificar gêneros, então, constitui-se um desafio para aqueles que se recusam a enquadrar eventos comunicativos essencialmente dinâmicos em esquemas ou modelos pré-definidos. Não se quer negar com isso que uma certa organização é desejável, mas a problemática de como descrever gêneros se firma, portanto, conforme questionamento de Machado (1998:2):

“Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros, para a descrição dos seus componentes (...) [Daí a pergunta:] Como descrever gêneros?”

A mesma preocupação apresenta Bronckart (1996, apud MACHADO, 1998), ao atribuir essa dificuldade em descrever e classificar gêneros a diferentes motivos:

- a) gêneros são construtos históricos, em mudança permanente, e não entidades fixas;

²⁸ Considerações feitas por Marcuschi (2002) em material didático apresentado no curso “Gêneros Textuais”, no Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE (material não publicado).

- b) há gêneros cujas definições e critérios de classificação são muito móveis ou divergentes;
- c) gêneros podem ser classificados por critérios múltiplos (da pragmática ao suporte);
- d) além das características comuns a um determinado gênero, o texto apresenta propriedades singulares (valores de quem o produz);
- e) não se pode detectar uma correlação direta entre gênero e características lingüísticas.

Bronckart (sd)²⁹, em outro trabalho, assevera:

“o primeiro problema que se coloca para um teórico do texto é de ordem metodológica: para qualificar os gêneros e eventualmente identificar os tipos que lhes são subjacentes, não se pode partir daquilo que está à vista, ou seja, dos gêneros existentes invocados na primeira consideração. Noutros termos, para elaborar uma conceitualização de gêneros, deve-se dispor primeiramente de um conhecimento do que eles são, e não há como escapar dessa circularidade metodológica. (...) A partir de um conjunto de textos intuitivamente classificados em gêneros, é possível proceder a um estudo empírico de suas características (notadamente lingüísticas) e formular um primeiro modelo de regras que os regem”³⁰.

Não parece ser tarefa das mais fáceis para o analista a identificação e a tentativa de organização de gêneros, uma vez que, segundo Bronckart (sd: 4), deverão ser consideradas diferentes séries de critérios potenciais: os propriamente psicológicos (que tratam do tipo de ação engajada e do tipo de processos cognitivos mobilizados); os critérios pragmáticos (que são as decisões que todo locutor deve fazer para realizar um ato de produção verbal) e os critérios lingüísticos (que são as decisões a tomar para realizar concretamente um texto no quadro das regras de uma dada língua natural).

²⁹ BRONCKART, Jean-Paul. **Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques**. Voies-Livres, Lyon (sd).

³⁰ No original: "...le premier problème qui se pose au théoricien du texte est d'ordre méthodologique : pour qualifier les genres et éventuellement identifier les types qui leur seraient sous-jacentes, on ne peut que partir de ce qui est donné à voir, c'est-à-dire de ces genres déjà là invoqués dans la première considération. En d'autres termes, pour élaborer une conceptualisation des genres, on doit disposer au préalable d'une connaissance de ce qu'ils sont, et'on ne voit pas comment échapper à cette circularité méthodologique. (...) A partir d'une population de textes intuitivement classés en genres, il est possible de procéder à une étude empirique de leurs caractéristiques (linguistiques notamment) et de formuler un premier modèle des règles qui les régissent ". (p. 3)

A ênfase num ou noutro critério de análise, ou mesmo na combinação deles, dá origem a abordagens diversas, cujas bases nem sempre divergem radicalmente, mas definem os modelos teóricos de um ou outro estudo, bem como as terminologias e categorias diferenciadas que os caracterizam. Situaremos, primeiramente, para a compreensão dessas abordagens, uma questão que consideramos fundamental e que vem preocupando muitos estudiosos do gênero, em função das diversas interpretações: o que são gêneros e o que são tipos textuais.

2.2. DIFERENÇAS ENTRE TIPOS E GÊNEROS

Um primeiro esclarecimento a ser feito nesta seção refere-se à problemática da distinção entre gêneros e tipos. É comum ver-se em livros didáticos capítulos ou itens referindo-se a gêneros, considerando o aspecto literário – daí os conhecidos gêneros épico, lírico e dramático –, numa visão bastante tradicional e restrita. Mais recentemente, esses manuais passaram a abrigar sob o título de gêneros os textos narrativos, descritivos e dissertativos. Alguns consideram como tipos de texto, por sua vez, os chamados discursos direto, indireto e indireto livre.

Essa instabilidade terminológica traz conseqüências bastante sérias ao ensino de língua, sobretudo porque, numa tentativa de se “modernizar” esse ensino, dando-se relevância ao estudo de textos, a abordagem, todavia, mantém-se numa perspectiva tradicional, centrada principalmente na análise textual considerando características internas e estruturais, enquadrando uma enorme diversidade de textos num grupo bastante restrito, cuja classificação é fixa e mutuamente excludente, baseada em rígidos critérios lingüísticos.

Ainda que algumas das tipologias de texto não sejam muito bem vistas pelos estudos mais recentes, por ser um domínio bastante complexo e multifacetado, há uma grande variedade de tipologias que circulam no campo da linguagem³¹. Mesmo admitindo que todas as tipologias apresentam problemas, ou porque são amplas demais ou porque restritas, alguns lingüistas reconhecem,

³¹ Marcuschi (2000-mimeo) faz uma revisão do quadro teórico sobre tipologia textual, ordenando as posturas teórico-metodológicas em tipologias funcionais, formais ou interacionistas (ver p. 14).

como Marcuschi (2000:14), que a tipologia textual “*é um aspecto fundamental dos estudos lingüísticos porque representa uma estabilização de enunciados e textos sob vários aspectos, inclusive sintáticos e não apenas funcionais. Além disso, os tipos ou as categorizações são os modos básicos da organização de nossa experiência cotidiana*”.

É importante, portanto, estabelecer claramente as diferenças entre os estudos de gêneros e tipos a partir da compreensão desses conceitos, que pode ser explicitada no quadro seguinte, adaptado do original elaborado por Marcuschi (2002:23), em artigo que trata da questão dos gêneros textuais, sua definição e distinção de tipos textuais:

Quadro 3 – Diferenças entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. construtos teóricos definidos pela natureza lingüística. 2. seqüências lingüísticas e não textos empíricos. 3. conjunto limitado de categorias (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. 2. textos empiricamente realizados. 3. conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição, função. 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reunião de condomínio, receita, bula, bate-papo virtual etc.

Nas seções seguintes serão apresentadas as tipologias e conceituações de gêneros, com base nessas considerações iniciais.

2.2.1. Tipologias textuais

Sobre tipologias textuais, um dos importantes estudos feitos mais recentemente é o de Jean-Michel Adam (c1992) em *Les Textes: types e prototypes*. Uma das primeiras preocupações do autor é salientar os problemas de uma classificação de textos quando se pretende passar os produtos simbólicos das práticas discursivas pelo filtro de um número pequeno de categorias elementares. Nesse estudo, Adam pretende explicitar a passagem de uma teoria das superestruturas para uma hipótese sobre a estrutura seqüencial dos textos e sobre os protótipos de esquemas seqüenciais de base.

Para formar o quadro teórico de uma tipologia seqüencial, Adam (c1992.) chama a atenção para o fato de que os enunciados têm uma estrutura composicional heterogênea. As formas narrativas são pelo menos tão variadas quanto as formas argumentativas. A descrição existe raramente em estado puro e autônomo; ela se constitui em um momento de um texto narrativo ou explicativo. Uma narração pode ser, da mesma forma, apenas um momento da argumentação, uma explicação ou uma conversação, e não existe narração sem um mínimo de descrição. Assim, os textos são compostos por *planos de organização* que lhes garantem a textualidade, e um desses planos de organização é a seqüência.

Adam estabelece cinco planos de organização textual, que podem ser agrupados em *pragmáticos* e *proposicionais*. São três os *planos de organização pragmática*: 1) *a função ilocutória*, em que um texto é uma seqüência de atos de discurso que pode ser considerada ela mesma como um ato de discurso unificado – a força ilocutória global define todo o texto como tendo uma intenção (explícita ou não) de agir sobre as representações, as crenças e os comportamentos do destinatário (individual ou coletivo); 2) *os marcadores enunciativos*, que situam texto, autor e leitor e 3) *o mundo textual*, que compreende a organização semântico-referencial, representada por aquilo que se chama a macroestrutura semântica, ou, mais simplesmente, o tema global de um enunciado. Os *planos proposicionais* asseguram a articulação das proposições: 1) a gramática da frase ou do texto – responsáveis pela conexão textual (ou organização geral); 2) a organização seqüencial (ou protótipos de seqüência) – que, segundo Adam (c1992), constitui a base mais interessante da tipologia.

Para Adam (c1992:29), “*definir texto como uma estrutura seqüencial permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos bastante gerais. A seqüência, unidade constituinte do texto, é constituída de conjuntos de proposições (as macroproposições), as mesmas constituídas de n proposições*”³², e é esse argumento que orienta todo o seu estudo tipológico.

³² No original: “*Definir le texte comme une structure séquentielle permet d’aborder l’hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux. La séquence, unité constituante du texte, est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions*” (ADAM, c1992: 29).

Nesse mesmo estudo, Adam define cinco seqüências prototípicas cujos esquemas são construídos a partir de propriedades inerentes à categoria, conforme os itens a seguir:

- 1) a *seqüência narrativa*, com os seguintes constituintes: sucessão de eventos (característica temporal); unidade temática; predicados transformados; um processo; causalidade narrativa de uma intriga; uma avaliação final (explícita ou implícita);
- 2) a *seqüência descritiva*, com os seguintes procedimentos (ou macro-operações): de ancoragem; de aspectualização; de relações; de encadeamento por subtematização;
- 3) a *seqüência argumentativa*, que visa intervir sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando aceitável um enunciado (conclusão) apoiado, conforme as modalidades diversas, sobre um outro (argumento/razão/dado);
- 4) a *seqüência explicativa*, que pressupõe e estabelece um contrato nas seguintes condições pragmáticas: a) o fenômeno a explicar é incontestável: é uma constatação ou um fato; b) o que deve ser explicado é o que está incompleto; c) aquele que explica está em condições de o fazer;
- 5) a *seqüência dialogal*, ou seja, uma co-construção, uma realização interativa que se apresenta não somente como uma sucessão de trocas, mas como uma estrutura hierarquizada de trocas.

Sobre este último ponto, o autor reconhece que a maioria dos estudiosos rejeita o diálogo/conversação em suas tipologias, por não obedecerem aos mesmos critérios anteriores. Para ele, a crítica dos autores vem do fato de que o diálogo comporta momentos (seqüências monologais) narrativos, descritivos, explicativos ou argumentativos. Adam (c1992) faz duas objeções a essas críticas: 1ª objeção – o diálogo é potencialmente de uma heterogeneidade comparável àquela da narração, com suas seqüências descritivas, dialogais, explicativas; 2ª objeção – a mais evidente – a seqüência dialogal é poligerada, diferentemente das outras quatro, que são monogeradas. Ao justificar a inclusão nessa tipologia do diálogo por ser uma seqüência poligerada, ao contrário das outras, o autor

abandona os critérios de estrutura interna que baseavam os outros quatro protótipos de seqüência, quebrando o que poderia se chamar de lógica de uma classificação tipológica de textos, principalmente se considerarmos o fato de que o diálogo é uma estrutura e não um tipo (MARCUSCHI, 1999; 2001). Além disso, vale notar que a seqüência injuntiva não foi considerada por Adam antes de seus estudos dos anos 90, mesmo assim, dizia que esta corresponde a uma descrição.

Adam conclui esse estudo sobre tipologias afirmando que os textos homogêneos, ou seja, aqueles em que só ocorre um tipo de seqüência, são mais raros que os textos heterogêneos, compostos por seqüências realizadas em diferentes protótipos, e argumenta, em favor dessa tipologia, que:

“[sua] concepção de seqüencialidade parte do fato de que um leitor confere uma certa coesão a uma seqüência textual ao se apoiar parcialmente numa operação de classificação. Para afirmar que tal seqüência é sobretudo descritiva ou narrativa ou argumentativa ou explicativa ou dialogal, ele sabe que existem esquemas prototípicos abstratos, culturalmente transmitidos” (Adam, c1992:196)³³.

Isso reforça a convicção do autor de que “*a natureza seqüencial dos fatos de linguagem e a existência de protótipos guiam e materializam o processo interpretativo do próprio produtor*” (c1992: 196)³⁴.

Outro autor que faz um estudo relevante sobre tipologias é Jean-Paul Bronckart (1999), tratando das condições de produção de textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia. Suas proposições teóricas derivam de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. A arquitetura interna de um texto, segundo Bronckart (1999), é comparada a um folhado constituído por três camadas superpostas: a) infra-estrutura geral do texto – que se refere à organização do conjunto do conteúdo temático; b) mecanismos de textualização – conexão, coesão nominal e coesão verbal; c) mecanismos enunciativos – que

³³ No original: “ *Ma conception de la séquentialité part du fait qu’un lecteur confère une certaine cohésion à une suite textuelle en s’appuyant partiellement sur une opération de classification. Pour affirmer que telle suite est plutôt descriptive ou narrative ou argumentative ou explicative ou dialogale, il faut qu’existent des schémas prototypiques abstraits, culturellement transmiss* » (Adam, c1992 : 196).

³⁴ No original: “*...la nature séquentielle des faits de langue et l’existence de prototypes guident et matérialisent le processus interprétatif du producteur lui-même* » (Adam, c1992 : 196).

contribuem para a manutenção da coerência pragmática (interativa) do texto, esclarecendo posições e avaliações.

Bronckart (1999) diferencia tipos de discurso de tipos de seqüência. Os primeiros são formas de planificação local, ou seja, formas de organização lingüística, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. As seqüências, por sua vez, são formas de planificação convencional, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. São quatro os tipos de discurso dessa tipologia – o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração –, que se realizam em diferentes tipos de seqüências, a saber:

1. seqüências narrativas – relatos interativos e narrações;
2. seqüências explicativas, argumentativas e injuntivas – discursos teóricos e discursos interativos monologados;
3. seqüências dialogais – discursos interativos monologados;
4. seqüências descritivas – ordem do narrar e ordem do expor.

Na perspectiva da Lingüística Textual, Bronckart enfatiza o estudo dos mecanismos de textualização, que compõem, conforme já foi dito, um dos extratos do texto, juntamente com os mecanismos de enunciação, dos quais deriva a coerência textual. Os mecanismos de textualização, articulados à progressão do conteúdo temático (nível da infra-estrutura), organizam os elementos constitutivos do conteúdo temático para o estabelecimento da coerência temática. Os mecanismos de enunciação contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, explicitando as diversas avaliações e as fontes dessas avaliações.

Em síntese, a análise de tipos de discurso e tipos de seqüência proposta por Bronckart revela uma explícita posição interacionista, na medida em que articula duas situações de ação de linguagem que influenciam a produção de textos: a situação de ação de linguagem externa – características dos mundos formais tais como uma comunidade de observadores poderia descrever –; e a situação de ação de linguagem interna (ou efetiva) – representações sociais sobre

esses mundos, tais como um sujeito as interiorizou (influi realmente sobre a produção de um texto empírico) (BRONCKART, 1999: 91-92).

Para firmar, entretanto, as diferenças e relações entre tipos de textos e gêneros de texto, Bronckart afirma, em estudo mais recente³⁵, que:

Todo texto empírico advém de um gênero, e que este gênero é constituído de tipos lingüísticos encaixados, eles mesmos ofuscados pelos jogos de operações relevantes da própria textualidade e pelo jogo de operações de intervenções modais puramente configuracionais (BRONCKART, s.d.)³⁶.

Além de Adam e Bronckart, que reconhecidamente constituem um marco nos estudos de tipologias, outros estudiosos podem ser considerados precursores dessa abordagem teórica dos textos³⁷. Numa perspectiva mais formal e estrutural se encontram os trabalhos de Weinrich e Wehrlich, na década de 60, e de Brinker e Virtanen, em meados da década de 80 e início de 90, com ênfase na análise da língua escrita e seus constituintes internos. A Weinrich deve-se a noção de mundo narrado (discurso narrativo) e mundo comentado (discurso expositivo), que marcou os estudos de tipologia textual. Wehrlich amplia a visão meramente estrutural do estudo de tipos textuais ao introduzir como critério de elaboração de tipologias os dados contextuais (essencialmente sociais) àqueles das estruturas lingüísticas que formam a base do texto. Brinker também acrescenta o aspecto contextual como critério para sua tipologia, que compreende cinco classes de textos: a) informacionais; b) apelativos; c) impositivos; d) empáticos; e) declarativos. Virtanen correlaciona critérios internos e externos na sua tipologia. Os internos definem os textos narrativos, descritivos, instrucionais, expositivos e argumentativos. Os externos definem textos humorísticos, cartas comerciais, reportagens e outros.

³⁵ BRONCKART, Jean-Paul. **Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques**. Voies-Livres, Lyon (sem data).

³⁶ No original : « ... *tout texte empirique relève d'un genre est constitué de types linguistiques emboîtes, les types eux-mêmes sont obscurcis par le jeu d'opérations relevant de la textualité même et par le jeu d'opérations d'interventions modales purement configurationnelles* ». (BRONCKART, Jean-Paul. **Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques**. Voies-Livres, Lyon [sem data]).

³⁷ Ver MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000 (mimeo).

A diferença substancial entre essas últimas tipologias mencionadas nos estudos de Marcuschi (2002-mimeo) e as de Bronckart é que, ao contrário do caráter restritivo daquelas, Bronckart aprofunda esses estudos, conferindo-lhes consistência, a despeito de qualquer crítica que lhes possa ser feita. A maior delas, sem dúvida, é o fato de que essas classificações tendem a enquadrar uma infinidade de manifestações discursivas num número reduzido de grupos – crítica que os próprios autores não negligenciam.

2.2.2. Gêneros textuais

A perspectiva dos estudos de gêneros textuais não objetiva classificar textos, uma vez que a ênfase desses estudos está na análise da funcionalidade sociocomunicativa e não nos traços formais ou propriedades lingüísticas, conforme poderemos constatar nas diversas abordagens teóricas sobre as quais trataremos em seguida.

Assim, uma primeira consideração a se fazer sobre gêneros é a de terem estes um caráter sociocomunicativo, serem situados concretamente em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas na linguagem. Outra consideração importante sobre gêneros, decorrente dessa primeira, é que, sem se descuidar totalmente de seus aspectos formais ou estruturais, o seu estudo enfatiza suas propriedades sociocognitivas, ou seja, suas propriedades funcionais. É assim que, na análise de gêneros, enfocam-se, principalmente, os componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos, que lhes dão concretude e lhes determinam.

Miller (1994), em seu artigo “Rhetorical Community: the cultural basis of genre”, em que revisa o seu mais conhecido ensaio sobre gêneros textuais – “Genre as Social Action”, de 1984 –, sobre esse aspecto afirma o seguinte:

Em sua dimensão pragmática, gêneros não apenas ajudam pessoas reais em comunidades espaço-temporais a fazerem seus trabalhos e cumprirem seus propósitos; eles também ajudam comunidades virtuais, os relacionamentos que trazemos

em nossas mentes, a reproduzirem-se e reconstruírem-se, a continuarem suas histórias (p. 75)³⁸.

Meurer e Motta-Roth (2002), criticando a tentativa de alguns estudiosos de classificar gênero – tarefa frustrada pela impossibilidade de se reduzir a um pequeno número de grupos uma infinidade de textos –, assinalam que há outros investimentos muito mais importantes nesses estudos. Para eles:

Descrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem (MEURER & MOTTA-ROTH, 2002: 28).

É assim que, “*em função de seus objetivos, interesses e regras específicas, as formações sociais elaboram diferentes tipos ou ‘famílias’ de textos que apresentam características bem estáveis, chamadas de ‘gêneros’*. Esses gêneros estão disponíveis no interdiscurso ‘a título de modelos indexados pelos contemporâneos e pelas gerações ulteriores’” (ADAM, 1999:84)³⁹.

Ainda que não seja possível enquadrar os gêneros textuais disponíveis em qualquer língua natural, classificando-os sob critérios restritos e estáticos, os gêneros “*possuem certamente um centro normativo relativamente estável e regulado pelo enunciador, contudo mais flexíveis, mais plásticas que as formas da língua*” (Adam, 1999:93)⁴⁰. Para se ter, portanto, uma certa organização no estudo de gêneros, segundo Bronckart (1999:73), é necessário estabelecer alguns critérios para agrupá-los em algumas categorias, que se definiriam pelos seguintes aspectos:

³⁸ “No original: “*In their pragmatic dimension, genres not only help real people in spatio-temporal communities to do their work and carry out their purposes; they also help virtual communities, the relationships we carry around in our heads, to reproduce and reconstruct themselves, to continue their stories*” (MILLER, 1994:75. In: FREEDMAN & MEDWAY, 1994: 67-78). Ainda nesse capítulo abordaremos os estudos de Carolyn Miller sobre gêneros e sua contribuição para as novas perspectivas apontadas a partir deles.

³⁹ ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999. No original: “*En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou ‘familles’ de textes que présentent des caractéristiques assez stables pour qu’on les qualifie de ‘genres’*. Ces genres sont disponibles dans l’interdiscours ‘à titre de modèles indexés pour les contemporains et les générations ultérieures’” (p. 84).

⁴⁰ No original: « *...possèdent certes un noyau normatif relativement stable et contraignant pour l’énonciateur, mais néanmoins plus souple et plus plastique que les formes de la langue* » (Adam, 1999:93).

- a) tipo de atividade humana implicada (gênero literário, científico, jornalístico);
- b) efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico);
- c) tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal);
- d) conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receita)⁴¹.

Sobre as relações entre gêneros textuais e tipos de textos, Adam (1999:93-94) considera, por sua vez, que os gêneros são definidos como categorias:

- 1.práticas-empíricas – indispensáveis tanto à produção quanto à recepção-interpretação;
- 2.reguladoras dos enunciados no discurso e das práticas sociodiscursivas dos sujeitos (depois os lugares que eles ocupam nos textos que produzem);
- 3.prototípicas-estereotípicas, ou seja, definidas pelas tendências ou graus de tipicidade, pelos conjuntos de regularidades e do que é dominante muito mais que pelos critérios muito estritos⁴².

Feitas essas considerações sobre as diferenças entre gêneros e tipos textuais, cabe agora tratar das contribuições mais relevantes aos estudos sobre gêneros, as quais têm mudado não apenas as perspectivas de ensino de língua, mas colocado em questão a própria concepção de texto que vem sendo defendida nos últimos 30 anos. Serão discutidas quatro abordagens desses estudos: a) a visão de gêneros de Bakhtin, que serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros; b) a escola norte-americana, com as contribuições de Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman e Vijay Bhatia, este último mais pelas idéias semelhantes que pela atuação em estudos norte-americanos; c) a escola de Sydney, com os estudos de Halliday e Hasan, principalmente, e d) a escola de Genebra, com Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart.

⁴¹ BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

⁴² ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999. No original: “- pratiques-empiriques indispensables tant à la production qu’à la réception-interprétation ; - régulatrices des énoncés en discours et des pratiques sociodiscursives des sujets (depuis les places qu’ils occupent jusqu’aux textes qu’ils produisent) ; prototypiques-stéréotypiques, c’est-à-dire définissables par des tendances ou des gradients de typicalité, par des faisceaux de régularités et des dominantes plutôt que par des critères très stricts» (p. 93-94).

3. CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DE GÊNEROS

3.1. A teoria de gêneros de Bakhtin

Não se pode falar em gêneros textuais, ou análise de gêneros, sem mencionar a importante contribuição da obra de Bakhtin, sobretudo as teses apresentadas em *Estética da Criação Verbal* (2000), especialmente na parte intitulada “Os gêneros do discurso”, em que é discutida a problemática dos gêneros textuais em suas formas de interação nas diversas esferas das atividades sociais. Antes de entrarmos nessa discussão propriamente dita, cabem algumas observações sobre determinados conceitos bakhtinianos que fundamentam o entendimento dessa questão, entre eles o de **dialogismo** e o de **interação verbal**, de que trataremos em seguida.

3.1.1. Dialogismo e interação verbal

Nos estudos sobre gêneros uma das referências mais relevantes é a de Mikhail Bakhtin, cujos estudos sobre linguagem estabeleceram um marco na lingüística moderna e orientaram a maioria das teorias de enunciação hoje conhecidas. A formulação de seus conceitos tem como eixo central a idéia de que a linguagem se situa no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, o que se contrapõe explicitamente a duas tendências marcantes do pensamento filosófico-lingüístico do começo do século passado: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Tratadas em detalhes na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999)⁴³, essas duas tendências servem como referência de contraposição nos demais escritos de Bakhtin, que situam a linguagem como prática social.

Na primeira orientação, o psiquismo individual constitui o fundamento da língua, ou seja, o fenômeno lingüístico é um ato de criação individual, cujas leis advêm da psicologia também individual. Bakhtin/Volochinov (1999: 72) sintetiza as posições fundamentais desses estudos nas proposições seguintes:

⁴³ Ver nota 3 na Introdução.

- a) A língua é atividade, processo criativo; materializa-se sob a forma de atos individuais de fala.
- b) As leis da criação lingüística são leis da psicologia individual.
- c) A criação lingüística é criação análoga à criação artística.
- d) A língua é um instrumento pronto para ser usado.

Na segunda orientação enfocada por Bakhtin, o centro organizador da enunciação é o sistema lingüístico que o indivíduo recebe da sociedade, já constituído, estável e imutável (1999: 79). Eis as proposições que resumem os postulados básicos dessa tendência:

- a) A língua é sistema estável, imutável.
- b) As leis lingüísticas situam-se no interior de um sistema fechado.
- c) Não se encontra na base dos fatos lingüísticos nenhum valor ideológico.
- d) Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos.⁴⁴

A análise crítica dessas duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico, no dizer de Bakhtin, foi mais contundente na segunda, o objetivismo abstrato, cujas bases essenciais foram, uma a uma, contrapostas em teses que, de certa forma, dão uma idéia geral de sua teoria da linguagem:

- a) Nas formas lingüísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável.
- b) O abstrato prevalece sobre o concreto.
- c) O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica.
- d) As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto.
- e) A reificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da língua.
- f) Univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalência da fala.
- g) Representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração a geração.
- h) Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua. (Bakhtin, 1999: 103)

⁴⁴ p. 82-83.

Para, enfim, sustentar a tese de que a enunciação é de natureza social – idéia que permeia toda sua obra –, Bakhtin afirma que o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual, ao contrário do subjetivismo idealista, que só leva em consideração a fala, e conclui:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (1999: 103 – destaque do autor)

Sendo a enunciação uma prática social, indissociável das relações que mantêm os interlocutores, Bakhtin (1999: 121) reitera que: “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (destaque do autor). Essa tese inter-relaciona-se com outra tese fundamental da teoria bakhtiniana: a de **interação verbal**. Na síntese conclusiva das críticas feitas ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, Bakhtin afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1999: 123 – destaques no original)

A ênfase na interação verbal, própria da concepção bakhtiniana pode ser confirmada sobretudo nas formulações sobre o papel que assume o interlocutor na enunciação, determinando a organização e a função do discurso, ou seja, a palavra variará segundo as posições sociais que ocupam os indivíduos nos grupos sociais; os laços que mantêm entre si (1999: 112); se o destinatário é mais ou menos próximo; se é concreto ou representado; se é percebido com maior ou menor clareza. Se a palavra representa o produto da interação entre os falantes socialmente organizados, atuando num contexto específico de produção de linguagem, é porque “*toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém*” (1999: 113). Esse outro princípio da teoria bakhtiniana, o **dialogismo**

interacional, tem sido objeto de inúmeros estudos, que seguem, segundo Cunha (2002), basicamente duas tendências: a) na primeira, o dialogismo é tratado de modo bastante restrito, com ênfase na análise das formas, cuja preocupação baseia-se em critérios tipográficos ou lingüísticos; b) na segunda, analisa-se “a *dinâmica da interação entre o discurso de outrem e o contexto no qual ele aparece, para compreender as posições dos sujeitos, que podem ser aliados ideologicamente, adversários, portadores de verdade, de erro, etc.*” (p. 169). É assim que o dialogismo – ou a presença de outrem – só pode ser entendido, segundo Fiorin e Barros (1999), pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais. Assim, o discurso não se constrói sobre o sujeito, mas se elabora em vista do outro, que o perpassa, atravessa e condiciona o discurso do eu (Brait, 1999).

Essa relação dialógica entre interlocutores no discurso é reforçada em outro escrito de Bakhtin (2000), “O problema do texto”⁴⁵, em notas que constituem importante material para se compararem reflexões posteriores do autor com aquelas já, de certa forma, consolidadas e consagradas. Por exemplo, o dialogismo como princípio constitutivo do discurso é reafirmado em:

A palavra (e, em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos. (BAKHTIN, 2000: 350)

Bakhtin, mesmo reconhecendo a força da interação verbal que se estabelece entre enunciador e destinatário do texto, para quem o discurso é orientado e, intrinsecamente, determina a estrutura do discurso, ameniza o papel deste último ao afirmar que: “*O autor nunca pode entregar-se totalmente e entregar toda a sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos.*” (BAKHTIN, 2000: 356).

⁴⁵BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [Texto de arquivos (1959-1961), não revisto pelo autor. Notas de trabalho para estudos projetados que não foram realizados.] (Nota do tradutor)

Essa questão do destinatário constitui-se numa das formulações mais importantes de Bakhtin, sobretudo para a compreensão do fenômeno da escrita, e é, conforme esclarece Garcez (1998: 61):

...uma das construções teóricas de Bakhtin mais esclarecedoras para a compreensão do fenômeno da escrita: não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também um destinatário terceiro que sobrepõe o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer.

Esse “outro”, segundo o próprio Bakhtin (2000: 356), “*não tem nada de místico ou de metafísico [...] e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto*”. Tal análise se dá a partir da compreensão dos papéis que ele assume (GARCEZ, 1998): a) é parceiro no diálogo, determinando sua configuração; b) o enunciador compreende sua enunciação a partir da possibilidade de compreensão do outro; c) fornece a matéria-prima do discurso.

Contra-pondo-se, pois, às teses do subjetivismo idealista – que ignoram e se mostram incapazes de compreender a natureza social da enunciação, ao tentarem deduzir a enunciação do mundo interior do locutor – e aos métodos tradicionais da lingüística – que encontraram sua expressão mais clara e conseqüente no objetivismo abstrato –, Bakhtin defende que: “*A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (BAKHTIN, 1999: 124 – grifos do autor). É possível concluir, como Fiorin e Barros (1999: 9), que “*Bakhtin recusou tanto o formalismo, quanto o ideologismo na análise textual, o primeiro por cortar as relações do texto com a sociedade, o segundo por ignorar que o texto tem estrutura própria e por não integrar a realidade social com a organização lingüística*”.

É assim que o conceito bakhtiniano de dialogismo como condição de sentido do discurso pode ser desdobrado em dois aspectos, conforme discutem Fiorin e Barros (1999): a) a interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto; b) a intertextualidade no interior do discurso. A partir da noção do primeiro – que consiste nas relações entre os participantes da enunciação,

considerando a situação social em que essa produção se insere – e do jogo de vozes no discurso que constitui o segundo, situa-se toda a problemática do estudo sobre gêneros do discurso, tratada por Bakhtin em sua obra “Estética da Criação Verbal” (2000), na parte intitulada “Os gêneros do discurso”, sobre a qual trataremos em seguida.

3.1.2. Os gêneros em Bakhtin

Um dos primeiros postulados importantes de Bakhtin sobre a questão dos gêneros é o reconhecimento de que os enunciados são o produto das atividades humanas que refletem as condições e finalidades dessas esferas, por seu conteúdo, estilo e construção composicional. Assim, cada uma dessas esferas elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, chamados por Bakhtin de “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000: 279).

Ao mesmo tempo em que ressalta a “estabilidade” nos gêneros produzidos por determinadas esferas, Bakhtin observa que a imensa variedade de gêneros (orais e escritos) cria uma dificuldade para definir o caráter genérico do enunciado, embora não se possa dizer que não haja um terreno para seu estudo. No entanto, a definição desse terreno não parece ser a preocupação central de Bakhtin, uma vez que ele ressalta ser o mais importante considerar a diferença essencial existente entre o que ele denomina de “gênero de discurso primário” e “gênero de discurso secundário”.

Os **gêneros primários**, considerados simples, se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, e são a base para a constituição dos **gêneros secundários**⁴⁶. Estes últimos (romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, etc), considerados complexos, aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexa e evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (2000: 281).

⁴⁶ Swales (1992), em trabalho sobre gêneros no qual analisa algumas posições de Bakhtin, avalia essa distinção entre gêneros primários e gêneros secundários e não concorda com o fato de Bakhtin considerar essa diferença tão acentuada e fundamental, e ao mesmo tempo postula terem os secundários sua gênese nos primários. Cf. SWALES, John M. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium, Universidade de Carleton, Ottawa, abr. 1992. [Tradução de Benedito Gomes Bezerra – Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva].

Retomando, então, o conceito de gêneros do discurso, formulado por Bakhtin (2000: 284), como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, temos que:

“Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”.

O vínculo indissolúvel entre estilo e gênero que Bakhtin admite existir é amplamente explicado e ressaltado em sua obra como não sendo absolutamente um ato individual, mas refletindo a realidade sócio-histórica na sua concretização. Isso significa que a separação entre estilo e gênero gera “*uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas de atividade humana, assim como de uma indiferenciação entre os gêneros primários e os secundários*” (BAKHTIN, 2000: 284-285). Para Bakhtin (2000: 287), o estilo é de tal forma constituinte de um gênero que “... *a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico*”.

A relação que Bakhtin ressalta entre estilo e gênero pode ser percebida nas mudanças históricas que foram sofrendo os estilos de uso da língua e as repercussões na língua escrita, conforme se pode depreender desta passagem:

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança (2000: 285).

É assim que a língua escrita é marcada tanto pelos gêneros secundários como pelos gêneros primários ao longo das mudanças das práticas sociais. Ao contrário do que se poderia concluir da divisão que faz o autor entre gêneros primários e secundários, a língua escrita não é a modalidade própria destes

últimos, pois ela se amplia, ao incorporar, conforme salienta Bakhtin (2000: 285-286),

(...) diversas camadas da língua popular [acarretando] em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc, o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso.

Esse “lugar reservado ao ouvinte” – que, no caso da língua escrita, transforma-se em “leitor”, “interlocutor”, ou mesmo “o outro” – é ressaltado, na teoria bakhtiniana, pela natureza dialógica do texto escrito, que decorre do fato de que toda palavra busca uma compreensão responsiva ativa (2000: 306), ou, segundo as palavras do próprio Bakhtin: “*O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário*” (2000: 320 – destaques do autor).

Ao fazer essa afirmação, Bakhtin retira das relações meramente lingüísticas o peso absoluto sobre as análises que deverão ser feitas sobre gêneros textuais e fortalece o elo entre os sujeitos sócio-historicamente situados e o enunciado. Isso pode ser explicado pelas palavras de Garcez (1998):

Assim, o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina (p. 63).

A concepção de destinatário na teoria bakhtiniana é tão expressiva, conforme já vem sendo ressaltada neste texto, a ponto de determinar a escolha do gênero do enunciado, o que pode ser confirmado nessa passagem: “*Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero*” (BAKHTIN, 2000: 321).

Isso considerado, a elaboração do discurso, portanto, leva em conta não só a resposta concreta do destinatário durante esse processo, como também a

antecipação dessa resposta, que pode ser presumida antes mesmo de ser enunciada. A imagem do destinatário e as expectativas que se criam em torno dele, no processo discursivo, segundo Bakhtin (2000: 321), “*determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado*”.

As considerações que fazemos sobre o outro (quem é, o que sabe, suas opiniões, convicções, preconceitos, etc) determinarão a escolha do gênero do enunciado, dos procedimentos composicionais, dos recursos, do estilo do enunciado. Para sintetizar essa questão do destinatário, e sua relação indissolúvel com o enunciado, ligando-a a um princípio geral da teoria bakhtiniana, transcrevemos este trecho de Bakhtin:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (2000: 325).

Ainda que possam ser consideradas mais complexas para fundamentar atividades de análises de gêneros – exatamente por não se constituírem em modelos –, as idéias de Bakhtin podem servir de base metodológica para as análises que pressupõem a concepção de gênero como sendo atividade de linguagem de sujeitos sócio-historicamente situados em relação dialógica de interação verbal. Nesse aspecto, se não foi Bakhtin o pioneiro, foi ele, sem dúvida, um marco com essa abordagem nos estudos sobre gêneros.

3.2. A Escola Norte-americana

Nos estudos mais tradicionais sobre gêneros, a ênfase recaía sobre os aspectos textuais, numa abordagem muito mais descritiva que analítica, próxima dos modelos de estudos sobre os textos literários. Abordagens mais recentes procuram ir além dessa tendência para buscarem compreender os gêneros textuais a partir de uma visão articulada entre os processos sociais e os diversos usos da língua.

Não se abandonou de todo, nessas análises, a contribuição teórica dos estudos que procuravam descrever as semelhanças de forma e conteúdo caracterizadoras dos gêneros e que, de certa forma, estabeleciam modelos padronizados a partir dessas características. Pode-se dizer, no entanto, que o avanço desses estudos mais recentes tenta “*vincular essas semelhanças lingüísticas e substantivas a regularidades das esferas de atividades humanas*” (FREEDMAN & MEDWAY, 1994:1)⁴⁷. Assim, nessa perspectiva dos estudos sobre gêneros, a relação entre o reconhecimento dessas regularidades e uma mais ampla compreensão social e cultural da língua em uso é indissociável.

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas nessa perspectiva e todas procuram observar de que forma os fatores sociais, culturais, institucionais entram em cena na produção de diferentes gêneros, e, ao mesmo tempo, de que forma a criação textual interfere nas relações sociais das atividades humanas. Nesse grupo de estudiosos incluem-se aqueles que formam a Escola Norte-Americana de Estudos sobre gêneros textuais, dentre os quais dedicaremos atenção, neste trabalho, principalmente às contribuições de Miller (1984; 1994), Bazerman (1994; 2000) Swales (1990; 1992) e Bhatia (1993; 1997).

3.2.1. Gênero como ação social e artefato cultural – a perspectiva de Miller

Os trabalhos de Carolyn Miller de 1984 e 1994⁴⁸, numa perspectiva de articulação entre os processos sociais e os usos da linguagem, propõem mostrar como a compreensão de gêneros pode ajudar no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica. A partir dessa premissa, o conceito de gênero passa a ser entendido como ação social, no sentido de que “... *se gênero representa ação,*

⁴⁷ FREEDMAN & MEDWAY, 1994:1. No original: “...*recent analyses focus on tying these linguistic and substantive similarities in human spheres or activity.*”

⁴⁸ Na coletânea organizada por Freedman & Medway (1994), “Genre and the new rhetoric”, há dois artigos de Carolyn Miller. O primeiro, *Genre as Social Action* (p. 23-42), considerado um clássico nos estudos sobre gêneros, foi publicado pela primeira vez em 1984, no *Quarterly Journal of Speech*, n. 70 (p. 151-167), e, 10 anos depois, apresentado na íntegra, nessa coletânea, junto com o artigo *Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre* (p. 67-78). Para situar convenientemente esses dois artigos em seus diferentes anos de produção, utilizaremos nas referências do primeiro o ano da primeira publicação (1984), embora o texto a que tivemos acesso se encontre na referida coletânea de 1994.

deve envolver situação e motivação, porque ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984: 24)⁴⁹.

Segundo Miller (1984), em *Retórica*, o termo “gênero” poderia ser limitado a um tipo particular de classificação de discurso, baseada em prática retórica, conseqüentemente mais aberta e organizada sobre ações situadas (isto é, pragmática, mais que sintática ou semântica). Portanto, a classificação de gênero que a autora defende é etnometodológica, ou seja, busca explicar o conhecimento que a prática cria. Essa abordagem insiste em que os gêneros “*de facto*”, os tipos que nomeamos na linguagem cotidiana, dizem algo teoricamente importante sobre discurso (p. 27).

Criticando as teorias clássicas de gêneros, Miller (1994) aponta três problemas que não podem deixar de ser considerados na definição de gêneros retóricos. O primeiro deles – central para o entendimento de gênero como ação social – diz respeito à relação entre retórica e contexto. Em segundo lugar coloca-se a questão da compreensão do modo como se fundem traços situacionais e formais nos gêneros. Por último, ressalta-se o problema de se situar o gênero numa escala hierárquica de generalizações sobre os usos da língua.

Um aspecto fundamental ressaltado nas formulações de Miller sobre gênero é a noção de “recorrência”, que vai fundamentar toda a compreensão de gênero como ação social. Assim, os gêneros são definidos como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes. Essas situações recorrentes são explicadas pela autora como sendo “*construtos sociais, que são o resultado, não da ‘percepção’, mas da ‘definição’*. Uma vez que a ação humana é baseada e guiada por significação, não por causas materiais, no centro da ação está um processo de interpretação” (MILLER, 1984: 29)⁵⁰.

Essa autora também faz referência ao conceito de motivação ou intenção, que predomina nos gêneros, a ponto de “*motivação tornar-se um propósito social*

⁴⁹ No original: “...if genre represents action, it must involve situation and motive, because human action, whether symbolic or otherwise, is interpretable only against a context of situation and through the attributing of motives”. (MILLER, 1994: 24. In: FREEDMAN & MEDWAY, 1994).

⁵⁰ No original: “Situations are social constructs that are the result, not of ‘perception’, but of ‘definition’. Because human action is based on and guided by meaning, not by material causes, at the centre of action is a process of interpretation.” (p. 29)

convencionalizado, ou exigência, dentro da situação recorrente. Ao construir discursos, lidamos com propósitos de diferentes níveis, não apenas um. Aprendemos a adotar motivações sociais como modo de satisfazer intenções particulares através de ação retórica” (MILLER, 1984: 35-36)⁵¹.

A autora também reconhece que a abordagem sobre gêneros que defende não permite uma classificação, uma vez que os gêneros mudam, desenvolvem-se e deixam de existir. O que importa para a compreensão de gêneros pode ser resumido nos princípios seguintes que Miller (1984: 37) postula:

1. Gênero refere-se a uma categoria convencional do discurso baseado numa tipificação de larga escala da ação retórica; como ação, adquire significação da situação e do contexto social da qual a situação emerge.
2. Como ação significativa, gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto da hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. Gênero distingue-se de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. Gênero é uma forma num nível particular que é a fusão de formas de nível mais baixo e características substanciais.
4. Gênero serve como substância de formas em níveis mais altos; como modelos recorrentes de uso da linguagem, gênero ajuda a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é o meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais; ele motiva ao conectar o público e o privado, o singular com o recorrente⁵².

Assim, a perspectiva sobre gêneros proposta pela autora tem implicações não só para a crítica e a teoria, mas também para a educação retórica. Nesse ponto fica claro o interesse de Miller com a relação entre gêneros e ensino, ao

⁵¹ No original: “...at the level of the genre, motive becomes a conventionalized social purpose, or exigence, within the recurrent situation. In constructing discourse, we deal with purposes at several levels, not just one. We learn to adopt social motives as ways of satisfying private intentions through rhetorical action” (p. 35-36).

⁵² No original: “ 1. Genre refers to a conventional category of discourse based in large scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose. 2. As meaningful action, genre is interpretable by means of rules; genre rules occur at a relatively high level on a hierarchy of rules for symbolic interaction. 3. Genre is distinct from form: form is the more general term used at all levels of the hierarchy. Genre is a form at one particular level that is a fusion of lower level forms and characteristic substance. 4. Genre serves as the substance of forms at higher levels; as recurrent patterns of language use, genres help constitute the substance of our cultural life. 5. A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigence; it motivates by connecting the private with the public, the singular with the recurrent.” (p. 37).

enfatizar que “*aprendemos a compreender melhor as situações nas quais nos encontramos e o potencial para o fracasso e o sucesso agindo juntos*”, e, para o aluno, “*gênero serve como a chave para compreender como participar das ações em comunidade*” (MILLER, 1984: 39)⁵³.

Em artigo posterior, publicado nessa mesma coletânea⁵⁴, Miller retoma as posições que defendia anteriormente, enfatizando agora o conceito de gênero como “artefato cultural”. Essa noção é de tal forma importante que, para a autora, parece ser possível caracterizar uma cultura pelo seu grupo de gêneros: “*O grupo de gêneros representa um sistema de ações e interações que tem lugares e funções sociais específicos bem como repetidos ou recorrentes valores e funções*” (MILLER, 1994: 70)⁵⁵.

O ponto principal que a autora defende nesse artigo é “*como entender a relação entre, de um lado, as ações particulares (e peculiares) observáveis de agentes individuais e, de outro, a influência abstrata, mas distintiva, de uma cultura, uma sociedade, ou uma instituição*” (Miller, 1994: 70)⁵⁶. E qual seria a relação entre mentes e instituições, pergunta-se a autora? Tomando Giddens (1981, apud MILLER, 1994) como referência, esclarece que a “teoria da estruturação” pode responder a essa questão, na medida em que estruturação serve como umnexo explanatório entre indivíduos e coletividade.

Se, na noção de Giddens sobre estrutura e reprodução de estrutura – chamada de “recorrência” –, “*atores sociais **criam** recorrência em suas ações reproduzindo os aspectos estruturais de instituições, usando estruturas disponíveis como meio de suas ações e também produzindo estas estruturas novamente como entradas virtuais, disponíveis para memória distante, interpretação e uso*” (MILLER, 1994: 71)⁵⁷, os gêneros devem ser vistos como “*um*

⁵³ No original: “*We learn to understand the situations in which we find ourselves and the potential for failure and success in acting together*” [...] “*for the student, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community*”(p. 39).

⁵⁴ MILLER, Carolyn. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. Ver nota 6.

⁵⁵ No original: “*The genre set represents a system of actions and interactions that have specific social locations and functions as well as repeated or recurrent value or function.*” (p. 70)

⁵⁶ No original: “*...how to understand the relationship between, on the one hand, the observable particular (and peculiar) actions of individual agents and, on the other, the abstract yet distinctive influence of a culture, a society, or an institution* (p. 70).

⁵⁷ No original: “*...social actors **create** recurrence in their actions by reproducing the structural aspects of institutions, by using available structures as the médium of their action and thereby*

*específico, e importante, **constituente** da sociedade, um aspecto central de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições manipulam*” (MILLER, 1994: 71)⁵⁸.

Sem deixar de considerar o relevante papel da estrutura para a compreensão de gêneros, Miller (1994: 72), no entanto, enfatiza a ação como sendo mais significativa, desse modo:

Apesar de estruturas serem o que é reconhecível como constituintes da sociedade, pois é a estrutura que se pode reproduzir, ação é o que é significativo, e é na ação que criamos o conhecimento e capacidade necessários para reproduzir estrutura⁵⁹.

Essa discussão traz à tona outra noção para o estudo de gêneros – a natureza da coletividade –, que, em Swales, cujos estudos abordaremos adiante, é tratada como “comunidade discursiva”. Uma comunidade retórica é, então, esta entidade virtual, uma projeção discursiva, um construto retórico.

Os postulados de Miller sobre gêneros textuais enfatizam a importância da retórica, que requer ações próprias de uma comunidade – de concordância e discordância, compreensões compartilhadas, de inclusão do “outro” – provendo um conjunto de recursos que configuram os gêneros, os quais, nessa dimensão pragmática já aqui comentada, representam a força das ações sociais.

3.2.2. Gêneros e propósitos sociais – os estudos de Bazerman

Outra contribuição importante para os estudos sobre gêneros textuais na abordagem norte-americana são os trabalhos desenvolvidos por Charles Bazerman, apoiados principalmente nas teorias dos atos de fala de Searle e Austin. Num dos célebres trabalhos desse autor, publicado em coletânea organizada por Freedman & Medway (1994), já mencionada, Bazerman (1994)

producing those structures again as virtual outcomes, available for further memory, interpretation, and use.” (p. 71 – destaque da autora).

⁵⁸ No original: “... a specific, and important, **constituent** of society, a major aspect of its communicative structure, one of the structures of power that institutions wield. (p. 71 – destaque da autora).

⁵⁹ No original: “Although structures are what is recognizable as constituents of society, for it is structure that is reproducible, action is what is significant, and it is in action that we create the knowledge and capability necessary to reproduce structure”. (p. 72).

apresenta uma visão de sistemas de gêneros (com referências aos atos de fala de Searle e Austin), por meio de análise de textos de patentes, cuja proposta é: “...apresentar uma visão de como as pessoas criam instâncias individuais de significação e valores no interior de campos discursivos estruturados e assim agem dentro de sistemas sociais altamente articulados” (p. 79)⁶⁰.

A tese principal que Bazerman defende reside no fato de que os indivíduos avançam em seus interesses, moldam suas significações no interior de complexos sistemas sociais, atribuem valores e avaliam conseqüências de interações verbais ao utilizarem diferentes gêneros. Na esteira da teoria de gêneros desenvolvida por Miller (1984; 1994), já anteriormente discutida, e por Swales (1990; 1992), Bazerman preocupa-se com o desenvolvimento de tipos simples de textos através de usos repetidos em situações percebidas como semelhantes.

Sem pretender fazer uma classificação de gêneros textuais, o autor, nesse estudo sobre patentes, apresenta a noção de sistema de gêneros como forma de se reconhecerem instâncias de atos sociais. Para os analistas de atos de fala, a tarefa de estudos sobre gêneros pode ser simplificada e estabilizada quando são levados em consideração os comportamentos em contextos institucionais ou altamente regularizados (BAZERMAN, 1994: 88), o que permite situar esses estudos no interior das relações sociais das ações humanas.

Sobre a noção de sistema de gêneros desenvolvida por Bazerman, são os seguintes os pontos considerados relevantes:

- Os gêneros encontram-se inter-relacionados uns aos outros em contextos específicos.
- A noção de sistemas de gêneros amplia a do conceito de grupo de gêneros.
- O grupo de gêneros representa, contudo, apenas o trabalho de um lado da múltipla interação da pessoa.
- O sistema de gêneros seria o conjunto completo de gêneros que dão instância à participação de todas as partes.

⁶⁰ No original: (...) to present a vision of how people create individual instances of meaning and value within structured discursive fields and thereby act within highly articulated social systems (p. 79).

Reforçando a tese de que os gêneros fornecem a compreensão de como muitas funções, relacionamentos e práticas institucionais se desenvolvem, Bazerman (2000), em pesquisa sobre diferentes cartas, sustenta que estas exercem forte influência na formação de gêneros exatamente porque se constituem em ações de linguagem entre duas partes em relacionamentos e circunstâncias específicos, o que, em outras palavras, significa dizer que é explícita a socialização que decorre desse grupo de gêneros.

Criticando estudos tradicionais sobre esses gêneros textuais, Bazerman faz as seguintes observações:

Na medida em que a socialização de textos é freqüentemente uma questão de compreensão social implícita, internalizada em nosso reconhecimento de que gêneros moldam atividades comunicativas, ler e escrever têm sido equivocadamente tomados como processos de simples forma e significado, separados de circunstâncias sociais, relações e ações (BAZERMAN, 2000: 27)⁶¹.

Tais colocações mudam, junto com os postulados desenvolvidos por outros representantes da Escola Norte-americana, a perspectiva de estudos sobre gêneros textuais, colocando-os no âmbito da questão que envolve a compreensão das interações verbais articulada à compreensão das relações entre indivíduos sócio-historicamente situados.

3.2.3. Gêneros e propósitos comunicativos – a abordagem swalesiana

Um dos mais produtivos pesquisadores sobre gêneros textuais nessa nova perspectiva de articulação entre linguagem e práticas sociais nos estudos norte-americanos é John Swales. Dentre os trabalhos do autor destaca-se “Genre Analysis”⁶², um estudo sobre os modos de uso da linguagem em contextos específicos, particularmente na comunidade acadêmica, com ênfase para os

⁶¹ No original: “Because the sociality of texts is often a matter of implicit social understanding embedded in our recognition of genres that shape communicative activity, reading and writing have regularly been mistaken as autonomous processes of pure form and meaning, separate from social circumstances, relationships, and actions” (p. 27).

⁶² SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

artigos de pesquisa. Nessa abordagem, Swales (1990) desenvolve e faz uso de três conceitos: comunidade discursiva, gênero e tarefas de aprendizagem de língua, os quais são fundamentais para a compreensão e constituição de gêneros.

Sobre esses três elementos-chave, Swales já esboça preliminarmente uma definição que mais adiante em sua obra será retomada e aprofundada, a ponto de ser reformulada em trabalho posterior⁶³. Basicamente, essas três noções são as seguintes:

- **Comunidades discursivas** são redes sócio-retóricas que se formam em direção a determinados objetivos comuns. Uma das características que estabelece os membros dessas comunidades discursivas é a familiaridade com gêneros específicos utilizados.
- **Gêneros** são propriedades das comunidades discursivas, ou seja, pertencem às comunidades discursivas, não a indivíduos. São classes de eventos comunicativos, que possuem tipicamente características de estabilidade.
- **Tarefas** são procedimentos/atividades de processamento de textos.

A linha que une esses três elementos é o **propósito comunicativo**, outro conceito importantíssimo desenvolvido por Swales. É o propósito comunicativo o critério para estabelecer a identidade do gênero e este opera como determinante primário da tarefa (1990:10).

Swales dedica grande parte de seu “Genre Analysis” para desenvolver cuidadosamente os conceitos de **comunidade discursiva**, **gênero** e **tarefa**, dos quais tratamos nas seções seguintes.

Comunidades discursivas

Uma questão prévia para o esclarecimento desse conceito é o fato de que não há consenso sobre a noção de **comunidade discursiva**. Assim, Swales procura estabelecer a diferença entre o conceito de **comunidade de fala** e o de

⁶³ SWALES, John M. **Re-thinking genre**: another look at discourse community effects. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium, Universidade de Carleton, Ottawa, abr. 1992. [Tradução de Benedito Gomes Bezerra – Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva].

comunidade discursiva. Ao primeiro, advindo da lingüística, Swales faz uma série de restrições, a começar pela visão de Bloomfield, para quem comunidade de fala é composta por aqueles que compartilham regras lingüísticas similares, passando por Labov, que enfatiza as “normas compartilhadas” mais que características de performance compartilhadas, chegando a Hymes, que entende comunidade de fala como aquela que compartilha conhecimento de regras para a conduta e a interpretação da fala.

Swales também salienta que uma forte razão para se separarem esses dois conceitos é a necessidade de distinguir um agrupamento sociolingüístico de um sócio-retórico. No primeiro grupo, as necessidades comunicativas do grupo (socialização ou solidariedade) tendem a predominar no desenvolvimento e manutenção de suas características discursivas. No segundo, os determinantes primeiros do comportamento lingüístico são funcionais, uma vez que uma Comunidade Discursiva consiste em um grupo de pessoas que se unem para objetivos que são prioritários para a socialização e a solidariedade.

Outra razão não menos importante que explica a separação entre esses dois conceitos é o fato de serem as comunidades de fala centrípetas (tendem a absorver as pessoas para a tarefa geral) e as comunidades discursivas são centrífugas (tendem a separar as pessoas em grupos ocupacionais ou de interesses específicos). Enquanto uma comunidade de fala herda seus membros por nascimento, casualidade ou adoção, uma comunidade discursiva recruta seus membros por persuasão, treinamento ou qualificação relevante, e, nesse sentido, uma comunidade discursiva arquetípica tende a ser um *Grupo de Interesse Específico*.

Numa formulação mais precisa, com base em seis características definidoras, Swales (1990: 24-27), então, conceitua **comunidade discursiva** como aquela que:

1. tem um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente concordados (inscritos em documentos ou tacitamente);
2. tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros (reuniões, telecomunicações, conversas, etc);

3. usa seus mecanismos de participação primariamente para providenciar informação e *feedback* (como membros formais de uma dada sociedade);
4. utiliza e, portanto, processa um ou mais gêneros no fomento comunicativo de seus propósitos;
5. adquiriu um léxico específico (terminologia especializada e compartilhada), ao desenvolver seus próprios gêneros;
6. tem um patamar de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e perícia discursiva (capacidade de produzir textos diversos).

Alguns pontos remanescentes dessa discussão sobre comunidade discursiva podem ser resumidos na compreensão de que indivíduos podem pertencer a diferentes comunidades discursivas e podem variar em número de comunidades discursivas a que pertencem e no número de gêneros que comandam. Portanto, a definição de práticas discursivas e comunidades discursivas se dá a partir de critérios pragmáticos e operacionais, que determinam a produção variada de gêneros.

Gênero

Para elaborar o conceito de gênero textual, Swales (1990: 34-44) considera o termo a partir de seu uso em estudos folclóricos, passando pelos literários e lingüísticos até chegar aos estudos de gêneros em retórica. Para Swales (1990:42), “*a contribuição da lingüística no estudo de gêneros repousa na ênfase dada a: (a) gêneros como tipos de eventos comunicativos direcionados a objetivos; (b) gêneros como tendo estruturas esquemáticas; e mais importante (c) gêneros como dissociados de registros e estilos*”⁶⁴. Em retórica, estudiosos têm uma abordagem mais indutiva e tendem a considerar mais o contexto, dando um lugar mais central aos gêneros. É assim que muitos estudiosos da retórica, com uma orientação indutiva e/ou histórica, acentuam a recorrência de formas similares na criação de gêneros.

⁶⁴ No original: “...*linguistic contributions to the evolving study of genre lie in the emphasis given to: (a) genres as types of goal-directed communicative events; (b) genres as having schematica structures; and most strikingly (c) genres as disassociated from registers or styles*” (SWALES, 1990:42).

Swales faz um reconhecimento explícito à contribuição de Miller (no artigo dessa autora sobre gêneros de 1984) às análises dos gêneros textuais na abordagem da nova retórica, ao declarar que “o *trabalho excepcional de Miller reforça o conceito de gênero como ação social, situada num contexto sócio-retórico mais amplo e operando não apenas como um mecanismo para se alcançar objetivos comunicativos, mas também para esclarecer o que esses objetivos devem ser*” (SWALES, 1990: 44)⁶⁵.

A partir dessas considerações o autor é capaz agora de formular o seu conceito de gênero textual, estabelecendo pequenos critérios necessários de observação (SWALES, 1990: 45-57):

1. Um gênero é uma classe de eventos comunicativos – atividades em que falar é incidental, como o engajamento em exercícios físicos, dirigir, etc, não serão consideradas como eventos comunicativos (p. 45-46).
2. O principal traço de critério que transforma um conjunto de eventos comunicativos em um gênero é aquele conjunto partilhado de propósitos comunicativos. Há alguns gêneros para os quais o propósito não cabe como critério principal. É o caso dos gêneros poéticos (p. 46-47).
3. Exemplares ou instâncias de gêneros variam em sua prototipicidade. (p. 49-52).
4. A base racional em um gênero estabelece restrições para contribuições admissíveis em termos de conteúdo, posição e forma. O reconhecimento de propósitos fornece a base racional, enquanto tal base dá origem a convenções de regras (p. 52-54).
5. A terminologia de comunidades discursivas para os gêneros é uma importante fonte de *insight*. Membros ativos dão nomes de gêneros aos eventos comunicativos que eles reconhecem como fornecendo ação retórica recorrente. Esses nomes podem ser amplamente adotados. Se há nomes de gêneros sem gêneros ligados a eles, o inverso também é verdadeiro (p. 54-57).

⁶⁵ No original: “... *Miller’s exceptional work reinforces the concept of genre as a means of social action, one situated in a wider sociorhetorical context and operating not only as a mechanism for reaching communicative goals but also clarifying what those goals might be*” (p. 44).

Finalmente Swales chega à definição de gênero, que vai orientar seus estudos e influenciar diversos outros estudiosos que seguem sua linha, principalmente Bathia (1993). Parece-nos relevante para a compreensão do conceito considerar o que lembra Swales (1990: 58):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos *experts* membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado e um critério que opera para atingir o escopo de um gênero tal como aqui grosseiramente concebido e focado em ações retóricas comparáveis. Em aditamento ao propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se todas as expectativas de probabilidade mais altas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pelos membros da comunidade de discurso. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades de discurso e importados por outras constituem valiosas comunicações etnográficas, mas que tipicamente necessitam de validação posterior.

Sobre a possibilidade de os gêneros variarem, Swales (1990) argumenta que essa variação se dá de acordo com a complexidade de seu propósito retórico (da receita ao discurso político) e também em termos do modo ou veículo pelo qual são expressos.

Ainda que não se refira à teoria bakhtiniana⁶⁶ nos postulados sobre gênero em seu “Genre Analysis”, Swales (1990:62) reconhece a relação dialógica que se estabelece entre o autor do texto escrito e seu leitor, por exemplo, ao se esforçarem, ambos, no processamento da produção de sentidos de um texto, a partir do engajamento semântico que os une, num contrato de reação e contra-reação, que se dá com base nas considerações feitas pelo primeiro, entre outras coisas, sobre os conhecimentos prévios do leitor e seu potencial, e, pelo segundo, pelas interrogações feitas sobre as posições do autor.

⁶⁶ Swales vai se redimir desse fato em outro escrito seu (1992), ao declarar explicitamente o fato de ter ignorado tão relevante contribuição.

O conceito de tarefa

Swales (1990) faz um sugestivo quadro para os estudos centrados no texto acadêmico ao sugerir a adoção de quatro estratégias de investigação para a realização de seus objetivos. A primeira delas concerne aos estudos etnográficos de comunidades discursivas relevantes, que podem ser feitos por meio de entrevistas, observações (participantes ou não), questionários, etc. A segunda diz respeito às práticas de revisão de materiais instrucionais disponíveis, que implicam atividades de validação e avaliação. A terceira, a análise do discurso, já tem sido bastante comentada, mas o autor ressalta que o alvo da análise não ficará restrito ao produto final ou profissional. O quarto aspecto, a metodologia, é configurado no quadro teórico de Swales (1990) em termos de tarefas de aprendizagem de língua.

Esse autor situa o contexto de tarefas no interior de situações sócio-retóricas, mas adverte que “*é prematuro afirmar que as atividades e seus relativos procedimentos **conduzem** ao domínio do gênero*” (SWALES, 1990: 76)⁶⁷.

Das três noções desenvolvidas por Swales, a de tarefas apresenta-se como a mais vaga. Comparando três abordagens de ensino de língua – a) centrada na língua; b) centrada no aluno e c) centrada na aprendizagem –, o autor é ainda evasivo ao postular que uma abordagem centrada em gêneros *provavelmente* se concentrará na atenção que o aluno voltará sobre as ações retóricas e sobre os meios lingüísticos e organizações para essa realização (SWALES, 1990: 82).

Na verdade, a noção que parece mais fortemente ter incomodado Swales é a de **comunidade discursiva**. Em artigo posterior à publicação de “Genre Analysis” (1990), intitulado “Re-thinking genre: another look at discourse community effects” (1992), Swales tenta reparar a falta de referência à inegável contribuição de Bakhtin, em seus trabalhos anteriores sobre gêneros, reconhecendo, inclusive, como Bakhtin, o caráter relacional dos gêneros e de sua conseqüente análise.

⁶⁷ No original: “*It would (...) be premature to claim that the activities and their associated procedures are **conducive** to genre skills(...)*” (p. 76 – destaque do autor).

Avaliando suas posições anteriores sobre a noção de comunidade discursiva, Swales (1992) antecipa a reconstrução de seus critérios definidores dessa noção, ao reconhecer a relação dialógica entre comunidades discursivas e comunidades de fala – cujas diferenças anteriormente procurou esclarecer –, agora observando a influência que aquelas exercem sobre estas, nas suas diferentes formas de interação, contribuindo amplamente para a manutenção, formação e transformação dessas últimas.

Com exceção do segundo dos seis critérios anteriores⁶⁸, todos são reformulados, alguns de forma substantiva, como o 4º e o 6º; em outros, os critérios foram de certa forma mais explicados, como o 1º, o 3º e o 5º, conforme transcrevemos em seguida, do artigo de Swales (1992):

- 1) Uma comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia).
- 2) Uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros. (Não houve mudança neste ponto. Sem mecanismos, não há comunidade).
- 3) Uma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional. [...]
- 4) Uma comunidade discursiva utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles freqüentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman).
- 5) Uma comunidade discursiva já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.
- 6) Uma comunidade discursiva possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Comentando a natureza fluida e contingente nas formações das comunidades discursivas, e de como é importante identificar esses aspectos na

⁶⁸ Rever esses critérios nas páginas 56-57 deste trabalho.

análise dos gêneros, Swales (1992) observa que o fato de se repensar a comunidade discursiva pode nos ajudar a repensar o gênero. Essa observação é extremamente valiosa para os propósitos do nosso trabalho, particularmente porque a nossa análise sobre os gêneros textuais produzidos por alunos universitários estará intimamente vinculada à análise da comunidade acadêmica onde esses textos são produzidos.

Ressaltando a necessária articulação com a noção de comunidade discursiva e de tarefa, Swales (1990) salienta que o fato de se considerar gêneros “*como instrumentos de ação retórica que têm poder generativo*” (p.92) não pode estar dissociado de “*uma reflexão crítica no sentido de se assegurar que nossos alunos, na continuação de suas vidas, não estão alheios às conseqüências sociais de suas próprias ações e daquelas que já estavam disponíveis anteriormente*” (p. 92)⁶⁹.

3.2.4. Gêneros textuais no contexto profissional – a visão de Vijay Bhatia

Tal como Swales, Bhatia tem inscrito suas reflexões sobre gêneros textuais e ensino de língua no âmbito da Lingüística Aplicada, e sua preocupação mais emergente nesses estudos, tal como explicita nas preliminares de seu “*Analysing Genre: language use in Professional settings*” (BHATIA, 1993), é olhar os desenvolvimentos relevantes da lingüística na análise de gêneros acadêmicos e profissionais para os propósitos da lingüística aplicada, além de incluir uma extensa discussão da análise de gêneros como uma atividade multidisciplinar, desenhando uma abordagem para a análise do discurso profissional e acadêmico (BHATIA, 1993:1).

Antes de se dedicar propriamente à análise de gêneros, Bhatia (1993: 5) faz uma avaliação de como a Análise do Discurso tem-se desenvolvido ao longo desses últimos trinta anos, através de quatro níveis de descrição lingüística, rapidamente mencionados no capítulo anterior.

⁶⁹ No original: “(...) genres as instruments of rhetorical action can have generative power [...] critical reflection in order to ensure that our students, as they journey forward, are not blind to the social consequences of their own actions and of those who have been there before them” (p. 92).

Ao primeiro desses níveis, Bhatia (1993) chama de **análise de registros**, em que a descrição se dá em nível superficial, ou seja, a ênfase é posta principalmente na identificação de características léxico-gramaticais significantes de uma variedade lingüística, e estudos sobre a freqüência de propriedades sintáticas de diferentes variedades são desenvolvidos.

No segundo, a **análise retórico-gramatical**, ocorre uma descrição funcional da linguagem, em que se busca investigar o relacionamento entre escolha gramatical e função retórica. Escolhas de tempo e artigo, por exemplo, não eram somente dependentes de considerações sintáticas e semânticas, mas também envolviam julgamento retórico.

O terceiro nível de análise é chamado de **interacional**, que compreende a noção de interpretação do discurso pelo autor/leitor. O sentido do discurso é negociado numa prática interativa. Comparando esse nível de análise com o anterior, Bhatia (1993: 8) argumenta: “*se a análise retórico-gramatical pode ser considerada como o discurso do autor, o discurso como interação é o discurso do leitor*”⁷⁰. Nessa visão, no discurso escrito o autor imagina um leitor hipotético para quem ele tem que escrever adequadamente, para facilitar a comunicação, o que, segundo o autor, tende a simplificar a relação entre a produção e a interpretação do discurso.

O quarto e último nível que esse autor avalia é o de **análise de gênero**, em que se dá uma descrição mais profunda dos usos da linguagem. Para se ter uma descrição mais consistente, a Análise do Discurso precisa de um modelo rico em explanação sociocultural, institucional e organizacional; que seja relevante e útil para professores de linguagem e lingüistas aplicados mais que para gramáticos; que não seja visto como uma extensão do formalismo gramatical, mas que seja aplicado, e que explore ao máximo os aspectos convencionais da linguagem.

Nesse ponto, Bhatia ressalta a preocupação que se deve ter com a análise de gêneros para compreender por que os gêneros de discurso especificamente escritos e usados por comunidades de especialistas são da maneira como são, e defende que:

⁷⁰ No original: “*If grammatical-rhetorical analysis can be referred to as the writer’s discourse, discourse as interaction is the reader’s discourse*” (p. 8).

Análise de gênero como uma profunda e consistente descrição de textos acadêmicos e profissionais tem se tornado um poderoso e útil instrumento para chegar a correlações entre forma e função relevantes, que pode ser utilizado de muitas formas por estudiosos da lingüística aplicada, incluindo o ensino de inglês para propósitos específicos (BHATIA, 1993:11)⁷¹.

Bhatia (1993) parte da definição de gêneros de Swales (1990) para construir a sua. A partir das reflexões que faz sobre alguns elementos dessa definição, ele tenta torná-los mais claros. Enfatizando o valor dos **propósitos comunicativos**, Bhatia evidencia que esse conjunto de propósitos comunicativos partilhados molda o gênero e dá sua estrutura interna. Qualquer mudança no propósito comunicativo pode nos dar um gênero diferente; contudo, mudanças sutis podem fornecer o que esse autor chama de “sub-gêneros”.

Comentando a respeito da definição de Swales, em que este trata das restrições, Bhatia (1993) observa que, apesar de Swales ter muita liberdade para usar recursos lingüísticos da maneira que quiser, ele deve se conformar a certas práticas estabelecidas nos limites de um gênero específico, isto é, ele não pode quebrar totalmente essas regras, sem que se torne notadamente esquisito. Essas restrições, segundo Bhatia (1993: 14),

podem ser o resultado do uso de alguns recursos léxico-gramaticais específicos; certos tipos de significados associados a gêneros específicos; a posição de alguns elementos retóricos ou mesmo significados especiais realizados através de certas expressões tipicamente associadas a apenas um número restrito de gêneros⁷².

Ressaltando o problema das restrições/regras nos gêneros textuais, Bhatia (1993) alerta que tais restrições também são vistas em interação com a intenção, posição e estrutura interna do gênero no interior de um contexto profissional ou acadêmico específico e isso pode explicar por que muitos membros de uma

⁷¹ No original: “Genre analysis as an insightful and thick description of academic and professional texts has become a powerful and useful tool to arrive at significant form-function correlations which can be utilized for a number of applied linguistic purposes, including the teaching of English for specific purposes” (p. 11).

⁷² No original: “It may be the result of the use of some specific léxico-grammatical resources, certain kinds of meanings associated with specific genres, the positioning of certain rhetorical elements or even special meanings realized through certain expressions typically associated with a restricted number of genres” (p. 14).

comunidade profissional ou acadêmica específica estruturam um gênero específico mais ou menos da mesma maneira.

Bhatia critica Swales por ter menosprezado os aspectos psicológicos (subjetivos) na realização dos gêneros, os quais desempenham importante papel na concepção de gênero como processo dinâmico, e não estático. Assim, para Bhatia, cada gênero é uma instância de aquisição bem-sucedida de um propósito comunicativo específico, que apresenta um conhecimento convencionalizado de recursos lingüísticos ou discursivos, e, para analisá-los, propõe que a preocupação principal deve ser de duas naturezas:

primeiro, caracterizar fatores textuais convencionais típicos de qualquer gênero para identificar pedagogicamente correlações de forma e função utilizáveis; segundo, explicar tal caracterização no contexto de regras socioculturais e cognitivas que operam nas formas relevantes de especialização, sejam profissionais ou acadêmicas (BHATIA, 1993:16)⁷³.

Situando, então, a análise de gêneros no interior da Análise do Discurso, Bhatia (1993) aponta três orientações relacionadas à natureza do conhecimento acumulado e da motivação do pesquisador: a lingüística, a sociológica e a psicológica. Na primeira, a **lingüística**, a maioria dos estudos é de grande importância porque tendem a associar certos fatores específicos da linguagem com certos tipos de escrita ou estilos. A segunda, a **sociológica**, enfatiza que o texto em si não possui significado próprio, mas deve ser olhado como um processo de negociação em contextos sociais específicos bem como observadas as regras culturais. O aspecto sociológico da análise de gêneros tem como foco as características freqüentemente formalizadas e convencionais da construção de gêneros. Na terceira orientação, a **psicológica**, o aspecto psicolingüístico da análise de gêneros revela a estrutura cognitiva, típica de áreas de estudo específicas.

Na tentativa de preencher a lacuna que Swales deixou na sua definição de gênero, Bhatia (1993:21) acentua o papel do elemento cognitivo nessa

⁷³ No original: “*first, to characterize typical and conventional textual features of any genre-specific text in an attempt to identify pedagogically utilizable form-function correlations; and second, to explain such a characterization in the context of the socio-cultural as well as the cognitive constraints in the relevant forms of specialization, whether professional or academic*” (p. 16).

orientação, principalmente ao afirmar que “o propósito comunicativo está inevitavelmente refletido na interpretação cognitiva da estruturação do gênero”⁷⁴.

Bhatia (1993: 22-36) propõe uma metodologia para a realização de análise de gêneros específicos, que deve seguir alguns ou todos os sete passos que estabelece, dependendo do propósito da análise, do aspecto a ser focalizado e dos conhecimentos prévios que se tem a respeito do gênero a ser analisado. Eis, resumidamente, os passos:

1. situar o dado gênero num contexto – ver a experiência anterior, as chaves internas e o conhecimento enciclopédico do mundo que já se tem;
2. pesquisar a literatura existente;
3. refinar a análise situacional/contextual – definir o autor do texto, o público, suas relações e seus objetivos;
4. selecionar o corpus – a definição deve ser baseada nos propósitos comunicativos;
5. estudar o contexto institucional – incluindo o sistema e a metodologia na qual o gênero é usado e as regras e convenções que governam o uso da linguagem em tais contextos institucionais;
6. estabelecer níveis de análise lingüística – o analista de gêneros decide em que níveis as características mais significantes da linguagem ocorrem (três níveis):

Nível 1 – Análise de fatores léxico-gramaticais

Nível 2 – Análise de padrões textuais ou textualização

Nível 3 – Interpretação estrutural do gênero textual – aspectos cognitivos da organização lingüística;

7. considerar a informação do especialista na análise do gênero – a reação do especialista confirma seus achados, traz validade para seus *insights* e acrescenta realidade psicológica para sua análise.

⁷⁴ No original: “The communicative purpose is inevitably reflected in the interpretative cognitive structuring of the genre” (p. 21).

Essa orientação metodológica é mais refinada quando Bhatia (1993: 36) aponta alguns pressupostos que o analista de gêneros deve considerar:

1. O pesquisador deve ter uma boa idéia do que está procurando, preferivelmente em termos de possíveis hipóteses formuladas com base em análises iniciais de dados representativos do gênero em questão.
2. O pesquisador deve formular suas questões de modo menos tendencioso possível, embora uma análise mais focalizada em questões específicas é muitas vezes útil para evitar uma discussão que saia do controle.
3. O pesquisador deve estar preparado para refinar e re-enquadrar questões, levando em conta a nova informação ou interpretação dada pelo informante especialista.
4. As sessões em que ocorrem as discussões com o informante especialista devem ser gravadas tanto quanto possível, transcritas e retornadas para confirmação deste. Muitas vezes o informante pode ficar surpreso com sua própria contribuição e querer mudar ou tornar mais clara sua opinião ou afirmação.
5. Muitas vezes pode ser extremamente útil consultar um segundo informante para validar alguns ou todos os dados do primeiro⁷⁵.

Analisando a influência de fatores interculturais para a análise de gêneros, Bhatia observa que gênero é um evento comunicativo sócio-culturalmente dependente e é julgado como eficaz na medida em que pode assegurar sucesso nos contextos em que é usado.

Em estudo mais recente sobre análise de gêneros, Bhatia (1997) observa que, por ter se tornado mais popular entre os estudiosos da área, o conceito de gênero corre o risco de sofrer muitas variações de interpretação, orientação e estruturação. Na tentativa de estabelecer o que é comum e importante, e de discutir as implicações teóricas e metodológicas dessas questões, Bhatia (1997),

⁷⁵ No original: “1. The investigator must have a good idea of what he is looking for, preferably in terms of possible hypotheses formulated on the basis of initial analyses of the data representing the genre in question. 2. The investigator should formulate his/her questions in a manner which is least-biasing, although narrowly focused specific questions are sometimes very useful to prevent the discussion from going out of control. 3. The investigator should be prepared to refine and reframe questions, keeping in mind the new information or interpretations offered by the specialist informant. 4. The discussion sessions with the specialist informant should be recordable as far as possible, transcribe and sent back to the informant for confirmation. Sometimes, the informant can be surprised at his own contribution and might want to change or clarify his opinion or assertion. 5. Sometimes it can be extremely useful to consult a second informant to validate some or all of the data from the first one” (p. 36).

nesse artigo, postula que “*análise de gêneros é o estudo do comportamento lingüístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais*”, independente da orientação dada: seja como ação retórica (MILLER, 1990), por exemplo, seja como consistência de propósitos comunicativos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993). Os traços comuns que caracterizam essas tendências são: a) **ênfase no conhecimento convencional**; b) **versatilidade da descrição dos gêneros** e c) **tendência para a inovação**.

Para se garantir a relativa estabilidade dos gêneros, um dos requisitos básicos são as restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais, donde se destacam três aspectos convencionais inter-relacionados: a) recorrência de situações retóricas (relacionado ao contexto sociocultural); b) propósitos comunicativos (imbricados no contexto retórico relevante e c) regularidades de organização estrutural (formas específicas estruturais e léxico-gramaticais). Dessas três noções, a de propósito comunicativo, por estar inserida em contextos retóricos específicos e, por determinar escolhas de estruturas e formas, apresenta-se como central nessa retomada reflexiva de Bhatia sobre a questão dos gêneros textuais.

Outro traço comum nas abordagens que vão além dos limites colocados pelas análises tradicionais é o da versatilidade genérica, que detalha o relacionamento entre o uso que as pessoas fazem da linguagem e o contexto em que esse uso se realiza. A análise pode focalizar semelhanças e diferenças nas comparações entre gêneros, membros de comunidades discursivas e propósitos comunicativos.

O terceiro traço analisado por Bhatia diz respeito à tendência para inovação, que considera os gêneros como estruturas retóricas dinâmicas por excelência e que mudam através dos tempos, em razão das diferentes exigências que se colocam por diferentes épocas, culturas e contextos.

Pode-se dizer que Bhatia (1997) reúne essas três tendências diversas numa definição abrangente, ressaltando o seu caráter dinâmico, ao afirmar que os gêneros são eventos comunicativos tipicamente associados a contextos retóricos recorrentes e identificados com base em propósitos comunicativos

compartilhados, com restrições a possíveis contribuições no uso de formas discursivas e léxico-gramaticais.

De certa forma, com essa afirmação, Bhatia conclui as reflexões feitas sobre a visão norte-americana dos estudos sobre gêneros, que se caracteriza basicamente por estar voltada para a questão social e cultural, as relações de poder e as aplicações no ensino de línguas.

3.3. A Escola de Sydney – a perspectiva sistêmico-funcional nos estudos de Halliday

Uma das tendências marcantes nos estudos de gêneros textuais é a abordagem sistêmico-funcional desenvolvida por M. A. K. Halliday (1978), que deu origem à conhecida Escola de Sydney, cujos pontos centrais foram destacados em oposição aos da Escola Norte-americana, no início deste trabalho. É preciso esclarecer que Halliday não desenvolveu um modelo explícito ou uma teoria de análise de gêneros tal como vem sendo feito nos estudos lingüísticos das últimas três décadas, mas forneceu bases teóricas importantes para um estudo centrado no uso da língua situado em contextos sociais.

Enfatizando a noção de contexto, Halliday (1978: 29) observa que ‘contexto de situação’ não se refere a qualquer coisa que se encontre no ambiente situacional em que a linguagem ocorra, mas àqueles aspectos que são relevantes ao discurso em realização.

Neste ponto, vale a pena mencionar o estudo de John Saeed (2000) sobre contexto, especialmente o capítulo que trata dos aspectos pragmáticos da significação, isto é, como os usuários de uma língua acessam e usam informações contextuais para construir a interpretação de um determinado enunciado. Para tanto, o ouvinte deve ser capaz de desempenhar algumas tarefas de interpretação, que envolvem conhecimentos de diferentes tipos, tais como:

- a. o uso da língua (inglês, francês, árabe), ou seja, o sentido convencional de palavras e sentenças da língua;

- b. o local da informação contextual (quando e onde foi expresso, e por quem), que indica a intenção do autor do enunciado, e
- c. o repertório de conhecimento (práticas culturais), que orienta a interpretação que o ouvinte constrói.

Daí emerge uma questão bastante complexa, que diz respeito à dificuldade de se situar o estudo do contexto no âmbito da **semântica** ou da **pragmática**, quando se consideram estes conhecimentos de forma segmentada. Para Saeed (2000), **semântica** é o estudo convencional, lingüístico do sentido, enquanto **pragmática** é o estudo de como ouvintes combinam conhecimento semântico com outros tipos de conhecimento e fazem inferências para interpretar o sentido de um falante.

Aspecto central da Lingüística Textual, o estudo da coesão desenvolvido por Halliday e Hasan serviu de base para inúmeros outros estudos preocupados com as relações semânticas que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto e que são responsáveis pela realização da textualidade.

É importante frisar neste ponto que, diferentemente de abordagens estruturais que privilegiam a sintaxe, os lingüistas sistêmico-funcionalistas analisam primeiramente o contexto social e depois observam como a linguagem age sobre esse contexto e é por ele regulada e influenciada.

Em defesa do conceito de **contexto**, que orienta toda a teoria sistêmico-funcional, Halliday (1978) ressalta a inter-relação entre contexto social e linguagem, que ocorre a partir dos primeiros contatos da criança com a realidade em que vive. Assim, no processo de aprendizagem da linguagem pela criança, que é um processo social, a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico no qual a realidade está codificada, conforme afirma esse autor: “*A linguagem é o principal meio pelo qual os padrões de vida são transmitidos para uma criança, através da qual ela aprende a agir como um membro de uma ‘sociedade’*” (HALLIDAY, 1978: p. 9)⁷⁶. A natureza do individual é explicada como sendo derivada da extensão da sua participação no grupo. Halliday (1978) adota a perspectiva Durkheimiana na análise do individual,

⁷⁶ No original: “*Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a ‘society’*” (p. 9).

“começando de fora do organismo para olhar para dentro do mesmo”. Essa abordagem, como um fenômeno interorganismo, requer uma visão funcional da linguagem.

Nessa teoria, lingüistas sistêmico-funcionalistas apresentam suas análises diagramando as escolhas que os usuários podem fazer numa dada situação para a realização de um discurso. Tais escolhas podem ser dispostas em níveis diferentes, que são, conforme Halliday (1978), os três estratos básicos da análise: o **semântico**, o **léxico-gramatical** e o **fonológico**. O sistema semântico consiste de quatro componentes funcionais: a experiência, o lógico, o interpessoal e o textual. Os dois primeiros são fortemente ligados, mais que outros pares, e podem ser combinados no tópico ‘ideacional’. Cada componente do sistema semântico especifica suas próprias estruturas. A estrutura lingüística na teoria sistêmica é dada pelo componente léxico-gramatical, que combina sintaxe, léxico e morfologia. Halliday (1978) defende que esses três componentes devem ser descritos como um só.

A base do sistema gramatical está numa tríade de metafunções: textual, ideacional e interpessoal. A função textual permite que a linguagem seja operacionalmente relevante e tenha textualidade em reais contextos de situação. A função ideacional tem um vasto e complexo potencial significativo – é o conteúdo proposicional. A função interpessoal refere-se às formas de interação e engloba todos os usos da linguagem para expressar relações sociais e pessoais, personalidades e sentimentos pessoais, bem como a inserção do falante na situação de fala e no ato de fala. A função interpessoal do texto é aquela responsável pela troca de papéis em interações retóricas.

Todos esses componentes só podem ser considerados e analisados na relação que estabelecem com o contexto de uso da linguagem. Em outras palavras, considerar a linguagem como estrutura semiótica social significa situar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura é interpretada em termos semióticos.

Halliday adverte sobre a possível dificuldade de interpretação que o termo “estrutura” pode suscitar e define sua posição em relação a essa questão numa

conversa com Herman Parret, publicada em *Language as Social Semiotic* (1978), cujos trechos destacamos em seguida:

Podemos fazer alguma confusão aqui com o uso do termo 'estrutura'. Posso usá-lo no sentido Firthiano: da mesma maneira que o sistema é a forma de representação de relações paradigmáticas, a estrutura é a forma de representação de relações sintagmáticas. (...) Em outras palavras, a estrutura é a expressão de um conjunto de escolhas feitas na rede de relações dentro do sistema. (HALLIDAY, 1978: 41)⁷⁷.

E acrescenta:

Estrutura pode ser usada em um sentido que é mais ou menos sinônimo de *sistema*, no qual *estrutura lingüística* significa, com efeito, o sistema lingüístico. Tenho evitado usar o termo *estrutura* com esse sentido para evitar confusão (...). O outro sentido de estrutura é o estrito sentido Firthiano, onde estrutura é a categoria abstrata para a representação de relações sintagmáticas na língua. (HALLIDAY, 1978: 47 – destaques do autor)⁷⁸.

Retomando, pois, a noção de contexto desenvolvida pela abordagem sistêmico-funcional, temos que a estrutura semiótica do contexto de situação é formulada em termos de “escolhas” e pode ser observada com base em três categorias que variam em função dos registros, os quais, por sua vez, são considerados por Halliday (1978: 33) como realizações de linguagem em seus diferentes usos sociais. Para ele,

o que precisamos saber sobre um contexto de situação para predizer os aspectos lingüísticos que são prováveis de estarem associados a ele pode ser resumido em três tópicos: precisamos conhecer o ‘campo de discurso’, as ‘relações’ no discurso e o ‘modo’ do discurso⁷⁹.

⁷⁷ No original: *We may have some confusion here through the use of the term structure. May I use it in the Firthian sense: just as the system is the form of representation of paradigmatic relations, the structure is the form of representation of syntagmatic relations. (...) In other words, the structure is the expression of a set of choices made in the system network.* (p. 41).

⁷⁸ *Structure* can be used in a sense which is more or less synonymous with *system*, where *structure of language* means, in effect, the linguistic system. I have been avoiding using the term *structure* in that sense, in order to avoid confusion (...) The other sense of structure is the stricter, Firthian sense, where structure is the abstract category for the representation of syntagmatic relations in language. (p. 47)

⁷⁹ No original: *“What we need to know about a context of situation in order to predict the linguistic features that are likely to be associated with it has been summarized under three headings: we need to know the ‘field of discourse’, the tenor of discourse’ and the ‘mode of discourse’.”* (p. 33).

Esses são os conceitos gerais necessários para descrever o que é lingüisticamente significante no contexto de situação. O **campo** refere-se aos tópicos e às ações expressas pela linguagem. As **relações** referem-se ao papel e ao status dos participantes, suas relações e seus propósitos. O **modo** refere-se ao canal através do qual a comunicação é realizada.

Essas três variáveis situacionais de registro estão associadas aos três componentes metafuncionais do sistema lingüístico na teoria sistêmico-funcional. Assim, o **campo** do discurso, ou seja, a atividade social que se expressa na linguagem, está ligada ao componente **experiential** do sistema semântico; as **relações** (tenor), que explicitam os papéis e intenções dos participantes, estão ligadas ao componente **interpessoal**; o **modo** do discurso está ligado ao componente **textual**. Essas relações podem ser representadas conforme o quadro seguinte:

Quadro 4 – Relações da linguagem na teoria sistêmico-funcional

SISTEMAS	METAFUNÇÕES	VARIÁVEIS SITUACIONAIS
Semântico	ideacional	→ Campo
	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> </div> <div> → experientia → lógico </div> </div>	
	Interpessoal	→ Relações (tenor)
	textual	→ Modo
Léxico-gramatical	Sintaxe	
	Léxico	
	Morfologia	
Fonológico		

A teoria desenvolvida por Halliday defende que há dois níveis de enfoque em lingüística: o mais imediato, ou intrínseco para explicar a natureza da linguagem, implicando uma visão autônoma, versus um mais longo, extrínseco, para explicar aspectos da estrutura social através da linguagem, implicando uma visão instrumental. Nessa perspectiva, se se está interessado em lingüística interorganismo, em linguagem como interação, então se é conduzido inevitavelmente a considerar a linguagem na perspectiva de sistema social.

A contribuição de Halliday aos estudos de gêneros pode ser identificada nas análises de textos produzidos em comunidades específicas (textos

acadêmicos, propagandísticos, religiosos, etc), a partir das quais é possível identificar a cultura e a experiência dessas comunidades numa perspectiva nitidamente sócio-contextual. De acordo com as próprias palavras de Halliday (1978: 108), “há determinados conceitos gerais que parecem ser ingredientes essenciais numa teoria semiótica de linguagem. São estes o texto, a situação, a variante textual, ou registro, o código (no sentido de Bernstein), o sistema lingüístico (incluindo o sistema semântico) e a estrutura social”.⁸⁰

3.4. A Escola de Genebra – interacionismo sócio-discursivo: uma concepção do desenvolvimento humano

Das correntes teóricas desenvolvidas sobre os gêneros textuais, uma das que mais fortemente se volta para a questão do ensino de língua materna, numa abordagem diferente da sistêmico-funcional da Escola de Sydney, é a perspectiva adotada pelos estudiosos que compõem a chamada Escola de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart.

Com influência nítida de Bakhtin e Vygotsky, Schneuwly (1994), em um dos seus mais comentados estudos sobre gêneros e tipos textuais, “*Gêneros e tipos textuais: considerações psicológicas e ontogenéticas*”⁸¹, faz uma reflexão sobre relações entre tipos e gêneros, ontogênese da linguagem e características dos gêneros secundários e defende que um gênero pode ser considerado como **instrumento psicológico** no sentido vygotkiano do termo.

De Bakhtin pode-se dizer que Schneuwly adotou a noção da tripla dimensão constitutiva de um gênero, ou seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Então, tal como Bakhtin (2000), Schneuwly (1994: 5) entende que:

⁸⁰ No original: “There are certain general concepts which seem to be essential ingredients in a sociosemiotic theory of language. These are the text, the situation, the text variety or register, the code (in Bernstein’s sense), the linguistic system (including the semantic system), and the social structure.” (p. 108).

⁸¹ SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: Y. Reuter (ed) (1994) *Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)*: 155-173. Bern: Peter Lang. (trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo).

Mesmo sendo mutáveis, flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; (...) um plano comunicacional; (...) são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero (...).

Essa noção fica mais clara em outro escrito de Schneuwly, em parceria com Dolz (1997)⁸², quando esses autores ressaltam que,

para definir um gênero enquanto meio de atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que podem ser ditos através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, traços notadamente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura⁸³.

De Vygotsky, a influência mais marcante nos trabalhos desenvolvidos por esse grupo é expressa pela preocupação com o desenvolvimento da linguagem, em que Schneuwly (1994) demonstra interesse pela transformação profunda que se realiza com a entrada da criança na escola, ocasionada pelo contato com os conceitos de gênero primário e secundário.

Ao tratar das diferenças entre esses dois gêneros, e ao revelar a interseção entre as influências de Bakhtin e Vygotsky, Schneuwly (1994) entende que os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente daquele necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários. Por outro lado, nos gêneros primários há dominância de relações espontâneas, cotidianas, imediatas, tipo particular de aprendizagem.

⁸² SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, n. 15, 1997.

⁸³ No original: "*Pour définir un genre en tant que support de l'activité langagière, trois dimensions semblent essentielles : 1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui ; 2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et des types discursifs qui forment sa structure* » (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997).

Desse modo, a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos, para cuja criação os gêneros primários são os instrumentos.

O caráter nitidamente psicológico do pensamento de Schneuwly pode ser identificado no ponto em que esse autor afirma que o funcionamento eficaz dos gêneros secundários exige

a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem, que não funciona mais na 'immediatez' [tal como nos gêneros primários], mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis relativamente autônomos. (...) Isso significa a existência de níveis de decisão, de operações discursivas transversais em relação aos gêneros. (SCHNEUWLY, 1994: 9).

Reforçando mais ainda essa noção sobre gênero como instrumento, Schneuwly e Dolz (1997), no artigo "*Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*", sustentam que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Segundo esses autores, as práticas de linguagem implicam as dimensões ao mesmo tempo sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da língua no interior de uma situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações que fazem os agentes da situação são centrais, as quais dependem da identidade social dos atores e das representações que eles fazem dos possíveis usos da linguagem e das funções que eles privilegiam em vista de suas trajetórias. A **atividade de linguagem** aparece, portanto, como interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Essas atividades de linguagem podem ser decompostas em **ações de linguagem** não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas pelos propósitos intermediários advindos da vontade consciente, e que resultam numa representação de seu efeito no quadro da cooperação e da interação sociais.

Nesses estudos sócio-interacionistas, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Considerando as diferenças da forma oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem-se distinguir diversas

modalidades instrumentais de realização de ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por sua vez, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997).

É preciso compreender que tais práticas de linguagem a que se referem Schneuwly e Dolz (1997) se internalizam nos aprendizes através dos gêneros, e é nesse sentido que esses podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. É assim que, pelo uso e pela aprendizagem, o gênero pode ser considerado como um “*mega-instrumento*” que fornece um suporte à atividade nas situações de comunicação.

Reconhecendo a necessidade de elaboração de modelos didáticos de gêneros, Schneuwly e Dolz (1997) propõem uma revisão dos gêneros escolares a partir da aplicação de três princípios no trabalho didático, a saber: 1) princípio de legitimidade (referente aos saberes reconhecidos ou de especialistas); 2) princípio de pertinência (referente às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); 3) princípio de solidariedade (em coerência com os saberes em função dos propósitos visados). A aplicação de qualquer um desses princípios não é independente dos outros, e a profunda imbricação entre eles constitui uma das dimensões da constituição do objeto escolar. A partir do estudo de diferentes gêneros textuais, os autores apresentam modelos didáticos sistematizados para planejar o ensino, elaborar seqüências, pensar a progressão e conceber possibilidades de diferenciação.

Esses modelos didáticos – que atualmente são utilizados no sistema educacional suíço – têm servido de referência para muitos pesquisadores diretamente ligados à questão do ensino e da aprendizagem. No Brasil, as idéias sobre gêneros e tipos de discurso e linguagem oral estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸⁴.

⁸⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um conjunto de documentos elaborados por educadores e técnicos do Ministério da Educação, que visam “*propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração*”

A noção de instrumento que subjaz a tais modelos não deve, entretanto, ser confundida com a noção instrumental da língua, tal como era posta nas abordagens tradicionais do ensino. Instrumento – ou ferramenta, como é denominado por algumas interpretações de Schneuwly –, o gênero textual, além de ampliar as capacidades individuais do aprendiz, também amplia seu conhecimento sobre as práticas lingüísticas e sociais das quais o gênero é objeto. Em outras palavras, a perspectiva dos estudos de gêneros de Schneuwly, voltada para o ensino e o desenvolvimento, revela que o ensino de diferentes gêneros textuais que estão disponíveis em nossa realidade não somente contribui para melhorar a competência lingüístico-discursiva dos alunos, mas também cria e aponta formas de participação social pelas práticas de linguagem que se internalizam nesses alunos. Esse posicionamento nos leva na direção dos postulados da Escola Norte-americana, já aqui mencionados, principalmente dos estudos de Miller (1994), nos quais o gênero é considerado como ação social.

Nessa mesma direção, num movimento que vai das **práticas de linguagem** – dimensão mais social, cognitiva e lingüística do funcionamento da linguagem – às **ações de linguagem** – unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos –, Bronckart (1999)⁸⁵ avalia a constituição dos gêneros textuais praticamente com os mesmos parâmetros de Schneuwly e Dolz (1997), e enfatiza a influência de Vygotsky na formulação da teoria do interacionismo sócio-discursivo.

Sem negar a existência de um sistema formal e estável que funda a língua, Bronckart (1999) frisa que este sistema não tem a autonomia que lhe atribuem as correntes gerativistas ou os modelos mentalistas e biologizantes, que dominaram durante muito tempo as investigações sobre ensino e produção de linguagem. Nessa perspectiva, e assumindo uma posição filosófica que serve de base para toda sua investigação dos gêneros, Bronckart ressalta que toda a produção lingüística é uma ação situada e social. Desse modo, as atividades de linguagem se realizam concretamente na forma de textos, os quais são unidades interativas

do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (MEC – Secretaria de Educação Fundamental).

⁸⁵ BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

socialmente situadas num espaço e num tempo, distribuídas num número ilimitado de gêneros.

Abandonando a noção de “tipo de texto” para adotar a noção de “gênero de texto” como forma comunicativa, e tipo de texto como forma lingüística, Bronckart (1999) propõe uma tipologia baseada em critérios de distinção de mundos discursivos e arquétipos psicológicos, que dão lugar, por sua vez, aos tipos de discurso, que constituem, no interior dos textos, as seqüências características do ponto de vista de sua estrutura ou planificação⁸⁶. São esses tipos de discurso que compõem todos os gêneros existentes.

3.5. Síntese avaliativa das contribuições aos estudos de gêneros

Como foi esclarecido no título deste capítulo, que trata das diferentes abordagens nos estudos de gêneros, procuramos fazer uma leitura referente às contribuições desses estudos. Qualquer negação da relevância destes em sua totalidade deixa de considerar que, sem exceção, os aqui mencionados superam ou tentam superar as análises lingüísticas tradicionais, que deixavam de ver o texto em sua integralidade ou o viam isolado de suas situações de produção. Sem dúvida, há vários aspectos dessas abordagens que deixaram de ser aprofundados ou de ser considerados por alguns desses estudiosos, como, por exemplo: a exclusão dos aspectos psicológicos na teoria de Swales, recuperados por Bhatia; a predominância da análise mais formal dos gêneros feita pelos estudiosos da Escola de Sydney; a ausência de elementos mais concretos de análise na abordagem de Miller; e os fatores envolvidos com esses estudos na perspectiva da nova retórica.

Para a análise de gêneros desenvolvida neste estudo, elegemos como fundamentais os estudos feitos na perspectiva sócio-interacionista inspirada em Bakhtin. Ainda que consideremos as demais teorias, conforme já acentuamos, entendemos que a abordagem interacionista responde mais propriamente aos questionamentos feitos no início desta investigação, além de poderem fornecer as bases para a formulação de nossas categorias de análise nos próximos capítulos.

⁸⁶ Sobre as seqüências e tipos de discurso em Bronckart, ver capítulo 2.

Assim, sintetizamos no quadro seguinte os pressupostos teóricos formulados por esses estudos, que contribuíram particularmente para a nossa análise de gêneros.

Quadro 5 – Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	
Os estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> • O princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.
A Escola Norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa. • O conceito de gênero como ação retórica, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha. • A noção de comunidade discursiva de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Sydney	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do contexto na análise de aspectos textuais (a coesão textual é um deles) na perspectiva de Halliday e Hasan.
A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão sociointeracionista na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como mega-instrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem.

4. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA COMUNIDADE ACADÊMICA

4.1. GÊNEROS TEXTUAIS NA COMUNIDADE ACADÊMICA

Uma abordagem mais recente no ensino da escrita é aquela cuja ênfase incide sobre gêneros textuais e sobre o papel desempenhado por comunidades discursivas no desenvolvimento da comunicação escrita. Nesse paradigma, alunos imergem nos novos discursos, atentando para as formas como as pessoas numa determinada comunidade usam a língua para preencher propósitos comunicativos em situações reais. Essa abordagem já foi mencionada neste texto, quando tratamos do desenvolvimento dos estudos sobre gêneros na perspectiva da escola norte-americana. Kern (2000) observa que é preciso ter cuidado para que a análise de gêneros não se reduza a receitas formais estáticas, ensinadas à maneira prescritiva, reminiscentes do ensino baseado na abordagem tradicional com ênfase no produto, e propõe uma coordenação de diferentes abordagens, ressaltando-se os aspectos positivos destas, baseando-se na construção da competência de leitura e escrita (letramento), ou seja, uma abordagem que focalize o significado como sendo construído através da forma num contexto cultural. Em outras palavras, o autor sugere uma integração que dê conta das interdependências entre produtos textuais, processos cognitivos e dimensões socioculturais da escrita.

A crítica feita por Kern (2000) à abordagem da análise de gêneros parece enfraquecida diante de sua veemente defesa sobre a importância de se ensinar gêneros textuais. Na sua avaliação, e em sintonia com as teses dos estudiosos dessa perspectiva de análise de língua, atividades mais complexas de escrita, tais como ensaios formais, envolvem a abrangência de vários elementos (gramática, vocabulário, estilo), mas, especialmente, o conhecimento de gêneros.

Nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, tentamos abordar de modo mais aprofundado as várias posições teóricas dos gêneros textuais e de como o conceito mais contemporâneo sobre essa temática foi construído. A partir de Bakhtin e das tendências dos estudos lingüísticos mais recentes, é possível afirmar, tal como Miller (1984), que diferentes gêneros textuais são usados para realizar ações tipificadas com base em situações recorrentes, que são similares, e assim são elaboradas representações de ações típicas, que representam construtos sociais, intersubjetivos, baseados em esquemas de situações que construímos a partir da experiência dos indivíduos. Uma vez que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, como já anunciava Bakhtin (2000), e materializados por ações retóricas tipificadas em situações recorrentes (Miller, 1994), pode-se, então, reconhecê-los, conforme Motta-Roth (2002: 78),

por sua estabilidade lingüística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade de uso. O conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas).

É possível, a partir desse ponto, caracterizar o texto acadêmico como sendo construído como reflexo de normas e convenções, valores e práticas sócio-historicamente produzidos por um grupo de pessoas que se definem, entre outras coisas, por suas práticas discursivas (Motta-Roth, 2002). O texto acadêmico é, portanto, construído como reflexo da interação projetada entre autor e leitor no evento de leitura no “contexto de situação”.

Essa interação que se estabelece entre autor e leitor não se dá de forma aleatória ou inconseqüente. Ela é o produto de convenções culturais, sociais,

antropológicas e lingüísticas, que permitem a produção de sentido que se exige de qualquer texto.

É assim que os gêneros produzidos na comunidade acadêmica, tais como quaisquer outros, estão sujeitos a determinadas regras, que os constituem como textos e os fazem ser reconhecidos como pertencentes àquela comunidade. Tais regras, entretanto, não podem ser reduzidas às propriedades morfosintáticas ou lexicais, mas devem-se considerar todos os aspectos contextuais em que o gênero é produzido.

Para Bronckart (2000), assim como para a maioria dos que se dedicam a esse tipo de estudo, os gêneros de textos não podem ser identificados e definidos com base em suas propriedades lingüísticas. Além disso, é preciso abandonar todo projeto de identificação-definição-classificação de textos baseado em suas propriedades internas. O ideal seria uma abordagem externa que levasse em conta três indexações, das quais os textos são portadores: indexação referencial (qual é o tipo de atividade que o texto comenta?); indexação comunicacional (qual é o tipo de interação social em cujo quadro se efetiva esse comentário?); indexação cultural (qual é o valor social agregado de um gênero, de modo que afeta os mecanismos e os jogos de poder que organizam os campos de produção?).

É dessa maneira que o produtor de textos acadêmicos se depara com escolhas a serem feitas. Qualquer que seja essa escolha, o gênero adotado imporá um conjunto de regras estruturais para sua composição, e as restrições de seleções de tipos de discurso que podem e são mobilizados (BRONCKART, 2000).

Sharples (1999) também é enfático quanto à imposição de regras na produção de textos escritos formais, argumentando que um escritor redige para comunicar, para produzir um efeito humano, planejando um texto dentro de regras. O efeito humano de redigir vem da maneira como o texto chega ou confronta as expectativas do leitor. Textos redigidos por regras de um gênero familiar são mais fáceis de serem lidos que aqueles que quebram regras geralmente aceitas.

Portanto, as decisões que o escritor faz em relação às escolhas de estrutura e de palavras constituem o processo de escrita, e na escrita acadêmica formal isso envolve os processos elaborados e recursivos de planejar, rascunhar, revisar e editar, conforme postula Kern (2000: 172). Esse mesmo autor, numa abordagem metodológica sobre o aprendizado do discurso acadêmico, defende a importância da prática da escrita por várias razões, a saber:

- 1) ao desenhar o significado através da escrita, aprendizes desenvolvem sua habilidade de pensar explicitamente sobre como organizar e expressar seus pensamentos, sentimentos e idéias de modo compatível com as expectativas projetadas pelo leitor;
- 2) a natureza visível e concreta da escrita é a chave importante em termos de processo de aprendizagem de leitura. Tentando diferentes palavras, estruturas sintáticas, estilos e padrões organizacionais e considerando tais efeitos de significação, aprendizes podem ampliar seu potencial comunicativo;
- 3) escrever fornece tempo para os aprendizes processarem significação;
- 4) escrever permite aos aprendizes de uso de linguagem irem além da comunicação “funcional”, sendo possível criar mundos imaginados de seus próprios desenhos. (KERN, 2000: 172).

Kern (2000) também enumera algumas características básicas da escrita acadêmica, que envolvem, entre outros pontos:

- cuidado formal;
- coerência global;
- reforço de convenções discursivas canônicas da linguagem escrita;
- exploração pessoal ininterrupta de um tema;
- audiência normalmente limitada (professor);
- propósito comunicativo freqüentemente limitado (demonstração de competência);
- processo intenso e recursivo que favorece a elaboração e o desenvolvimento de idéias;
- apego às regras formais.

Também comentando regras e exigências da escrita, Sharples (1999) afirma que elas não são barreiras para o pensamento criativo, mas o contexto no qual a criatividade pode ocorrer. Entretanto, esse autor assevera que muita imposição de regras pode secar a fonte de idéias e a língua se torna clichê, da mesma forma que poucas regras descontrolam as idéias (SHARPLES, 1999: 42).

O texto escrito, pertencente a qualquer gênero, não pode deixar de considerar as condições comunicativo-pragmáticas a que deverá se submeter. Sobre esse ponto, Haidar (2000) considera que as restrições na produção discursiva estão condicionadas basicamente a:

- a) o que se pode dizer;
- b) o que não se pode dizer (o proibido);
- c) o que se deve dizer;
- d) como se deve dizer;
- e) quando se deve dizer;
- f) quem diz;
- g) a quem dizer.

Planejamento e revisão de um texto, de modo a se atingir um determinado propósito comunicativo, são ações retórico-discursivas essenciais para a configuração de um gênero textual. Bakhtin já alertava, na década de 60, em suas notas publicadas sob o título “O problema do texto”⁸⁷, que *“dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. (...) Uma divergência entre os dois fatores pode ser muito significativa”* (BAKHTIN, 2000: 330).

Os gêneros textuais produzidos na comunidade acadêmica são de grande variedade, e cada um tem suas regularidades, que precisam ser identificadas pelo sujeito produtor por meio de ensino sistemático (KERN, 2000), para que este, com segurança, possa mostrar fluência no gênero pretendido. Dentre esses tantos gêneros acadêmicos, será analisado a seguir neste trabalho, em suas características e modos de produção, o resumo.

⁸⁷ Texto já mencionado neste trabalho.

4.2. O GÊNERO RESUMO

O termo “resumo” tem assumido diferentes acepções nas variadas fontes onde pode ser encontrado. Em dicionários como o Houaiss e o Aurélio, por exemplo, o termo é referido de forma mais ou menos semelhante como: “*exposição sintetizada de um acontecimento ou uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma idéia geral sobre seu sentido*” (Dicionário Houaiss, 2001, destaque nosso), ou “*exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa, etc., tendente a favorecer sua visão global.*” (Dicionário Aurélio, 1989, destaque nosso). No Dicionário de Usos do Português do Brasil, de Francisco Borba, o termo aparece como sendo um “*relato condensado em poucas palavras; síntese*” (BORBA, 2002: 1376). Em língua inglesa, o verbete “summary” aparece em Harris & Hodges (1995), “The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing”, como “*uma breve exposição que contém as idéias essenciais de uma passagem ou trecho mais longo*” (p. 247)⁸⁸, e em “The American Heritage Dictionary” como “*uma exposição condensada do ponto principal ou relevante de um trabalho maior*” (2001: 823)⁸⁹.

A norma NBR6028, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), além de definir o termo como uma “apresentação concisa dos pontos relevantes de um texto”, propõe uma classificação de resumo com base em seu conteúdo, estilo e extensão, ressaltando algumas recomendações de ordem técnica e formal.

Graetz (1985, citado em Swales, 1990) resalta também algumas características que considera importantes nos resumos, que os fazem ser facilmente reconhecidos:

O resumo é caracterizado pelo uso do tempo passado, voz passiva e ausência de negativas. Evitam-se orações subordinadas, usam-se frases no lugar de orações e palavras no lugar de frases. Evitam-se abreviações, jargões, símbolos e outras expressões que podem gerar confusão. (...) Em suma, elimina-se a redundância que o leitor habilidoso encontra na

⁸⁸ Tradução: “a brief statement that contains the essential ideas of a longer passage or selection.”

⁸⁹ Tradução: “a condensed statement of the substance or principal point of a larger work.”

linguagem escrita que normalmente facilita a compreensão.
(SWALES, 1990: 179)⁹⁰

A noção mais importante de todas que se possa ter sobre resumos é que esse gênero textual não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico.

Essa questão tem gerado, não sem razão, fortes inquietações entre pesquisadores de textos escritos, dada a dificuldade demonstrada por aprendizes, em qualquer nível, quando da execução dessa tarefa. Apesar de ocupar um grande espaço na vida social, uma vez que são feitos diferentes usos sociais de resumos (pedagógicos, de divulgação, de vendas, etc), seus produtores muitas vezes desconhecem as habilidades requeridas por esse gênero textual – as quais são extremamente elaboradas –, ou recebem instruções relativamente inflexíveis de estratégias muitas vezes inapropriadas para os gêneros do texto-base que devem resumir (JOHNS & PAZ, 2003).

A evidente presença de resumos em diferentes momentos de nossa vida ainda não tem sido condição suficiente para despertar interesse em grande escala para muitos pesquisadores que tratam da análise de discursos. Swales (1990:181) lamenta esse fato, uma vez que, para ele, “*resumos permanecem como um campo negligenciado pelos analistas de discursos*”⁹¹, ainda que sejam textos particularmente adequados à investigação de gêneros textuais. A maior parte dessas investigações, entretanto, concentra-se em resumos de artigos científicos, geralmente produzidos por seus próprios autores e publicados em revistas especializadas, cujas análises circunscrevem-se muito mais aos aspectos formais da estrutura do gênero do que à identificação dos processos cognitivos de produção discursiva, entre os quais o ato de ler e o de escrever.

⁹⁰ No original: “*The abstract is characterized by the use of past tense, third person, passive, and the non-use of negatives. It avoids subordinate clauses, uses phrases instead of clauses, words instead of phrases. It avoids abbreviation, jargon, symbols and other language shortcuts which might lead to confusion. (...) In short it eliminates the redundancy which the skilled reader counts on finding in written language and which usually facilitates comprehension*”.

⁹¹ No original: “*Abstracts continue to remain a neglected field among discourse analysts*” (p. 181).

O reconhecimento de que resumos são essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura tem levado a interessantes pesquisas. Brown & Day (1983: 1) defendem que “a habilidade de resumir informações é um estudo importante de habilidades que envolvem tanto a compreensão como a atenção da importância do que é essencial”⁹². Já se sabe que jovens mais escolarizados têm propensão maior que os menos escolarizados para planejar, têm sensibilidade para fins gradações de importância num texto, têm mais habilidade para condensar idéias.

Kirkland e Saunders (1991:105) também observam que “habilidades de resumir são essenciais em contextos acadêmicos devido à freqüência de tarefas de resumos, o potencial de se usar resumos como auxílio no estudo e a necessidade dessas habilidades para outras tarefas mais complexas (...)”⁹³. Essas habilidades se operam por meio de regras, que determinam as operações cognitivas no processamento de resumos. São de dois tipos, segundo as autoras:

a) externas – a maioria dos resumos produzidos em contextos acadêmicos é feita para atender exigências de professores ou como recurso para estudo próprio, e os alunos devem estar adequadamente familiarizados com o discurso acadêmico e com as convenções da comunidade;

b) internas – proficiência na língua, conhecimento dos esquemas formais e do conteúdo do material a ser resumido e habilidades cognitivas (superordenação e transformação) são alguns dos requisitos para a redução de informação.

No caso de alunos universitários, muitas dessas regras não são seguidas, ocasionando falhas em seus resumos, cujo resultado é a reprodução de passagens inteiras do texto ou a simples redução de algumas frases. A condensação de informação e sua reformulação, para citar apenas dois requisitos de elaboração de resumos, necessitam da efetuação e controle de operações de alto nível de complexidade, que pressupõem conhecimentos tanto lingüísticos como do conteúdo tratado nos textos originais.

⁹² BROWN & DAY, 1983:1. No original: “The ability to summarize information is an important study skill involving both comprehension of, and attention to, importance at the expense of trivia.”

⁹³ No original: “Summarizing skills are essential in an academic setting due to the frequency of summary assignments, the potencial for using summarizing as a study aid, and the need for these skills in more complex assignments (...)”(Kirkland e Saunders,1991:105).

Schneuwly e Dolz (2003), tratando de resumos como sendo um gênero escolar reinterpretado, refutam a noção corrente de que o resumo é a representação reduzida de um texto. Se assim o fosse, o problema da escrita, argumentam, ficaria reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão de um texto. Para eles, o exercício de produzir resumos é um trabalho complexo que mostra traços lingüísticos específicos no texto, que tem como alvo um propósito e um destinatário.

No intuito de compreender a problemática da produção desse gênero específico, vários estudiosos da linguagem pesquisaram as estratégias utilizadas em resumos e suas características mais básicas. Muitos desses trabalhos inspiram-se nos estudos de Kintsch e van Dijk (1975), que propõem um modelo de produção de resumos partindo da premissa de que a informação a ser incluída num resumo é determinada por macro-regras (apagamento, generalização e substituição) que operam nas proposições do texto-base para produzir uma macroestrutura.

Em vários estudos desenvolvidos principalmente na década de 70 (KINTSCH & VAN DIJK, 1975; KINTSCH, 1977; VAN DIJK & KINTSCH, 1978) e mais recentemente (VAN DIJK & KINTSCH, 1997), os autores enfatizam a preocupação de se elucidarem “*As regras e os princípios de redução de informação semântica complexa em geral, e as relações entre microestrutura e macroestrutura*” (KINTSCH & VAN DIJK, 1975:99), ou seja, concentram-se na análise dos níveis semânticos e pragmáticos e as representações de sentido deles advindos – o nível **macroestrutural** do texto. Para tanto, propõem uma teoria que forneça uma explicação parcial dos conceitos clássicos como aqueles de esquemas e quadros (frames).

Nesses estudos, a atenção dos autores se volta para a estrutura semântica dos discursos, ou seja, a estrutura lógica abstrata subjacente ao discurso, e negligenciam as estruturas de superfície, morfológicas e sintáticas. Uma das noções centrais dessa teoria é a de **macroestrutura** – estrutura de significação global de um texto –, que compõe a base de um texto, cujas regras de projeção devem satisfazer a dois princípios:

1) Princípio de implicação – cada **macroestrutura** deve ser implicada (induzida) pela estrutura de onde é derivada. Uma **macroestrutura** resulta do texto, mas não de forma dedutiva. Ou seja, uma **macroestrutura** é igualmente uma interpretação indutiva de um texto.

2) Princípio de pertinência relativa – proposições que são pressuposições de outra **macroestrutura** não podem ser suprimidas.

Com base nesses dois princípios são construídas as **macro-regras** de redução de informação semântica, que são princípios organizacionais de processamento de informações complexas.

São regras gerais de: a) **apagamento** de uma proposição que não seja uma condição de interpretação para outra; b) **generalização**, ou seja, a substituição de uma proposição por uma seqüência; c) **construção** de uma proposição. Essas “regras” reduzem material, mas, em níveis elevados, elas também são responsáveis por assegurar a organização do significado de um discurso⁹⁴. Nesse caso, “*Resumos são de particular interesse porque revelam mais diretamente os processos de organização na compreensão de textos.*” (KINTSCH & KOZMINSKY, 1977: 492). Os autores alertam para o fato de serem essas regras muito gerais para constituírem uma teoria de tratamento de redução de informação e advertem que diferentes tipos de discursos e diferentes gêneros textuais requerem formas diferentes de elaboração de resumos.

Ressaltando, no entanto, o papel da macroestrutura na compreensão e memorização de textos, eles admitem que, no caso de narrativas, três hipóteses podem ser levantadas:

1. Aquilo que é armazenado na memória corresponde à **macroestrutura** do texto – “...a representação de um texto que o leitor armazena na memória compreende [...] os elementos da **macroestrutura** e da **microestrutura**, e o trabalho lingüístico sobre as bases do texto fornece uma idéia suficientemente precisa da natureza dessas representações mnemônicas” (KINTSCH & KOZMINSKY, 1977: 115).

⁹⁴ Em estudos mais recentes, Van Dijk e Kintsch fazem referência a outra macro-regra – **seleção** –, ampliando o número dessas estratégias de redução de informação para quatro. Essa regra de seleção, na verdade, inclui-se naquela de **apagamento**, uma vez que selecionam-se informações desnecessárias para cancelá-las.

2. Para compreender narrativas os sujeitos devem dispor de um esquema narrativo clássico para organizar a base do texto – *“...a compreensão do texto pode ser comparada ao ‘preenchimento’ de compartimentos vazios dos esquemas de textos convencionais, e que os textos para os quais algum esquema específico não está disponível são organizados de forma idiossincrática de acordo com os sujeitos”* (KINTSCH & KOZMINSKY, 1977: 115).
3. A construção de uma **macroestrutura** é um elemento necessário à compreensão – o resumo é um reflexo direto da **macroestrutura** que os sujeitos armazenam na memória.

Em relação à segunda hipótese, Kintsch (1977), em outro artigo⁹⁵, alerta para o fato de que, ao ler uma história, o leitor sabe que está lendo uma história, diferente de outro gênero textual, e ele espera que esta contenha uma estrutura episódica própria das histórias. Assim, ele se aproxima desse texto com um certo esquema, ou seja, um conjunto de expectativas sobre a estrutura da história, cujo resumo é diretamente baseado sobre macroproposições. Desse modo, o estudo de como as pessoas resumem histórias é reconhecido como fornecendo evidências sobre as macroestruturas.

Outro estudo bastante relevante para a compreensão da prática de resumos de textos é o desenvolvido por Sprenger-Charolles (1980)⁹⁶ na década de 80. Inspirada nos estudos de Van Dijk e Kintsch (1975), a autora parte da hipótese de que a construção da macroestrutura de um texto, ou seja, seu resumo, é um elemento essencial à compreensão da microestrutura, isto é, o texto-fonte. Valendo-se dos elementos essenciais dos modelos que possibilitam formalizar as regras que regulam a produção de resumos e a compreensão de textos, a autora analisa resumos produzidos por alunos no bacharelado.

Sprenger-Charolles postula que, para reduzir informação semântica, deve-se partir das **microestruturas** para engendrar as **macroestruturas**. Nesse

⁹⁵ KINTSCH, Walter. On Comprehending Stories. In: JUST, Marcel Adam & CARPENTER, Patricia A. (eds). **Cognitive Processes in Comprehension**. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, New Jersey, 1977. p. 33-62.

⁹⁶ SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de textes. **Pratiques**. N. 26, 1980. p. 59-90.

sentido, existe uma competência macrotextual e uma gramática de textos deve fornecer, entre outros, um modelo dessa competência, que é formulado por meio de regras de redução de informação semântica, tais quais aquelas formuladas por Van Dijk e Kintsch, chamadas de macro-regras:

MR1 – **Macro-regra** de apagamento – Pode-se suprimir todas as proposições que não são relevantes para a compreensão do texto, ou seja, as proposições que não são condição de interpretação pelo menos de uma outra proposição (Em narrativas é possível eliminar descrições.).

MR2 – **Macro-regra** de integração – Uma seqüência de proposições pode ser integrada numa proposição.

MR3 – **Macro-regra** de construção – Muito próxima da regra de integração, com a diferença de que, na MR2, a proposição é extraída da **macroestrutura**, e na MR3 a proposição é extraída da **microestrutura**.

MR4 – **Macro-regra** de generalização – Permite generalizar predicados e argumentos por inclusão hiperonímica dentro da categoria superordenada (Ex: O pai arruma, a mãe cozinha, o filho lava os pratos. → Toda a família ajuda.)

A autora faz algumas observações a respeito dessas macro-regras. Uma delas diz respeito à recuperação de informação, que não ocorre de forma bidirecional: “*se elas permitem derivar a **macroestrutura** da **microestrutura**, não é sempre possível efetuar a operação inversa.*” (SPRENGER-CHAROLLES, 1980: 60). No caso das macro-regras de apagamento e generalização, por exemplo, a informação eliminada dificilmente pode ser recuperada.

Outra observação importante sobre as macro-regras é o fato de serem recursivas, ou seja, “*elas podem ser aplicadas muitas vezes, e é esta recursividade que permite explicar porque o mesmo texto pode gerar diferentes resumos.*” (SPRENGER-CHAROLLES, 1980: 61)⁹⁷. A aplicação das **macro-regras** está condicionada ao nosso conhecimento de mundo (nossos scripts, esquemas, cenários, que estão armazenados na nossa memória). Desse modo, conforme assevera a autora, “*o sistema do saber convencional sobre o mundo, que é determinado cognitivamente e socialmente, permite estabelecer as*

⁹⁷ No original: “...qu’elles peuvent être appliquées plusieurs fois, et c’est cette récursivité qui permet d’expliquer pourquoi le même texte peut recevoir plusieurs abstracts .» (p. 61).

*inferências necessárias para a construção das **macroestruturas** textuais” (SPRENGER-CHAROLLES, 1980: 61)⁹⁸. E, nesse sentido, continua ela, “a construção do resumo de um texto depende fortemente das diferenças de cálculos de recuperação de sentido que se efetuam sobre a base desse saber comum conhecido ou induzido a partir do texto”⁹⁹.*

Existe outro nível de estruturação que facilita a aplicação das **macro-regras**; são as **superestruturas** tipológicas, que definem não o conteúdo global do texto (**macroestrutura**), mas sua forma (narrativa, poética, argumentativa), que é convencional (uma espécie de esquema abstrato). Sprenger-Charolles observa que o produtor de resumos apresenta dificuldades de elaborar macroestruturas textuais quando não conhece o esquema da **superestrutura**.

Partindo da análise de textos narrativos, a autora faz um estudo sobre o discurso argumentativo, ressaltando que há uma base argumentativa nos textos narrativos, dada a partir da moral da história, e a principal característica que opõe esses dois tipos de discurso, do ponto de vista da sua função retórica (no sentido de que ambos atuam sobre o comportamento atual ou futuro do destinatário), é a natureza dos argumentos utilizados. Segundo a autora, é preciso ter claro que “o discurso argumentativo tem por finalidade provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam para sua aprovação” (SPRENGER-CHAROLLES, 1980: p. 67)¹⁰⁰.

Sprenger-Charolles aplica as macro-regras para redução de informação semântica complexa utilizadas em textos narrativos na análise de resumos de textos argumentativos. Nesse caso, a macro-regra de apagamento aplica-se para aqueles argumentos considerados fracos, cuja supressão não prejudica a coerência da argumentação. As macro-regras de construção e de integração possibilitam reduzir argumentos redundantes do texto-base.

⁹⁸ No original: “Ce système de savoir conventionnel sur le monde qui est déterminé cognitivement et socialement permet d’établir les inferences nécessaires pour la construction des macro structures textuelles » (p.61).

⁹⁹ No original: “La construction du résumé d’un texte dépend donc étroitement de ces différents calculs de rattrapage du sens qui s’effectuent sur la base de ce savoir commun ou induit à partir du texte ». (p.61).

¹⁰⁰ No original: “Le discours argumentatif a pour finalité de provoquer ou d’accroître l’adhésion d’un auditoire aux thèses qu’on présente à son assentiment. » (p. 67).

O trabalho de Sprenger-Charolles enfatiza a importância do ensino formal das regras que presidem a produção de resumos como elemento essencial para a compreensão de textos, ao mesmo tempo em que postula a inevitável condição de só se resumir aquilo que se entende.

Outros estudos também tomaram o modelo de Van Dijk e Kintsch para a realização de pesquisas sobre resumos. Com algumas adaptações em suas análises e partindo de considerações informais sobre resumos de crianças e adultos, Brown & Day (1983) identificaram 6 regras básicas para se resumir um texto:

- a) duas regras de **apagamento** de material desnecessário (o trivial e o redundante);
- b) duas regras de: 1) **substituição de termos superordenados** por uma lista de itens – gatos, cachorros, peixinhos, papagaios por animais de estimação (regra de generalização em van Dijk e Kintsch); 2) **substituição de ações superordenadas** por uma lista de subcomponentes daquela ação – João foi ao Rio, por João saiu de casa, foi ao aeroporto, comprou passagens, pegou o avião e viajou (regra de integração em van Dijk e Kintsch);
- c) duas regras relacionadas com a sumarização de um parágrafo: 1) **selecione** um tópico frasal, se houver; 2) **invente** um tópico frasal, quando não houver.

As autoras observaram que, em todas as idades, os resumos sem regras eram mais longos que os resumos com regras. Havia uma tendência explícita nos adultos de reorganizar material ao longo dos parágrafos, combinando-os de acordo com um tópico comum.

Ainda que não levasse em consideração em seu trabalho a questão dos gêneros textuais, “*Kintsch e van Dijk argumentam que essas macro-regras de apagamento, superordenação, seleção e criação são regras gerais que subjazem*

a compreensão de textos, não somente regras específicas para desenvolver uma tarefa de escrever um resumo” (BROWN & DAY, 1983: 2)¹⁰¹.

Johns and Davies (apud JOHNS & PAZ, 2003) também forneceram bases para que estudos sobre o gênero resumos fossem realizados. Esses pesquisadores investigavam as inter-relações entre a macroestrutura textual, a função e o conteúdo de livros didáticos, na tentativa de identificar várias estruturas recorrentes nos textos. Johns & Paz (2003), com base nesses estudos, analisaram resumos feitos por alunos universitários, tentando identificar como esses estudantes reduziam, reproduziam ou distorciam o texto original. Antes de discorrerem sobre essa análise com base nos estudos de Johns & Davies e também no modelo de van Dijk e Kintsch (1975), as autoras observam que uma das dificuldades dos alunos dessa comunidade discursiva específica é a falta de material didático adequado para assisti-los nessa tarefa, e, quando há esse material, as regras para elaboração de resumo são de tal forma complexas que os alunos acham impossível segui-las. Um exemplo dado pelas autoras é de um manual escrito na década de oitenta (*Approaches to Academic Reading and Writing*), em que os autores fazem as seguintes recomendações para a produção de resumos:

- 1) Leia cuidadosamente o texto original.
- 2) Identifique a idéia central e as relações entre as idéias secundárias.
- 3) Decida que exemplos são necessários para uma clara compreensão do texto.
- 4) Escreva uma primeira frase que inclua a fonte do resumo e a idéia central.
- 5) Indique se o autor mostra insegurança dos fatos ou expressa opiniões pessoais.
- 6) Evite fazer comentários ou acrescentar informações ao texto.
- 7) Faça um resumo um quarto ou um terço do tamanho do texto original (JOHNS & PAZ, 2003).

¹⁰¹ No original: “Kintsch and van Dijk argue that these macrorules of deletion, superordination, selection, and invention are general rules underlying comprehension of texts, not just specific rules for carrying out a summary writing task”. (Brown & Day, 1983: 2).

Outro documento bastante utilizado para orientar autores e editores norte-americanos no sentido de que os resumos publicados sejam eficientes para atingir seus propósitos é um guia publicado em 1979, sob o nome de “American National Standard for Writing Abstracts”, pelo American National Standards Institute, semelhante às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Entre outras, são feitas as seguintes recomendações relativas à produção de resumos ou *abstracts*:

1. Faça o resumo tão informativo quanto a natureza do documento permita.
2. Indique objetivos, métodos, resultados e conclusões presentes no documento original.
3. Indique completa referência bibliográfica.
4. Seja conciso sem ser obscuro.
5. Retenha a informação básica e o tom do documento original.
6. Limite o tamanho: artigos ou monografias (até 250 palavras); relatórios ou teses (até 500 palavras); comunicações curtas (até 100 palavras).

As críticas a essas regras repousam sobretudo no fato de que muitos alunos não conseguem identificar a idéia central, ou a informação básica, que muitas vezes vem implícita, além de atribuírem muita importância a informações irrelevantes, negligenciando idéias essenciais e evidenciando falhas no critério de seletividade (DUGAICH, 2000).

Mais importantes do que a pura e simples exigência de regras são a orientação e o acompanhamento do processo de elaboração de resumos, que parecem estar distantes das práticas de ensino de língua, sobretudo nos contextos em que esse gênero é mais produzido: a comunidade acadêmica¹⁰². O ensino e a identificação de estratégias que compreendem diferentes fases de produção de resumos parece ser mais produtivo que apenas a observância de regras formais exigidas nesse gênero.

Para fases diferentes da tarefa de resumir, correspondem ações ou estratégias importantes para a produção de resumos. Assim, na **fase de leitura** do texto a ser resumido, são feitas anotações, planejamentos, relações entre as

¹⁰² Ver dados da pesquisa nos próximos capítulos.

idéias centrais com os conhecimentos prévios do autor do resumo; na **fase de preparação** do resumo, é feita a identificação de trechos em que estão contidas as informações potencialmente relevantes, procedendo-se a mudanças, paráfrases, traduções, seleções; na **fase de análise do produto** – freqüentemente negligenciada pelo autor do resumo –, são feitas a revisão e a edição. Exige-se um cuidado especial nesta última fase, em razão de, muitas vezes, poder ocorrer uma ou outra distorção ao serem editados aspectos, termos ou construções no resumo que podem contrariar as idéias do texto original.

Johnson (1983, apud Pinto, 2001) sugere seis estratégias para elaboração de resumos, que são identificadas nas fases anteriormente mencionadas:

1. compreensão das proposições individuais de um texto;
2. estabelecimento de relações entre as proposições;
3. identificação da estrutura textual (tipo de discurso);
4. lembrança das informações do texto;
5. seleção das informações a serem representadas no resumo;
6. formulação de uma representação concisa e coerente dessa informação.

Todas essas recomendações são válidas se não se perde de vista que, segundo Kintsch (1977:40), “diferentes sujeitos escreverão diferentes resumos (...), refletindo o fato de que do mesmo texto eles, de alguma forma, constroem diferentes **macroestruturas**. Eles têm o mesmo esquema a guiá-los, mas (...) as regras que governam as construções que ocorrem como parte integrante do processo de compreensão deixam espaço para variação individual”¹⁰³.

Ao contrário do que ocorre em contextos informais, em que o ser humano é obrigado a desenvolver sua capacidade de síntese, em contextos formais, a dificuldade de resumir se dá também pela exposição do autor do resumo à avaliação. Em textos acadêmicos, principalmente os expositivos e argumentativos, a maior dificuldade de identificação da informação relevante do texto reside no fato de que a idéia principal pode estar incluída no argumento do autor e na informação que dá apoio ao seu tema.

¹⁰³ No original: “Different subjects will write different summaries (...), reflecting the fact that from the same text they have constructed somewhat different macro-structures. They have the same schema to guide them, but (...) the rules governing the constructions that occur as an integral part of the comprehension process leave some room for individual variation” (p. 40).

Pinto (1989: 45) observa que a “*identificação da idéia principal torna-se mais complicada ainda, pelo fato de que, num mesmo texto, ela pode variar, não só de leitor para leitor como de situação para situação, dependendo dos propósitos da leitura*”. Sobre esta questão, a autora ainda ressalta que as intenções do leitor com a leitura de um texto são tão importantes para a compreensão quanto as do autor do texto. Apreender essas intenções e distinguir entre informação textualmente importante (estabelecida pelo autor ao organizar suas idéias) e informação contextualmente importante (captada pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio) tem sido o grande desafio enfrentado pelos produtores de resumos. Na verdade, é possível afirmar que o bom leitor é avaliado por sua capacidade de identificar e usar a informação relevante, para cuja identificação é necessário o conhecimento dos princípios de organização do discurso, os quais se submetem, conforme Pinto (1990), às seguintes condições:

1. Reconhecimento dos elementos que compõem a estrutura textual: os contextualizadores, os coesivos e os cognitivos, que permitem prever o conteúdo do texto, a estrutura interna e identificar os propósitos do autor (MARCUSCHI, 1983: 48), além de facilitarem a apreensão da **superestrutura**.
2. Índícios textuais explícitos ou sinais relevantes (VAN DIJK, 1977) – indícios gráficos, sintáticos, semânticos, esquemáticos e superestruturais.
3. Conhecimento prévio – adquirido por meio de sucessivas exposições a tarefas de leituras.

Pinto (1990: 85) enfatiza, principalmente neste último item, o papel do ensino nessa questão e defende que alunos adquirem a habilidade de elaborar resumos, utilizando regras necessárias para isso, a partir de “*intuições explícitas e oportunidades para prática*”. Da mesma forma, Eileen Kintsch (1990: 186)¹⁰⁴, pesquisando os macroprocessos e microprocessos no desenvolvimento de habilidade de produção de resumos, postula que:

¹⁰⁴ KINTSCH, Eileen. Macroprocesses and Microprocesses in the Development of Summarization Skill. In: **Cognition and Instruction**. v. 7, n. 3, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1990. p. 161-195.

Há um duplo desafio para educadores que, por um lado, devem ajudar alunos menos experientes a adquirir as ferramentas que permitirão abstrair significações gerais e a informação importante de um texto, mesmo em condições desfavoráveis de leitura. Por outro lado, um educador deve encontrar as formas de ajudar nas tentativas dos alunos em construir suas próprias interpretações daquele significado¹⁰⁵.

Outro aspecto considerado complexo é a habilidade de descobrir relações entre as idéias, uma vez que, para isso, é preciso compreender a macroestrutura do texto. Considerando esses pontos, muitos desses estudiosos observam em suas análises que os alunos universitários, além de não prepararem previamente um plano que integrasse a organização do texto e seu conteúdo, concentravam-se nos primeiros parágrafos do texto ou em detalhes que consideravam interessantes. Várias pesquisas já indicaram que esses alunos produzem sumários longos, similares a uma lista de proposições sem conexão, além de demonstrarem desconhecimento de como forma e conteúdo se relacionam para os propósitos de compreensão e produção de textos.

Bhatia (1993) também realiza pesquisa sobre resumos de artigos e introduções em contextos acadêmicos. É importante esclarecer que esses resumos, ou *abstracts*, como são conhecidos no meio acadêmico, são gêneros produzidos pelo próprio autor do artigo que se destina a publicação. Esse gênero tem características diferentes de um resumo feito pelo não-produtor do texto original e com propósito comunicativo diferente. Segundo Bhatia (1993: 78):

Um resumo, da forma como é comumente entendido, é a descrição ou sumário factual de um relatório mais longo, e tem o objetivo de dar ao leitor um conhecimento exato e conciso do artigo como um todo. Contém informação sobre os seguintes aspectos da pesquisa que descreve:

1. *O que o autor fez*
2. *Como o autor fez*
3. *O que o autor encontrou*
4. *O que o autor concluiu*¹⁰⁶.

¹⁰⁵ No original: “There is a dual challenge here for educators who, on the one hand, must help less experienced students acquire the processing tools that will enable them to abstract generalized meanings and the important information from a text, even in nonoptimal reading situations”. (p. 186).

¹⁰⁶ No original: “An abstract, as commonly understood, is a description or factual summary of the much longer report, and is meant to give the reader an exact and concise knowledge of the full

Para atender a esses requisitos, o autor do resumo deve realizar quatro movimentos retóricos, que têm base na abordagem swalesiana de estudos de gêneros: a) introduzir o propósito; b) descrever a metodologia; c) resumir os resultados e d) apresentar as conclusões.

Essas operações retóricas são recursos comunicativos para tornar o discurso mais efetivo. É importante lembrar que **Retórica**, na abordagem clássica, estudava a “eficiência” ou “maneira correta de falar”, especialmente por persuasão, mas, em princípio, qualquer discurso apresenta estruturas retóricas. Nesse sentido, entender um discurso implica o reconhecimento dos recursos retóricos, e de um modelo de processar conhecimento que especifique as estratégias que o usuário deve aplicar e como elas interagem com a representação semântica e pragmática do discurso.

É assim que várias análises de estrutura retórica de gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, inspiraram-se no Modelo CARS (Create a Research Space), proposto por Swales (1990), para representar os movimentos retóricos presentes na introdução de Artigos Científicos. Esse modelo compreende uma estrutura retórica em dois níveis hierárquicos de unidades de informação: os movimentos (*moves*) e os passos (*steps*), respectivamente com maior ou menor abrangência. Esses movimentos constituem a totalidade da estrutura comunicativa ou informacional que define aquele exemplar como sendo pertencente a um determinado gênero do discurso. Em seu conjunto, determinam o propósito comunicativo do autor do texto.

Essa estrutura proposta por Swales pode ser visualizada no quadro 6 seguinte, em que o modelo CARS é apresentado. Para os propósitos deste trabalho, essa representação esquemática de introduções de artigos científicos aproxima-se das características do gênero resumo de pesquisas científicas, uma vez que, nas introduções, apresentam-se, de forma resumida, as partes mais importantes de um trabalho.

article. It contains information on the following aspects of the research that it describes: 1. What the author did. 2. How the author did it. 3. What the author found. 4. What the author concluded.” (Bhatia, 1993, p. 78).

Quadro 6 – Modelo CARS

Movimento 1	Estabelecendo um território	
Passo 1	Reivindicando centralidade e/ou	↓ Rejeitando esforço retórico
Passo 2	Produzindo generalizações temáticas e/ou	
Passo 3	Revedo itens de pesquisas anteriores	
Movimento 2	Estabelecendo um nicho	
Passo 1A	Construindo contra-argumentações ou	↓ Enfraquecendo reivindicações de conhecimento
Passo 1B	Indicando ausências ou	
Passo 1C	Propondo questões ou	
Passo 1D	Continuando a tradição	
Movimento 3	Ocupando o nicho	
Passo 1A	Delineando objetivos ou	↓ Incrementando explicitude
Passo 1B	Anunciando a pesquisa	
Passo 2	Anunciando os principais achados	
Passo 3	Indicando a estrutura do Artigo de Pesquisa	

Fonte: SWALES, 1990: 141.

Para Swales (1990), esse modelo capta, de maneira adequada, uma série de características de um artigo científico, dentre as quais situa-se a necessidade de se restabelecer a relevância do campo de pesquisa no interior das comunidades discursivas. Pode-se estender essa noção para a análise de resumos, cujo estudo, segundo reconhece o próprio autor, “*pode potencialmente ser altamente revelador de comunidades discursivas disciplinares*” (SWALES, 1990: 181).

As pesquisas de que tratamos anteriormente concordam no ponto de que a prática de resumir é essencial no trabalho de análise e interpretação de textos e deve ser objeto de ensino sistemático em todos os níveis de aprendizagem. Para tanto, deve-se levar em consideração que escrever resumos não é tarefa das mais fáceis, principalmente, entre outras, pelas razões seguintes:

- a) dificuldades que podem existir no conteúdo do texto e sua organização (vocabulário, estrutura sintática, relações lógicas);
- b) o grau de compreensão que o aluno tem do texto;
- c) o público a quem se destina o texto;
- d) o propósito comunicativo desejado;
- e) o gênero a que o texto original pertence.

Não há, então, uma “teoria de resumos”, como talvez não haja para os demais gêneros textuais que circulam na sociedade. Na verdade, todos esses estudos convergem para a explicitação de que a produção de resumos exige um conjunto de conhecimentos do produtor desse gênero, que vão da capacidade de julgamento à fluência no uso da língua, tanto na compreensão do texto, como na utilização de estratégias requeridas por esse e qualquer outro gênero.

Para nossa análise, não há como adotar um “modelo” dentro da diversidade dos estudos sobre resumos, sobretudo os que têm mais expressão nessas últimas três décadas. O caminho que escolhemos, nesse caso, é a seleção de algumas categorias baseadas nas linhas de análise de cunho sócio-interacionista, que consideram a produção de linguagem como ação humana significativa e situada.

**PARTE II – A PRODUÇÃO DE TEXTOS
NA COMUNIDADE ACADÊMICA**

5. A COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA

5.1. SITUANDO A PESQUISA

Antes de discorrermos sobre o campo de pesquisa e sobre a análise dos dados, indicadores e avaliações dos sujeitos recolhidos durante o processo de investigação, descrevemos o caminho percorrido para a realização deste estudo.

É preciso esclarecer que muitos desses dados apresentados aqui são frutos de pesquisas anteriores que conduzimos e que, por sua vez, levaram à consolidação de um projeto maior, que culminou com os estudos de doutoramento. Assim, a primeira pesquisa que serviu como ponto de partida foi realizada no 1º semestre letivo de 1999 nas aulas de Língua Portuguesa I e II, quando distribuimos um questionário (ver anexo) entre os alunos das turmas de Licenciatura em Física, Matemática, História e Sociologia, na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A maioria desses alunos cursava o primeiro ano na universidade e a média de idade girava em torno de 18 a 25 anos. Eram quase todos trabalhadores e a opção pela Universidade Federal Rural de Pernambuco deveu-se, principalmente, ao fato de ser a única que oferece cursos noturnos em diversas licenciaturas e outras áreas. Apesar de serem turmas grandes (cerca de 45 alunos em cada uma), apenas 98 questionários foram preenchidos.

Os resultados dessa pesquisa e nossa atuação como professora de Língua Portuguesa levaram-nos a questionar e investigar a produção de textos acadêmicos dos alunos universitários. Uma vez que levantávamos a hipótese de que, quaisquer que fossem os resultados apresentados, estes se fundavam nas relações estabelecidas entre os membros dessa comunidade discursiva, entre si e com a sociedade mais geral, procuramos investigar as imagens que fazem professores e alunos uns dos outros, de modo a compreender em que medida tais imagens contribuem para a manutenção ou alteração de um quadro complexo de produção de textos que ora se apresenta nas instituições de ensino superior, sobretudo entre os alunos da graduação.

Para apreender essas imagens, elaboramos dois questionários diferentes na forma e no conteúdo para alunos e professores¹⁰⁷. O primeiro, com 10 questões, foi aplicado a cerca de 300 alunos distribuídos em duas turmas de Sociologia e duas de História, na UFRPE, duas de Pedagogia e duas de Letras, na UFPE. Esses alunos se encontravam nos primeiros períodos dos cursos mencionados.

Uma análise mais superficial desses questionários já indicava a necessidade de colher informações dos professores sobre seus alunos da graduação, daí decidimos que, para haver uma possibilidade de mais respostas, deveríamos ampliar essa coleta para outros cursos nas duas instituições. Tentamos, todavia, concentrar a remessa do segundo questionário para os professores que atuassem nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, das Letras e das Artes, pelas razões já mencionadas na Introdução deste trabalho. Esse questionário, mais simples e reduzido (4 questões), foi respondido por 97 professores das duas Universidades pesquisadas.

Ao mesmo tempo em que recolhíamos os questionários dos professores (muitos deles enviados e recebidos pela Internet), procedíamos à coleta de textos dos alunos. Por concentrarmos nossa análise no gênero resumo acadêmico, com respaldo na confirmação, pelos questionários dos professores, de nossa hipótese de que esse era o gênero textual mais produzido pelos alunos, solicitamos a alguns professores das duas instituições os resumos produzidos por seus alunos

¹⁰⁷ Ver anexos.

durante o semestre em que levaríamos a efeito a coleta. Com alguma dificuldade, reunimos 167 resumos de alunos que se encontravam em períodos distintos, em 7 cursos da graduação, como poderá ser visto no próximo capítulo.

Na medida em que não desenvolvemos uma pesquisa de cunho sócio-econômico-cultural, não apresentaremos neste trabalho um perfil minucioso desses alunos, o que seria muito interessante, mas originaria, talvez, uma outra pesquisa, que envolveria, entre outros pontos, a análise das condições de produção de conhecimento, que lamentamos não aprofundar. Assim, não poderemos identificar, nessas produções, o percentual de jovens, de trabalhadores, de classes de origem, de gênero, entre outros, a não ser utilizando como referência estudos mais gerais, para se chegar à constatação de que essas duas universidades públicas, como as outras, recebem um número significativo de alunos que estudaram, nos níveis anteriores de ensino, em estabelecimentos particulares ou obtiveram preparação para o ingresso na universidade em cursos pré-vestibulares. Se essa não é condição suficiente para se traçar o perfil desse aluno, ela é necessária para indicar que boa parte desses membros teve acesso à educação formal, regular e reconhecidamente melhor que aquela oferecida na escola pública, o que deveria indicar um melhor preparo para atender às demandas do ensino superior.

Desse modo, os sujeitos de nossa pesquisa fazem parte de um universo em que, notadamente, a produção de pesquisa responde por percentuais altíssimos no conjunto da produção nacional – as universidades públicas federais – e, no conjunto dessas instituições de ensino superior, no Estado de Pernambuco se encontram duas universidades federais reconhecidamente importantes na Região Nordeste. Responsáveis pela maioria maciça da produção de pesquisa e publicações, foi possível encontrar nessas duas instituições o material necessário para a formulação de nossas hipóteses e construção de nossa tese. Nos tópicos seguintes, procuramos apresentar alguns dados importantes sobre a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

5.2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco, com quase 60 anos de existência, é considerada uma das melhores instituições de ensino superior do Norte/Nordeste, segundo avaliações feitas pelo MEC, principalmente com base nos resultados do Exame Nacional de Cursos. Os números dessa instituição podem ser conferidos na Tabela 1 seguinte¹⁰⁸:

Tabela 1 – Dados da Universidade Federal de Pernambuco (2000)

1. ALUNOS MATRICULADOS	29.159
- Graduação	22.241
2. Cursos Oferecidos	239
- Graduação	63
3. Corpo Docente	2.134
- Efetivos	1.648
- Visitantes	47
- Substitutos	439
4. Infra-Estrutura	
- Número de Laboratórios	676
- Número de Salas de Aula	393

Fonte: Homepage da UFPE: www.ufpe.br¹⁰⁹

A atuação, formação do quadro docente e a evolução do número de docentes por titulação pode ser observada pelas tabelas seguintes, segundo dados do Ministério da Educação do ano de 2000:

Tabela 2 – Quadro de Docentes

	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total
Educação Básica	55	7	62
Graduação e Pós-grad.	1.429	224	1.653
Substitutos e Visitantes	111	359	470
Total	1.595	590	2.185

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

¹⁰⁸ Na medida em que nossa pesquisa circunscreve-se à produção escrita de alunos da graduação, limitamo-nos a apresentar apenas dados e índices relativos a esse nível de ensino.

¹⁰⁹ Acesso em julho de 2003.

Observemos a quantidade de professores substitutos e visitantes, que tem aumentado nos últimos anos, em razão das aposentadorias e de uma política de contenção de expansão do quadro docente permanente via concurso. Além disso, ainda é grande o número de docentes que atuam em tempo parcial (mais de 36% em relação ao número dos que atuam em tempo integral), o que pode influir na produção de pesquisa e extensão em razão da pouca disponibilidade de tempo desses docentes para desenvolverem essas atividades no âmbito dessas instituições. Em compensação, a titulação dos docentes nos últimos anos aumentou significativamente, como pode ser visto nas Tabelas 3 e 4 seguintes:

Tabela 3 – Evolução da Qualificação Docente

Ano	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Total	IQCD(*)
1994	290 18,10%	222 13,86%	635 39,64%	455 28,40%	1.602	3,07
1995	251 16,10%	204 13,09%	619 39,70%	485 31,11%	1.559	3,17
1996	250 16,09%	192 12,36%	618 39,77%	494 31,79%	1.554	3,19
1997	237 14,85%	174 10,90%	627 39,29%	558 34,96%	1.596	3,29
1998	220 13,61%	172 10,64%	621 38,43%	603 37,31%	1.616	3,37
1999	190 11,44%	166 9,99%	601 36,18%	704 42,38%	1.661	3,27
2000	361 17,00%	287 13,52%	681 32,08%	794 37,40%	2.123	3,27

(*) Índice de Qualificação do Corpo Docente

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

Tabela 4 – Percentuais de qualificação e trabalho docente

DOCENTES COM MESTRADO	32,08%
Docentes com Doutorado	37,40%
Taxa de Crescimento de Doutores 1995/2000	52,16%
Docentes em Tempo Integral	72,54%
Docentes Substitutos e/ou Visitantes	22,14%

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

Na área de pesquisa, a UFPE ocupa a 7ª melhor posição no ranking nacional das universidades federais, segundo o Diretório de Grupos de Pesquisa

do CNPq. Os grupos de pesquisa dessa universidade estão distribuídos da seguinte forma:

Agrárias	3
Biológicas	45
Exatas	66
Humanas	54
Sociais	40
Saúde	57
Engenharias	51
Letras e Artes	15

Fonte: Homepage da UFPE: www.ufpe.br¹¹⁰

5.3. A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

A Universidade Federal Rural de Pernambuco, fundada em 1912, oferece cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, sendo 17 de graduação, 10 de pós-graduação *stricto sensu*, além de diversos cursos de Especialização. A comunidade universitária abrange uma média de 520 docentes, entre os quais há em torno de 90 substitutos e visitantes. Há cerca de 7.000 alunos distribuídos entre os diferentes cursos. Esses números podem ser visualizados de forma mais prática na tabela seguinte:

Indicadores de desempenho	2000		
Número de Cursos	17		
Alunos Matriculados na Graduação	6714		
Docentes	3º Grau	Substitutos	Visitantes
Doutorado	144	-	6
Mestrado	169	27	-
Especialização	42	1	-
Graduado	31	54	-
Classe	3º Grau	Substitutos	Visitantes
Titular	6	-	4
Adjunto	242	-	2
Assistente	117	23	-
Auxiliar	21	59	-

Fonte: Homepage da UFRPE: www.ufrpe.br

¹¹⁰ Acesso em julho de 2003.

A atuação, formação do quadro docente e a evolução do número de docentes por titulação pode ser observada pelas tabelas seguintes, segundo dados do Ministério da Educação do ano de 2000:

Tabela 7 – Quadro de Docentes

	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total
Educação Básica	43	2	45
Graduação e Pós-graduação	377	9	386
Substitutos e Visitantes	76	13	89
Total	496	24	520

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

Apesar de alto o número de docentes substitutos e visitantes na UFRPE, o percentual destes gira em torno de 18% do total, número menor, em termos proporcionais, do que o percentual da UFPE, conforme podem ser comparadas as Tabelas 6 e 7. A evolução da titulação nos últimos anos também é expressiva na UFRPE, como pode ser visto na Tabela 8 seguinte, e a taxa de crescimento de doutores alcançou o expressivo índice de 93,24 (ver Tabela 9).

Tabela 8 – Evolução da Qualificação Docente

Ano	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	total	IQCD(*)
1994	54 12,62%	84 19,63%	204 47,66%	86 20,09%	428	2,95
1995	58 15,14%	65 16,97%	186 48,56%	74 19,32%	383	2,91
1996	50 13,55%	63 17,07%	181 49,05%	75 20,33%	369	2,96
1997	47 12,50%	57 15,16%	190 50,53%	82 21,81%	376	3,03
1998	39 10,68%	52 14,25%	175 47,95%	99 27,12%	365	3,19
1999	38 9,92%	47 12,27%	165 43,08%	133 34,73%	383	3,37
2000	86 18,11%	43 9,05%	197 41,47%	149 31,37%	475	3,17

(*) Índice de Qualificação do Corpo Docente

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

Tabela 9 – Percentuais de qualificação e trabalho docente

DOCENTES COM MESTRADO	41,47%
Docentes com Doutorado	31,37%
Taxa de Crescimento de Doutores 1995/2000	93,24%
Docentes em Tempo Integral	95,37%
Docentes Substitutos e/ou Visitantes	18,74%

Fonte: Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – 2000 (MEC/SESu)

Esses números, sem dúvida, indicam significativa melhoria das Instituições Federais de Ensino Superior e deveriam traduzir um ensino de excelência em todos os níveis, mas ainda parece haver um longo caminho a se percorrer nessa direção, se considerarmos, a rigor, as avaliações que fazem a sociedade e os seus próprios membros dessa comunidade discursiva bastante peculiar.

5.4. RELAÇÕES DE PODER E PRODUÇÃO TEXTUAL NA COMUNIDADE ACADÊMICA

5.4.1. Produção e circulação de textos

Uma consideração prévia que precisa ser feita a respeito da comunidade acadêmica como espaço de produção, circulação e socialização de conhecimentos é em relação ao equívoco muitas vezes cometido por alguns de seus membros de que esta é uma comunidade monolítica, imutável, e suas entidades facilmente identificáveis (ZAMEL, 2003). Essa crença pode levar à construção de modelos de comportamentos e ações de tal forma padronizados que podem dificultar o avanço na direção de soluções de problemas graves, tais como a formação de alunos preparados para atuarem como sujeitos de fato e de direito na sociedade contemporânea.

Nesse espaço que, na verdade, é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social sobretudo por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade. O professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio. Inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular a representação de significados,

socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atuam.

Essas atividades de produção discursiva conferem poder a seus membros, e, especificamente nas comunidades acadêmicas, o texto escrito assume importância privilegiada como meio de exploração e documentação de idéias e como materialidade de discursos articulados em um contexto social. Motta-Roth (2003) avalia que *“a capacidade de escrever pode ser vista como um bem ou recurso (...), legitimando ordens do saber ou conjuntos de significados, pensamentos e ações compartilhados e necessários para o sucesso intelectual”*.

O conhecimento de diferentes gêneros textuais produzidos e divulgados nesse contexto está associado ao conhecimento das normas e convenções desses discursos, os quais não são apropriados por todos os membros dessa comunidade. É assim que o aluno representa um papel secundário nesse cenário. Desconhecendo total ou parcialmente as convenções comunicativas/pragmáticas da produção dos discursos da comunidade acadêmica, nem sempre o aluno consegue se engajar nesse contexto de produção e isso explica o fato de a relação entre produção acadêmica de professores e alunos, no que diz respeito ao texto escrito, ser tão desproporcional. Dados fornecidos pelo CNPq confirmam essa desproporção, como pode ser visto nas tabelas 10 e 11 seguintes, a partir do número de bolsas de formação concedidas nas duas universidades em que realizamos a pesquisa – UFPE e UFRPE¹¹¹:

Tabela 10 – Bolsas de formação – UFPE

Número de Bolsas e Investimentos em Bolsas no país – UFPE – ano de 2002			
Modalidade	Número de bolsas	Total (R\$)	Total (US\$)
Bolsa de Treinamento no País	3,4	19.803	6.988
Doutorado	152,5	1.963.389	674.721
Iniciação Científica	149,0	431.820	147.739
Iniciação Científica / PIBIC	449,2	1.301.739	448.579
Mestrado	240,2	2.088.067	712.316
Pós-Doutorado	1,7	46.590	16.307
Total Geral	995,9	5.851.407	2.006.650

Fonte: www.cnpq.org.br

¹¹¹ Investimentos do CNPq em CT&I. Dados extraídos da página na internet do CNPq (www.cnpq.org.br). Acesso em julho de 2003.

Tabela 11 – Bolsas de formação – UFRPE

Número de Bolsas e Investimentos em Bolsas no país – UFRPE – ano de 2002			
Modalidade	Número de bolsas	Total (R\$)	Total (US\$)
Bolsa de Treinamento no País	2,0	11.592	4.014
Doutorado	15,8	202.776	69.171
Iniciação Científica	7,8	22.702	7.722
Iniciação Científica/PIBIC	125,7	364.197	126.932
Mestrado	30,8	268.797	92.705
Total Geral	182,1	870.064	300.544

Fonte: www.cnpq.org.br

Comparando-se os números entre as duas universidades já se pode constatar uma distribuição desproporcional, considerando-se o quantitativo de docentes e alunos. Restringindo-se, no entanto, aos incentivos para pesquisa de professores e alunos, a desproporção apresenta-se ainda maior. Somados os valores das modalidades disponíveis para os alunos da graduação (Iniciação Científica e PIBIC), observa-se que os recursos favorecem mais aos membros da comunidade acadêmica que já têm investido em pesquisa, como mestres, doutores e pós-doutores, ou seja, normalmente os professores dessas instituições.

É claro que não podemos deixar de reconhecer que a produção científica dos alunos vem crescendo. A participação destes nas últimas edições do CONIC (Congresso de Iniciação Científica) é um exemplo disso, mas a concentração de trabalhos ainda é restrita às universidades públicas e a alguns cursos. Há, portanto, uma espécie de hegemonia na produção acadêmica. Sobre essa questão, Meurer e Motta-Roth (2002: 105-106) posicionam-se enfaticamente, ao afirmarem que:

A relação entre poder e literacias acadêmicas pode ser definida nos seguintes termos: pesquisadores com maior poder são os produtores de texto, enquanto que os iniciantes (ou sem poder para interferir nos rumos dos programas de pesquisa) em cada área tornam-se o público-alvo para quem os mais poderosos escrevem. A expansão do ensino de redação acadêmica e a qualificação da prática de publicação em países em desenvolvimento constitui-se em condição primeira para a

democratização no processo de produção de ciência e beneficiamento de seus resultados.

Essa tem sido uma das preocupações centrais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo objetivo central é estimular os alunos de graduação para a pesquisa científica. Atendendo a mais de 14.000 bolsistas, em 106 instituições de ensino superior no país até o ano de 1997, segundo dados fornecidos pelo Relatório da 2ª Avaliação do PIBIC¹¹², o programa ainda precisa evoluir mais, tanto na direção de diminuir as distorções apresentadas no quadro de distribuição de bolsas por região (ver Tabela 12), quanto na qualidade da apresentação da produção dessas pesquisas, a partir da análise dos resumos dos relatórios dos bolsistas.

Tabela 12 – Distribuição do PIBIC por região em 1995-96

REGIÕES	Nº DE INST.	%	Nº DE BOLSAS	%
Norte	9	8.5	869	6.3
Nordeste	17	16.0	2.881	20.9
Centro-Oeste	6	5.6	931	6.8
Sudeste	47	44.4	6.558	47.6
Sul	27	25.5	2.552	18.4
Totais	106	100.0	13.771	100.0

Fonte: PIBIC-CNPq

No primeiro caso, segundo o Relatório da 1ª Avaliação do PIBIC¹¹³, essa distribuição irregular de bolsas entre as regiões reflete a situação da distribuição da capacidade de orientação instalada no país, uma vez que a relação entre a titulação dos orientadores exigida pelo Programa e o número de alunos da graduação é bastante desproporcional.

Em relação ao segundo ponto crítico, apontado nos dois Relatórios de Avaliação – a qualidade da pesquisa com base na análise dos resumos – os resultados indicaram que, a rigor, apenas metade dos resumos podem ser considerados plenamente satisfatórios como forma de comunicação científica das pesquisas realizadas. A partir dessa constatação, sugere-se no 2º Relatório que:

(...) as instituições integradas ao PIBIC, bem como os orientadores, supervisionem com maior dose de rigor a

¹¹² 2ª Avaliação do PIBIC, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade Federal de Brasília, em março de 1999.

¹¹³ 1ª Avaliação do PIBIC, coordenada pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, em janeiro de 1996.

apresentação dos resumos dos trabalhos dos bolsistas, pois estes, certamente, constituem uma parte crucial da formação do jovem cientista. A apresentação de um resumo satisfatoriamente elaborado tende a expressar uma investigação conduzida com êxito face aos cânones científicos.

A despeito do indiscutível crescimento do Programa, principalmente nos últimos dez anos, a relação entre o número de bolsas concedidas e o número de alunos de graduação apenas das Instituições Federais de Ensino Superior¹¹⁴ é notadamente desigual. Isso pode ser explicado por diferentes razões, que vão da disponibilidade orçamentária dos órgãos financiadores, passando pelo quadro de docentes com titulação requerida para a orientação, à própria iniciativa por parte dos alunos em produzirem pesquisa, o que não tem sido muito freqüente nas universidades.

Uma das explicações mais recorrentes para o fato de alunos produzirem tão pouco, dadas por várias pesquisas desenvolvidas na área (ver MOTTA-ROTH, 1999, 2002, 2003; BHATIA, 1993, 1997; ZAMEL, 1993), é que o aluno, enquanto novo membro da comunidade, não traz para a universidade conhecimentos prévios indispensáveis para a produção de gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2003).

É assim que a cultura de publicação na comunidade acadêmica não pode se apresentar nem simétrica, nem harmoniosa, uma vez que, de um lado – o dos professores –, há mais possibilidade de acesso às formas de aquisição e produção dos gêneros textuais, ainda que se considerem as dificuldades enfrentadas por esses membros nas universidades hoje; do outro – o dos alunos –, há o desconhecimento das convenções comunicativas/pragmáticas necessárias para a produção desses gêneros.

Sabemos que uma das formas de acesso a essas convenções é o investimento nas práticas pedagógicas que se desenvolvem na universidade e nas relações interacionais na produção de conhecimento. Professor e aluno têm papel essencial a cumprir nessa direção e não se pode dizer que o quadro que se apresenta nesse contexto se dá por vontade deste último.

¹¹⁴ No ano de 2000, o número de alunos matriculados na graduação das Instituições Federais de Ensino Superior girava em torno de 500.000, enquanto o número de bolsas não ultrapassava 15.000.

Se considerarmos que uma das condições de produção de pesquisa é o investimento em leitura, e que muito do discurso oficial na avaliação dos alunos é que estes não lêem ou não gostam de ler, observamos dados interessantes em pesquisa realizada com estudantes de diferentes cursos na UFRPE¹¹⁵, conforme pode ser visto nas tabelas 13 e 14 abaixo:

Tabela 13 – Quanto se escreve ou se lê nas universidades.

Sobre leitura e escrita	Sim	Não	Um pouco
Você gosta de ler?	72,5 %	3,3 %	24,2 %
Você gosta de escrever?	44 %	9,9 %	46,1 %

Tabela 14 – Preferência de leitura e frequência de temas de produção escrita.

Quais os tipos de leitura que mais agradam você? (marque quantas quiser)	Temas de redação mais citados (por ordem de colocação):
<ul style="list-style-type: none"> • Jornais - 73,6 % • Revistas de informação - 68,1 % • Romance - 39,5 % • Poesia - 28 % • Policial - 25,2 % • Autobiografia - 25,2 % • Ficção científica - 24,2 % • Gibis - 24,2 % • Não-ficção - 20,8 % • Outros - 31,8 % (maior incidência de leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda) 	<ol style="list-style-type: none"> 1º. Seca 2º. Temas educacionais 3º. Idosos 4º. Excluídos 5º. Racismo 6º. Narrativas

Um olhar atento para as duas tabelas anteriores permite-nos observar, ao contrário do que vem sendo largamente propagado em alguns estudos, que a maioria dos alunos (72,5%) gosta de ler, ainda que grande parte dessas leituras circule em torno de informações, uma vez que 73,6% lêem jornais e 68,1%, revistas como Istoé, Veja, Superinteressante. A considerável procura por leituras religiosas, místicas e de auto-ajuda (31,8%) é um dado interessante, e esse fato pode ser explicado pela divulgação mais ostensiva desse material ocorrida nos últimos anos.

Em relação à escrita, os dados não são assustadores em termos de disposição, como havíamos anteriormente pensado. O fato de haver problemas de escrita não necessariamente indica que esses alunos, recém-ingressos na

¹¹⁵ Nas primeiras aulas de Língua Portuguesa I e II do 1º semestre letivo de 1999, foi distribuído um questionário (ver anexo) entre os alunos das turmas de Licenciatura em Física, Matemática, História e Sociologia. A maioria desses alunos encontrava-se no primeiro ano na universidade e a média de idade girava em torno de 18 a 25 anos.

universidade, não gostem de escrever. Apenas em torno de 10% deles confessaram não gostar, o que é bastante significativo no encaminhamento de propostas de práticas pedagógicas relacionadas à produção de textos, uma vez que a justificativa de que "nada dá certo porque os alunos não gostam de escrever" fica comprometida, pelo menos diante do quadro apresentado.

Foi importante para esta análise apreender os dados relativos à frequência de leitura e escrita. Não bastava somente saber se (ou o que) gostavam de ler e escrever. Queríamos conhecer também, através dessa frequência, o volume de leitura e escrita dos alunos, ilustrado nas tabelas 15 e 16 seguintes.

Tabela 15 – Frequência de leitura

Frequência de Leitura (em %)	Todos os dias	1 vez p/semana	+ de 1 vez p/semana	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem resposta
Jornais	24,2	16,5	37,3	16,5	5,5	0	-
Revistas	0	23	27,5	37,4	9,9	0	2,2
Livros técnicos	13,2	3,3	14,3	39,5	24,2	3,3	2,2
Literatura em geral	16,5	4,4	15,4	33	20,8	4,4	5,5

Tabela 16 – Frequência de produção escrita

Frequência de Escrita (em %)	1 vez p/semana	1-3 vezes p/semana	1 vez por mês	1-3 vezes p/mês	1 vez por ano	1-3 vezes p/ano	Outra frequência	S/resposta
cartas pessoais	4,4	4,4	3,2	12,1	15,4	20,8	27,5 (*)	2,2
Correspond. formal	4,4	11	7,7	7,7	8,8	9,9	36,2 (*)	14,3
Bilhetes / recados	8,8	28,5	9,9	7,7	2,2	2,2	34,1	6,6
Relatórios / projetos	3,3	9,9	3,2	6,6	9,9	15,4	31,8 (*)	9,9
Redações	5,5	5,5	22	16,5	4,4	14,3	24,1	7,7

(*)nunca

Nesta análise, confirmou-se o fato de que os alunos realmente lêem em maior quantidade jornais e revistas (37,3% e 27,5%, uma vez por semana, respectivamente). Chamou-nos a atenção, no entanto, o fato de muitos alunos (36,2%) responderem que nunca escreviam correspondência comercial ou formal, quando se tratava, na maioria, de trabalhadores, adultos, universitários, ou seja, cidadãos inseridos no mundo da escrita formal, os quais, no mínimo, já requereram ou registraram alguma coisa em instituições públicas ou privadas.

Esses dados, se não revelam tudo, em parte são relevantes principalmente para tentar desmistificar alguns julgamentos firmados sobre a competência (ou incompetência) de leitor e produtor de que esses alunos são alvo. Serviram também para trazer à tona o fato de que, se as expectativas de professores do

ensino superior em relação à escrita dos alunos têm sido maiores do que efetivamente aquilo que se apresenta em termos de qualidade, as dos alunos em relação aos professores revelam pontos que podem ajudar a entender essa problemática e, sobretudo, apontar caminhos alternativos de superação desse quadro. Dois desses pontos merecem especial atenção e podem ser formulados conforme as questões seguintes:

a) Que exigências se colocam para os alunos do ensino superior em termos de produção textual e de que forma são explicitadas tais exigências?

Sobre esse ponto, há algumas hipóteses que indicam não haver um esclarecimento formal da parte dos professores a respeito da produção que desejam receber de seus alunos. A não explicitação da metodologia a ser seguida no processo de elaboração de trabalhos, exercícios, provas, entre outras atividades acadêmicas, tem, em certa medida, sido responsável por muitas das fracas produções dos alunos.

Moran & Lunsford (1984: 87) já alertavam sobre esse problema no interior das comunidades acadêmicas, a partir da avaliação seguinte:

Os alunos freqüentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento. Eles não sabem escolher um dado tópico para discorrer numa tese ou dissertação, como conduzir a pesquisa, [...] ou como satisfazer as diferentes demandas metodológicas ou intelectuais de vários consultores.¹¹⁶

b) Que imagens alunos e professores fazem uns dos outros e em que medida essa imagem interfere na produção dos primeiros e na avaliação dos últimos?

Esta última questão orientou parte de uma pesquisa em que pretendíamos avaliar a imagem que os alunos têm dos seus professores, principais interlocutores de seus textos. Para verificarmos a hipótese de que tal imagem, de

¹¹⁶ No original: “Students often lack knowledge about the form, style, organization, research methods, and bibliographic format of graduate or professional papers – an innocence of which their professors may be unaware. They don’t know how to choose a topic manageable in the extended length of a thesis or dissertation, how to conduct research or write over the protracted and unstructured time that these works often require, or how to satisfy the varied methodological or intellectual demands of diverse advisors.”

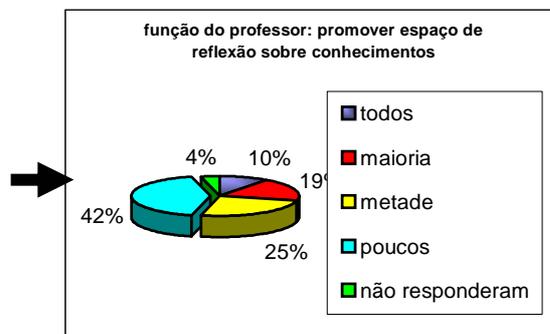
Nesse caso, é possível afirmar que a inclusão desses alunos efetivamente nessa comunidade, como sujeitos atores e autores, e não como meros coadjuvantes, se dá por meio do ensino dos gêneros textuais, que inclui uma metodologia avaliativa de forma a considerar as contribuições que o professor pode trazer, como mais experiente, à formação desse aluno pesquisador e produtor de conhecimentos.

O aluno se ressentia da falta dessa prática avaliativa, como podem demonstrar as respostas dadas pelos 300 alunos ao questionário, cujo objetivo era colher informações sobre a avaliação que esses alunos fazem de seus professores. A pesquisa apontou, entre outros pontos relevantes, que 42% dos alunos afirmaram que poucos professores promovem espaço de reflexão sobre determinados conhecimentos, o que 66% deles consideraram importantíssimo no conjunto dos papéis que o professor universitário deve desempenhar. A Tabela 18 seguinte indica a expectativa do aluno, e o gráfico correspondente revela a situação real vivida pelo aluno na sala de aula:

Tabela 18 – Idealização do papel professor

Papel do professor	
A função do professor universitário é, principalmente:	%
transmitir conhecimento	14
promover espaço de reflexão sobre determinados conhecimentos >>>>>	66
selecionar os melhores alunos por meio de avaliações	0
ajudar nas dificuldades dos alunos	4,3
outro	8,7
não responderam	7

Gráfico 2 – Percentual de professores que promovem reflexão sobre conhecimentos



No tocante às práticas avaliativas, esses alunos foram também incisivos na importância que atribuíam às possíveis intervenções nos seus textos feitas pelos professores e suas implicações não só em auto-estima, mas também em suas atitudes redacionais. A despeito disso, grande parte desses alunos (46%) constatou que poucos professores fazem comentários sobre o que os alunos

medo de escrever por temerem ser avaliados negativamente. Segundo a autora, esse medo tem suas raízes, provavelmente: a) no fato de supervalorizarem suas deficiências; b) no não entendimento do propósito de seus textos; c) na consideração da falta de relevância do que escrevem; d) nos critérios de avaliação, que consideram excessivamente rigorosos.

Gomes de Matos (2002: 61-62), propondo formas de se transformar o processo avaliativo com predominância punitiva em um processo humanizador, gratificante e produtivo, à luz da Pedagogia da Positividade, estabelece alguns princípios da prática avaliativa que devem orientar o professor nessa direção. Assim, o professor deve: 1) priorizar a análise das idéias; 2) ser modelo redacional e compartilhar a atividade de redigir; 3) incentivar o gosto pela leitura; 4) assegurar o uso do dicionário; 5) assegurar o direito de redatores reescreverem seus textos antes de serem avaliados e 6) explicitar critérios de avaliação.

Em questionário¹²¹ aplicado a 97 professores, em sua maioria, das duas universidades pesquisadas, cujo objetivo principal era colher informações sobre avaliação da produção escrita dos alunos, esse ponto apresentou-se como extremamente controverso, pois as respostas dadas por esses professores diferem radicalmente daquelas dos alunos, como pode ser constatado na Tabela 21 seguinte, e comparado com o gráfico relativo à Tabela 20 (página anterior):

Tabela 21 – Comentários sobre os textos dos alunos
Em relação ao que seu aluno escreve (nas provas, trabalhos, etc), você faz comentários, oralmente ou por escrito, com que frequência?

Nunca	0%
Raramente	3,1%
Sempre	82,1%
Outra frequência	13,6%

Se de um lado estão os que avaliam com consistentes recursos para tal (no caso, o domínio do conhecimento dos gêneros textuais) e de outro, os avaliados, sem esse instrumental necessário, as relações ficam de tal forma desproporcionais que a questão do poder nas comunidades acadêmicas torna-se

¹²¹ Ver nos anexos o questionário do professor.

uma questão ideológica séria, como podemos inferir dessa afirmação de Bhatia (1997, apud MOTTA-ROTH, 1999):

O conhecimento sobre gêneros, embora sendo fator importantíssimo para a compreensão e uso de textos, impõe convenções e expectativas da comunidade disciplinar a escritores iniciantes, enquanto possibilita a escritores consagrados explorar convenções para criar novos gêneros adaptados a novos contextos. Essa diferença de poder entre iniciados e neófitos pode manter esses últimos a uma distância regulamentar do centro dos acontecimentos.

Luke (1996: 316) atribui a falta de acesso aos diferentes gêneros “a critérios elitistas, implícitos e escamoteados, para performance e aquisição que têm o efeito de excluir grupos socioeconômicos, culturais e de gênero marginais do desenvolvimento de conhecimentos e práticas em campos culturais e educacionais de alto status”¹²².

5.4.2. Avaliação de textos

Um caminho seguro rumo à democratização discursiva das relações entre os diferentes membros da universidade é, sem dúvida, o ensino sistemático de diferentes gêneros do domínio acadêmico, fundamental para que esses alunos possam desenvolver as competências necessárias à apropriação das normas e convenções de acesso a tais gêneros. Entretanto, um problema que se coloca na consolidação dessas práticas de ensino de gêneros é a grande lacuna entre o que estudantes trazem para a comunidade acadêmica e o que seus professores esperam deles. As respostas dos professores à pergunta do questionário¹²³ que investiga também a avaliação que os docentes fazem da produção escrita de seus alunos foram desalentadoras, como se demonstra na Tabela 22 seguinte:

¹²² No original: “This lack of access, in turn, is attributed to implicit, unstated and elitist criteria, for performance and achievement which have the effect of excluding marginal socioeconomic, cultural and gender groups from the development of knowledge and practice in high-status educational and cultural fields” (LUKE, 1996:316).

¹²³ Ver anexos.

Tabela 22 – Avaliação da produção escrita dos alunos

De um modo geral, como você considera o conteúdo da produção escrita de seus alunos?	
Fraca	20%
Regular	53,6%
Boa	20,0%
Muito boa	1,1%
Excelente	1,1%
Outra (*)	2,2%
Não respondeu	2,0%

(*) muito ruim, péssima

Somadas as avaliações “regular” e “fraca”, temos, por parte dos professores, um quadro indicador de que os alunos estão muito distantes do que se espera deles na comunidade acadêmica. Por parte dos alunos, pouco é feito para resolver esse problema, conforme constatamos nos dados indicados na tabela 19, em que os alunos avaliam as intervenções do professor.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de corresponder às expectativas dos professores concentram-se sobretudo na não-explicitação dos critérios de avaliação e de seleção do que é considerado relevante dessa produção textual. Para se ter uma idéia da heterogeneidade das respostas dos professores sobre o que consideram relevante nos textos do aluno, reproduzimos a tabela 23:

Tabela 23 – Valorização do que o aluno escreve

O que o professor mais valoriza daquilo que o aluno escreve¹²⁴:	
1. Criatividade	31,5%
2. Domínio ou aprofundamento do conteúdo	26,3%
3. Coerência interna	26,3%
4. Estrutura textual / uso da língua / estilo	16,8%
5. Clareza	16,8%
6. Capacidade de reflexão crítica	15,7%
7. Desenvolvimento das idéias	11,5%
8. Capacidade de síntese	9,4%
9. Capacidade de intuição e correlação	8,4%
10. Argumentação	6,3%
11. Coesão	4,2%
12. Contextualidade	3,1%
13. Adequação	2,1%
14. Exatidão dos dados	1,05%
15. Persuasão	1,05%
16. Domínio de termos técnicos	1,05%
17. Utilização correta de modelos	1,05%

¹²⁴ Para essa pergunta foram consideradas as diferentes respostas dadas pelo professor. Aquelas que mantinham mais ou menos o mesmo sentido foram agrupadas num só critério.

Ainda que se possa perceber uma incidência maior de respostas para alguns critérios, como **criatividade** e **domínio ou aprofundamento do conteúdo**, a diversidade desses indica, por sua vez, uma grande diversidade nas concepções dos professores sobre avaliação, texto e ensino, além da necessidade de se esclarecer que vários professores apontaram, ao mesmo tempo, diferentes critérios, muitas vezes contraditórios, tais como “criatividade” e “utilização correta de modelos”.

Essa questão pode levar à prática problemática de se exigir, injustamente, dos alunos a reprodução mecânica das convenções do discurso acadêmico, cuja consequência mais séria é o perigo de se tornar a aprendizagem de gêneros uma atividade de imitação ou paródia dos textos consagrados produzidos por membros da comunidade acadêmica já afeitos à cultura de produção nesse contexto, em vez de ser uma atividade de criação e descoberta (ZAMEL, 1993).

Há, pois, a necessidade de se considerar o que se espera dos alunos, o que eles efetivamente trazem de experiência para o interior da comunidade acadêmica e de que forma se pode conduzi-los ao acesso e ao domínio dos diferentes gêneros textuais que circulam nesse espaço de produção de conhecimentos. Nesse caso, Spellmeyer (1989, apud ZAMEL, 1993) defende que a única maneira de os alunos se tornarem efetivamente integrantes do mundo da cultura acadêmica é trazer seus valores pessoais, suas experiências, seus conhecimentos e questionamentos para serem considerados no interior desse mundo.

Considerar, então, que o ensino de gêneros textuais acadêmicos é propiciador da formação de alunos leitores e produtores críticos e criativos é reconhecer, conforme Zamel (1993), que *“mais que enfatizar os aspectos superficiais da escrita acadêmica, devemos centrar nosso ensino na estrutura profunda do desafio da atividade intelectual, com a compreensão de que os aspectos superficiais serão mais facilmente aprendidos num contexto de trabalho significativo e determinado”*¹²⁵.

¹²⁵ *“Rather than stressing the surface features of academic writing, we ought to focus our instruction on the deep structure of challenging intellectual activity, with the understanding that surface features will be more readily learned in the context of meaningful and purposeful work...”*.

6. OS RESUMOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO

6.1. O contexto de produção de resumos acadêmicos

Dentre os vários gêneros textuais que são produzidos e circulam na comunidade acadêmica, a escolha por resumos de alunos da graduação se justifica principalmente por identificarmos ser este o gênero mais exigido como exercício pelos professores nas universidades. Segundo pesquisa realizada nas duas Instituições que escolhemos como campo de investigação, 42,1% dos professores questionados afirmaram que este é o texto mais produzido pelos alunos, seguido de relatório, 37,8%, resenha, 21%, e outros textos, 23,1%¹²⁶, como podemos observar na Tabela 24 seguinte:

Tabela 24 – Gênero textual mais freqüente

Dentre os gêneros textuais indicados abaixo, qual é mais freqüente na produção escrita de seus alunos?	
Resumo	42,1%
Relatório	37,8%
Resenha	21,0%
Fichamento	11,5%
Artigo científico	3,1%
Comentário crítico	2,1%
Outro (*)	23,1%
Não respondeu	

(*) provas

¹²⁶ É importante esclarecer que os professores poderiam assinalar mais de uma resposta a essa questão.

Durante a fase da coleta de material, realizada a partir do segundo semestre letivo de 2002, reunimos 167 textos produzidos por alunos de cursos de graduação das áreas das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco. É desafiador proceder-se à coleta desse material, uma vez que a maioria dos professores normalmente devolve esses textos assim que o corrigem, antes mesmo que tenhamos tempo de recolhê-lo. Mesmo assim, mantivemos contato com alguns professores dessas duas instituições, que se dispuseram a fornecer alguns desses textos.

Numa primeira análise menos aprofundada desse material já coletado, podemos fazer algumas observações mais gerais sobre esses textos: a) um reduzido número de resumos fornece as referências bibliográficas completas do texto original; b) a maioria desses textos tem uma extensão inadequada ao gênero ou desproporcional em relação ao texto original. Há casos em que alguns chegam a ser maiores que o texto a ser resumido.

Conforme esclarecemos na introdução deste trabalho quando tratamos de alguns aspectos metodológicos da pesquisa, esse material passou por um processo de “filtragem”, que o reduziu a percentuais compatíveis com uma análise mais aprofundada. Dessa forma descartamos, para essa análise, os textos com as seguintes características:

- a) aqueles cujas referências bibliográficas eram insuficientes para a identificação do texto original;
- b) textos muito longos que dificultariam a análise e levassem a extrapolar os limites do volume desta tese, uma vez que os resumos analisados estão disponíveis para consulta nos anexos, bem como trechos deles ao longo deste capítulo;
- c) textos cujo formato dificultasse ou mesmo impossibilitasse a compreensão mínima necessária do gênero investigado ou do texto gerador.

Considerando esses critérios mais gerais e básicos mencionados, os textos coletados estão assim distribuídos (Tabela 25)¹²⁷:

Tabela 25 – Critérios gerais de seleção de resumos.

Instituição	Curso	Resumos coletados	Referências insuficientes	Extensão inadequada	Problemas de organização textual	Resumos a analisar
UFPE	Letras	69	27 (39,1%)	14 (20,2%)	17 (24,6%)	22 (31,8%)
	Administ.	19	14 (73,6%)	08 (57,1%)	-	05 (26,3%)
	Pedagog.	07	-	-	-	07 (100%)
	Turismo	18	17 (94,4%)	02 (11,1%)	-	01 (5,5%)
	Radialism.	04	02 (50%)	-	-	02 (50%)
UFRPE	Sociologia	18	05 (27,7%)	03 (16,6%)	-	10 (55,5%)
	História	32	19 (59,3%)	05 (15,6%)	-	11 (34,3%)
Totais		167	88 (52,6%)	26 (15,5%)	04 (2,3%)	58 (40,7%)

Analisando a Tabela 25, chamou-nos atenção o fato de que mais da metade dos resumos não apresentasse referências bibliográficas mínimas de forma que se pudesse ter acesso ao texto original. Essa não é uma questão apenas de ordem formal. Se atentarmos para o fato de que uma das funções do resumo é fornecer elementos para estudos posteriores a partir da consulta do texto original, seja para o próprio aluno, seja para outro leitor, no nosso *corpus* ficou constatada a dificuldade ou a impossibilidade para tal realização. Isso reforça a idéia de que o único interlocutor do aluno é o professor e a prática de resumos não passa de um simples cumprimento de tarefa, com um fim em si mesma.

Consideramos também expressivo o número de resumos cuja extensão apresentou-se de forma inadequada. Mesmo sem estabelecermos uma medida padrão, como é recomendado para algumas publicações¹²⁸, há um pressuposto básico de que um resumo deve guardar proporções razoáveis em relação ao texto

¹²⁷ É preciso esclarecer que num mesmo resumo poderíamos encontrar mais de uma dessas características, o que justifica a impossibilidade de se proceder à simples subtração dos números dessas ocorrências do total de resumos coletados.

¹²⁸ Ver na ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e no American National Standards Institute as exigências de algumas revistas especializadas, bem como regras para publicações em anais de Congressos.

original. No entanto, encontramos alguns exemplares quase do mesmo tamanho que o texto gerador e outros, ao contrário, reduzidos a pouquíssimas linhas.

Em relação ao que chamamos de “organização textual”, preocupamo-nos em estabelecer como padrão de apresentação de resumo um texto com elementos de coesão claros ou implícitos entre períodos e parágrafos, quando havia estes últimos. Nesse caso, as representações esquemáticas, ou em tópicos, como são feitos alguns fichamentos, foram consideradas problemáticas na nossa avaliação.

Essas primeiras abordagens mais gerais do *corpus* serviram de base para um novo “filtro” de análise mais aprofundada, com categorias analíticas mais bem definidas, fundamentadas no quadro teórico que desenvolvemos na primeira parte deste trabalho. É assim que, na segunda fase de nossa análise, procuramos selecionar os resumos agrupando-os segundo os textos que lhes serviram de fonte, considerando, principalmente, a ocorrência de pelo menos cinco resumos para cada texto, ainda que fossem produzidos em cursos diferentes¹²⁹. Desse modo, foram excluídos dessa segunda fase de análise dois resumos produzidos por alunos de Letras referentes a um mesmo texto; todos os resumos produzidos pelos alunos de Pedagogia, por ser cada um deles referente a diferentes textos; os resumos dos alunos de Radialismo e Turismo, em razão do número reduzido de exemplares, restando um total de 45 resumos para a análise. Essa nova seleção teve como critério a possibilidade de comparação entre resumos de um mesmo texto, de modo a se perceber, por exemplo, as diferenças e semelhanças entre eles. Assim, a análise ficou reduzida ao material coletado em 4 cursos, a saber: Letras e Administração, da UFPE, e História e Sociologia, da UFRPE.

A Tabela 26 seguinte apresenta a distribuição dos resumos segundo os textos geradores.

¹²⁹ Isso se deu porque um dos professores que nos forneceu o material trabalhou com o mesmo texto em cursos diferentes, como é o caso de textos produzidos por alunos de História e Sociologia a partir de um único texto gerador.

Tabela 26 – Distribuição de resumos segundo os textos geradores

Texto gerador	Resumos analisados	Curso / Instituição
1. KOCH, Ingedore G. Villaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: Desvendando os Segredos do Texto . São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-20.	15	LETRAS / UFPE
2. HOUAISS, Antônio. Uma herança de 400 mil palavras. In: FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. Prática de texto para estudantes universitários . Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p.71-72.	5	LETRAS / UFPE
3. FRANÇA, Paulo H. e BANDEIRA, Elcia de I. Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries. In Anais . I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2001. p. 701-702.	2	SOCIOLOGIA / UFRPE
	6	HISTÓRIA / UFRPE
4. BELLO, Sandra C. G. e SILVA, Maria Auxiliadora G. da. Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião. In Anais . I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2001. p. 717-718.	8	SOCIOLOGIA / UFRPE
	4	HISTÓRIA / UFRPE
5. ALONSO, Viviana. A Estrela do Báltico. HSM Management . N. 25, p. 30-38, mar/abr, 2001.	5	ADMINISTRAÇÃO / UFPE
	Total - 45	

Para que nos situemos nos gêneros dos textos geradores dos resumos analisados, algumas informações precisam ser dadas. O texto de Koch (2003) resumido pelos alunos do curso de Letras é o primeiro capítulo de 8 páginas, intitulado *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*, do livro *Desvendando os Segredos do Texto*, em que a autora retoma “algumas das questões básicas que, no momento, vêm permeando os estudos sobre texto/discurso (...)” (p. 13). O texto de Houaiss (apud Faraco e Tezza, 1992), resumido por alunos também do curso de Letras, é um trecho de artigo, publicado no livro *Prática de texto para estudantes universitários*, em que são apresentados diversos outros trechos de artigos para serem analisados pelo leitor, que é o aluno em potencial. Os textos *Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries* e *Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião*, resumidos por alunos dos cursos de História e Sociologia, são pequenos artigos de pesquisa – a primeira, em andamento, no momento desta análise, e a segunda já realizada –, publicados em anais de congresso. O último texto, resumido por alunos do curso de Administração, é uma reportagem de oito páginas publicada em revista especializada na área de Administração e Marketing.

A transcrição desses textos obedece rigorosamente à linguagem e ao destaque dados pelos alunos, embora tenham sido feitas algumas adaptações quanto ao tipo de letra, ao tamanho de fonte, às margens, ao espaço entre linhas e outras, para uniformizar o *corpus*, com o cuidado para que essas adaptações não interferissem de forma nenhuma na análise do conteúdo dos resumos. Dessa forma, houve resumos escritos em um só parágrafo, enquanto outros foram escritos em vários parágrafos, dado que respeitamos na integralidade textual, assim como títulos e informações pertinentes ao texto-fonte. Excluímos, obviamente, qualquer referência que pudesse identificar o autor do resumo ou seu professor.

Elegemos como categorias de análise alguns elementos retórico-discursivos com base no quadro teórico apresentado nos primeiros capítulos desta tese, que sucintamente apresentamos em seguida:

- a) os postulados sócio-interacionistas apresentados por Bakhtin e desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, sobretudo por Dolz, Schneuwly e Bronckart;
- b) os movimentos retóricos de organização do discurso propostos por Swales e Bhatia, que, para os propósitos deste estudo, foram adaptados de acordo com os gêneros dos textos geradores dos resumos analisados;
- c) os estudos desenvolvidos por van Dijk e Kintsch sobre os princípios organizacionais de processamento de informações complexas, ou seja, as macro-regras gerais de compreensão de textos, que, no caso dos resumos, se aplicam na redução de informação semântica relevante.

Para ilustrar essas categorias, são apresentados trechos desses resumos¹³⁰ em que se observam ou não essas ocorrências. Com o objetivo de tornar mais acessível o reconhecimento desses aspectos, dividimos em três tópicos essa análise, segundo as bases que a nortearam, conforme anteriormente explicitado.

¹³⁰ O código ao fim de cada resumo tem as seguintes legendas, na ordem em que aparecem:

- a) o curso do aluno (Ex: Soc – Sociologia)
- b) a instituição do aluno (Ex: R – Universidade Federal Rural de Pernambuco e F – Universidade Federal de Pernambuco) ;
- c) o número de identificação do texto.

É preciso salientar que tal divisão tem como propósito apresentar de forma mais didática essa análise, sem que se pretenda desconsiderar as imbricações e interseções entre essas categorias, sobretudo porque estas se inserem no quadro mais amplo das análises de gêneros que consideram o texto em sua completude e em suas relações internas e externas.

6.2. Aspectos retórico-discursivos em resumos acadêmicos

Um dos fatores importantes a se considerar na análise de gêneros é o propósito comunicativo, ou a intenção do autor do texto ao produzi-lo. No caso dos resumos, eles podem ser produzidos para atender diferentes propósitos ou preencher diferentes funções, que vão, segundo Bazerman (1988 apud MELANDER et al, 1997), e Swales (2003), dos resumos chamados “homotópicos”, que precedem um artigo publicado, os resumos de conferências, que dependem da aceitação da comunidade discursiva organizadora do evento, aos resumos publicados em coletâneas, cuja função é apresentar as pesquisas produzidas em diferentes áreas. Podemos ainda mencionar um quarto tipo de resumo, que compõe material de estudo pessoal para futuras referências. Neste último caso, pode-se pensar numa certa liberdade, como salienta Swales (2003), de nos concentrarmos no que pensamos ser importante ou interessante no texto a ser resumido.

A nossa análise concentrou-se em resumos produzidos por alunos como parte de suas tarefas acadêmicas, o que supõe avaliação de seus professores, ainda que esta não seja formalizada em conceitos ou notas.

Essa consideração coloca a perspectiva de análise num foco diferente de outros tipos de resumos já mencionados, porque traz para seu interior a presença de um elemento importante nessa produção – o professor –, que tanto pode estar próximo do aluno, orientando-o nessa tarefa, como pode estar distante, quando apenas exige o cumprimento dessa. De uma certa forma, uma análise dessa natureza vem revelar, além das relações de poder que se formam nas comunidades acadêmicas, o nível de produção de conhecimento nessas comunidades.

Portanto, o pressuposto básico que funda a nossa análise é de que, conforme defende Adam (1999), na origem mesmo de todo texto, há uma interação verbal. Um sujeito procura agir verbalmente sobre um (ou muitos) outro(s). Essas intenções interacionais não são obrigatoriamente conscientes. As grandes ações de interação dão lugar a escolhas de textualização que são função dos gêneros disponíveis na formação sociodiscursiva no interior daquela em que a interação teve lugar.

É assim que buscamos investigar como vem se apresentando a produção de resumos nas duas Universidades, considerando alguns critérios para a análise da estrutura retórico-discursiva e cognitiva de resumos, os quais, conforme já explicitamos, entendemos como complementares e não excludentes, uma vez que, isoladamente, embora necessários, não se apresentem como condição suficiente para nossa avaliação. Desse modo, elegemos como categorias mais amplas para este estudo: (1) os **elementos lingüísticos de superfície**; (2) a **estrutura retórica do gênero resumo** e (3) as **macro-regras de compreensão de textos**.

6.2.1. Elementos lingüísticos de superfície

Alguns usos ou escolhas léxico-gramaticais, tais como a presença de determinados tempos, modos e vozes verbais, verbos de elocução ou expressões adverbiais, por exemplo, revelam, de forma implícita ou explícita, o lugar que o autor de um resumo ocupa, tanto no interior desse gênero, como nas formas de interlocução com o autor do texto-gerador, como com o leitor de seu resumo. É dessa forma que o aluno produtor de resumos acadêmicos como parte das tarefas avaliativas desempenha um papel peculiar na relação entre o texto a ser resumido (e seu autor), o resumo (e ele mesmo) e o leitor (o professor), que ora estão próximos, ora, distantes. Para analisar essas relações, alguns elementos lingüísticos nos fornecem pistas importantes, entre os quais situam-se os **marcadores metadiscursivos**, que dão expressão à força persuasiva do gênero, e **usos de tempos verbais**, que, entre outras funções, situam o leitor na seqüência temática e ajudam a identificar o gênero textual analisado. Esses mecanismos contribuem para manter ou garantir a coerência temática e pragmática do texto, assegurando a textualidade e esclarecendo posições e

avaliações. Com base no modelo elaborado por Motta-Roth et al (2000) para análise de resumos na área médica e de educação física, consideramos os seguintes **marcadores**:

a) marcadores metadiscursivos

- **marcadores de estrutura textual (MET)**¹³¹ – indicam como são organizados diferentes blocos de informação ou situam o leitor no texto resumido. Eles podem assumir a forma de *seqüencializadores* (primeiro, em seguida, em terceiro lugar) e de *conectores lógico-temporais* (ao mesmo tempo, então, novamente). Os exemplos seguintes ilustram este item:

- (1) **A partir daí** verificou-se que vários turistas, inclusive estrangeiros, contribuíram para a degradação ambiental ... (SOC/R/5)
- (2) **Em síntese**, foi averiguado a progressão gradual destes impactos ambientais... (SOC/R/6)
- (3) **Portanto, diante do que foi constatado**, os dados revelaram um agravamento gradual dos impactos ambientais... (HT/R/1)
- (4) São três, **portanto**, as posições clássicas com relação ao sujeito... (LT/F/3)
- (5) Koch, **adiante**, mostra-nos que as definições sobre texto dependem da forma com o sujeito é conceituado. (LT/F/ 14)
- (6) **E como dito anteriormente**, a estratégia da marca é um dos triunfos da empresa... (ADM/F/1)
- (7) **Primeiramente** há a tendência da substituição de aparelhos antigos por novos (...). **Em segundo lugar**, o alto custo das licenças da tecnologia 3G exerce pressão para que as operadoras de telefonia se apressem no lançamento de novos serviços.(ADM/F/3)

Observemos que os marcadores de estrutura textual (MET), destacados nos segmentos dos resumos analisados indicam uma progressão textual, ou seja, estruturam a linearidade do texto, organizando-o de forma a facilitar o tratamento interpretativo, conforme explica Maingueneau (1996 apud KOCH, 2003), ao denominá-los de “marcadores de integração linear”. Koch (2003: 136) salienta que esses marcadores assumem, na organização espacial do texto, as funções de abertura, intermediação e fechamento. No entanto, a ausência deles não necessariamente indica que um texto não apresente essa progressão. Outros elementos no texto asseguram sua linearidade, respondendo por sua

¹³¹ Para facilitar a orientação do leitor na análise, optamos por usar as iniciais de cada elemento.

textualidade. Nesse caso, alguns fatores como, por exemplo, a coesão textual, ou outros procedimentos lingüísticos, podem garantir a manutenção do tema, como pode ser observado no fragmento seguinte:

(8) *Definir sujeito depende da maneira como se trata a língua e, a partir deste conceito variado, escolhe-se a concepção mais adequada daquele. Conseqüentemente, o texto encontra-se de acordo com estes dois termos anteriores para, assim, adquirir o sentido apropriado para cada tipo de relação.*

Se a língua é representação de pensamento, ela é vista como um instrumento e seu produtor é o responsável pelo sentido (ser consciente e histórico). Já o interlocutor – leitor/ouvinte – nada mais é do que um ser passivo que consegue descobrir a intenção mental (sentido) do autor dentro de seu produto lógico (texto). (...) (LT/F/6)

Segundo Biasi-Rodrigues (1998), as informações se distribuem nos resumos em células ou blocos temáticos, que nem sempre se ligam uns aos outros por meio de elos coesivos explícitos. Muitas vezes a seqüência temática se dá por relações de associação lexical, as quais se ancoram no conhecimento de mundo da comunidade discursiva acadêmica.

O que se observa no exemplo (8), no entanto, é que não se pode identificar, com a ausência desses marcadores, o gênero textual acima como resumo. Nesse caso, não houve sequer a presença de elementos introdutórios que pudessem ativar o esquema do gênero como um todo. Queremos dizer, portanto, que, além de expressões como “o autor do texto”, “a pesquisa tal”, “os dados analisados pelo pesquisador”, etc, os marcadores estruturais desempenham papel significativo no reconhecimento do gênero resumo.

- **marcadores de avaliação (MA)** – revelam a posição do autor do resumo, tanto em relação ao autor do texto, como ao conteúdo do mesmo. Vejamos os exemplos:

(9) *O artigo traz características **interessantes**...* (ADM/F/1)

(10) *Apesar do tamanho e dimensão da organização **vê-se a importância** da análise de situações...* (ADM/F/4)

(11) *... percebeu-se a saga (**brevemente relatada**)...* (ADM/F/5)

(12) ***Concordo** com Dascal...* (LT/F/2)

(13) *Texto **rico** em informações **bastante esclarecedoras** sobre os aspectos em questão, **todos abordados através de uma linguagem acessível**.* (LT/F/5)

(14) *O conceito de sentido é tratado por intermédio de algumas teorias que, **talvez por brevidade de explanação, não me ficaram muito claras**.* (LT/F/14)

- (15) ... **acredito** que as diferentes formas de abordagem não deveriam situar-se em extrema oposição...(LT/F/14)
- (16) ... Antônio Houaiss trata do ensino da língua padrão, **pretendendo** conscientizar o leitor de sua importância. (LT/F/19)

A atitude avaliativa diante de material a ser reduzido tem sido amplamente difundida entre analistas de gêneros como sendo preferencialmente circunscrita a resenhas (ou resenhas críticas). Termos de elogio e crítica, “termos não-específicos”, que informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas no texto (ARAÚJO, 1999; 2000), e comparações são elementos que caracterizam as resenhas. Por outro lado, uma das recomendações clássicas para a produção de resumos é que a linguagem utilizada nesse gênero seja “objetiva, clara, formal” (ver CREMMINS, 1982; KIRKLAND & SAUNDERS, 1991; ABNT - NBR6028). Tais recomendações podem parecer incompatíveis com a presença de elementos avaliativos em resumos, e, de fato, esses aparecem de forma discreta no nosso *corpus*. Nos segmentos apresentados – (9) a (16) –, observamos que essas ocorrências não contrariam, de modo geral, os princípios de objetividade, clareza e formalidade, requeridos pelo gênero.

Em suas formulações sobre a problemática dos gêneros do discurso, Bakhtin (1999; 2000) é enfático ao considerar o enunciado como refletindo a individualidade de quem fala ou escreve, o que configuraria o estilo. Assim, “... a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico”. (BAKHTIN, 2000: 287). No caso dos exemplares analisados, a pouca incidência desses marcadores avaliativos pode revelar o distanciamento entre autor e leitor, o que contraria o princípio dialógico do discurso, desenvolvido por Bakhtin (2000: 320), para quem: “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.”

Esses marcadores avaliativos são chamados por Koch (2003) de “*atitudinais ou afetivos*”, e “*encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado*” (KOCH, 2003: 136), como ilustram os segmentos (9), (10), (12), (13), (14) e (15). Os exemplos (11), (13), (14) e (16) marcam a posição do resumo em relação à forma como o autor do texto resumido desenvolveu suas idéias. Assim, a avaliação se concretiza

nesses exemplos de duas maneiras, como anteriormente mencionamos: sobre o conteúdo e sobre a forma do texto original.

Assim, se na teoria recomenda-se que os resumos sejam objetivos, no sentido de que não deve haver juízo de valor daquele resumo sobre o material lido, a presença de certos verbos, por exemplo, principalmente os de elocução, revelam um posicionamento ou atitude, por parte do autor do resumo, que pode ser especulativo, presumitivo ou prospectivo. Os exemplos (12) e (15) ilustram bem esse posicionamento avaliativo.

- **marcadores de validação (MV)** – indicam até que ponto o autor acredita que o conteúdo proposicional do texto é verdadeiro, conforme podemos ver nos exemplos seguintes:

- (17) **Tendo em vista os dados** que foram apresentados durante a pesquisa chega-se a conclusão ... (SOC/R/2)
- (18) **Diante do que foi verificado** chegou-se a conclusão... (SOC/R/4)
- (19) **Tais dados comprovam** a necessidade do desenvolvimento de um turismo sustentável ... (HT/R/2)
- (20) ... Dascal **que se diz adepto** do modelo pragmático... (LT/F/2)
- (21) **O autor considera** inicialmente dois fatores... (LT/F/17)
- (22) Porém, **para a autora**, a realidade é bem diferente. (ADM/F/3)
- (23) **Como traz o próprio texto**, “A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa (...)” (ADM/F/5)

Já mencionamos como sendo uma das formulações mais explícitas da teoria bakhtiniana da linguagem a natureza dialógica intrínseca ao texto escrito, que, em outros termos, orienta a palavra em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica (ver Garcez, 1998). Coloca-se, nessa formulação, a questão do destinatário, que, sendo real ou virtual, concreto ou abstrato, identificável ou não, orienta a produção textual. Desse modo, é definida como ponto de partida para realização do texto a sua audiência, que é, para Hoey (2001),

a leitura pretendida, a pessoa ou pessoas imaginárias para a qual o autor se dirige e cujas questões ele tenta responder. Fundamentalmente o auditório é sempre uma abstração da imaginação do autor, uma vez que nenhum escritor, mesmo competente, pode penetrar completamente na mente de alguém

para saber exatamente o que ele quer ou precisa aprender. Ao compor seu texto, o escritor faz conjecturas sobre o nível de conhecimento da audiência e estas estão refletidas na sua gramática de muitos modos sutis (p.14)¹³².

Um desses modos é a presença de alguns marcadores que indicam essa relação dialógica entre autor e leitor, tendo como mediação o texto – na nossa análise, o texto a ser resumido.

A utilização desses elementos, como vemos principalmente nos exemplos (20), (21), (22) e (23), revela que o autor do resumo, ao se posicionar em relação ao conteúdo temático do texto, introduz outras vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, no caso, a do próprio autor do texto lido. Ao mesmo tempo em que marcam a sua posição, nos exemplos acima, percebemos que seus autores demarcam o limite dessas avaliações, ao recorrerem aos autores dos textos originais, seja para assinalar concordância ou discordância em suas formulações.

Observemos no resumo seguinte de que forma se apresentam esses marcadores em seu conjunto:

<u><i>A autora estabelece um panorama das concepções de língua existentes, inicialmente – língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação.</i></u>	→ MET
<u><i>Após a reflexão desses conceitos, Koch esclarece que a concepção de sujeito está atrelada à concepção de língua e de sujeito. Quanto ao sentido do texto, a autora acredita que ele é construído na interação texto-sujeitos, não sendo algo que preexista a essa interação.</i></u>	→ MET
<u><i>Por fim, ela defende uma concepção socio-interacional de linguagem, onde esta é um lugar de “interação” entre sujeitos sociais, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.</i></u>	→ MV
Conclusão: <u><i>Texto rico em informações bastante esclarecedoras sobre os aspectos em questão, todos abordados através de uma linguagem acessível. (LT/F/14)</i></u>	→ MET
	→ MA

Para concluir esta parte da análise dos marcadores, apresentamos na Tabela seguinte a incidência dessas ocorrências nos exemplares analisados:

¹³² No original: “The audience of a text is the intended readership, the imaginary person or persons whom the writer addresses and whose questions s/he tries to answer. Ultimately the audience is always a figment of the writer’s imagination since no writer, however skilled, can ever get inside someone else’s mind so completely as to know exactly what they want and need to learn. In composing his/her text, the writer makes assumptions about the state of knowledge of the audience and these are reflected in his/her grammar in quite subtle ways”.

Tabela 27 – Presença de marcadores metadiscursivos

Curso	MARCADORES METADISCURSIVOS		
	Marcadores de Estrutura Textual (MET)	Marcadores de Avaliação (MA)	Marcadores de Validação (MV)
LETRAS	(55%)	(25%)	(35%)
SOCIOLOGIA	(60%)	(40%)	(60%)
HISTÓRIA	(70%)	(10%)	(10%)
ADMINISTRAÇÃO	(100%)	(80%)	(60%)

Se considerarmos como indicador de qualidade de resumos a presença desses marcadores isoladamente, admitiremos que os textos produzidos por alunos de Administração se apresentam como os melhores no nosso *corpus*. Certamente, essa questão parece estar bem resolvida entre esses alunos e, nesse caso, revelou-se a preocupação de situar o leitor no gênero produzido. Insistimos, entretanto, que esse é apenas um elemento de análise, que apenas no conjunto com os outros elementos pode indicar a qualidade da produção.

b) usos de verbos

Além dos marcadores metadiscursivos, que contribuem para manter a coerência temática no resumo e esclarecem também posições a respeito do texto original, os usos de verbos em seus diferentes tempos e modos podem indicar a organização do texto, situando o leitor sobre a progressão temática e dando pistas sobre o gênero textual produzido. Já tratamos, no item anterior, do papel avaliativo que alguns verbos podem assumir. Nesse item, focalizaremos as abordagens da temporalidade que situam os processos, indicando a seqüência temporal do tema tratado e o reconhecimento do gênero textual resumo como possuindo um eixo temático produzido pelo autor do texto original, o qual deve ser apresentado no texto resumido.

Esclarecendo melhor, no gênero resumo é preciso identificar que o tema focalizado está desenvolvido em outro texto, e, muitas vezes, por outro autor diferente do autor do resumo, como é o caso da totalidade de nosso *corpus*. Em alguns resumos, a aparente transposição de enunciados do texto original pelo

autor do resumo, utilizando os mesmos tempos verbais, indicou a não-observância desse requisito, como apresentamos a seguir.

- (24) *Usando o descobrimento do Brasil como tema, **pesquisei** a temática dos livros didáticos (...)* (SOC/R/9)
- (25) *Levando em conta as comemorações do Descobrimento do Brasil **realizamos** uma pesquisa para se verificar de que maneira os livros didáticos estão sendo usados em sala de aula do 1º grau maior.* (HT/R/9)
- (26) *Não **podemos** apresentar resultados definitivos, no momento só **podemos** refletir sobre o material que se analisou (...)* (HT/R/9)
- (27) ***Será feito** um levantamento bibliográfico nas editoras em Recife (...)* (HT/R/10)
- (28) ***No momento só foi possível** apresentar algumas reflexões sobre o material (...)* (HT/R/10)
- (29) *A partir daí, **será** uniformizado a linguagem que definirá os parâmetros para a análise das fontes escritas e iconográficas.* (HT/R/7)

Podemos observar nos exemplos (24) e (26) uma demonstração clara de equívoco, uma vez que as pesquisas não foram realizadas pelo autor do resumo, conforme já explicamos quando tratamos da origem dos textos que serviram de base aos resumos.

Identificamos uma ocorrência significativa de verbos no presente, no particípio passado nas composições da voz passiva e no passado da voz passiva pronominal. Houve incidência pequena de usos de verbos nos tempos do passado simples, principalmente no início dos resumos, em que se situavam as pesquisas e os artigos lidos, quando se relatavam fatos e acontecimentos do passado no texto original, ou na apresentação de resultados. Essas características podem ser identificadas nos trechos seguintes:

- (30) *O artigo da HSM Management (março/abril 2001) **aborda** como a Nokia, uma das maiores empresas do mundo, que **nasceu** da fusão de três fábricas (...)* A Nokia **precisou** renovar a sua equipe de trabalho e mudar o seu foco (...)
(ADM/F/1)
- (31) *Para tanto, **posicionou** profissionais adequados em postos chave para captar as necessidades e as oportunidades que o mercado ainda incipiente **oferecia**.*
(ADM/F/2)
- (32) *A equipe de Ollila **investiu** no fortalecimento da marca e na diferenciação (...)*
(ADM/F/3)
- (33) *Uma pesquisa (...) **observou** que a Ilha todos os anos (...) **recebe** um fluxo imenso de turistas (...)* (SOC/R/2)
- (34) *A partir daí **verificou-se** que vários turistas, inclusive estrangeiros, **contribuíram** para a degradação ambiental (...)* (SOC/R/5)

- (35) *Portanto, diante do que foi constatado, os dados **revelaram** um agravamento gradual dos impactos ambientais (...)* (HT/R/1)
- (36) ***Supõe-se** que **poderiam ser adotadas** novas versões sobre o Descobrimento do Brasil (...)* (HT/R/6)

No entanto, um aspecto que consideramos problemático quanto ao uso de verbos foi a falta de uniformização dos tempos verbais em alguns resumos, o que, muitas vezes, não permitia a identificação da seqüência do relato e a progressão temática da pesquisa ou do artigo, ou mesmo a inserção de comentários do autor do resumo, como observamos nos trechos seguintes:

- (37) ***Observa-se** que um aumento da degradação ambiental nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, que é o período de maior fluxo de turistas na região, dessa forma, **supôs-se** que fosse o principal fator que condicionava tal degradação.* (HT/R/2)
- (38) *Esta pesquisa **tem** como estudo a causa dos impactos ambientais da Ilha da Coroa do Avião.(...) A pesquisa **utilizou-se** da observação participante e de questionários aos trabalhadores da ilha (...)* (HT/R/4)
- (39) ***Supõe-se** que **poderiam ser adotadas** novas versões sobre o Descobrimento do Brasil (...)**A intenção é** a de alcançar novas maneiras de ver e reproduzir fatos (...)**A pesquisa apoiou-se** no levantamento das bibliografias distribuídas pelas editoras às escolas.* (HT/R/6)
- (40) *A partir daí, **será uniformizado** a linguagem que definirá os parâmetros para a análise das fontes escritas e iconográficas. (...)Através de tal pesquisa **foi descoberto** que o livro didático é um objeto de múltiplas facetas (...)* (HT/R/8)
- (41) *(...) os resultados obtidos **mostrou** que não só os turistas como também os comerciantes contribuem seriamente para o desgaste ambiental (...)Tendo em vista os dados que foram apresentados durante a pesquisa **chega-se** a conclusão (...)* (SOC/R/2)
- (42) *A pesquisa (...) **relatou** que a maior diversidade da Ilha é o turismo exagerado.(...) A pesquisa feita por pesquisadores da UFRPE **conta** com a participação de barraqueiros(...)* (SOC/R/3)
- (43) *A pesquisa **procurou** retratar o perfil sócio-econômico dos trabalhadores da Ilha (...)O estudo **abrange** a diversidade econômica (...)* (SOC/R/7)
- (44) *O projeto de pesquisa (...) **foi desenvolvido** por professores pesquisadores (...)**Teve** a finalidade de identificar os impactos ambientais causados pela exploração turística do local (...)Como resultado **verificou-se** que existe um agravamento gradual dos impactos ambientais naquele local (...)**Acredita-se** que aplicadas essas ações poderão proporcionar o desenvolvimento sustentável (...)* (SOC/R/8)

Sobre esse ponto, Koch (2003), avaliando a presença de elementos de recorrência num texto como exercendo uma função retórica, observa que “a recorrência, na progressão textual, de um mesmo tempo verbal pode trazer

indicações ao leitor/ouvinte sobre se a seqüência deve ser interpretada como comentário ou como relato, se a perspectiva é retrospectiva, prospectiva ou zero, ou ainda, se se trata de primeiro ou segundo plano, no relato” (p.123). Nos exemplos destacados, as variações temporais dificultaram essas interpretações a que autora faz referência.

Bronckart (1999) também discute essa questão do valor dos verbos e seus determinantes quando trata das abordagens da temporalidade, cuja análise deve considerar três parâmetros: a) o momento da produção; b) o momento do processo; c) o momento psicológico de referência. Em outras palavras, a identificação desses diferentes momentos contribui para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade, oposição, e, no caso dos resumos, a própria delimitação da autoria do resumo e do texto-fonte.

Outros usos de verbos foram considerados peculiares na nossa análise, principalmente aqueles que situam inicialmente o texto lido, como pode ser visto nos exemplos seguintes:

- (45) O artigo **traz** características interessantes quanto ao sucesso da Nokia (...) (ADM/F/1)
- (46) Esse resumo **fala** sobre a reportagem: “A estrela do Báltico”, por Viviana Alonso (...) (ADM/F/4)
- (47) Esta pesquisa **tem** como estudo a causa dos impactos ambientais (...) (HT/R/4)
- (48) A autora, no capítulo lido, **presta-se a retomar** algumas “questões básicas” (...) (LT/F/14)
- (49) Ele **fala** da divisão das línguas (...) (LT/F/16)
- (50) **Aborda** sobre a modernidade da fala, (...) (LT/F/18)

O uso desses verbos introdutórios das idéias do autor depende do que se apreende, pela leitura, da intenção comunicativa e da ênfase que aquele que reporta essa intenção – no caso, o autor do resumo – queira dar (SPACK, 1996). Nos casos exemplificados, ainda que não comprometam a estrutura dos gêneros, nem indiquem uma provável falta de compreensão do texto lido, esses usos denotam pouca criatividade ou inadequação na escolha lexical ou mesmo o desconhecimento de formas apropriadas de se fazer referências intertextuais.

Essa dimensão léxica assume significativa atenção na medida em que indica habilidades de reconhecimento e uso da intenção comunicativa.

6.2.2. Estrutura retórica do gênero resumo

No capítulo em que tratamos das contribuições dos estudos sobre gêneros, ressaltamos aqueles desenvolvidos por John Swales (1990 e 1992) como sendo ponto de partida para muitas das abordagens que têm sido feitas mais recentemente, sobretudo em relação ao gênero resumo. Uma das noções mais recorrentes nesses estudos com base em Swales é a de estrutura retórica dos gêneros textuais, representada por movimentos retóricos, que contribuem para definir um texto como pertencente a esse ou aquele gênero, determinando, por sua vez, seu propósito comunicativo.

Nesses estudos mais divulgados de Swales, principalmente naqueles publicados em seu *Genre Analysis* (1990), o autor se ocupou da análise de introduções de artigos científicos, para a qual elaborou um modelo (CARS)¹³³ em que movimentos e passos se complementam para formar a estrutura retórica do gênero. Outras adaptações desse modelo foram sendo feitas por autores que analisavam outros gêneros textuais, como Bhatia (1993), Motta-Roth (1996, 1998, 1999, 2002), Bittencourt (1996), Bezerra (2001), entre outros.

Entendemos, assim, que um modelo de estrutura retórica de um gênero não pode ser aplicado a qualquer outro, e, no caso de nosso estudo, como os resumos que recolhemos têm como fonte textos pertencentes a diferentes gêneros, tratamos aqui de definir a estrutura retórica desses textos geradores dos exemplares que compõem nosso *corpus*.

Os textos de Koch (2003) e Houaiss (1992) apresentam semelhanças entre si, ainda que o primeiro seja um capítulo de livro, ou seja, precisa ser considerado no conjunto da obra. Ambos, entretanto, apresentam características diferentes daquelas dos artigos de pesquisa representados pelos textos de FRANÇA e BANDEIRA (2001) e BELLO e SILVA (2001), porque, diferentemente destes

¹³³ Ver página 101, no capítulo 4.

últimos, não foi realizada uma pesquisa de campo, com análise e resultados de dados, e outras características dos gêneros textuais analisados pelos modelos inspirados em Swales. O texto de Alonso (2001), sendo uma reportagem, apresenta também estrutura retórica diferente dos outros textos. Desse modo, para realizar nossa análise, apresentamos um quadro com 5 movimentos retóricos, alguns comuns e outros próprios de cada texto-fonte. Consideramos apenas os movimentos mais gerais, sem focalizarmos os passos que cada movimento requer, por entendermos ser a explicação desses suficiente para a identificação em nosso estudo.

Tabela 28 – Movimentos retóricos nos textos-fonte

MOVIMENTOS RETÓRICOS	TEXTOS-FONTE				
	KOCH (2003)	HOUAISS (1992)	FRANÇA (2001)	BANDEIRA (2001)	ALONSO (2001)
1. Situando e apresentando o tema ou a pesquisa – indica o que o autor se propôs a fazer (introduz o estudo).	X	X	X	X	X
2. Expondo/avaliando noções e concepções - apresenta o referencial teórico em que se situa o estudo.	X	X	X	X	X
3. Descrevendo a metodologia da pesquisa – indica como o autor fez a pesquisa.			X	X	
4. Apresentando os resultados da pesquisa – indica o que o autor encontrou.			X	X	
5. Elaborando as conclusões – apresentam-se conclusões e/ou recomendações.	X	X	X	X	X

Com base, então, nesse quadro de movimentos retóricos referentes aos textos, observamos em que medida os resumos analisados apresentavam ou não tais movimentos presentes nos textos-fonte. Além disso, avaliamos a ordem em que esses se apresentam nos resumos e as implicações de sentido que podem advir de uma provável mudança dessa ordem. Antes de apresentarmos uma tabela geral de ocorrências desses movimentos nos resumos com seus percentuais, alguns trechos ilustrativos de cada um desses movimentos podem ser conferidos em seguida.

a) Movimento 1 – Situando e apresentando o tema ou a pesquisa

- (51) *O artigo da HSM Management (março/abril 2001) aborda como a Nokia, uma das maiores empresas do mundo,(...), transformou-se num importante participante mundial do setor das telecomunicações, cuja marca é amplamente reconhecida em diversos países. (ADM/F/1)*
- (52) *Com os festejos dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, foi realizada uma pesquisa para analisar o discurso e como está sendo utilizada a temática didática dos livros de história pelos professores em sala de aula. (SOC/R/10)*
- (53) *O objetivo dessa pesquisa foi de diagnosticar o papel sócio-econômico dos trabalhadores que freqüentam a Ilha e a participação dos turistas possibilitando identifica(r) os impactos ambientais resultantes dessas atividades de exploração turística. (HT/R/1)*
- (54) *Na tentativa de estabelecer uma concepção mais abrangente, dentro do universo oral e textual, da relação entre o sentido e o sujeito a autora nos demonstra de forma sucinta as visões teóricas, mais representativas, no problema do discurso.(LT/F/4)*

b) Movimento 2 – Expondo/avaliando noções e concepções

- (55) *Hoje além dos telefones com a tecnologia WAP (wireless application protocol), que permite o acesso à Internet através de dispositivos portáteis, a Nokia comercializa um software que permite criar os “servidores WAP”, semelhantes aos “servidores WEB”. (ADM/F/3)*
- (56) *É notável que a relação comercial do livro didático impõe uma estrutura definida por profissionais que estruturam todo o livro de uma forma que lhe convenha, financeiramente falando. (SOC/R/9)*
- (57) *Com a divulgação de novas problemáticas do imaginário, o indivíduo redefine o conceito de história ampliando a análise e a reflexão. (HT/R/5)*
- (58) *Após a reflexão desses conceitos, Koch esclarece que a concepção de sujeito está atrelada à concepção de língua e de sujeito. (LT/F/5)*

c) Movimento 3 – Descrevendo a metodologia da pesquisa

- (59) *Houve um levantamento com base em questionários com barraqueiros, barqueiros e vendedores sobre o seu quadro sócio-econômico e o nível de conscientização. Com os turistas, apenas observações indiretas. (SOC/R/5)*
- (60) *Foram utilizados questionários específicos aos barraqueiros, barqueiros e ambulantes tentando buscar o grau de consciência ambiental nativo. Já com os turistas foi utilizada a pesquisa de observação indireta. (SOC/R/1)*
- (61) *A pesquisa apoiou-se no levantamento das bibliografias distribuídas pelas editoras às escolas. Aplicou-se uma análise comparativa entre textos e imagens presentes nos livros e a importância dada por estes à interdisciplinaridade. (HT/R/6)*

d) Movimento 4 – Apresentando os resultados da pesquisa

- (62) *Com os resultados observados verificou-se que os trabalhadores e os turistas são os principais agentes causadores da destruição do ambiente da ilha; (SOC/R/5)*

- (63) *Como resultado verificou-se que existe um agravamento gradual dos impactos ambientais naquele local. (SOC/R/8)*
- (64) *Não se teve um resultado definitivo da pesquisa, apenas algumas indagações e reflexões sobre o material pesquisado. (SOC/R/10)*
- (65) *Portanto, diante do que foi constatado, os dados revelaram um agravamento gradual dos impactos ambientais (...) (HT/R/1)*
- (66) *Nesta pesquisa verificou-se que os grandes causadores dos impactos ambientais na ilha são os vendedores e os turistas. (HT/R/4)*

e) Movimento 5 - Elaborando as conclusões

- (67) *Finalmente, sabe-se que diversas tecnologias rivais competem pela conquista das vias de alta velocidade. (ADM/F/3)*
- (68) *Diante do que foi verificado chegou-se a conclusão de que os impactos aumentam cada vez mais tornando-se necessário organizar pesquisas projetos que promovam a conscientização ecológica (...) (SOC/R/4)*
- (69) *Tais dados comprovam a necessidade do desenvolvimento de um turismo sustentável por meio de pesquisa e projetos relativos à educação ambiental dos trabalhadores e da criação de cursos de capacitação. (HT/R/2)*
- (70) *Conclui que os usuários da língua devem ser alfabetizados, já que esta é uma condição relevante para a ascensão social (...) (LT/F/19)*

A Tabela 29 seguinte apresenta a distribuição desses resumos segundo os movimentos retóricos que neles se realizam¹³⁴:

Tabela 29 – Distribuição dos resumos segundo seus movimentos retóricos

MOVIMENTOS RETÓRICOS	RESUMOS DOS TEXTOS				
	KOCH (2003)	HOUAISS (1992)	FRANÇA (2001)	BELLO (2001)	ALONSO (2001)
1. Situando e apresentando o tema ou a pesquisa	20%	100%	75%	83,3%	100%
2. Expondo/avaliando noções e concepções	100%	100%	50%	0%	100%
3. Descrevendo a metodologia da pesquisa	-	-	62,5%	100%	-
4. Apresentando os resultados da pesquisa	-	-	37,5%	100%	-
5. Elaborando as conclusões	26,6%	80%	37,5%	83,3%	40%

Em relação ao **Movimento 1**, observamos que, com exceção dos 15 resumos produzidos a partir do texto de Koch (2003), os índices de ocorrência

¹³⁴ Nos textos de Koch (2003), Houaiss (1992) e Alonso (2001), não havia a presença dos movimentos 3 e 4, daí também não serem encontrados estes nos resumos dos alunos.

foram significativamente altos, podendo indicar que essa é uma questão resolvida na produção de resumos acadêmicos. No entanto, constatamos, nas representações desses movimentos, alguns problemas que demonstram que sua simples presença não garante a qualidade do resumo, como podemos observar nos exemplos seguintes:

- (71) *Uma pesquisa desenvolvida pelos professores pesquisadores da UFRPE que foi intitulada como perfil sócio-econômico dos trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião, observou que a Ilha todos os anos nos períodos de verão que vão de dezembro a fevereiro recebe um fluxo imenso de turistas acarretando congestionamento em torno da Ilha por conta das embarcações que são dos próprios turistas e um problema maior os impactos ambientais que ocorrem na Ilha. (SOC/R/2)*
- (72) *A autora, no capítulo lido, presta-se a retomar algumas “questões básicas” para o desenrolar de seu livro: a noção de sujeito, de língua, de texto e de sentido. (LT/F/14)*
- (73) *Aborda sobre a modernidade da fala, considerando que os homens comunicam-se muito antes do surgimento da escrita e que apenas alguns atingiram esta. (LT/F/18)*
- (74) *Este trabalho de pesquisa é decorrente do trabalho que tem por título “Perfil sócio-econômico dos trabalhadores da ilha da Coroa do Avião”, desde 1994 a Universidade Federal Rural de Pernambuco tem oficialmente desenvolvido pesquisas em diversas áreas científicas, técnicas e sociais, foi observado que grande número de turistas tem freqüentado esta ilha de apenas 2 hectares e principalmente no verão tem gerado problemas de superlotação, na prática os comerciantes que trabalham no local não desenvolvem atividades úteis ao meio ambiente. (HT/R/3)*

Em (71) e (74), a construção longa do período compromete a compreensão desses trechos, enquanto que em (72) a escolha lexical e em (73) a construção sintática podem ser consideradas inadequadas na produção desse gênero.

Chamou-nos a atenção o fato de os resumos de pesquisas apresentarem percentuais menores do Movimento 2, em que se expõem ou se avaliam noções e concepções, em relação aos outros resumos, que o apresentaram na sua totalidade. No entanto, identificamos nos dois artigos de pesquisa a presença desse movimento, desconsiderado totalmente no caso do artigo de Bello e Silva (2001). Outro ponto interessante a se observar é que os resumos do texto de França e Bandeira (2001), por ser uma pesquisa em andamento, apresentavam percentuais pequenos do Movimento 4 e, nesse caso, procurou-se ressaltar essa condição, como pode ser visto no exemplo (64).

Em alguns dos exemplares analisados, observamos que esses movimentos retóricos não aparecem numa ordem sugerida pelos tantos modelos de análise de gêneros textuais. No caso de resumos de artigos de pesquisa referentes ao texto de França e Bandeira (2001) e Bello e Silva (2001), no nosso *corpus*, a ordem proposta por Bhatia (1993) para se atingir o propósito de descrever o que o autor da pesquisa fez, como o fez, o que encontrou e o que concluiu – o que corresponde, respectivamente, à contextualização, metodologia, resultados e conclusão da pesquisa –, nem sempre foi observada, comprometendo a compreensão do gênero. Observemos esses trechos destacados dos exemplares analisados:

(75) *A pesquisa relata a preservação ambiental sendo influenciada pr aspectos sócio-econômicos das populações existentes no local. Foi encontrado grande numero de vendedores ambulante, barraqueiros e barqueiros assim como a presença de turistas contribuindo demasiadamente na deterioração do ambiente além da falta de infra-estrutura para comportar tamanha demanda de pessoas. (...)*

É evidente a necessidade de projetos e pesquisas promovendo a educação ambiental direcionados aos turistas e trabalhadores. (...)

(...) O relatório foi derivado de questionários específicos aos trabalhadores da ilha, no período de novembro de 2000 à maio de 2001, tendo em vista analisar o nível de consciência ecológica. (...)

Em síntese, foi averiguado a progressão gradual destes impactos ambientais sendo fundamental a criação de cursos de capacitação direcionados àqueles que exploram o comércio local e a promoção do turismo consciente contribuindo à qualidade de vida dos nativos e abitantes da ilha. (SOC/R/6)

(76) *Pesquisa historiográfica sobre os 500 anos do Descobrimento de Brasil, **com o propósito de fazer uma análise dos discursos reproduzidos em livros didáticos.** A análise tem com preocupação a valorização do cotidiano da vida social da sociedade brasileira. (...)*

(...) Foi constatado a importância dos livros didáticos no processo pedagógico e como instrumento de difusão de discursos culturais, que agem diretamente na formação do aluno enquanto ser individual e social. (...)

(...) O objetivo deste estudo é avaliar, manifestar e colocar concretamente os conteúdos em sala de aula (...) HT/R/5

A colocação de uma recomendação antes da metodologia e da apresentação dos resultados, conforme destacado no exemplo (75), e a apresentação de objetivo no último período no texto, no exemplo (76), revelam que essa recomendação acerca da ordem dos movimentos retóricos no gênero resumo não foi considerada, quebrando a progressão lógica da descrição da pesquisa. Ainda a respeito do exemplo (76), o problema maior que se apresenta é

o fato de não se poder identificar, nesse resumo, qual dos trechos destacados vale como objetivo.

As implicações decorrentes da quebra dessa ordem na estrutura retórica do gênero podem ser observadas nas dificuldades que pesquisadores podem encontrar ao tentarem localizar um ou outro aspecto de uma pesquisa, na consulta ao texto original, a partir da leitura de um resumo. Em outras palavras, como bem ressalta Santos (1996),

(...) ao fornecer ao leitor uma visão nítida de como as informações são tipicamente organizadas em resumos de artigos de pesquisa (...) a organização sugerida pode permitir leituras críticas e mais rápidas e precisas, quando, por exemplo, um pesquisador estiver interessado em um ou outro aspecto da pesquisa (SANTOS, 1996:497)¹³⁵.

Dos movimentos retóricos constatados, o mais problemático nos resumos analisados foi a apresentação das conclusões. Nesse ponto foi observado em alguns resumos aquilo que van Dijk e Kintsch (1983) denominam de distorções, ou seja, quando o autor do resumo apresenta conclusões que são ou parecem ser pessoais no lugar de apresentar as do autor do artigo, introduzindo comentários que, se não aparecem no texto original, não podem, no resumo, ser identificados quanto à autoria. Vejamos alguns desses exemplos:

- (77) *Ai é que está a diferença da Nokia. Valorizar a marca, inovar cada vez mais seus produtos e principalmente valorizar as pessoas que estão na empresa e fora dela, torna-a um diferencial no mercado. (ADM/F/1)*
- (78) *Portanto, diante do exposto, percebeu-se a saga (brevemente relatada) da Nokia para o alcance do mercado e sucesso da empresa, que continua forte e firme enfrentando todas as ameaças de mercado que poderão surgir e, como defesa, inovando sua tecnologia digital na telefonia celular. (ADM/F/5)*
- (79) *Tendo em vista os dados que foram apresentados durante a pesquisa chega-se a conclusão que está havendo urna degradação do meio ambiente na Coroa do Avião sendo preciso projetos que envolvam a educação ambiental não só para os comerciantes que exploram o local como também os turistas que visitam a Região, afinal de contas a conservação do local só trará benefícios a todos. (SOC/R/2)*
- (80) *A Ilha tem se desgastado com a desvalorização dos comerciantes que tendo ou não consciência de preservação, não preservam, e aos turistas que vão e*

¹³⁵ No original: "...by giving readers an accurate picture of how information is typically organized in research paper abstracts (...), the suggested organization may allow faster and more precise critical readings where, for instance, a researcher may be interested in one aspect of research".

causam poluição sonora e material, danificando o aspecto do ambiente natural, se todos os projetos forem mesmo postos em prática, irá trazer benefícios para ambas as partes, o homem e a natureza. (SOC/R/3)

- (81) *Se esses projetos forem realmente postos em prática beneficiará todos tanto os comerciantes, os turistas, o próprio turismo e principalmente o ambiente natural da ilha. (SOC/R/4)*
- (82) *(...) é necessário medidas de conscientização e educação ambiental aos moradores e freqüentadores da ilha e que se promova melhorias para a conservação natural da Coroa do Avião. (SOC/R/5)*
- (83) *Pegando-se o texto, verifica-se um jogo de códigos que tendem a ser decodificados pelo ouvinte que deduz a intenção do falante e assim, o sentido textual, com se pode chegar de fato ao sentido? que é algo visto numa interação falante/ouvinte. Teria que haver um mesmo caminho que levasse a um mesmo sentido, alguma coisa exata. (LT/F/1)*
- (84) *Quanto aos modelos de interpretação podemos generalizar e concluir que, uma vez que o sentido não se faz sozinho, a forma de chegar até ele seria uma questão de escolha de escolha e não afetaria, sem uma resposta, todo o sistema da linguagem. (LT/F/4)*
- (85) *Conclusão: acredito que as diferentes formas de abordagem não deveriam situar-se em extrema oposição, deveriam, sim, imbricar-se no sentido de (Pasquale Cipro Neto odeia esse “no sentido de”) continuar avançando no estudo de tais “questões” cruciais à semântica. LT/F/14)*

É sabido que na maioria dos gêneros existem grandes problemas na abertura e no fechamento do texto. Assim é no telefonema e no artigo científico. Assim é no resumo e na carta. Apenas em textos formulaicos, como por exemplo as atas, essa questão é menos problemática. Se as introduções são reconhecidamente complicadas, e quase todos os que escreveram textos acadêmicos admitem ter mais dificuldade ao começar do que continuar a escrita desses gêneros, conforme afirma Swales (1990:137), no nosso *corpus* as conclusões também assim se apresentaram. A simples presença desses dois movimentos retóricos não garante a qualidade do resumo. Em apenas 24,4% dos exemplares analisados consideramos que as conclusões foram elaboradas de forma adequada, levando-se em conta as exigências do gênero em questão.

Observemos no resumo seguinte de que forma se apresentam esses movimentos retóricos em seu conjunto. Devemos ressaltar, antes, que o Movimento 2 (**Expondo/avaliando noções e concepções**), em que o referencial teórico que fundamenta o estudo é apresentado, teve pequena incidência no nosso *corpus*, como pode ser conferido na Tabela 29, com relação aos textos resumidos dos artigos de pesquisa (FRANÇA, 2001 e BELLO, 2001 – 50% e 0%,

respectivamente), o que pode ter forçado uma identificação possível desse movimento no resumo em questão. Vejamos:

Movimentos Retóricos	
MR1	<i>Pesquisa analítica sobre o discurso que tem sido formado e reproduzido sobre a temática nos livros didáticos, enquanto instrumentos de construção do saber em sala de aula. É necessária uma nova visão do</i>
MR2	<i>sujeito na História, levar em conta o cotidiano da vida social do indivíduo. O tema do descobrimento pode ser revisto por outros ângulos, isso facilitaria a criação de linguagens alternativas para a construção de um saber dinâmico que privilegie a realidade do sujeito na história. Identificar a linha que direciona o mercado editorial de hoje, e apresentar sugestões de novas abordagens de conteúdo e metodologia a serem empregados no livro didático. Foram levantados primeiramente em editoras do Recife,</i>
MR3	<i>livros que são distribuídos para escolas de 5ª. a 8ª. Series. Dentro da</i>
MR4	<i>pesquisa feita ainda de forma inicial, vimos como o livro didático assume um papel de extrema importância dentro do processo pedagógico, mas, também como instrumento de difusão de discursos culturais, formas de comunicação alternativa e sistemas de valores que vão influenciar diretamente na formação cognitiva do aluno enquanto ser individual e social. Diante de todas as discussões apresentadas, e visto que o livro</i>
MR5	<i>didático ainda desperta grandes celeumas no debate acadêmico; quer seja por seu uso, ou por seu desprezo no processo de aprendizagem. (HT/R/8)</i>

Feitas essas análises, é preciso reiterar, neste ponto, que, indiscutivelmente, os movimentos retóricos representam a organização das informações no texto, compondo sua estrutura e revelando o propósito comunicativo a partir da identificação da função retórica de cada um desses movimentos. Entretanto, como temos afirmado ao longo deste estudo, a análise isolada da estrutura retórica dos gêneros não se mostra suficiente para se fazer uma avaliação qualitativa do gênero resumo, e, acreditamos, de inúmeros outros gêneros.

Portanto, elegemos outro critério para nossa análise, que, no conjunto com os dois anteriormente expostos – elementos lingüísticos de superfície e estrutura retórica –, pode permitir avaliações gerais mais seguras (ainda que não definitivas ou inquestionáveis) sobre a problemática da produção de gêneros acadêmicos.

São as macro-regras de compreensão textual, inspiradas nos estudos de van Dijk e Kintsch (1983), que contribuem para a redução de informações requerida pelo gênero resumo.

6.2.3. Macro-regras de compreensão e redução de informação de textos

No processo de construção de compreensão estão incluídas, entre outras habilidades, a de abstrair as proposições explícitas do texto, de inferir aquelas que estão implícitas e de relacionar essas proposições de modo a se obter a macroestrutura textual, ou seja, a coerência global do texto, apreendida ao se acionarem algumas estratégias ou regras para esse fim. Ao mesmo tempo em que asseguram a organização textual, tais regras, as quais Van Dijk e Kintsch (1975;1983) chamaram de **macro-regras**, são importantes para reduzir informações de modo a se formar um novo gênero textual, o resumo, ainda que não tenham sido formuladas no contexto de uma teoria de gêneros.

Reverendo o capítulo 4, em que tratamos do gênero resumo, podemos acompanhar as diversas abordagens dessas macro-regras e seus desdobramentos para as análises de gêneros desenvolvidas em vários estudos. É preciso ressaltar que são regras apenas heurísticas e não se pode aplicá-las como regras formais porque o texto não é um simples recipiente cheio de conteúdos que todos vão identificar do mesmo modo ao aplicarem essas regras. Nesse sentido, as macro-regras são procedimentos voltados para o conteúdo e não para a estrutura. Assim, as três regras originais formuladas por Van Dijk e Kintsch (1975; 1983) – **apagamento**, **generalização** e **construção** – foram modificadas em Sprenger-Charolles (1980), em Brown & Day (1983), em Johns and Paz (2003) e outros, para atender a diferentes objetivos formulados em suas pesquisas. Na medida em que nos propomos a apreender de que maneira os alunos reduzem, reproduzem ou distorcem o texto original na produção de seus resumos, para a nossa análise consideramos as macro-regras de **seleção/apagamento** e de **integração/construção**. Observe-se que o primeiro par compõe uma regra de seleção de informações a serem utilizadas no resumo, pois apagar, na realidade, é o resultado do ato de escolher, selecionar, enquanto o outro par pode ser considerado como uma regra de substituição. As

semelhanças e diferenças entre essas regras serão tratadas devidamente na ocasião em que apresentarmos os exemplos que as ilustram.

Antes de discorrermos sobre essas regras e as ilustrarmos com os exemplos extraídos de nosso *corpus*, é necessário esclarecer que, diferentemente do que aconteceu com os critérios anteriores estabelecidos para a nossa análise, não poderemos apresentar, senão de modo mais geral, dados quantitativos que pudessem indicar a qualidade dessa produção. Ao mesmo tempo em que, num resumo, observávamos a presença de uma determinada macro-regra, identificávamos sua ausência. Em outras palavras, num mesmo resumo em que o aluno selecionava uma informação relevante, por exemplo, excluía outra de fundamental importância para a compreensão do texto como um todo. Ou então, quando se demonstrava a capacidade de identificar informação relevante, não se mostrava a habilidade de reformulá-la com as próprias palavras. Isso mostra que a aplicação de uma certa regra é cíclica e recursiva, e não pontual, e que a “idéia central” não está num determinado ponto do texto, mas é construída na relação ou fusão de várias partes.

Essas questões foram identificadas em todos os exemplares do *corpus*, o que pode indicar, conforme discutiremos mais adiante, um dos maiores problemas na produção desse gênero. Passemos, então, à apresentação das macro-regras utilizadas em nossa análise.

a) seleção/apagamento – Considera-se a habilidade que o produtor deve demonstrar, na produção de resumos, de descartar material que considere irrelevante e de evitar repetições desnecessárias. É preciso ter cuidado para não serem eliminados elementos que não sejam uma condição de interpretação de outro enunciado ou do texto como um todo.

Em grande parte dos resumos analisados, observamos a ocorrência de informações consideradas irrelevantes que não contribuem para a compreensão do texto e, no máximo, tornam esses resumos mais extensos do que o recomendável. Uma dessas informações que chamou a nossa atenção pela quantidade com que ocorreu diz respeito a referências bibliográficas da pesquisa no interior do resumo. Paradoxalmente, quando tivemos que descartar uma série de resumos por não apresentarem referências do texto a resumir, muitos dos

exemplares utilizaram dados bibliográficos apresentados nas referências dos artigos lidos. Dos resumos produzidos a partir do texto “Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião”, de BELLO e SILVA (2001), 87,5% dos alunos de Sociologia e 50% dos alunos de História apresentaram referências fornecidas na bibliografia desse artigo. Vejamos os exemplos seguintes:

- (86) *Esta pesquisa está baseada em autores como: **PINTO, T. K.** Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião, Recife, **Taciana Kramer Pinto**, 1998, pg. 51. – LIRA, L. Dragagem no Canal Gavao. Avaliação Ambiental do Ecossistema Itamaracá, Pernambuco. **Recife, 1992, pg. 35-41: Ambiente da Coroa do Avião.** (SOC/R /3).*
- (87) *Esta pesquisa baseou-se em textos de autores como: T. K. Pinto, L. Lira, L. S. Andrade, G.F. Dias, R. Regner, M. L. S. Tales, C. R. Campel e E. M. Oliveira. (HT/R/1)*
- (88) *Acontecida entre os anos de 2000 e 2001, e desenvolvida pelos professores pesquisadores dos departamentos de Tecnologia Rural (DRT) e o Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH) da UFRPE. Tendo como apoio de dados os seguintes estudos: Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião de Taciana Kramer Pinto, também Dragagem no Canal Gavao, Avaliação Ambiental do Ecossistema de L. Lira, entre outros estudos. (SOC/R/1)*

Observe-se que os nomes destacados no exemplo (86) referem-se à mesma pessoa, constituindo uma repetição desnecessária, provavelmente motivada pelo desconhecimento das normas de referências bibliográficas em que o nome do autor se apresenta nessa ordem. Além disso, nesse mesmo trecho também observamos a presença de detalhes que devem aparecer obrigatoriamente em referências bibliográficas, mas que são irrelevantes num resumo.

Outro dado interessante sobre essa questão, que pode ser confirmado a partir da comparação com os textos originais disponíveis nos anexos, é que apenas foram utilizadas as duas primeiras referências do artigo lido. Suspeitamos que a inclusão de apenas esses dois títulos possa indicar a compreensão de que essas eram as referências mais importantes para os autores, pela ordem em que apareciam no texto.

Em outros resumos observamos a dificuldade que esses alunos revelaram na identificação de material relevante, quando apresentaram informações sobre

datas, locais ou números que, apesar de interessantes, não comprometem, com sua ausência, o entendimento do leitor. Os exemplos seguintes confirmam essa avaliação:

- (89) *Um dos critérios utilizados para a análise é que nenhuma língua é melhor que a outra, e que das 10 mil línguas faladas no mundo, menos de 100 tem alta tradição literária e gráfica, e pouco mais que 10 línguas tem mais de 100 milhões de pessoas que as usam. O português se encaixa entre essas 10.* (LT/F/17)
- (90) *Hoje além dos telefones com a tecnologia WAP (wireless application protocol), que permite o acesso à Internet através de dispositivos portáteis, a Nokia comercializa um software que permite criar os “servidores WAP”, semelhantes aos “servidores WEB”.* (ADM/F/3)
- (91) *Em 1865 quando Frederik Idestam, em 1985 instalou uma fábrica de papel na Finlândia, foi onde tudo começou, depois no ano de 1898 uma fábrica de botas de borracha foi instalada, a Finnish Cable Works foi instalada em Helsinque, sua especialidade eram cabos para redes de eletricidade, telegrafia e telefonia. Em 1967, com a junção das três empresas se forma o “grupo Nokia”.* (ADM/F/4)

A presença de informação redundante, que pode ser inferida pelo contexto ou pelo nosso conhecimento de mundo, ou aquela que apenas reforça argumentos ou informações centrais, também foi observada em alguns exemplares analisados. Observemos no exemplo seguinte a repetição do termo “livros didáticos”:

- (92) *Pesquisa historiográfica sobre os 500 anos do Descobrimento de Brasil, com o propósito de fazer uma análise dos discursos reproduzidos em livros didáticos. (...) Os materiais de pesquisas escolhidos foram os livros didáticos de 5º a 8º séries.* (HT/R/5)

Já nos referimos, no capítulo em que tratamos do gênero resumo, à dificuldade encontrada principalmente por aqueles que se iniciam na produção desses textos em identificar informações relevantes. A capacidade para se proceder a essa distinção está, na verdade, associada a diversos fatores, que vão do conhecimento de princípios de organização textual, conhecimentos lingüísticos e conhecimento de mundo. As conseqüências decorrentes dessa dificuldade se explicitam tanto ao se apresentarem informações relevantes, quanto ao se excluírem aquelas fundamentais à compreensão do texto. Nesse último caso, podemos dizer que houve um “apagamento negativo”. Esse fato foi surpreendentemente verificado em todos os resumos do texto *Uma herança de 400 mil palavras*, de Antônio Houaiss (1992), e em 60% dos resumos do capítulo

intitulado *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*, de KOCH (2003), todos produzidos por alunos do curso de Letras.

A transcrição integral do resumo seguinte e a comparação com trechos do capítulo do livro de Koch (2003), apresentados em seguida, ilustram essa questão:

- (93) *À concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito individual, dono de sua vontade e de suas ações. À concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. **As posições clássicas com relação ao sujeito são:** 1) *Predomínio da consciência individual no uso da linguagem.* 2) *Sujeito como entidade psicossocial – língua como lugar de interação. Na concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento. Na concepção de língua como código, o texto é visto como simples produto da codificação/decodificação. Na concepção interacional, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação.* (LT/F/7)*

Comparemos agora com os trechos seguintes:

São três, portanto, as posições clássicas com relação ao sujeito:

1. Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem – **o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido.**

(...)

2. “Assujeitamento” – de acordo com esta concepção, como bem mostra Possenti (1993), **o indivíduo não é dono de se discurso e de sua vontade:** sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um **sujeito anônimo, social,** em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor.

(...)

3. Finalmente, à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de **sujeito como entidade psicossocial,** sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos (...) (KOCH, 2003:14-15 – grifos nossos).

Feita essa comparação, podemos identificar a ausência da segunda posição clássica com relação ao sujeito, referida por Koch (2003), além da supressão de várias outras informações essenciais à compreensão das noções encontradas no texto da autora. Se considerarmos que um dos princípios que compõem a base do texto, segundo Kintsch e Van Dijk (1975), é o de *pertinência*

relativa, ou seja, proposições que são pressuposições de outra macro-estrutura não podem ser suprimidas, no caso do exemplo mencionado (93), esse princípio foi desconsiderado, comprometendo fortemente a qualidade do resumo e revelando, no conjunto das observações feitas sobre a macro-regra de seleção/apagamento, que a compreensão ou o reconhecimento do que é de fato essencial no texto é um problema ainda não resolvido entre os alunos da graduação, problema que também se aplica à outra macro-regra a ser apresentada, como veremos em seguida.

b) integração/construção – Nessa macro-regra, um conjunto de orações pode ser substituído por uma nova oração, que as inclua. Nesse caso, o processo a ser considerado é o de integração de várias informações numa só, mais central. Em alguns estudos, essa regra é denominada de substituição.

Brown & Day (1983) consideram essa regra como sendo a que possibilita localizar num parágrafo a idéia central, que constituiria o tópico frasal, e que demonstraria a habilidade do produtor de resumos de selecionar um tópico quando ele estivesse mais ou menos explícito, ou de criar um, quando este não existisse ou não fosse identificado. Esse seria, então, um processo de construção, bem mais complexo e raro.

Para ilustrar essa macro-regra, selecionamos um parágrafo de cada um dos textos de base e apresentamos alguns trechos que se referem a esses parágrafos, com o objetivo de avaliar em que medida os autores dos resumos foram capazes de identificar a idéia central, geralmente contida no tópico frasal, e de que maneira esta se apresenta nos seus textos.

- **Desvendando os Segredos do Texto** (KOCH, 2003:13-14)

Concepção de língua e de sujeito

A concepção de *sujeito* da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, à concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Os exemplos relativos a esse parágrafo retirados dos resumos são os seguintes:

- (94) *No caso da língua vista como representação mental, temos um sujeito ativo, dono de suas ações, um sujeito que interaje, mas que se mantém independente. (LT/F/1)*
- (95) *Compreendendo-se língua como espelho, reprodução do pensamento, tem-se um sujeito psicológico, individual. (LT/F/9)*
- (96) *Na concepção de língua como representação do pensamento o sujeito está na posição de predomínio e é responsável pelo sentido. (LT/F/12)*

Observemos que os exemplos acima dão conta de apreender a idéia mais importante contida no texto de Koch (2003) e apresentá-la de forma reduzida, principalmente em (95) e (96). Nos exemplos seguintes, veremos, ao contrário, que, mesmo quando há o reconhecimento da idéia principal, ela não é apresentada de forma adequada ao gênero proposto.

- (97) *A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. (LT/F/3)*
- (98) *A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote (...) (LT/F/10)*
- (99) *(...) Koch esclarece que a concepção de sujeito está atrelada à concepção de língua e de sujeito. (LT/F/5)*

Em (99) a repetição da palavra sujeito indica que o autor do resumo não compreendeu a idéia expressa no parágrafo em questão. Já nos exemplos (97) e (98), houve uma transcrição literal das palavras da autora do texto a resumir, como pode ser comparado pela leitura do original. Esse foi um problema encontrado em grande parte dos resumos em que os alunos, quando identificavam informações ou idéias importantes e centrais, não as apresentavam com suas próprias palavras.

Sherrard (1989), buscando identificar que estratégias psicológicas eram utilizadas por autores de resumos, observou em seus estudos com alunos universitários aquilo que denominou de “estratégia madura” (ou de maturidade), ou seja, aquela que demonstra que o autor do resumo é capaz de gerar novas proposições, ao contrário do autor imaturo, que apenas copia o texto a ser resumido. Sobre essa competência discursiva, Garcez (1998: 47) faz as seguintes observações:

A competência passa a ser vista, então, como a habilidade de um falante para construir novas sentenças apropriadas à situação.

Essa competência para produzir e também compreender é desenvolvida juntamente com a noção de adequação: o quê, quando, com quem, onde e de que maneira falar, levando-se em consideração também a internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações a respeito da língua.

- **Uma herança de 400 mil palavras** (HOUAISS, 1992:71-72)

Como usuários dessa nossa língua – a língua portuguesa –, os alfabetizados nela ou malogram ou acabarão por assenhorear-se dela, mas no padrão de língua de cultura – e é por isso, exclusivamente por isso, que são ou deviam ser alfabetizados. É preciso que cada professor, que cada colega, que cada alfabetizador se compenetre profundamente disto: aprender a ler e a escrever é a condição pela qual o ser humano atinge um novo patamar social ou consegue a possibilidade de atingir um novo patamar social.

Vejamos os trechos dos resumos relativos a esse parágrafo:

- (100) (...) *a importância do professor de língua portuguesa, já que pertence à uma sociedade complexa, de ter consciência de que o aprendizado é um meio de transformação social.* (LT/F/16)
- (101) (...) *ser alfabetizado é a condição pela qual o ser humano atinge um novo patamar social.* (LT/F/17)

A apresentação nesses dois exemplos do que se identificou como idéia central do parágrafo destacado compromete a compreensão daquilo que o autor do texto original verdadeiramente postula sobre a possibilidade de ascensão social. Em (101), por exemplo, o uso de apenas um dos pressupostos do autor distorce o seu pensamento.

- **Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião** (BELLO e SILVA, 2001:718)

Conclui-se então que, diante do que foi constatado, os dados revelam um agravamento gradual dos impactos ambientais, evidenciando uma necessidade de elaboração de pesquisas e projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Ilha Coroa do Avião, direcionados aos trabalhadores. A situação urge

também para a criação de cursos de capacitação voltados para aqueles que exploram o comércio no local. Outra medida é o monitoramento do acesso e uso da Ilha. Acredita-se que aplicadas essas ações poderão proporcionar o desenvolvimento de um turismo sustentável que promova a melhoria da qualidade de vida dos usuários da Ilha, e a conservação do local.

Os exemplos dos trechos dos resumos referentes a esse parágrafo podem ser vistos em seguida:

- (102) *Diante desse relato é necessário medidas de conscientização e educação ambiental aos moradores e freqüentadores da ilha e que se promova melhorias para a conservação natural da Coroa do Avião. (SOC/R/5)*
- (103) *(...) os dados revelaram um agravamento gradual dos impactos ambientais, evidenciando uma necessidade de elaboração de projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Ilha da Coroa do Avião direcionado aos trabalhadores. (HT/R/1)*
- (104) *(...) há necessidade de Educação Ambiental, cursos de capacitação voltado para a exploração local, além de monitoramento e controle de acesso à Ilha. (SOC/R/7)*
- (105) *Tais dados comprovam a necessidade do desenvolvimento de um turismo sustentável por meio de pesquisa e projetos relativos à educação ambiental dos trabalhadores e da criação de cursos de capacitação. O monitoramento do acesso e utilização da Ilha é outra alternativa viável à conservação da região. HT/R/2)*

Da mesma forma que ocorreu em exemplos anteriores – (97), (98) e em grande parte do nosso *corpus* –, há uma transcrição literal do texto original. Em (102), há o acréscimo de uma informação que não consta no texto, que é a presença de moradores na referida Ilha, revelando a desatenção com a leitura do texto original. Já em (104) e (105) ficou mais evidente a tentativa de se apresentar uma idéia considerada importante de forma mais criativa, ou menos reprodutiva, do texto de Bello e Silva (2001).

- **Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries.** (FRANÇA e BANDEIRA, 2001: 701)

A partir desse quadro já podemos vislumbrar algumas reflexões de como o livro didático assume papel de extrema importância dentro do processo pedagógico, mas sobretudo como instrumento de difusão de discursos culturais como padrões lingüísticos específicos, formas de comunicação alternativa e

sistemas de valores, que vão atuar diretamente na formação cognitiva do aluno enquanto ser individual e social.

Os exemplos extraídos dos resumos produzidos a partir desses textos são apresentados em seguida:

- (106) (...) *podemos constatar a importância do processo pedagógico, os padrões culturais lingüísticos, sistemas de valores que vão ajudar na formação do aluno.* (SOC/R/10)
- (107) *Constatou-se a importância exercida pelos livros didáticos enquanto difusores dos discursos culturais – **padrões lingüísticos específicos, sistema de valores, formas alternativas de comunicação** – os quais atuam diretamente na formação do conhecimento do aluno.* (HT/R/6)
- (108) *Foi constatado a importância dos livros didáticos no processo pedagógico e como instrumento de difusão de discursos culturais, que agem diretamente na formação do aluno enquanto ser individual e social.* (HT/R/5)

A repetição de alguns termos (106) e a inclusão dos discursos culturais (107 – destacados) são desnecessárias à apresentação da idéia central. Em (108), a elaboração do período comprometeu a apreensão dessa mesma idéia, principalmente na relação entre a primeira e a segunda oração. Se considerarmos que os conectivos são palavras que expressam inferências de ligação, cuja função é prover a coerência entre os pensamentos e as idéias que estão sendo expressas (KINTSCH, 1990), nesse exemplo, essa intenção ficou comprometida.

- **A Estrela do Báltico** (ALONSO, 2001)

'A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram a base da estratégia de marca. A Nokia percebeu que o público consumidor tem medo do mundo dominado pela tecnologia e deu ênfase à parte humana' (ALONSO, 2001:34).

Nos exemplos seguintes (109) e (110), a cópia literal do trecho destacado é suficientemente eloqüente, como o foram os outros exemplos dessa mesma natureza. Vejamos:

- (109) *A alta gerência dedicou-se ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram a base da estratégia de marca (...)* (ADM/F/1)

- (110) *“A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram estratégia de marca. A Nokia percebeu que o público consumidor tem medo do mundo dominado pela tecnologia e deu ênfase à parte humana”* (ADM/F/5)

O exemplo (111) referente ao trecho seguinte apresenta, ao contrário dos anteriores, a apreensão sucinta daquilo que foi considerado mais relevante na leitura. Nesse caso, podemos observar como foram extraídas informações importantes do trecho destacado, ao mesmo tempo em que se procedeu à construção de uma nova proposição.

A tarefa em equipe também é rotina entre os que integram a alta gerência desse 1992. “O modelo anterior era mais orientado para uma autoridade central”, explica Kaskinen. “Hoje buscamos evitar as hierarquias e fazer com que a organização seja horizontal. As decisões não percorrem todos os níveis até a diretoria para então descer. Ao contrário, delega-se a responsabilidade às equipes, fixando-se certos objetivos. A única limitação é financeira. As equipes costumam ser compostas por membros de diferentes países e áreas, um vice-presidente, vários gerentes e diretores”, diz. Uma cultura que privilegia o trabalho em equipe também oferece recompensas grupais. Um funcionário pode receber como prêmio uma quantia que varia de 10% a 30% de seus rendimentos anuais (ALONSO, 2001: 36).

Vejamos o exemplo:

- (111) *A liberdade para desenvolvimento de estratégias locais, apenas cercada por limitações financeiras, e a horizontalização da hierarquia da empresa são determinantes para que a criatividade de todos os que participam da Nokia se traduza na inovação que o mercado espera.* (ADM/F/2)

Exemplos como esse foram raramente encontrados no nosso *corpus*, indicando ser esta uma das habilidades mais complexas de serem adquiridas pelos alunos dos cursos de graduação que produziram esses textos.

6.3. Algumas considerações avaliativas mais gerais

Ao estabelecermos esses três critérios para nossa análise – elementos lingüísticos de superfície, estrutura retórica de gêneros textuais e macro-regras de compreensão e redução de informação de textos –, entendíamos que estes deveriam ser considerados de forma complementar e integrada, embora, para

efeitos de apresentação, tratamos cada um deles separadamente. Numa análise mais geral desses critérios, observamos que o domínio de um ou todos os elementos que compõem cada um deles não é suficiente para se confirmar a qualidade da produção desses resumos, quando outros critérios não são atendidos.

Dentre os três critérios que escolhemos para estudar esse gênero na universidade, observamos que o menos problemático parece ser o de uso de marcadores metadiscursivos. Os números que apresentam a presença de movimentos retóricos nesses resumos, como podem ser vistos na Tabela 29, poderiam também indicar o reconhecimento desse atributo do gênero resumo, mas os problemas de progressão textual, distorções de interpretação e construções lingüístico-gramaticais comprometeram a qualidade desses textos.

Um fator que precisamos enfatizar nesse ponto diz respeito a um dos elementos apontados como mais valorizado pelos professores na produção textual dos alunos¹³⁶: **criatividade**. Ainda que o gênero resumo não dê muita possibilidade de grandes incursões subjetivas ou de quebra de algumas regras próprias do gênero, em alguns dos aspectos abordados na análise – tais como aqueles que compreendem os elementos lingüísticos de superfície (marcadores de avaliação e uso de verbos) e o uso das macro-regras (apagamento e construção) – esse fenômeno poderia ter sido observado com maior frequência. Essa ausência não pareceu ser determinada pela compreensão até certo ponto distorcida de que não há espaço para criatividade na produção de resumos acadêmicos, mas, antes, pela pouca habilidade discursiva demonstrada nessas produções. Sharples (1999) enfatiza esse ponto, ao afirmar que regras não são barreiras para o pensamento criativo, mas o contexto no qual a criatividade pode ocorrer.

Na escrita acadêmica formal, essa produção envolve os processos elaborados e recursivos de planejar, rascunhar, revisar e editar. Assim, muitos dos problemas apresentados talvez pudessem ter sido resolvidos com uma revisão feita por seus autores antes da versão definitiva ou se alguns passos

¹³⁶ Ver Tabela 23 – Capítulo 5, pág. 124.

preliminares fossem seguidos na produção desses resumos. Sobre essa questão, Swales (2003) faz as seguintes recomendações¹³⁷:

1. Faça uma leitura geral do texto (...).
2. Determine com que tipo de texto está lidando, ou seja, o gênero do texto-fonte.
3. Leia o texto, destacando ou anotando informações importantes.
4. Com suas próprias palavras, escreva os pontos principais de cada seção. Tente escrever uma frase que resuma cada seção.
5. Escreva os pontos-chave que sustentam o tópico central.
6. Revise todo o processo, fazendo alterações quando necessárias.

De um modo geral, as análises indicaram que os textos produzidos por esses alunos de cursos de graduação estão longe de corresponderem às exigências postas por essa comunidade acadêmica – algumas delas bastante simples –, provavelmente por não ser internalizada no aluno a consciência de que o propósito, o público e o contexto afetam a produção de textos.

Assim, a produção de textos requer, no conjunto de seus pressupostos, a habilidade de compreender/interpretar enunciados, ou, conforme postula Adam (1999), a capacidade de alcançar um conjunto de hipóteses intencionais que motivam e explicam o ato de interação verbal. Com a teoria dialógica de Bakhtin, diremos que os sujeitos falantes de uma comunidade discursiva – como a comunidade acadêmica, por exemplo – apóiam-se sobre a reserva infinita de contextos de empregos anteriores de palavras de sua língua, e, nesse caso, os alunos devem se apropriar de um discurso especializado ao qual não têm o mesmo acesso que outros membros dessa comunidade. Daí pode-se dizer que boa parte dos resultados insatisfatórios que mostramos nesta pesquisa pode ser

¹³⁷ No original:

1. *Skim the text (...).*
2. *Determine what type of text you are dealing with, i.e. the genre of the source text.*
3. *Read the text, highlighting important information or taking notes.*
4. *In your own words, write down the main points of each section. Try to write a one-sentence summary of each section.*
5. *Write down the key support points for the main topic.*
6. *Go through the process again, making changes as appropriate.* (Swales, 2003, por e-mail)

atribuída à tentativa desses alunos, muitas vezes frustrada, de se imitar esse discurso, mais do que dele se apropriarem.

Se o gênero resumo é percebido por muitos como sendo de fácil produção, subjaz, então, a essa compreensão a idéia de que não é preciso fazer um grande esforço cognitivo na formulação de idéias, uma vez que estas já estão dadas no texto a ser resumido. Na verdade, o ato de resumir não pode ser interpretado apenas como redução de informações contidas no texto original. Essa seria uma equivocada generalização sobre a produção de resumos feitos pelo próprio autor do texto, por exemplo, para efeitos de publicação, que se estenderia à imensa variedade de resumos.

Ao contrário – e isso tentamos apresentar nesta análise –, os resumos produzidos com base em textos de outro autor que não o do próprio resumo devem ser considerados como sendo capazes de explicitar a compreensão que se teve do texto lido, e essa parece ser a necessária busca na comunidade discursiva acadêmica.

O fato de termos escolhido três critérios para procedermos à análise do nosso *corpus* não quer dizer que poderíamos classificar bons resumos como aqueles que atendessem a todas as exigências que esses três critérios estabelecem. Nossa intenção foi demonstrar que não se pode analisar gêneros e construir modelos de produção dos mesmos com base em apenas um ou outro critério, sem que se considere uma série de determinantes que atuam nessa produção.

Desse modo, mesmo considerando que os **elementos lingüísticos de superfície** situam o leitor na progressão temática do texto e ajudam a identificar o gênero por meio do uso de marcadores metadiscursivos e verbos, por exemplo; que o **modelo de estrutura retórica** pode definir um texto como pertencente a determinado gênero, além de estabelecer seu propósito comunicativo; que as **macro-regras de compreensão de textos** são responsáveis pela coerência global do texto, não se pode achar que essas condições sejam suficientes para que uma análise dê conta da problemática dimensão dos estudos de gêneros sem que se levem em conta diversos fatores que atuam na produção textual, a qual não se esgota no texto em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Pode-se dizer que os estudos sobre gêneros textuais ainda se encontram em fase incipiente no contexto das análises de língua e de ensino de língua, principalmente no Brasil, onde esses estudos apenas recentemente começam a despontar nas publicações, nas apresentações em congressos e, mais raramente, nas salas de aula, não obstante terem sido apontados como necessários pelos PCN em 1998. De um modo geral, a bibliografia mais significativa, no Brasil, concentra-se na última década e boa parte sequer foi divulgada, permanecendo como tese ou dissertação.

A partir da retrospectiva que traçamos sobre esses estudos e da construção de um quadro teórico em que estes se situam, uma afirmação categórica que se pode fazer sobre gêneros é que são eventos textuais dinâmicos, produzidos por sujeitos sócio-historicamente situados e em interação. Essa consideração é decisiva para a compreensão de como se configuram os gêneros que estruturam nossa experiência nas diversas esferas de atuação, daí ser necessário estudá-los no contexto de situação e de cultura em que se operam.

Desse modo, procuramos descrever e analisar o gênero resumo em seu contexto de produção – a comunidade acadêmica –, considerando o conjunto de representações que os agentes produtores mantêm em relação à situação de

ação de linguagem, em que se encontram aspectos físicos, sócio-subjetivos, representações sobre o papel do destinatário e a instituição social, bem como a determinação do objetivo/intenção dessa produção.

Nessa análise foram fundamentais os pressupostos teóricos de Bakhtin (1999; 2000) e daqueles que, sob nítida influência deste, desenvolveram estudos na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, tal como Bronckart (1999), Schneuwly (1994), Dolz e Schneuwly (1997).

As contribuições dos estudos norte-americanos, na perspectiva da Nova Retórica, ajudaram-nos a compreender, principalmente a partir dos trabalhos desenvolvidos por Swales (1990; 1992; 2003), de que forma os gêneros textuais se estruturam em movimentos retóricos, determinando o propósito comunicativo do texto.

Ainda que não tivessem desenvolvido estudos de linguagem no contexto de uma teoria de gêneros, os trabalhos de van Dijk e Kintsch, ainda na década de 70, sobre macroestrutura textual, foram de grande importância para a análise das produções que compuseram nosso *corpus*.

Sob vários aspectos, ficou constatada, em nossa análise, a relação indissociável que se estabelece entre autor, texto e contexto, cada um desses desempenhando papel singular e, ao mesmo tempo, inter-relacionado, nas atividades de linguagem. Tal como Bronckart (1999), compreendemos que, nessa relação, o contexto de produção textual, tantas vezes negligenciado nas análises lingüísticas tradicionais, é fator determinante para se entender o texto. Nesse sentido, o mundo físico (lugar e momento de produção, enunciador e destinatário) e o mundo social e subjetivo (lugar social, posição social dos sujeitos, objetivo da interação, efeitos que se quer produzir) formam o conjunto necessário que concorre, junto com outros fatores, nas análises de gêneros.

Considerando, então, que as condições de produção dadas pelo contexto determinam a forma de enunciação, no nosso estudo procuramos compreender de que forma a comunidade acadêmica, em suas inter-relações, determina a produção de gêneros textuais, sobretudo a dos alunos. Se é verdade que os gêneros se situam em *comunidades de discurso*, definidas como redes sócio-retóricas que se formam para atuar em direção a conjuntos de metas comuns

(FREEDMAN, & MEDWAY, 1994), também é verdade que nem todos os membros dessa comunidade estão preparados para que muitas dessas metas sejam alcançadas. Referimo-nos, nesse caso, aos alunos, sobretudo os dos cursos de graduação, que ingressam nessa comunidade muitas vezes com a expectativa, de nossa parte, de resolver problemas relativos à produção textual que não se deseja mais encontrar nesse nível de ensino.

Observando os depoimentos desses alunos e, principalmente, sua produção, a constatação de que muito pouco tem sido feito para resolver essa questão é inevitável. Linguagens de professores e alunos parecem distantes umas das outras, e, nessa relação, esses últimos perdem espaço, uma vez que conhecem pouco as regras de produção dos textos que circulam nessa comunidade discursiva. Para que os alunos vençam as dificuldades encontradas nos percursos em que devem produzir tais textos, os professores não podem perder de vista que o ensino explícito de gêneros é necessário, e em contextos institucionais, como a universidade, por exemplo, as pessoas terão mais possibilidade de construir sua identidade no texto quanto mais articulada for sua linguagem, ou seja, seu discurso será mais legitimado quanto melhor for seu manejo das convenções sociolingüísticas da comunidade (FREEDMAN, 1994).

Se considerarmos que a produção de resumos é uma exigência não apenas de cumprimento de atividades pedagógicas em todos os níveis de ensino, mas de nossas atividades de um modo geral, conforme enfatizamos anteriormente, essa é uma questão que requer atenção especial por parte dos professores tanto em suas pesquisas como em seus encaminhamentos metodológicos.

Alguns estudos têm mostrado essa preocupação, e autores como Moran & Lunsford (1984) sugerem algumas atitudes que devem ser observadas pelos professores para ajudar os alunos a vencerem algumas das suas dificuldades nos usos da linguagem, sobretudo aqueles requeridos por comunidades discursivas complexas, como os gêneros textuais escritos nas comunidades acadêmicas. Segundo esses autores, os professores devem estar atentos: a) às ricas diferenças funcionais nas suas produções escritas; b) a algumas realidades genéricas que parecem abarcar a maioria dessas produções; c) a procedimentos

contraproduativos (como falta de planejamento ou edição final apressada). Entre a aplicação desses preceitos encontram-se vários corolários: a) Uma vez que escrever é psicológica e socialmente complexo, poucas regras de escrita podem ser absolutamente estabelecidas. A maioria das regras devem ser ensinadas com flexibilidade e contextualizadas. b) Professores devem enfatizar o discurso no lugar da “corretude”. c) Professores devem dar a seus alunos uma visão realística do processo de composição, além de estratégias flexíveis, multi-proposicionais, que permitirão a eles manipular e modificar esquemas fundamentais do discurso.

É dessa forma que vemos que o ensino de gêneros torna-se um imperativo nesse contexto, principalmente se levarmos em conta, como Schneuwly (1993 apud GARCEZ, 1998:64), que *os gêneros são instrumentos mediadores, ou seja, objetos socialmente elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes pelos quais se transmitem e se ampliam as experiências possíveis; (...) Como instrumento, o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização*”.

É assim que nossas competências sociolingüísticas para participar em um gênero, para assumir papéis sociais em uma interação escrita, pressupondo uma audiência-alvo, são competências que só podem ser desenvolvidas satisfatoriamente no processo de interação efetiva em uma comunidade (MOTTA-ROTH, 2003). Daí se poder afirmar que, mesmo que as universidades não consigam ainda dar conta de preparar seus alunos para a complexidade do mundo contemporâneo em todos os modos intelectuais e sociais requeridos, bem como prepará-los para demandas específicas de suas esferas de atividades, uma das coisas que a universidade pode fazer é ajudar os alunos a aprenderem a aprender. Isto é, deve promover a ampliação da competência discursiva, que envolve a habilidade de interpretar e avaliar criticamente uma larga variedade de textos orais e escritos.

Conforme esta e outras pesquisas apontam, um dos caminhos seguros na construção de habilidades para a produção de textos acadêmicos por alunos de graduação é o investimento sistemático e intensivo no ensino de gêneros textuais, a começar pela ampliação das formas de exposição desses alunos aos diferentes

gêneros que circulam na academia, de modo a se promover a necessária condição de participação efetiva desses membros na produção discursiva dessa comunidade.

Na medida em que a produção do aluno seja por ele entendida não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade de linguagem sócio-historicamente situada, este começará a pautar seu trabalho por questionamentos de ordem interacional, tais como: que objetivo move o meu ato de redigir? quem é o meu leitor? em que espaços o meu texto vai circular? em que condições vai ser lido? como vai ser avaliado?

Mais do que fazer parte do conjunto de atividades acadêmicas de alunos de graduação, resumos podem se constituir como fundantes de outras atividades mais complexas, como a elaboração de resenhas e ensaios, por exemplo. Na universidade, particularmente, a produção de resumos forma parte essencial para a preparação para um exame, uma discussão, um artigo de pesquisa, uma dissertação ou uma tese, entre outras tarefas. Nessas situações, focalizamos nossa atenção àquilo que consideramos mais importante ou mais interessante sobre o que vamos resumir. Ocorre que geralmente não precedem a essas atividades de alunos aquelas de orientação docente, absolutamente necessárias à prática de elaboração de resumos, considerando que essa responde por um percentual significativo nessa e em outras esferas das atividades sociais. A preocupação docente nessa questão concentra-se muito mais no “produto” do que no acompanhamento do processo, com ênfase em aspectos muitas vezes superficiais.

A compreensão da importância de se atentar para essas questões pode fazer mudar o foco de avaliação, que passa da identificação do que o “texto significa” para o que “as pessoas significam pelos textos”, e para o que o “texto significa para as pessoas” em diferentes comunidades discursivas. Assim, no lugar de uma atitude passiva de acomodação por parte dos membros que integram essa comunidade, é preciso um engajamento na direção de um projeto em que professores e alunos contribuam para enfrentar e resolver as questões complexas dessa comunidade acadêmica dinâmica e plural. O ensino de gêneros textuais não pode deixar de ser parte integrante desse projeto.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Les Textes: types e prototypes**. 3. ed. Paris: Nathan, c1992.
- _____. **Éléments de Linguistique Textuelle: Theorie et pratique de l'analyse textuelle**. Liège : Mardaga, 1990.
- _____. **Lingüística textuelle: Des genres de discourse aux textes**. Paris: Nathan, 1999.
- ALONSO, Viviana. A Estrela do Báltico. **HSM Management**. N. 25, p. 30-38, mar/abr, 2001.
- AMARAL, Marisa Porto do. As categorias de coesão textual e a complexidade do texto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, 18 (2): 29-40, junho de 1985.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. **Revista do GELNE**, Fortaleza, 1(1):26-30. 1999.
- _____. Análise de Gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice Borges Mota e TOMICH, Leda Maria Braga. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000. pp. 185-200. (Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn).
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BASTOS, Lúcia K. e MATTOS, Maria Augusta. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. Letters and the social grounding of differentiated genres. In: BARTON, David. & HALL, Nigel. **Letter Writing as a Social Practice**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000. p. 15-29.
- _____. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. (p. 79-101).
- _____. **Theories of Genres: The Shape of Communicative Action**. (Course – Spring, 1995. English Department University of California, Santa Barbara). Disponível em: <http://www.english.ucsb.edu/faculty/bazerman/>. Acesso em: março de 2003.
- BENVENISTE, Èmile. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Nacional, 1976
- BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.
- _____. **Text Linguistics** (on-line course). Disponível em: www.beaugrande.com, 2002. Last Revised: November 09, 2002.
- _____. **Linguistic Theory: The Discourse of Fundamental Works**. London: Longman 1991 digitally remastered and restored in January 2000. Disponível em: <http://www.revista.discurso.org/>. Acesso em abril de 2003.

BEAUGRANDE, Robert-Alain & DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman, 1981.

BELLO, Sandra C. G. e SILVA, Maria Auxiliadora G. da. Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião. In **Anais**. I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2001. p. 717-718.

BEZERRA, Benedito Gomes. 2001. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação de Mestrado, Fortaleza, PG em Linguística da UFC, mimeo. 2001.

BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: language use in Professional settings**. London and New York: Longman, 1993.

_____. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, Bruxelles, 75:629-652. 1997. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra].

BIANCHETTI, Lucídio. **Trama & Texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo e Rio Grande do Sul: Plexus e EDIUPF, 1997.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, PG em Linguística, Florianópolis, mimeo. 1998.

_____. 1999. Organização retórica de resumos de dissertações. **Revista do GELNE**. 1(1):31-36.

BLOOM, Lynn. Research on writing block, writing anxiety and writing apprehension. In: MORAN, Michael G. & LUNSFORD, Ronald, F. (org). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984. pp. 71 a 91.

BONINI, Adair. **Gêneros Textuais e Cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BORBA, Vicentina Ramires. **Professor de Língua Portuguesa: de onde vem, para onde vai?** Recife, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

_____. Leitura e Produção Escrita de Universitários. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Campinas/SP: ALB / Mercado Aberto, número 38, ano 20, março de 2002. p. 37-51.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena N. (coord). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. p.17-45.

_____. Texto, A Articulação: Gêneros do Discurso e Ensino.. In: H. N. BRANDÃO. **Estudos Sobre o Discurso**. (Livre Docência). São Paulo, USP, 2001.pp. 286-296.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Dados e Indicadores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES em 2000 / Secretaria de Educação Superior**. – Brasília: MEC/SESu, 2002.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Contraintes et libertes textuelles. **Colloque L'écriture à contraintes**. Grenoble, 25-27 mai 2000 (mimeo).

_____. **Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques**. Voies-Livres, Lyon (sd).

_____. **L'enseignement des discours**. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. Université de Genève, Unité de didactique des langues. s/d (mimeo).

BROWN, Gillian & YULE, George. **Discourse Analysis**. London: Cambridge, 1985.

BROWN, Ann & DAY, Jeanne. Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. **Journal of verbal learning and verbal behavior**. 22, 1-14, 1983.

CHAROLLES M. "Marquages linguistiques et résumé de texte", in M.Charolles & A.Petitjean eds. **L'activité résumante**, Paris, Klincksieck, 1991. p. 11-27.

_____. "Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration". **Pratiques**, 1991. p. 72, 7-32.

COOK, Vivian. **Effects of the second language on the first**. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters LD, 2003.

COSTA VAL, M^a da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos de. **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 34-51).

CREMMINS, Edward. **The art of abstracting**. Philadelphia: ISI Press, 1982.

_____. **Practical Summaries from the Literature on Summarizing**. Disponível em: <http://www.ik.fh-hannover.de> (acesso em março de 2003).

CUNHA, Dóris de A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: CYSNEIROS, Paulo G. **Ler e escrever na Universidade**. Disponível em: cysne@ufpe.br, 2002.

DIAS, Patrick et al. **Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts**. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1999.

DINNEEN, F. P. **An Introduction to General Linguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

DIONÍSIO, Ângela. P.; MACHADO, Anna. R. & BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p.166-179.

DIRINGER, David. **A escrita**. Coleção Historia Mundi. 12. vol. Lisboa: Gris Impressores, 1971.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux Revue de Didactique du Français**. 37/38. 1996. p. 48-74.

DUGAICH, Cibele M. Resumos de Textos Acadêmicos. **Cadernos do Centro de Línguas**. USP, n. 3, 2000, p. 87-99.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FÁVERO, Leonor Lopes. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, PUCRS, 18 (2): 13-20, junho de 1985.

_____. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore. **Linguística Textual: Introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, José Luiz e BARROS, Diana Pessoa de. (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. In: **Linguagem & Ensino**, vol 1, n. 1, 1998. pp 3-32.

FRANÇA, Paulo H. e BANDEIRA, Elcia de I. Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries. In **Anais**. I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2001. p. 701-702.

FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Ed. UNB, 1998.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMES DE MATOS, Francisco. *Desafio à lingüística aplicada: os direitos dos aprendizes de línguas*. In: PASCHOAL, M. Sofia & CELANI, M. Antonieta. **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 301-306.

_____. **Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIDELINES FOR WRITING REVIEWS. **Reading Research Quarterly**. Disponível em: <http://www.reading.org/publications/rrq/>. Acesso em: março de 2003.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

H Aidar, Julieta. El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. In LUGO, Norma del Río (coord.) **La producción textual del discurso científico**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. p. 33 a 65.

_____. La argumentación: problemáticas, modelos operativos. In LUGO, Norma del Rio (coord.) **La producción textual del discurso científico**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. p. 67 a 98.

_____. MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. ABRALIN, na 50ª Reunião da SBPC, Natal. Simpósio sobre gêneros do discurso: algumas abordagens. 1998. p. 33 a 65.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman.1976.

HARRIS, Theodore L. & HODGES, Richard E. (eds). **The Literacy Dictionary**. The Vocabulary of Reading and Writing. Newark, Delaware: International Reading Association, 1995.

HOEY, Michael. **Textual Interaction: an introduction to written discourse analysis**. London/New York: Routledge, 2001.

HOLMES, John and RAMOS, Rosinda G. Study Summaries as an Evaluation Instrument: Questions of Validity. **English for Specific Purposes**. An International Journal Pergamon Press. New York, v. 12 n. 1, 1993. 85-96.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, Russell A. **Consolidating a Paradigm Shift** [Review: *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*, by Patrick Dias, Aviva Freedman, Peter Medway, and Anthony Paré. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 1999.] *Technostyle* [in press]. Disponível em: <http://www.stthomasu.ca>. Acesso em: junho de 2003.

JOHNS, Ann and PAZ, Danette. Text Analysis and Pedagogical Summaries: Revisiting Johns and Davies. In: MILLER, Thomas. **Functional Approaches to Written Text**. Disponível in: <http://exchanges.state.gov> (acesso em março de 2003).

KAMHI-STEIN, Lía D. As estratégias de resumen de alumnos universitários de “alto riesgo”. In: **Lectura y Vida**. Año 18, n. 4: 17-24, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, Ana María e RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching**.UK: Oxford University Press, 2000.

KINTSCH, Eileen. Macroprocesses and Microprocesses in the Development of Summarization Skill. In: **Cognition and Instruction**. v. 7, n. 3, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1990. p. 161-195.

KINTSCH, Walter. On Comprehending Stories. In: JUST, Marcel Adam & CARPENTER, Patricia A. (eds). **Cognitive Processes in Comprehension**. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, New Jersey, 1977. p. 33-62.

KINTSCH, Walter. & VAN DIJK, Teun. Comment on se rappelle et on résume des histoires. **Langages**. n. 40, 1975.

KINTSCH, Walter. & KOZMINSKY, E. Summarizing stories after reading and listening. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 69, n. 5, 1977. p. 491-499.

KIRKLAND, Margaret R. and SAUNDERS, Mary Anne. Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load. In: **Tesol Quarterly**. V. 25, n.1. Pantagraph Printing. Bloomington, Illinois, 1991. p. 105-128.

KOCH, Ingedore G. A situacionalidade como elemento de textualidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, 18 (2): 21-28, junho de 1985.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. **Letras**. Universidade Federal de Santa Maria, 14, jan/jun, 1997. pp. 107-124.

_____. **Texto e coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça & Leonor FÁVERO. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, 1987. 3(1): 3-10.

KOCH, Ingedore G. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LARA, Gláucia M. P. Summary Writing: a classroom experience. **The Specialist**. São Paulo, vol 11, n. 1. 1999. p. 27-40.

LUKE, Allan. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN R. & WILLIAMS, G. **Literacy in society**. London and New York: Longman, 1996. p.308-338.

MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. ABRALIN, na 50ª Reunião da SBPC, Natal. Simpósio sobre gêneros do discurso: algumas abordagens. 1998. p. 33 a 65.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: A. P. DIONÍSIO, A. R. MACHADO & M. A. BEZERRA (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. pp. 138-150

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983 (série Debates, 1).

_____. "Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (org) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, pp 38-57.

_____. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. In: MOURA, Denilda (org.). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 38-48.

_____. **Gêneros Textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000 (mimeo).

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: A prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELANDER, Björn, SWALES, John, FREDRICKSON, Kirstin. Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: national or disciplinary proclivities? **Trends in Linguistics. Studies and monographs**; **104**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. pp. 251-272.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: A. P. DIONÍSIO, A. R. MACHADO & M. A. BEZERRA (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**, 2002. p. 194-207.

MESERANI, Samir. **O Intertexto Escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, Mailce B. e TOMITCH, Leda M. B.(org). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Porto Alegre: Insular, 2000. p. 149-166.

MEURER, J. Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas**: Subsídios para o ensino da linguagem. São Paulo: EDUSC, 2002.

MILLER, Carolyn R. (1984) Genre as Social Action. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42. (ver nota 6 no capítulo 3 desta tese).

_____. Aristotle's "special topics" in rhetorical practice and pedagogy. In: **Rhetoric Society Quarterly**. XVII, 1987. p. 61-71.

_____. Rhetoric and Community: the problem of the one and the many. In: ENOS, Theresa and BROWN, Stuart C. **Defining the new rhetorics**. London: Sage Publications, 1993. p. 79-94.

_____. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 67-78.

MORAN, Michael G. & LUNSFORD, Ronald F. (org). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**. n. 8. 1999. p. 119-128.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz & Désirée MOTTA-ROTH. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

_____. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 24 de março de 2003.

_____. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 24 de março de 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée & G. R. HENDGES. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras de Santa Maria**. 18(1,2), 1996. p.53-90.

MOTTA-ROTH, Désirée & G. R. HENDGES. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. **Intercâmbio**. n. 7: 117-125. 1998.

MOTTA-ROTH, D., G. R. HENDGES, I. BERTAGNOLLI, R. E. CABRAL. Metadiscourse markers as pointers in medical and physical education abstracts in English. **Anais do VI Colóquio Latinoamericano de Inglês Instrumental**. Catamarca, Argentina: Universidad Federal de Catamarca. 2000. p. 59-68.

NEF, Frédéric. **A linguagem**: uma abordagem filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NEVES, M. Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2000.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS: **fragmentos, doxografia e comentários**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

PALMA, Maria Luiza C. Produção de Texto. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas: Mercado Aberto. (3): 10-21, 1984.

PAVIANI, Jayme. **Escrita e linguagem em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

PEREIRA, S. Gomes. **O professor universitário**: uma leitura da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Universidade do Porto. Portugal, 2003. (mimeo)

PINTO, Abuêndia P. Resumo hierárquico: uma experiência. **The Specialist**. São Paulo: EDUC, vol. 11, n. 1. 1990. p. 83-93.

_____. Gêneros discursivos e ensino de língua. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 47-57.

_____. Apreensão da Informação Relevante: Influência na compreensão de textos em língua estrangeira. **Anais do IX ENPULI**. 1989. p. 43-59.

PINTO, Abuêndia P et al. Aspects involved in summary writing. PPG-Letras, UFPE: **Investigações**. Vol. 13 e 14, dez. 2001. p. 219-231.

PLATO. **The dialogues of Plato**. (Phaedrus e The seventh letter. 4th ed. USA: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1993. (Great Books, v. 6).

ROJO, Roxane Helena R. **Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros** – Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. (Trabalho apresentado no Simpósio “Gêneros do Discurso como base de uma Progressão Curricular no Ensino Fundamental”, 8^o InPLA, LAEL/PYC-SP, 1998).

RUMELHART, David. Understanding and summarizing brief stories. In: LABERGE, David & SAMUELS, S. Jay (eds). **Basic Processes in Reading**: perception and comprehension. New York, 1997. p. 265-303.

- SAEED, John I. **Semantics**. Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers, 2000.
- SALAGER-MEYER, Françoise. Reading medical English abstracts: a genre study of the interaction between structural variables and the reader's linguistic-conceptual competence (L2). **Journal of Research in Reading**. Oxford, Cambridge, UK: United Kingdom Reading Association, 1994. pp 121-146.
- SANTAELLA, Lúcia. **Produção de Linguagem e Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS, Mauro Bittencourt dos. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996. V. 16(4). pp. 481-499.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed) **Les Interactions Lecture-Écriture** (actes du Colloque Théodile-Crel).1994, p. 155-173. Bern: Peter Lang. (trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo).
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement**. Disponível em: http://www.cndp.fr/zeprep/oral/articles/art_bs.htm. Acesso em março de 2003.
- SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches do Discourse**. Massachusetts: Blackwell, 1994.
- SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SERAFIN, M. Tereza. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- SHARPLES, Mike. **How we write: writing as creative design**. London: Routledge, 1999.
- SHERRARD, Carol. Teaching Students to Summarize: Applying Textlinguistics. **System**. v. 17. n. 1. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 1-11.
- SPACK, R. **Guidelines. A Cross-Cultural Reading/Writing Text**. New York: St. Martin's Press, 1996.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de textes. **Pratiques**. N. 26, 1980. p. 59-90.
- SUTTON, Brian. **Swales's "Moves" and the Research Paper Assignment**. 2000.
- SWALES, John M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. Apresentado no "Re-thinking Genre Colloquium, Universidade de Carleton, Ottawa, abr. 1992. [Tradução de Benedito Gomes Bezerra – Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva].
- _____. **Academic Writing for Graduate Students**. 2nd. ed. (Unit Five) Writing Summaries. (por e-mail), 2003.
- TODOROV, T. **Mikaïl Bakhtine. Le principe dialogique**. Paris: Seuil, 1981.

UNIVERSITIES ARE NOT PREPARING STUDENTS FOR PROFESSIONAL WRITING. December 20, 1999. Disponível em: <http://www.mcgill.ca/releases/1999/december/writing/>. Acesso em: junho de 2003.

VAN DIJK, Teun. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós, 1985. (Cap. 5: Superestructuras).

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun & KINTSCH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. Orlando: Academic Press, Inc, 1983.

_____. Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. In: DRESSLER, W. U. **Current Trends in Textlinguistics**. New York: De Gruyter, 1997. p. 794-812.

VENTOLA, Eija. **The Structure of Social Interaction**: A systemic approach to the semiotics of service encounters. London: Frances Printer, 1987.

ZAMEL, Vivian. Questioning Academic Discourse. **College ESL**. Vol. 3, No. 1, July 1993. Disponível em: <http://www.nyu.edu/education/teachlearn/ifte/zamel2.htm> Acesso em: março de 2003.

ANEXOS I
QUESTIONÁRIOS

Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação

Programa de pós-graduação em Letras e Linguística - Doutorado em Linguística

Aluna: Vicentina Ramires

Orientador: Luíz Antônio Marcuschi

GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ACADÊMICA: O TEXTO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(o) Professor(a)

Este questionário tem o objetivo de colher informações sobre a produção textual do aluno universitário (graduação). As respostas são absolutamente confidenciais e você não precisa se identificar. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa

UFPE

UFRPE

Departamento: _____

Disciplina(s) que leciona na graduação: _____

Data da pesquisa: _____

1. De um modo geral, como você considera o conteúdo da produção escrita de seus alunos?
a) fraca b) regular c) boa) d) muito boa e) excelente f) _____
2. Dentre os gêneros textuais indicados abaixo, qual é mais freqüente na produção escrita de seus alunos?
a) resumo
b) fichamento
c) resenha
d) relatório
e) outro (especificar) _____
3. Em relação ao que seu aluno escreve (nas provas, trabalhos, etc), você faz comentários, oralmente ou por escrito, com que freqüência?
a) nunca b) raramente c) sempre d) outra freqüência _____
4. O que você mais valoriza daquilo que seu aluno escreve?

Universidade Federal de Pernambuco
 Centro de Artes e Comunicação
 Programa de pós-graduação em Letras e Lingüística
 Doutorado em Lingüística
 Aluna: Vicentina Maria Ramires Borba
 Orientador: Luíz Antônio Marcuschi

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado(a) aluno(a):

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre a imagem que o aluno tem do professor universitário. As respostas são absolutamente confidenciais e você não precisa se identificar. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Obrigada por cooperar.

Vicentina Ramires.

1. Em relação ao exercício das funções docentes, você considera o professor universitário:
 - a) muito preparado.
 - b) razoavelmente preparado.
 - c) pouco preparado.
 - d) despreparado.
 - e) outro (especificar) _____
2. A função do professor universitário é, principalmente:
 - a) transmitir conhecimento.
 - b) promover espaço de reflexão sobre determinados conhecimentos.
 - c) selecionar os melhores alunos por meio de avaliações.
 - d) ajudar nas dificuldades dos alunos.
 - e) outro (especificar) _____
3. Em relação ao conhecimento tratado em sala de aula, o professor, na sua opinião, espera que o aluno:
 - a) aprenda rapidamente.
 - b) explicita suas dificuldades para ajudá-lo.
 - c) resolva suas dificuldades fora da sala de aula para não perder tempo.
 - d) demonstre que está aprendendo.
 - e) outro (especificar) _____
4. As avaliações feitas pelo professor são (marcar mais de uma, se quiser):
 - a) bem elaboradas.
 - b) mal elaboradas.
 - c) longas.
 - d) difíceis.
 - e) fáceis.
 - f) outro (especificar) _____
5. Quando é avaliado (provas, testes, exercícios, trabalhos, seminários), você:
 - a) teme que o professor seja injusto na avaliação.
 - b) sente-se seguro quanto à justiça na avaliação.
 - c) acha que o professor vai considerar seu esforço.
 - d) acha que o professor vai ser rigoroso demais.
 - e) outro (especificar) _____
6. Em relação ao seu modo de escrever, você acha que o seu professor o considera:
 - a) um bom produtor de textos.
 - b) um razoável produtor de textos.
 - c) um fraco produtor de textos.
 - d) um excelente produtor de textos.
 - e) outro (especificar) _____
7. Você considera seu professor:

a) um bom leitor?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> não sei
b) um bom falante?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> não sei
c) um bom produtor de textos?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> não sei
d) um bom ouvinte?	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> razoável	<input type="checkbox"/> não sei

8. Na sua opinião, quando você é avaliado, o professor demonstra valorizar mais:
- a) a forma do que você diz.
 - b) o conteúdo do que você diz.
 - c) ambos a forma e o conteúdo.
 - d) nem a forma nem o conteúdo.
 - e) outro (especificar) _____
9. Você se sente mais confiante quando avaliado de forma:
- a) oral.
 - b) escrita.
 - c) oral ou escrita.
 - d) nem oral nem escrita.
 - e) outro (especificar) _____
10. Em relação ao que você escreve (nas provas, trabalhos, etc), o professor faz comentários, oralmente ou por escrito:
- a) Sempre.
 - b) Nunca.
 - c) às vezes.
 - d) raramente.
 - e) outra frequência (especificar) _____
11. Quando o professor comenta sobre o que você escreve, você se sente:
- a) mais estimulado.
 - b) desestimulado.
 - c) indiferente.
 - d) outro (especificar) _____

ANEXOS II

RESUMOS DOS ALUNOS

HT – 1 (UFRPE)**DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS AMBIENTAIS DA ILHA COROA DO AVIÃO.**

Sandra C. G. BELLO; Maria Auxiliadora G. da SILVA.
Aluna do curso de Ciências Biológicas; Professora do DLCH.

O objetivo dessa pesquisa foi de diagnosticar o papel sócio-econômico dos trabalhadores que frequentam a Ilha e a participação dos turistas possibilitando identificar os impactos ambientais resultantes dessas atividades de exploração turística. O maior fluxo de turistas ocorre no verão, período em que há maior degradação ambiental. Alguns frequentadores vão à Ilha em suas próprias embarcações provocando congestionamentos em torno da Ilha. Por outro lado os comerciantes da Ilha revelam um certo nível de conscientização da importância da conservação ambiental embora não desenvolvam este conceito no seu cotidiano de trabalho. Nesta pesquisa foram aplicados questionários específicos direcionados aos trabalhadores da Ilha, incluindo barqueiros, barraqueiros e comerciantes ambulantes visando avaliar o seu quadro sócio-econômico e o seu nível de conscientização ecológica. Com os turistas foi utilizada a observação indireta, considerados para a pesquisa como secundários, pois a permanência deles na Ilha é instável. Esta pesquisa baseou-se em textos de autores como: T. K. Pinto, L. Lira, L. S. Andrade, G.F. Dias, R. Regner, M. L. S. Tales, C. R. Campel e E. M. Oliveira. Pôde verificar-se que no processo de deterioração ambiental, tanto os trabalhadores que atuam na Ilha como os turistas que a frequentam constituem os principais agentes causadores dos impactos ambientais observados na Ilha. Como consequência, a Ilha sofre os impactos ambientais causados pela falta de infraestrutura, para comportar o intenso fluxo de turistas que acabam gerando vários danos ambientais ao ecossistema da Ilha, espalhando lixo por toda Ilha, afugentando as aves migratórias, causando a destruição do equilíbrio natural da Ilha, comprometendo a qualidade e diversidade de vida neste local. Portanto, diante do que foi constatado, os dados revelaram um agravamento gradual dos impactos ambientais, evidenciando uma necessidade de elaboração de projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Ilha da Coroa do Avião direcionados aos trabalhadores. Outra medida é o monitoramento do acesso ao uso da Ilha. Acredita-se que aplicadas essas ações poderão proporcionar o desenvolvimento de um turismo sustentável que promova a melhoria da qualidade de vida dos usuários da Ilha e conservação do local.

HT – 2 (UFRPE)**DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS AMBIENTAIS DA ILHA COROA DO AVIÃO.**

Sandra C. G. BELLO; Maria Auxiliadora G. da SILVA.
Aluna do curso de Ciências Biológicas; Professora do DLCH.

Pesquisa sobre os aspectos ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Observa-se que um aumento da degradação ambiental nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, que é o período de maior fluxo de turistas na região, dessa forma, supôs-se que fosse o principal fator que condicionava tal degradação. A pesquisa tinha como objetivo identificar a função sócio-econômica que os trabalhadores da Ilha desempenham na região e a ação dos turistas na mesma, para compreender melhor os impactos ambientais determinados por tal ação. O estudo foi fundamentado na observação direta e na aplicação de questionário de caráter sócio-econômico e de conscientização ecológica aos barraqueiros, barqueiros e vendedores ambulantes que trabalham na Ilha. Em relação aos turistas, foi realizada uma observação indireta devido à permanência temporária dos mesmos na Ilha. Além da pesquisa prática, o trabalho também se baseou em diversas fontes teóricas como estudos realizados pelo Conselho de Desenvolvimento de Pernambuco. Após os estudos, constatou-se que ambos, trabalhadores da Ilha e turistas, atuam como agentes degradadores, do equilíbrio ambiental. Observou-se também a ausência de uma infraestrutura na Ilha adequada a receber todo o fluxo de turistas que chegam à região. Dentre os principais impactos identificados destacam-se: a poluição sonora, causada pelo uso abusivo de aparelhos de som e embarcações; poluição do solo, resultante do acúmulo de lixo; degradação do ambiente devido ao excesso de turistas e o desequilíbrio do ecossistema representado por acontecimentos como a poluição da praia e do mar. Apesar desses fatos, notou-se que os comerciantes da Ilha estão conscientes, até um certo ponto, da necessidade de conservação da área. Tais dados comprovam a necessidade do desenvolvimento de um turismo sustentável por meio de pesquisa e projetos relativos à educação ambiental dos trabalhadores e da criação de cursos de capacitação. O monitoramento do acesso e utilização da Ilha é outra alternativa viável à conservação da região.

HT – 3 (UFRPE)**DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS AMBIENTAIS DA ILHA COROA DO AVIÃO.**

Sandra C. G. BELLO - Maria Auxiliadora G. da SILVA.

Este trabalho de pesquisa é decorrente do trabalho que tem por título “Perfil sócio-econômico dos trabalhadores da ilha da Coroa do Avião”, desde 1994 a Universidade Federal Rural de Pernambuco tem

oficialmente desenvolvido pesquisas em diversas áreas científicas, técnicas e sociais, foi observado que grande número de turistas tem freqüentado esta ilha de apenas 2 hectares e principalmente no verão tem gerado problemas de superlotação, na prática os comerciantes que trabalham no local não desenvolvem atividades úteis ao meio ambiente. A pesquisa visa principalmente diagnosticar as atividades sócio-econômicas dos trabalhadores e turistas e seu impacto no meio ambiente. Os pesquisadores utilizaram-se da observação e dos questionários, que eram aplicados aos trabalhadores, mas aos turista só houve necessidade da observação devido a sua permanência variável, foi constatado que estes freqüentadores permanentes e ocasionais provocam muitos danos ao meio ambiente na forma de lixo, perturbação da alimentação das aves migratórias e também da poluição sonora. Estes fatores negativos levam a um grande desequilíbrio ambiental. Diante desses resultados, podemos dizer que tem havido um agravamento progressivo da qualidade do meio ambiente natural na Ilha, criando a necessidade de se desenvolver projetos que tenham como objetivo a educação ambiental dos trabalhadores e a criação de um turismo sustentável que proporcione o convívio harmônico entre homem e natureza.

HT – 4 (UFRPE)

BELLO, Sandra C. G. e SILVA, Maria Auxiliadora G. da. Diagnóstico dos aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião. Aluna do curso de Ciências Biológicas e professora do DLCH.

Esta pesquisa tem como estudo a causa dos impactos ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Por ser grande a freqüência de turistas e de trabalhadores no local, há um enorme dano no aspecto do ambiente natural. A intenção da pesquisa foi detectar, através da constante freqüência dos trabalhadores e da visita dos turistas, os impactos ambientais resultantes dessas atividades de exploração turísticas. A pesquisa utilizou-se da observação participante e de questionários aos trabalhadores da ilha ara avaliar o seu nível de conscientização. Nos turistas foi utilizada a observação indireta, devido a permanência deles na ilha não ser definitiva. O presente trabalho foi baseado no projeto de pesquisa “Perfil sócio-econômico dos trabalhadores da ilha da Coroa do Avião”, desenvolvido por professores pesquisadores do DRT e DLCH da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nesta pesquisa verificou-se que os grandes causadores dos impactos ambientais na ilha são os vendedores e os turistas. A ilha sofre, portanto, vários danos, causados por eles, pois geram poluição sonora, poluição de solo, degradação do ambiente e desequilíbrio do ecossistema. A pesquisa revelou um aumento gradual dos impactos ambientais na ilha. Sugere-se para resolução do problema projetos de educação ambiental, direcionados aos trabalhadores da ilha, cursos de capacitação para aqueles que exploram o comércio local e o monitoramento de acesso e uso da ilha.

HT – 5 (UFRPE)

FRANÇA, P.H. BANDEIRA, E.T. Redescobindo o Brasil, Através dos Livros Didáticos de 5º a 8º séries.

Pesquisa historiográfica sobre os 500 anos do Descobrimento de Brasil, com o propósito de fazer uma análise dos discursos reproduzidos em livros didáticos. A análise tem com preocupação a valorização do cotidiano da vida social da sociedade brasileira.

Com a divulgação de novas problemáticas do imaginário, o indivíduo redefine o conceito de história ampliando a análise e a reflexão. Os materiais de pesquisas escolhidos foram os livros didáticos de 5º a 8º séries. Os textos selecionados abordaram a Expansão Marítima livros de História Moderna ou na História do Brasil. As bases dos textos coletados também foram utilizados para identificar as linhas que tem direcionado o mercado na atualidade. Foi constatado a importância dos livros didáticos no processo pedagógico e como instrumento de difusão de discursos culturais, que agem diretamente na formação do aluno enquanto ser individual e social. Alguns questionamentos forma levantados em relação aos livros didáticos tais como: sua eficiência no auxílio aos professores, já que ocorrem as interferências comerciais, impostas pela industria cultural, os conteúdos que não são querentes com a realidade dos alunos, a autonomia dos professores frente aos parâmetros curriculares e se a identidade brasileira está sendo formada a partir do conhecimento de nossa história. São perguntas feitas com a finalidade de se compreender todas as diversidades encontradas em sala de aula. O livro didático ainda vai ser objeto de várias discussões, seja pela sua importância ou pelo descaso no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é avaliar, manifestar e colocar concretamente os conteúdos em sala de aula visando um melhor aproveitamento, no sentido de fomentar uma reflexão dos alunos como formadores de opinião.

HT – 6 (UFRPE)

FRANÇA, Paulo H. e BANDEIRA, Elcia de I. Redescobindo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries. Aluno de graduação e Professora do DLCH – UFRPE.

Pesquisa sobre a correlação entre o discurso formado e as informações transmitidas, sobre o descobrimento do Brasil, através dos livros didáticos. Estes mesmos livros transmitiriam versões acabadas dos fatos históricos e, a Nova História propõe outras construções para estes fatos. Supõe-se que poderiam ser adotadas novas versões sobre o Descobrimento do Brasil, baseadas em aspectos do imaginário, do cotidiano e, assim, redefinir a participação do indivíduo na história, ampliando os conceitos desta e revisitando-as sob outros prismas. A intenção é a de alcançar novas maneiras de ver e reproduzir fatos relativos ao Descobrimento do Brasil. A pesquisa apoiou-se no levantamento das bibliografias distribuídas

pelas editoras às escolas. Aplicou-se uma análise comparativa entre textos e imagens presentes nos livros e a importância dada por estes à interdisciplinaridade. Foram identificadas linhas diretivas do mercado editorial atual e, apresentaram-se sugestões de abordagem dos assuntos e metodologias existentes nos livros. O trabalho baseou-se em novas formas de aprendizagem – modelo construtivista – dos conteúdos e conhecimentos prévios, utilizados na Nova História. Constatou-se a importância exercida pelos livros didáticos enquanto difusores dos discursos culturais – padrões lingüísticos específicos, sistema de valores, formas alternativas de comunicação – os quais atuam diretamente na formação do conhecimento do aluno. Após o levantamento da bibliografia utilizada pelos órgãos gestores da educação, alguns questionamentos surgiram: visão do autor *versus* indústria cultural, autonomia do professor *versus* visão oficial, conhecimento prévio do aluno *versus* programa dos livros. Observou-se que ultimamente, tem ocorrido debates no meio acadêmico sobre o conteúdo programático presente nas bibliografias utilizadas, resultando em avaliações diversas e, por vezes, desfavoráveis. Por fim, esta pesquisa propõe, além de novas formas de discurso – diverso do “oficial” – a avaliação da transmissão do conteúdo em sala de aula pelos docentes, sua absorção e reflexão por parte dos alunos e, como estes últimos formam seus próprios conceitos e opiniões à respeito de determinado tema.

HT – 7 (UFRPE)

Redescobrimdo o Brasil através dos livros didáticos de 5º a 8º séries.

Autores: Paulo H. A. França e Elcia T. Bandeira

O Tema abordado pelo aluno de graduação e pela professora diz respeito à problemática vivida dentro das salas de aula por alunos e professores com relação aos livros didáticos de 5º a 8º séries. A questão exposta diz respeito à análise do discurso que se tem formado e reproduzido sobre a temática nos livros didáticos enquanto instrumentos de construção do saber em sala de aula. Para fazer essa análise historiográfica sobre o descobrimento do Brasil será utilizado a NOVA HISTÓRIA de LE GOFF, a qual divulga novas problemáticas, como a construção do imaginário, a importância do cotidiano na vida social e a redefinição do indivíduo na história. Como objetivo desse trabalho está a observação através de outros prismas, facilitando linguagens alternativas par a proposta de construir o saber sobre a base de uma interrelação dinâmica que privilegie o sujeito-realidade na história. Será efetuado o levantamento bibliográfico nas editoras em Recife dos livros de 5º a 8º séries, e os textos que servirão de fundamento teórico-metodológico. A partir daí, será uniformizado a linguagem que definirá os parâmetros para a análise das fontes escritas e iconográficas. Com isso, será verificado de que forma tem sido produzidos os textos e selecionados suas imagens e qual a correlação entre ambos, sempre salientando qual a relevância que se tem dado a interdisciplinaridade. Outro aspecto é verificar a utilização das fontes primárias que serviram de base aos textos coletados e identificar a direção do mercado editorial na atualidade, a fim de apresentar sugestões quanto à abordagem do conteúdo e metodologia empregada. Com resultado de toda pesquisa, surgem algumas perguntas, como: Os livros didáticos reproduzem a precariedade escolar ou continuam sendo um referencial básico para auxílio do professor? Como os conteúdos dos livros didáticos se relacionam com os conhecimentos prévios dos alunos? Que laços de identidade estão sendo formados a partir do livro didático e dos conhecimentos veiculados sobre o Descobrimento de Brasil? Através de tal pesquisa foi descoberto que o livro didático é um objeto de múltiplas facetas, causando grande celeumas no próprio debate acadêmico. Existem inúmeras concepções e características para conceitua-lo, obtendo avaliações contraditórias. O real objetivo é avaliar a própria exteriorização desse conteúdo nas vias praticas da sala de aula, na sua utilização pelo docente e na sua absorção pelos alunos.

HT – 8 (UFRPE)

REDESCOBRINDO O BRASIL ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SERIES.

Paulo H. A. França. Elcia T. Bandeira

Aluno de graduação. Professora DLCH. UFRPE

Pesquisa analítica sobre o discurso que tem sido formado e reproduzido sobre a temática nos livros didáticos, enquanto instrumentos de construção do saber em sala de aula. É necessária uma nova visão do sujeito na História, levar em conta o cotidiano da vida social do indivíduo. O tema do descobrimento pode ser revisto por outros ângulos, isso facilitaria a criação de linguagens alternativas para a construção de um saber dinâmico que privilegie a realidade do sujeito na história. Identificar a linha que direciona o mercado editorial de hoje, e apresentar sugestões de novas abordagens de conteúdo e metodologia a serem empregados no livro didático. Foram levantados primeiramente em editoras do Recife, livros que são distribuídos para escolas de 5ª. a 8ª. Series; Dentro da pesquisa feita ainda de forma inicial, vimos como o livro didático assume um papel de extrema importância dentro do processo pedagógico, mas, também como instrumento de difusão de discursos culturais, formas de comunicação alternativa e sistemas de valores que vão influenciar diretamente na formação cognitiva do aluno enquanto ser individual e social. Diante de todas as discussões apresentadas, e visto que o livro didático ainda desperta grandes celeumas no debate acadêmico; quer seja por seu uso, ou por seu desprezo no processo de aprendizagem.

HT – 9 (UFRPE)

Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries.

Autor: Paulo H. A. França

Orientadora: Elcia de T. Bandeira – DLCH/UFRPE

Análise crítica da qualidade dos livros de história do Brasil e a metodologia utilizada nos mesmos. Levando em conta as comemorações do Descobrimento do Brasil realizamos uma pesquisa para se verificar de que maneira os livros didáticos estão sendo usados em sala de aula do 1º grau maior. Para essa análise historiográfica foi utilizado os conceitos de Le Goff como a construção do imaginário, a importância do cotidiano na sociedade e o indivíduo na história, dando, desse modo, um caráter reflexivo dos mesmos. Primeiramente fez-se um levantamento bibliográfico nas editoras do Recife com os livros de 5ª a 8ª séries. Após o material ser coletado, os livros serão verificados de que maneira eles trazem assuntos como: Expansão marítima, história moderna e do Brasil e como estão a utilização de fontes primárias que dão sustentação aos textos, observando, assim, qual a metodologia empregada. Não podemos apresentar resultados definitivos, no momento só podemos refletir sobre o material que se analisou como a importância do livro didático como difusor de valores culturais e padrões lingüísticos específicos. De acordo com as análises feitas, surgem questões como: os livros didáticos reproduzem a precariedade escolar ou ainda é um referencial para o professor? De que maneira o profissional da indústria cultural, que não são os autores, podem influenciar os livros didáticos? Como o professor pode utilizar sua autonomia perante o livro didático? São essas perguntas que precisam de respostas para que possa se compreender a relação professor-aluno. Considerando as discussões acerca do livro didático, conclui-se mesmo que parcialmente, que no livro didático ainda há um grande dilema em torno de sua conceituação. O principal motivo da pesquisa não é propor um contra-discurso, e sim avaliar a exteriorização desse conteúdo em prática de sala de aula tanto pelo professor como para o aluno.

HT – 10 (UFRPE)

Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª a 8ª séries.

Autor: Paulo H. A. França

Orientadora: Elcia de T. Bandeira – DLCH/UFRPE

Análise dos livros didáticos com objetivo de se mostrar à história do Brasil por prismas diferentes. Não é levada ao público, só aos acadêmicos, a discussão sobre a temática nos livros didáticos como instrumento do saber em sala de aula. Será utilizada a nova história que tem a partir de Le Goff a divulgação de novas problemáticas como a construção do imaginário, a importância do cotidiano na vida social e a redefinição do indivíduo na história, assim o conceito de história tomará uma dimensões mais analíticas e reflexivas. A proposta é de construir o saber sobre a base de uma interrelação dinâmica que privilegie o sujeito-realidade na história. Será feito um levantamento bibliográfico nas editoras em Recife dos livros atualmente distribuídos para as escolas de 5ª a 8ª série. Após o levantamento a linguagem será uniformizada para definir parâmetros para a análise das fontes escritas e iconográficas. Abordagens como: Expansão marítima nos livros de história moderna ou dentro da própria história do Brasil, será analisado para se saber a correlação entre textos e imagens, com relevância ao que se refere à interdisciplinaridade. Será analisada também a utilizada das fontes primárias que servirão de base aos textos coletados. No momento só foi possível apresentar algumas reflexões sobre o material que vai balizar como as representações que se tem feito do livro didático e os conceitos que nele aparecem. Mas, apenas como o apresentado, já se pode fazer uma reflexão da importância do livro didático no processo pedagógico como difusor de discursos culturais. Surgindo já a necessidade de respostas para perguntas como: Os livros didáticos reproduzem a precariedade escolar ou continuam sendo um referencial básico para auxílio do professor? Como os conteúdos dos livros didáticos se relacionam com os conhecimentos prévios dos alunos?etc. O livro didático continua gerando polêmicas, devido as suas múltiplas faces. Ressaltando também que o principal objetivo desse trabalho não é o de apenas avaliar um discurso e propor um contra-discurso, mas de exteriorizar um problema existente com os livros didáticos, visando um melhoramento tanto para o aluno como para o professor.

SC – 1 (UFRPE)

“Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião”.

Sandra C. G. Bello e Maria Auxiliadora G. da Silva. Diagnóstico dos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Desenvolvido na Base de Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Igarassu, entre 2000 e 2001.

Ocorrida na Ilha da Cora do Avião, esta pesquisa tem como tema: “Perfil sócio-econômico dos trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião”. Observou-se um grande número de turistas, inclusive no verão, gerando uma maior devastação ambiental da ilha.

Esta poluição ocorre pela falta de conscientização da conservação ambiental dos turistas e também dos nativos trabalhadores.

A intenção é de mostrar o fator social e econômico dos turistas e trabalhadores, que exploram a ilha, causando grandes problemas ambientais neste paraíso litorâneo.

Acontecida entre os anos de 2000 e 2001, e desenvolvida pelos professores pesquisadores dos departamentos de Tecnologia Rural (DRT) e o Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH) da UFRPE.

Tendo como apoio de dados os seguintes estudos: *Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião de Taciana Kramer Pinto*, também *Dragagem no Canal Gavoia, Avaliação Ambiental do Ecossistema de L. Lira*, entre outros estudos.

Foram utilizados questionários específicos aos barraqueiros, barqueiros e ambulantes tentando buscar o grau de consciência ambiental nativo. Já com os turistas foi utilizada a pesquisa de observação indireta.

O resultado é o que se esperava quanto à poluição ambiental, pois tanto turistas como comerciantes, conciliam do mesmo gesto poluidor.

Também por falta de uma estrutura governamental, a pequena ilha sofre uma grande acumulação de lixo. Há também, por falta de lei, a poluição sonora provocada pelas embarcações e aparelhagem sonora. Com tudo isso o desequilíbrio ecológico é evidente na ilha.

Conclui-se que precisamos de uma forte Educação Ambiental dirigida aos trabalhadores e projetos de conscientização para o turismo, e uma melhor assessoria aos locais paradisíacos da pequena ilha, conservando o ambiente.

SC – 2 (UFRPE)

C.G. Bello, Sandra. Auxiliadora G. da Silva, Maria. Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Alunas do Curso Ciências Biológicas. Professora do DLCH

Uma pesquisa desenvolvida pelos professores pesquisadores da UFRPE que foi intitulada como perfil sócio-econômico dos trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião, observou que a Ilha todos os anos nos períodos de verão que vão de dezembro a fevereiro recebe um fluxo imenso de turistas acarretando congestionamento em torno da Ilha por conta das embarcações que são dos próprios turistas e um problema maior os impactos ambientais que ocorrem na Ilha. Supõe-se que por ser um lugar muito visitado por conta dos atrativos naturais da Ilha, o comércio tornou-se diversificado contribuindo para a degradação ambiental se bem que alguns comerciantes afirmam ter conscientização da importância com a conservação do ambiente. A pesquisa teve como principal objetivo fazer um levantamento com os comerciantes e turistas para saber como ocorre os impactos ambientais que decorrem dessas atividades de exploração turística. Esta pesquisa está baseada em autores como Pinto, T. K. *Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião Recife*, Taciana Kramer Pinto, 1998, pg 51. Através de questionários aplicados aos comerciantes e observações feitas indiretamente com os turistas, para avaliar o seu quadro econômico e seu nível de conscientização ecológica, os resultados obtidos mostrou que não só os turistas como também os comerciantes contribuem seriamente para o desgaste ambiental mesmo os turistas tendo sua permanência instável. Um fator muito importante para a contribuição disso é o fato de não haver uma infra-estrutura para abrigar o fluxo de turistas que visitam a Coroa do Avião, gerando muitos problemas como o que ocorre ao ecossistema da Ilha. Tendo em vista os dados que foram apresentados durante a pesquisa chega-se a conclusão que está havendo uma degradação do meio ambiente na Coroa do Avião sendo preciso projetos que envolvam a educação ambiental não só para os comerciantes que exploram o local como também os turistas que visitam a Região, afinal de contas a conservação do local só trará benefícios a todos.

SC – 3 (UFRPE)

C.G Bello, Sandra. Auxiliadora G. da Silva, Maria. Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Aluna do curso Ciências Biológicas: Professora do DLCH.

A Ilha da Coroa do Avião está localizada a cerca de 50 km do Recife na Barra do Orange, extremo Sul da Ilha de Itamaracá, litoral norte do Estado de PE pertencente ao Município de Igarassu. Essa Ilha oferece muitos atrativos naturais, atraindo turistas, principalmente no verão, durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro. Essa procura pelos turistas brasileiros e estrangeiros vem prejudicando a imagem natural da Ilha, visto que eles não têm educação para preservar a beleza do lugar. Esses são dados de uma pesquisa feita pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A pesquisa intitulada "**Perfil Sócio-Econômico dos Trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião**", desenvolvida por professores dos departamentos de Tecnologia Rural – DRT e Letras e Ciências Humanas – DLCH da UFRPE, durante o período de novembro de 2000 a maio de 2001, relatou que a maior diversidade da Ilha é o turismo exagerado. A ilha não tem capacidade para suportar o intenso fluxo de pessoas, nem monitoramento de acesso e nem de como usá-la. Isso acaba gerando o desequilíbrio ecológico. A pesquisa feita por pesquisadores da UFRPE conta com a participação de barraqueiros, banqueiros e vendedores ambulantes. Teve como objetivo avaliar o seu quadro sócio-econômico e o seu nível de conscientização ecológica, através de questionários, aos turistas uma observação indireta, visto que a permanência deles na Ilha era instável. Esta pesquisa está baseada em autores como: PINTO, T.K. *Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião, Recife*, Taciana Kramer Pinto, 1998, pg. 51. – LIRA, L. *Dragagem no Canal Gavoia. Avaliação Ambiental do*

Ecosistema Itamaracá, Pernambuco. Recife, 1992, pg. 35-41: Ambiente da Coroa do Avião. O objetivo da pesquisa, além de obter os dados dos trabalhadores da Ilha e observar como anda o seu grau de conscientização, foi a de elaborar projetos que ajudem na sua preservação, por exemplo a criação de cursos de capacitação voltados aos que exploram o comércio no local e o monitoramento do acesso e uso da Ilha. A Ilha tem se desgastado com a desvalorização dos comerciantes que tendo ou não consciência de preservação, não preservam, e aos turistas que vão e causam poluição sonora e material, danificando o aspecto do ambiente natural, se todos os projetos forem mesmo postos em prática, irá trazer benefícios para ambas as partes, o homem e a natureza.

SC – 4 (UFRPE)

C.G. Bello, Sandra. Auxiliadora G. da Silva, Maria. Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Alunas do Curso Ciências Biológicas: Professora do DLCH

Pesquisa que busca diagnosticar os aspectos ambientais da Ilha Coroa do Avião essa pesquisa é resultante do projeto de pesquisa denominado "Perfil Sócio-Econômico dos Trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião elaborado pelos professores pesquisadores do DRT e do DLCH da UFRPE. A ilha que hoje é uma base de pesquisa da universidade apresenta um alto índice de degradação ambiental. Presumi-se que esta degradação é fruto principal do intenso turismo desenvolvido nesta região e pelo fato de conscientização ecológica não esta sendo posta em prática. O levantamento da deteriorização ambiental causada pelos comerciantes e turistas através do papel sócio-econômico destes é o objetivo da pesquisa. Esta utilizou como referencial Dias, G. T. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 5ª edição. São Paulo. Gaia, 1998. Oliveira G. M. Educação Ambiental: uma possível abordagem. Brasília IBHS, 1977. entre outros. A pesquisa foi feita com os turistas e com os comerciantes. Com os primeiros utilizou-se a observação participante foi aplicado também questionários que buscavam avaliar o seu quadro sócio-econômico e sua conscientização ambiental. Averiguou-se que tanto os comerciantes como os turistas são os que mais degradam a ilha. Por não contar com infra-estrutura a ilha não suporta o intenso fluxo de turistas que causa impactos e desequilíbrios ambientais colocando em risco a qualidade e a variedade de vida da região. Diante do que foi verificado chegou-se a conclusão de que os impactos aumentam cada vez mais tornando-se necessário organizar pesquisas projetos que promovam a conscientização ecológica, que orientem a forma correta de tratar o ambiente e de como explorá-lo comercialmente. Se esses projetos forem realmente postos em prática beneficiará todos tanto os comerciantes, os turistas, o próprio turismo e principalmente o ambiente natural da ilha.

SC – 5 (UFRPE)

C.G. Bello, Sandra. Auxiliadora G. da Silva, Maria. Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Alunas do Curso Ciências Biológicas. Professora do DLCH

Pesquisa sobre o "Perfil Sócio-Econômico dos trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião". A finalidade desta pesquisa foi identificar os impactos ambientais de exploração turística e o papel sócio-econômico dos trabalhadores da ilha. A partir daí verificou-se que vários turistas, inclusive estrangeiros, contribuíram para a degradação ambiental com soas embarcações provocando congestionamento ao redor da ilha, também o fluxo do comércio ambulante acentuou-se bastante contribuindo para a sujeira da ilha e do mar. Sendo um lugar de atrativos naturais, tornou-se uma base de pesquisa em diversas áreas de conhecimentos por professores, alunos e de instituições federais. Tomaram como ponto de referência PINTO, T. K.. Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião. Recife, Taciana Kramer Pinto, 199S, pg. 51. Houve um levantamento com base em questionários com baraqueiros, barqueiros e vendedores sobre o seu quadro sócio-econômico e o nível de conscientização. Com os turistas, apenas observações indiretas. Com os resultados observados verificou-se que os trabalhadores e os turistas são os principais agentes causadores da destruição do ambiente da ilha; mas que também são frutos da falta de infra-estrutura que acabam gerando conflitos ao meio ambiente do lugar. Diante desse relato é necessário medidas de conscientização e educação ambiental aos moradores e freqüentadores da ilha e que se promova melhorias para a conservação natural da Coroa do Avião.

SC – 6 (UFRPE)

Bello, Sandra C. G.; da Silva, Maria Auxiliadora G.. Diagnóstico dos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião.

A pesquisa relata a preservação ambiental sendo influenciada pr aspectos sócio-econômicos das populações existentes no local. Foi encontrado grande numero de vendedores ambulante, baraqueiros e barqueiros assim como a presença de turistas contribuindo demasiadamente na deterioração do ambiente além da falta de infra-estrutura para comportar tamanha demanda de pessoas. Gerando com isso danos ao ecossistema, poluição das águas e da areia das praias, afugentando até os animais da região.

É evidente a necessidade de projetos e pesquisas promovendo a educação ambiental direcionados aos turistas e trabalhadores.

Esta pesquisa está baseada em autores como T. K. Pinto, L. Lira, e institutos como o Conselho de Desenvolvimento de PE. O relatório foi derivado de questionários específicos aos trabalhadores da ilha, no período de novembro de 2000 à maio de 2001, tendo em vista analisar o nível de consciência ecológica. Já com os turistas foi aplicada uma pesquisa considerando seu curto período de permanência.

Em síntese, foi averiguado a progressão gradual destes impactos ambientais sendo fundamental a criação de cursos de capacitação direcionados àqueles que exploram o comércio local e a promoção do turismo consciente contribuindo à qualidade de vida dos nativos e habitantes da ilha.

SC – 7 (UFRPE)

Resumo: Diagnósticos dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião
Desenvolvida. Sandra Bello; Maria Auxiliadora da Silva. Aluna do Curso Ciências Biológicas. Professora do DLCH.

(1) A pesquisa procurou retratar o perfil sócio-econômico dos trabalhadores da Ilha da Coroa do Avião, situada na Ilha de Itamaracá, mais precisamente no município de Igarassu-PE. (2) Muito embora esta Ilha fosse desconhecida para a comunidade acadêmica, em termos de pesquisas, só a partir de janeiro de 1994 é que passou a ser base de pesquisa oficial da UFRPE, tanto para alunos e professores da mesma ou através de convênios com outras entidades. (3) O estudo abrange a diversidade econômica, tendo no turismo sua principal fonte de renda, visto que a infra-estrutura, o bem estar natural e a atividade artesanal contribuem para o clima aconchegante da ilha. (4) No tocante ao impacto ambiental, considera-se a conscientização dos moradores e dos turistas na prática ecológica. (5) O método de pesquisa para os moradores e vendedores foi o questionário específico e para os turistas consistiu na observação direta. (6) A conclusão da pesquisa revelou que tanto os trabalhadores que atuam na ilha como os turistas representam os principais agentes causadores dos impactos ambientais na Ilha. (7) O intenso fluxo de turistas causa diversos danos para o ecossistema da Ilha, pois espalham lixo, causam poluição sonora que tem como consequência o desequilíbrio natural, comprometendo a qualidade e diversidade de vida nesse local. (8) Diante do que foi constatado, há necessidade de Educação Ambiental, cursos de capacitação voltado para a exploração local, além de monitoramento e controle de acesso à Ilha. Todas essas medidas são necessárias para que possa existir o turismo sustentável, viabilizando o desenvolvimento local e a conservação ambiental.

SC – 8 (UFRPE)

C.G. Bello, Sandra¹. Auxiliadora G. da Silva, Maria². Diagnóstico dos Aspectos Ambientais da Ilha da Coroa do Avião. Alunas do Curso Ciências Biológicas. Professora do DLCH.

O projeto de pesquisa do “PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS TRABALHADORES DA ILHA DA COROA DO AVIÃO” foi desenvolvido por professores pesquisadores dos departamentos de Tecnologia Rural – DRT e Letras e Ciências Humanas – DLCH da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, no período de novembro de 2000 a maio de 2001. Teve a finalidade de identificar os impactos ambientais causados pela exploração turística do local e diagnosticar o papel sócio-econômico dos trabalhadores que freqüentam a ilha. Verificou-se que no processo de deterioração ambiental, tanto os trabalhadores como os turistas que a freqüentam constituem os principais agentes causadores. Não há infra-estrutura suficiente para comportar o aumento do comércio ambulante e o intenso fluxo de turistas, que geram danos ao ecossistema da ilha: espalham lixo por toda a ilha, afugentam as aves migratórias, causam grande poluição sonora, danificam o aspecto do ambiente natural provocando com isso a destruição do equilíbrio natural da ilha. A pesquisa tem como ponto de referência PINTO, T. K. Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião. Recife, Taciana Kramer Pinto, 1998, pg 51. Houve um levantamento baseado em questionários com os barraqueiros, barqueiros e vendedores sobre o quadro sócio-econômico e o nível de conscientização ecológica. Como resultado verificou-se que existe um agravamento gradual dos impactos ambientais naquele local. É necessário à elaboração de pesquisas e projetos de Educação Ambiental, direcionados aos trabalhadores que exploram o comércio local. Outra medida é o monitoramento do acesso e uso da ilha. Acredita-se que aplicadas essas ações poderão proporcionar o desenvolvimento sustentável que promova a melhoria da qualidade de vida dos usuários da ilha, e a conservação local.

SC – 9 (UFRPE)

Paulo H. A. França, Redescobrimo o Brasil através dos livros didáticos de 5ª à 8ª séries. Aluno de graduação da U.F.R-PE.

Pesquisa sobre o redescobrimento do Brasil através dos livros didáticos de 5ª à 8ª séries, com a finalidade de analisar até onde os livros didáticos influenciam no aprendizado dos alunos e como estes assimilam o seu conteúdo. É notável que a relação comercial do livro didático impõe uma estrutura definida por profissionais que estruturam todo o livro de uma forma que lhe convenha, financeiramente falando. Usando o descobrimento do Brasil como tema, pesquisei a temática dos livros didáticos dentro de um processo pedagógico e a sua influência na formação do aluno. A coleta de material (livros didáticos) que ajudem a confrontar textos e imagens, a fim de saber qual a correlação entre eles, e a utilização de fontes primárias que servem de base aos textos coletados, servem como procedimento para o transcorrer da

pesquisa. Uma dessas fontes primárias, citadas no texto é LeGoff, que é utilizada como o alicerce da pesquisa. É incontestável a importância do livro didático na vida do alunado, mas ainda assim, várias questões precisam ser abordadas à respeito da real eficiência do livro didático na sala de aula.

SC – 10 (UFRPE)

REDESCOBRINDO O BRASIL ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES. Paulo H. A. França, ELENA de T. BANDEIRA. Aluno de graduação. Professora DLCH/UFRPE.

Com os festejos dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, foi realizada uma pesquisa para analisar o discurso e como está sendo utilizada a temática didática dos livros de história pelos professores em sala de aula.

Na tentativa de analisar novos problemas e falhas na nossa história, redefinindo a importância de fatos e ocasiões do cotidiano da vida social com uma reflexão analítica.

Assim sendo, a história do descobrimento do Brasil pode ser vista por outro ângulo, tornando-se mais compreensível à linguagem e dinâmica, privilegiando a realidade do sujeito na história.

Foi utilizado para análise de estudo da pesquisa, A NOVA HISTÓRIA de LE GOFF.

Foi feito um levantamento bibliográfico das editoras do Recife, que são distribuídas para as escolas de ensino fundamental maior (5ª a 8ª séries) e os textos usados no fundamento teórico metodológico, além de utilizar as fontes que serviram de base ao texto.

Não se teve um resultado definitivo da pesquisa, apenas algumas indagações e reflexões sobre o material pesquisado. Porém do que foi estudado e analisado, podemos constatar a importância do processo pedagógico, os padrões culturais lingüísticos, sistemas de valores que vão ajudar na formação do aluno. Sobre a análise da pesquisa os professores-alunos chegaram a importantes respostas para muitos questionamentos, como por exemplo, que identidade está sendo formada, a partir do livro didático e dos conhecimentos veiculados, à respeito do, descobrimento do Brasil?

O livro didático é um objeto de múltipla interpretação, que desperta grandes debates acadêmico pela importância que tem dentro do processo de aprendizagem e na relação entre o conteúdo dado na sala de aula, e a utilização feita pelo docente, e na reflexão e absorção pelos alunos e como eles assimilam todos esses conteúdos, sendo eles assim formadores de opinião.

LT – 1 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A interação pela linguagem faz com que a língua, sentido e texto assim como o sujeito se comportem diferentemente se analisarmos como se dá a relação falante/escritor com ouvinte/receptor.

No caso da língua vista como representação mental, temos um sujeito ativo, dono de suas ações, um sujeito que interaje, mas que se mantém independente. Porém, num assujeitamento, o falante não tem autonomia de suas ações, o sujeito é anônimo, não há portanto indícios do autor, logo não há origem na enunciação.

Pegando-se o texto, verifica-se um jogo de códigos que tendem a ser decodificados pelo ouvinte que deduz a intenção do falante e assim, o sentido textual, com se pode chegar de fato ao sentido? que é algo visto numa interação falante/ouvinte. Teria que haver um mesmo caminho que levasse a um mesmo sentido, alguma coisa exata.

LT – 2 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto.

Na concepção de língua como código e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

Na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos.

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.

Produtor e interpretador do texto são “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias. Tem-se como peças desse jogo: 1- o produtor/planejador; 2 – o texto; 3 – o leitor/ouvinte.

Conclusão:

Concordo com Dascal que se diz adepto do modelo pragmático que a metáfora do iceberg é bastante útil para a reflexão sobre a leitura e a produção do sentido.

LT – 3 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. À que vê a língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações; no entanto, o sujeito não está isolado em seu mundo, ele é essencialmente histórico e social, e com isto interage. Surge, então, a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio. Àquela que toma a língua como estrutura, corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. São três, portanto, as posições clássicas com relação ao sujeito. A primeira contribui para o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. A segunda pode, basicamente, ser representada pela afirmação de Lacan: “o sujeito não sabe o que diz, visto que ele não sabe o que é”. E à terceira corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial.

Conclusão:

Produtor e interpretador do texto são “estrategistas, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

LT – 4 (UFPE)

Resumo do livro, DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO (capítulo I), de **Ingedore G. Koch**.

Na tentativa de estabelecer uma concepção mais abrangente, dentro do universo oral e textual, da relação entre o sentido e o sujeito a autora nos demonstra de forma sucinta as visões teóricas, mais representativas, no problema do discurso. As concepções se estabelecem na medida em que a vinculação do sujeito com sua forma de interpretar o texto e sua interação com o outro se realiza e se torna mais complexa. Sendo tratado como produtor de uma ação, que é fala e escrita (e nisto está totalizada sua representação mental do mundo) ou como um receptor (passivo ou não) de uma compreensão deste mundo através de sua interação sócio-cognitiva, o sujeito estabelece um aspecto central, vinculado e ampliado, dentro de qualquer produção da lingüística. O texto é o lugar de estabelecer os padrões, nele não pode estar contido a totalidade de um discurso, nem poderia ser um único sujeito o portador de todas as falas e escritas da sociedade. Por este motivo, a concepção interativa e dialógica de Bakhtin parece a representante de algum equilíbrio, conseguindo unir a apreensão do sentido, escrito ou falado, com sua própria enunciação dentro de um contexto em que, quem fala/escreve e que ouve/lê, negociam seus papéis dentro do discurso. Quanto aos modelos de interpretação podemos generalizar e concluir que, uma vez que o sentido não se faz sozinho, a forma de chegar até ele seria uma questão de escolha de escolha e não afetaria, sem uma resposta, todo o sistema da linguagem.

LT – 5 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A autora estabelece um panorama das concepções de língua existentes, inicialmente – língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação.

Após a reflexão desses conceitos, Koch esclarece que a concepção de sujeito está atrelada à concepção de língua e de sujeito. Quanto ao sentido do texto, a autora acredita que ele é construído na interação texto-sujeitos, não sendo algo que preexistia a essa interação.

Por fim, ela defende uma concepção socio-interacional de linguagem, onde esta é um lugar de “interação” entre sujeitos sociais, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade comunicativa.

Conclusão:

Texto rico em informações bastante esclarecedoras sobre os aspectos em questão, todos abordados através de uma linguagem acessível.

LT – 6 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Definir sujeito depende da maneira como se trata a língua e, a partir deste conceito variado, escolhe-se a concepção mais adequada daquele. Conseqüentemente, o texto encontra-se de acordo com estes dois termos anteriores para, assim, adquirir o sentido apropriado para cada tipo de relação.

Se a língua é representação de pensamento, ela é vista como um instrumento e seu produtor é o responsável pelo sentido (ser consciente e histórico). Já o interlocutor – leitor/ouvinte – nada mais é do que um ser passivo que consegue descobrir a intenção mental (sentido) do autor dentro de seu produto lógico (texto).

Caso a língua seja apenas estrutura, o seu produtor é um “sujeito assujeitado” que repete uma ideologia em seu discurso sem perceber. Desta maneira, seu interlocutor também é passivo, mas conhecedor do código para descobrir a forma mais eficiente para decodificar a informação (encontrar o sentido explícito na superfície do texto).

Já quando a língua é uma concepção interacional, o produtor orienta através de um contexto relevante à interpretação que o interlocutor deve atingir de modo ativo. O sentido depende deste “jogo de forças” para garantir a escolha mais adequada dentro deste objeto organizado estrategicamente (texto).

LT – 7 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Semântica

À concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito individual, dono de sua vontade e de suas ações. À concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. As posições clássicas com relação ao sujeito são: 1) Predomínio da consciência individual no uso da linguagem. 2) Sujeito como entidade psicossocial – língua como lugar de interação. Na concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento. Na concepção de língua como código, o texto é visto com simples produto da codificação/decodificação. Na concepção interacional, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação.

Conclusão:

O texto pode ser definido como “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Beaugrande (1997:10).

LT – 8 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A concepção de texto depende das concepções de língua e sujeito. Se a concepção de língua for correspondente a de um sujeito independente e com habilidade de interação, o texto terá um papel passivo, onde o leitor/ouvinte capta o produto lógico e transmite. Sendo a concepção de língua vista em uma estrutura, onde o sujeito é pré-determinado, podendo ser consciente da individualidade do uso da linguagem ou anônimo, repetidor, o texto é um produto a ser apenas codificado (não interpretado). Mas se temos a concepção de língua como lugar de interação, com o sujeito de caráter ativo em atualizar imagens e representações, o texto é objeto de interação e a compreensão é a atividade desta. A concepção de sentido é explicada por Dascal usando as seguintes teorias: a que o leitor/ouvinte é induzido a descobrir o sentido; a que o sentido será descoberto a partir da interpretação; a que uma ação comunicativa de um agente produz o sentido; a que o sentido é captado por informações contextuais; e a que o sentido é produto de modelos estruturais profundos.

Conclusão:

Dascal afirma, com a metáfora do iceberg, que o ouvinte/leitor sempre fará por onde interpretar o texto, pois tem participação ativa e uma série de caminhos para a compreensão.

LT – 9 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

As concepções de língua, sujeito, texto e sentido estão ligadas. Com o avanço dos estudos lingüísticos foram-se determinando alguns modos de conceituar tais objetos de estudo.

Compreendendo-se língua como espelho, reprodução do pensamento, tem-se um sujeito psicológico, individual. O sentido é de responsabilidade dele e o texto é passivo, constrói-se na mente do autor, é apenas um produto.

Ao conceber-se língua como código, apenas como sistema, encontra-se um sujeito anulado, com se não houvesse solução entre o discurso dele e ele próprio como ser social. O sentido é atribuído à formação discursiva a que o sujeito pertence. O texto é mero meio, instrumento de comunicação.

Numa terceira conceituação de língua, como interação, observa-se um sujeito ativo, pois seu discurso é resultado da relação social em que se encontra. Desta forma, o texto não é algo acabado, mas constrói-se na interação. Assim também o sentido, o qual se constitui de acordo com a base lingüística e com o conjunto de saberes que formam o ser social e é realizado na interação.

Observações:

É interessante observar, neste sentido de texto como construto, a coerência. De acordo com essa, a coerência também constrói-se na interação texto-sujeito. Muito diferente da utilização deste termo em escolas e livros didáticos.

LT – 10 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote, que, por sua vez, nos conduzem a concepções diferentes de texto e sentido. Assim, à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono sua vontade e de suas ações. Nessa concepção o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” a intenção do falante.

À concepção de língua como estrutura, por sua vez, corresponde a de sujeito determinado, na qual o indivíduo não é dono de ser discurso e de sua vontade, mas se encontra assujeitado a uma ideologia que fala através dele. Tornando-se o texto como um simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte.

À concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, que participa ativamente da situação da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e representações. Nesse caso o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se controem e são construídos. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos.

LT – 11 (UFPE)

Título (artigo, livro): DESVENDANDO OS SEGREDOS DO TEXTO

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Lingüística

Ao refletir sobre as noções de sujeito, texto e sentido faz-se necessário verificar qual a concepção de língua enfocada, tendo em vista que cada concepção implicará noções diferentes quando aos elementos citados.

Do ponto de vista da concepção que enxerga a língua como *representação do pensamento* o sujeito é encarado como “senhor absoluto” de suas ações e de seu discurso. Dessa forma, o texto é visto como produto lógico do pensamento autor, cabendo ao leitor/ouvinte captar esse pensamento, juntamente com as interações do autor.

À concepção de língua como *código*, ou seja, como instrumento de comunicação, corresponde a de sujeito assujeitado. De acordo com essa noção o indivíduo é um mero reprodutor de discursos engendrados pelo meio social; ele não é dono de seu discurso, nem de sua vontade. Aqui o texto é concebido como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. O sentido do texto encontra-se no próprio, bastando ao leitor/ouvinte conhecer os códigos para efetivar a decodificação.

Por fim, temos a concepção *sócio-interacional*, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais. Assim, o texto é considerado como lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos, nele se constituem e são constituídos. O sentido de um texto é, portanto, construído através da relação dialógica

entre os interactantes que para compreendê-lo acionam e interagem saberes lingüísticos, bem como o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, scripts, frames, etc.

LT – 12 (UFPE)

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

Na concepção de língua como representação do pensamento o sujeito está na posição de predomínio e é responsável pelo sentido. O texto é um produto do pensamento.

Na concepção de língua como estrutura o sujeito é um repetidor de discursos, o texto é produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor.

Na concepção de língua como interação os sujeitos produzem/reproduzem o discurso na medida que interagem e o texto é o lugar da interação.

Para Dascal, na busca pelo sentido há cinco modelos: o criptológico – o sentido está no texto, basta descobri-lo; o hermenêutico – de interpretação; o pragmático – o sentido é captado pelo contexto; o de estruturas profundas causais – inconsciente e ideologia.

LT – 13 (UFPE)

KOCH, Ingedore Villaça. *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*. In: KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

A noção de língua, sujeito, texto e sentido estão interligados, pois uma vez que se caminha por um conceito concomitantemente fala-se dos demais. Assim a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote.

Caso se adote o conceito de língua como representação do pensamento corresponderá a de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. À concepção de língua enquanto estrutura, associa-se a de um sujeito determinado, assujeitado, pelo sistema e caracterizado por uma espécie de não consciência. O indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. E finalmente à concepção de língua como “lugar de interação”, corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinha-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação, uma vez que eles (re)produzem o social e que são atores na atualização das imagens e das representações. É um sujeito histórico, ideologicamente situado, que se constrói na interação com o outro.

Da mesma forma pode-se observar a noção de texto, pois dependerá das concepções que se tenha de língua e sujeito. Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor; exercendo o leitor papel passivo, haja vista, o texto ser completo e está acabado.

Se se vê a língua como código e sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte: bastando ao leitor o conhecimento do código, já que o mesmo, é explícito.

Mas na concepção dialógica da língua, na qual os sujeitos são tratados como atores/construtores sociais, a texto passa ser considerado o lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos. Busca-se esta última noção de texto, percebe-se que o “sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que pré-existe a esta interação”.

E para a produção de sentido, nesta noção sociointeracionista de linguagem faz-se necessário algumas peças: produtor/planejador, o texto, o leitor/ouvinte, sendo, pois, um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais.

LT – 14 (UFPE)

Resumo do capítulo I do texto de Ingedore Koch “Desvendando os Segredos do Texto”

A autora, no capítulo lido, presta-se a retomar algumas “questões básicas” para o desenrolar de seu livro: a noção de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

Classicamente, o sujeito é abordado de três formas diferentes: a) a que determina o sujeito da enunciação como responsável pelo sentido. A história do indivíduo não influenciaria na manifestação da língua. A função do falante seria a de transmitir seus pensamentos para o ouvinte; b) o sujeito seria social; o falante não apareceria como “dono” do enunciado – talvez nem saiba o que está dizendo; o falante é apenas um componente de um algo maior, sendo assim, um repetidor de enunciados, não o criador; c) na terceira abordagem, o sujeito volta a ter um papel ativo na enunciação, já que atua e influencia o meio social no qual está inserido.

Koch, adiante, mostra-nos que as definições sobre texto dependem da forma com o sujeito é conceituado. Por exemplo, na concepção de sujeito como “senhor absoluto das ações e expressões”, poder-

se-ia dizer apenas que, logicamente, o texto é um produto do pensamento. Na segunda concepção, o texto é visto como mera codificação de um emissor que encontra-se (pre)determinado pelo sistema. A terceira concepção toma o texto com lugar de interação, visto que os interlocutores são modificadores sociais.

O conceito de sentido é tratado por intermédio de algumas teorias que, talvez por brevidade de explanação, não me ficaram muito claras.

Conclusão: acredito que as diferentes formas de abordagem não deveriam situar-se em extrema oposição, deveriam, sim, imbricar-se no sentido de (Pasquale Cipro Neto odeia esse “no sentido de”) continuar avançando no estudo de tais “questões” cruciais à semântica.

LT – 15 (UFPE)

Título: Concepções de língua, sujeito, texto e sentido

Autor: INGEDORE G. VILLAÇA KOCH

Tópico Geral: Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido

A concepção de sujeito varia de acordo com a concepção de língua e a concepção de texto, por sua vez, depende das concepções de língua e de sujeito.

Se a concepção de língua adotada for de representação do pensamento corresponde a concepção de sujeito psicológico, dono de sua vontade e construtor de uma representação mental. Nesta concepção, o texto é visto como um produto do pensamento do autor.

Se a concepção for a de língua como estrutura corresponde a concepção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema. O texto, por sua vez, é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

Já na concepção de língua como lugar de interação, os sujeitos são vistos como construtores sociais e o texto passa ser considerado o próprio lugar da interação.

Partindo para a concepção de sentido, Dascal apresenta as seguintes teorias como possíveis solucionadoras da busca do sentido: o modelo “criptológico”, segundo o qual o sentido está objetivamente no texto, bastando ao leitor/ouvinte descobri-lo; o modelo “hermenêutico” que diz que o sentido não está no texto, mas é produzido no processo interpretativo, criado pelo intérprete; o modelo “pragmático” no qual o sentido é produzido por um agente, levando-se em conta a intenção do produtor do texto; o modelo “super-pragmático”, onde o intérprete capta o sentido do falante diretamente, sem levar em conta o sentido do enunciado e os modelos de estruturas profundas causais nos quais o sentido é o produto de um jogo de forças, sendo desnecessária e enganadora a noção de sujeito.

LT – 16 (UFPE)

FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. *Práticas de texto: língua portuguesa para estudantes universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HOUAISS, Antônio. Uma herança de 400 mil palavras.

Antônio Houaiss faz uma breve passagem pela história da língua falada e escrita. Afirmando que apesar do homem falar, articular fonemas desde sempre, poucos utilizaram-se da escrita. E mesmo esta existindo a muito tempo é ainda recente diante de sua universalização.

Ele fala da divisão das línguas fazendo uma analogia com que se chama de vitória biológica da espécie.

Afirma também que nenhuma língua é melhor que outra, embora possam ser classificadas distintamente quanto sua gramática. Das línguas ainda faladas, apenas algumas são escritas e destas poucas pertencem às sociedades complexas.

Houaiss indaga a respeito do que chamou de “herança” comprometida e fala sobre a importância do professor de língua portuguesa, já que pertence à uma sociedade complexa, de ter consciência de que o aprendizado é um meio de transformação social.

LT – 17 (UFPE)

FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. *Práticas de texto: língua portuguesa para estudantes universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HOUAISS, Antônio. Uma herança de 400 mil palavras.

Antonio Houaiss faz uma análise sobre a origem das línguas, desde a época que os homens começaram a articular fonemas e usar recursos não verbais até os dias de hoje onde existe esse número enorme de línguas. O autor considera inicialmente dois fatores, primeiro que o homem sempre soube se comunicar e, segundo, apenas alguns chegaram a ter uma língua escrita. A criação da escrita e o “surgimento” do homo scribens (6 mil anos atrás) criou uma separação das línguas. Ressalta-se ainda que hoje nós somos 500 vezes mais numerosos e falamos apenas metade das línguas que falávamos antes. Um dos critérios utilizados para a análise é que nenhuma língua é melhor que a outra, e que das 10 mil línguas faladas no mundo, menos de 100 têm alta tradição literária e gráfica, e pouco mais que 10 línguas têm mais de 100 milhões de pessoas que as usam. O português se encaixa entre essas 10. O autor conclui dizendo que temos que saber com o

que estamos lidando e que ser alfabetizado é a condição pela qual o ser humano atinge um novo patamar social.

LT – 18 (UFPE)

HOUAISS, Antônio; Trecho do artigo Uma herança de 400 mil palavras; Leia – fevereiro de 1986.

Aborda sobre a modernidade da fala, considerando que os homens comunicam-se muito antes do surgimento da escrita e que apenas alguns atingiram esta. Considera a escrita com algo muito recente se levando em consideração que seis mil anos é pouco para o tempo que os homens se comunicam. A criação da escrita gerou uma divisão entre as línguas, que foi uma consequência da luta pela sobrevivência. O fato constatado é que há algum tempo atrás, falávamos muito mais línguas que atualmente, mesmo quando éramos uma população quinhentas vezes menor, e que o crescimento de um foi proporcional à redução do outro. Algumas línguas tiveram muito êxito, firmando-se hoje com uma disparidade enorme se compararmos à alguns grupos que vivem hoje no Brasil, e tendem a ser extintos. Dentre aproximadamente dez mil línguas, contamos hoje com dez predominantes em relação a quantidade de usuários. Finaliza considerando que o meio de ascensão social é a alfabetização.

LT – 19 (UFPE)

FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. *Práticas de texto: língua portuguesa para estudantes universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
HOUAISS, Antônio. Uma herança de 400 mil palavras.

No texto 3 Antônio Houaiss trata do ensino da língua padrão, pretendendo conscientizar o leitor de sua importância. Ele aborda o assunto fazendo um breve intercurso histórico, expondo como a escrita é recente em relação à fala, a diversidade lingüística e a responsabilidade que nos cabe por termos herdado como língua o português, uma das mais ou menos dez línguas que são faladas por mais de 100 milhões de usuários. Conclui que os usuários da língua devem ser alfabetizados, já que esta é uma condição relevante para a ascensão social, mas para isto acontecer deve-se contar com todo empenho de cada pessoa hápita a alfabetizar alguém.

LT – 20 (UFPE)

FARACO, Carlos A. e TEZZA, Cristóvão. *Práticas de texto: língua portuguesa para estudantes universitários*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
HOUAISS, Antônio. Uma herança de 400 mil palavras.

O texto de Houaiss versa sobre o tempo da existência da linguagem escrita (6 mil anos) o qual, segundo ele é muito pouco se comparado a existência da fala. O autor afirma que a escrita dividiu as línguas e que apesar do homem haver se multiplicado, o número de línguas faladas diminuiu, das 20.000 línguas que provavelmente existiam, só a metade continua apesar de termos nos multiplicado 500 vezes. Houaiss então coloca o seguinte: existem 10.000 línguas mas menos de 400 possuem escrita; destas 400 menos de 100 tem alta tradição gráfica, das 100 mais ou menos 10 possuem 100 milhões de usuários e a nossa língua portuguesa pertence a esse grupo. Conclui portanto que todos devem ser alfabetizados para progredir socialmente.

ADM – 1 (UFPE)

A estrela do Báltico

O artigo da HSM Management (março/abril 2001) aborda como a Nokia, uma das maiores empresas do mundo, que nasceu da fusão de três fábricas: de papel, de botas de borracha e pneus, e de cabos para redes de telefonia, transformou-se num importante participante mundial do setor das telecomunicações, cuja marca é amplamente reconhecida em diversos países. A Nokia precisou renovar a sua equipe de trabalho e mudar o seu foco, que passou a ser o das telecomunicações, e sua meta passou a ser tornar-se uma organização flexível e de alcance de mundial, e para isso, a Nokia reformulou seu processo de inovação, acarretando mudanças em seus negócios.

A Nokia reformulou seu processo de inovação, ao passo que reestruturou a área de pesquisa e desenvolvimento, colocando seus engenheiros em contato com os clientes finais e com o mercado. Em outras palavras, a empresa conduziu seus engenheiros a entender a logística da produção da produção e as capacidades dos fornecedores. Para alcançar o sucesso, a Nokia procurou valorizar o fortalecimento da marca e a diferenciação, orientando o design para o consumidor, e também procurou adaptar seus modelos para que operassem segundo as tecnologias predominantes em outras regiões. A alta gerência dedicou-se ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram a base da estratégia de marca, e principalmente, diferentemente de várias outras empresas que priorizam a tecnologia, a Nokia enfatizou a

parte humana da organização, e isso foi de grande importância para o negócio da empresa. Toda a empresa participa da projeção de um novo produto, propondo produtos, detalhes e formatos, ou seja, há um contato direto da empresa com as pessoas, estimulando a participação, inovação e o trabalho em equipe, no qual desde 1992, a própria direção da Nokia trabalha em equipe, como em uma organização horizontal.

Assim, em 1998, a Nokia tornou-se a principal fabricante de telefones celulares do mundo. E como dito anteriormente, a estratégia da marca é um dos triunfos da empresa, e para isso, ela possui programas de pesquisa específicos, para a análise do aspecto conceitual, tal como a orientação da marca, assim como programas para ver se uma campanha publicitária funciona ou não. A empresa conseguiu associar sua marca a um design mais vinculado com o mundo da moda do que com o da eletrônica.

O artigo traz características interessantes quanto ao sucesso da Nokia no mercado de telecomunicações, visto que hoje em dia, tem-se a idéia de que esse ramo de negócios valoriza mais o operacional, a tecnologia, sem valorizar as pessoas em si. Ai é que está a diferença da Nokia. Valorizar a marca, inovar cada vez mais seus produtos e principalmente valorizar as pessoas que estão na empresa e fora dela, torna-a um diferencial no mercado.

ADM – 2 (UFPE)

A estrela do Báltico – resumo crítico

O texto nos informa sobre a trajetória da empresa Nokia, desde antes de sua formação até o futuro que se desenha para sua atuação. Há ênfase maior no resultado que cada mudança em seu planejamento ocasionou nas vendas e na participação no mercado de telefonia móvel especialmente.

Conquistar o primeiro lugar nas vendas de aparelhos celulares deveu-se, principalmente, à adoção de estratégias que visem estar na vanguarda tecnológica desse nicho. A Nokia concentrou seus esforços ao se desfazer das unidades produtoras de papel e derivados de borracha. Assim, pôde focar seu objetivo, implícito no texto, de ser líder no segmento dos celulares e ainda ser a diretriz para o conceito de telecomunicação móvel e para a efetiva aplicação das tecnologias que vêm surgindo.

Para tanto, posicionou profissionais adequados em postos chave para captar as necessidades e as oportunidades que o mercado ainda incipiente oferecia. Além disso, colocou sua equipe de engenheiros diretamente em contato com o cliente e fornecedores, para que as possibilidades e potencialidades pudessem ser manipuladas de tal forma a permitir desempenho superior da empresa. A liberdade para desenvolvimento de estratégias locais, apenas cercada por limitações financeiras, e a horizontalização da hierarquia da empresa são determinantes para a criatividade de todos os que participam da Nokia se traduza na inovação que o mercado espera.

Apesar de possuir estratégias em longo prazo, a empresa busca revisá-las a cada seis meses, o que permite fazer adaptações a tempo, já que o mercado de atuação permanece em incessante transformação. As novas idéias que surgem de toda a empresa são avaliadas nesse período e efetivadas, caso estejam coerentes com o objetivo da organização.

Além de contar com um pouco de sorte por estar inserida em um ramo com plenas possibilidades de expansão, a Nokia obteve seu sucesso ao se moldar totalmente às exigências de seu mercado. Na prática, o que destaca a organização das demais é a dianteira na tecnologia de ponta, o que a torna até mesmo referência para os concorrentes, e a grande personalização de seus produtos, agregando o diferencial do design arrojado à telefonia móvel.

Fonte: HSM Management, 25 março-abril 2001

ADM – 3 (UFPE)

A estrela do Báltico

A repórter Viviana Alonso, da revista HSM Management, fez uma visita a Nokia House (quartel-general da empresa no Golfo da Finlândia) para contar a história da reviravolta, em 1922, de uma das empresas mais admiradas no mundo.

Atualmente a Nokia é líder no segmento de telefones móveis e sua marca é uma das mais valiosas do planeta, porém, há aproximadamente dez anos, ela fabricava pneus, botas de borracha e papel. Este conglomerado industrial não detinha conhecimento sobre tecnologia de ponta, mas o então presidente executivo Kari Kairamo, com grande visão, decidiu contratar uma nova geração de executivos. Dentre eles destaca-se Jorma Ollila, que entrou como vice-presidente de operações internacionais, e, em 1922, foi nomeado presidente executivo pela diretoria da época, tendo sua equipe de gerência composta pelos executivos de sua geração.

A equipe de Ollila investiu no fortalecimento da marca e na diferenciação, orientando as atividades da organização através do *design* para o consumidor, criando aparelhos com cantos arredondados, visores com área maior e capas coloridas intercambiáveis. A Nokia teve como atitude enfatizar a parte humana no campo da tecnologia, além de adaptar seus modelos para serem operados de acordo com as tecnologias predominantes em diversas regiões. Percebe-se, assim, que a mudança da Nokia ocorreu por meio da reformulação do seu processo de inovação, tornando-se, conseqüentemente, a principal fabricante de telefones celulares do mundo.

A estratégia da marca da Nokia é revista duas vezes por ano, sendo este um dos seus trunfos. “A empresa conseguiu associar sua marca a um *design* mais vinculado com o mundo da moda do que com o da eletrônica” (pág. 34), e para ela, o projeto de um novo produto deve ser elaborado em equipe. Sua cultura de trabalho é muito aberta, sem regras fixas, nem limites preestabelecidos, buscando estimular a comunicação e a colaboração. Atualmente, o trabalho em equipe, composto por membros de diferentes países e áreas, é bastante valorizado pela empresa, que pode bonificações aos funcionários. A Nokia também tem como característica não punir os erros, pois, para ela, errar é um dos riscos da inovação.

Hoje além dos telefones com a tecnologia WAP (*wireless application protocol*), que permite o acesso à Internet através de dispositivos portáteis, a Nokia comercializa um *software* que permite criar os “servidores WAP”, semelhantes aos “servidores WEB”.

Alguns analistas temem a existência, no futuro, de três ameaças: “a saturação do mercado de telefones celulares europeu, a proliferação de diversas tecnologias de 3G* e o alto preço das licenças para operar com essa nova geração de celulares” (pág. 37). Porém, para a autora, a realidade é bem diferente. Primeiramente há a tendência da substituição de aparelhos antigos por novos no mercado europeu, apesar deste já ter alcançado os níveis máximos de penetração em telefonia celular. Em segundo lugar, o alto custo das licenças da tecnologia 3G exerce pressão para que as operadoras de telefonia se apressem no lançamento de novos serviços. Finalmente, sabe-se que diversas tecnologias rivais competem pela conquista das vias de alta velocidade. Apesar disso, a Nokia não é mais uma empresa desconhecida lutando para se reorganizar; ela dá forma à tecnologia e dita as regras.

Bibliografia:

ALONSO, Viviana. A Estrela do Báltico. **HSM Management**. N. 25, p. 30-7, mar/abr, 2001.

* Terceira Geração.

ADM – 4 (UFPE)

Resumo e análise do texto “A estrela do Báltico”

Esse resumo fala sobre a reportagem: “A estrela do Báltico”, por Viviana Alonso, da revista HSM Management 25 de março-abril de 2001. A reportagem trata de uma visita feita a Nokia House, o quartel general da Nokia, e conta como aconteceu a reviravolta dessa empresa, que entres outras coisas, fabricava toalhas de papel, pneus, cabos e telefones para terceiros, e nos dias de hoje é líder mundial em telefonia celular, até uma década atrás, seu mercado principal era a Escandinávia e hoje sua marca é bastante conhecida em diversos países, possui fábrica em quase todos os continentes, ocupa o quinto lugar na classificação da Interbrand, acima da Marlboro, Ford e Apple, entre outras proezas.

Essa mudança ocorreu por causa do processo de inovação reformulado pela Nokia. Eles forma buscar o que os consumidores finais queriam.

Em 1865 quando Frederik Idestam, em 1985 instalou uma fábrica de papel na Finlândia, foi onde tudo começou, depois no ano de 1898 uma fábrica de botas de borracha foi instalada, a Finnish Cable Works foi instalada em Helsinque, sua especialidade eram cabos para redes de eletricidade, telegrafia e telefonia. Em 1967, com a junção das três empresas se forma o “grupo Nokia”.

Na década de 1990 o mercado de telefonia sem fio estava evoluindo muito e a Motorola era a grande líder. Com o desenvolvimento da tecnologia digital e a criação do Global System for Mobile Communications, o GSM, a Nokia ganhou grande impulso pois fazia parede desde o princípio desse projeto.

Quando Jorma Ollila assumiu a presidência executiva da Nokia em 1992, ele organiza uma equipe com executivos de sua geração. “Foco nas telecomunicações, global, com valor agregado.” Foi o que Jorma Ollila propôs para a Nokia naquele ano.

Até 1991, a Nokia fabricava telefones para terceiros, foi quando a equipe de Ollila mudou o rumo e apostou no fortalecimento da marca e na diferenciação. Com isso, ao contrário da maré, a Nokia enfatizava a diminuição do tamanho dos telefones, orientando o design para o consumidor.

Outro trunfo é a estratégia de marca, que é visto duas vezes por ano, com vários programas de pesquisas específicos, como por exemplo analisar o aspecto conceitual, orientação da marca, entre outros.

A reportagem fala ainda de como a empresa entendeu o consumidor e foi atrás de dar ao cliente o que ele procurava. A empresa também foi se modernizando com o passar dos anos, procurando conceitos novos de administração, arriscando em coisas maiores, e deixando que seus funcionários se sintam parte de uma grande família.

Apesar do tamanho e dimensão da organização vê-se a importância da análise de situações, e o conhecimento do mercado, e principalmente, não só conhecendo o consumidor final, como também, ensinando o cliente sobre os seus próprios gostos.

ADM – 5 (UFPE)**“A ESTRELA DO BÁLTICO”**

A matéria “A Estrela do Báltico” da revista HSM management 25, março-abril de 2001, traz em seu conteúdo relatos quanto a origem e desenvolvimento da empresa Nokia.

A partir da fusão de três empresas, de papel, de botas de borracha e pneu, e de cabos para rede de telefonia, foi se consolidando o nome, e o mesmo como marca Nokia, e consolidando-se a partir da percepção da necessidade de mudança em seu processo de inovação.

Diante das visões dos executivos que havia necessidade de mudar seu processo, de forma a interagir empresa-consumidor final-fornecedores, a Nokia reestruturou sua área de pesquisa e desenvolvimento, colocando seus engenheiros em contato com os clientes finais e com as realidades de mercado.

Como estratégia de mudança, ainda, foi-se inserido, na década de 80, pelo então presidente executivo da mesma, Kari, Kairamo, um grupo de executivo de nova geração par que se acelerasse o processo de transformação da Nokia.

Contudo, no início da década de 90, apesar do mercado de telefonia sem fio continuar crescendo, a empresa Nokia, mesmo com seus avanços tecnológicos, começava a desmoronar. Diversos fatores sociais, políticos e econômicos, contribuíram para o declínio da empresa. Até que em 1992, diante da crise, nomearam Jorma Ollila, o novo presidente executivo da Nokia e, então, iniciou-se o processo de reestruturação e alavancagem da mesma, onde o novo presidente executivo delineou seu foco nas “telecomunicações, global, com valor agregado”, desfazendo-se então nos anos seguintes, das divisões de papel e produtos de borracha e das empresas de televisores e informática.

Como estratégia de vendas e marketing, enquanto as demais se preocupava com o tamanho dos telefones, a Nokia orientou o design para o consumidor, criando aparelhos com cantos arredondados, visores com área maior e capas coloridas. Como traz o próprio texto, “A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram estratégia de marca. A Nokia percebeu que o público consumidor tem medo do mundo dominado pela tecnologia e deu ênfase à parte humana”. Com toda sua estratégia operando, em 1998, a Nokia tornou-se a principal fabricante de telefones celulares do mundo, duplicando, no ano seguinte, suas vendas e conseguindo uma participação no mercado de cerca de 30%. E, um dos fatores de sucesso para consecução de todos os planos de produção, marketing e vendas da empresa foi a integração dos funcionários, ou seja, o trabalho em equipe. Como relatou o diretor de projetos, Eero Miettinen, “nossa empresa tem a capacidade de captar idéias de todos que trabalham nela”, ou seja, há um conjugação de esforços de toda uma equipe, tanto a nível de projetistas, quanto, com todos no trabalho. Uma outra característica, também, fundamental para o sucesso da Nokia, foi o achatamento do organograma, ou seja, buscou-se evitar as hierarquias e fazer com que a organização fosse horizontal. Passou-se a delegar responsabilidade às equipes, delineando-se os objetivos para cada uma delas e recompensando-as pelo sucesso.

Portanto, diante do exposto, percebeu-se a saga (brevemente relatada) da Nokia para o alcance do mercado e sucesso da empresa, que continua forte e firme enfrentando todas as ameaças de mercado que poderão surgir e, como defesa, inovando sua tecnologia digital na telefonia celular.

ANEXOS

III – TEXTOS-GERADORES

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003. (pp 13-20)

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO

Enquanto você lê estas palavras, está tomando parte numa das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar idéias no cérebro dos demais com esquisita precisão. Eu não me refiro com isso à telepatia, o controle mental ou as demais obsessões das ciências ocultas. Aliás, até para os crentes mais convictos, estes instrumentos de comunicação são pífios em comparação com uma capacidade que todos possuímos. Esta capacidade é a linguagem (Steven Pinker, *O Instinto da Linguagem*).

Como ponto de partida para as reflexões que serão feitas nesta primeira parte do livro, é de suma importância retomar algumas das questões básicas que, no momento, vêm permeando os estudos sobre texto/discurso: a concepção de sujeito, de língua, de texto e de (construção do) sentido.

Concepção de língua e de sujeito

A concepção de *sujeito* da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, à concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como

um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Na verdade, porém, este *ego* não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações.

À concepção de língua como *estruturata*, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer lingüístico, quer social. São três, portanto, as posições clássicas com relação ao sujeito:

1. Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem — o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante. Já Locke (1689) dizia que a comunicação verbal é uma forma de *telementation*, ou seja, a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte. Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular.

Uma característica importante desta concepção é que se acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. O correlato político desta concepção seria a ideologia liberal, segundo a qual os sujeitos é que fazem a história.

2. “Assujeitamento” — de acordo com esta concepção, como bem mostra Possenti (1993), o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repêtor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inscrito numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte

memoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertencem e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação. A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence. Repudia-se qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável (o sujeito da pragmática). Aqui se pode incluir a concepção de sujeito “inconsciente”, que não controla o sentido do que diz. Quem fala é o inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. É o “Id” que fala, não o ego. Como afirma Lacan: “o sujeito não sabe o que diz, visto que ele não sabe o que é”.

Com relação às teses do assujeitamento, Possenti ainda questiona:

“(…) é necessário interrogar-se se a descoberta do inconsciente exclui radicalmente qualquer manobra consciente dos sujeitos, se o sujeito precisa saber o que é para saber o que diz, se a existência de condições anula qualquer opção ou ação consciente de sujeitos (...)”.

E prossegue:

“Para que o sujeito possa ser concebido como algo mais que um lugar por onde o discurso passa, vindo das estruturas, é necessário fazer a hipótese mínima de que ele age. Que, por exemplo, para compreender textos, não basta que ele ocupe um lugar, é necessário que ele produza uma *atividade* (grito meu). (...) Para a compreensão de textos, são necessários, além do conhecimento lingüístico, conhecimentos, experiências, etc. que são classicamente analisados relativamente a sujeitos psicológicos, e não a posições e vetores. Penso que a A. D. ganharia se propusesse uma teoria psicológica, na qual o sujeito fosse ‘clivado pelo inconsciente’, mas não fosse reduzido a uma peça que apenas sofre efeitos. Certamente, há domínios em que os sujeitos só sofrem efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável”. (Possenti, 1993: 16)

3. Finalmente, à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Como bem diz Brandão (2001: 12), retomando as colocações de Bakhtin (1979):

... é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É

o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

Chega-se, assim, a um equilíbrio entre sujeito e sistema, entre a “socialização” e a produção do social. Para tanto, postula-se a *natureza cognitiva* do social, das estruturas e de tudo aquilo que poderia ser visto como um dado objetivo “exterior” aos sujeitos. Nestas condições, diz Vion (1992), *tudo* passa pelo sujeito:

O risco de conceber um sistema sem ator ultrapassa (...) largamente os avatares do pensamento estruturalista ou sistêmico. Quando se pensa o sujeito como (produto) social, são consideráveis os riscos de concebê-lo como totalmente determinado por esta ordem social a ponto de estabelecer uma relação causal unidirecional que vai desde um social ‘totalitário’ a um sujeito totalmente apagado, assujeitado, compreendendo-se dentro do seu campo de ação as pressões desse sistema (p. 59).

Concepção de texto e de sentido

O próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto — lógico — do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código — portanto, como mero instrumento de comunicação — e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialógicamente — nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se esta última concepção — de língua, de sujeito, de texto — a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-nunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Em um texto denominado “Modelos de Interpretação”, Dascal (1992) escreve que, talvez, a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repose no anseio de seus membros pelo sentido. O homem, seria, assim, um “caçador de sentidos”, um bem precioso, que se encontra para sempre de certa forma “escondido”. E pergunta: Se estamos fadados a caçar constantemente o sentido e nosso apetite para tanto é insaciável, como sabemos onde parar? Quais as condições e pressuposições que regulam nossa procura? Como, em suma, agimos ou deveríamos agir nessa busca?

Dascal passa em revista as teorias que, segundo ele, tentam responder a essas questões:

- modelo “criptológico” — o sentido está objetivamente “lá” (no texto), basta descobri-lo. A língua é um código, um sistema de signos, e o sentido é um dado a ser inferido deles. Basta usar o código e as chaves adequadas (“textualistas”);

- modelo “hermenêutico” — o sentido não está “lá”, mas “aqui”. Ele é um construído a ser engendrado no processo interpretativo, criado pelo intérprete, de acordo com as suas circunstâncias e os seus propósitos, sua bagagem, seus pontos de vista etc. (“desconstrutivistas”);
- modelo “pragmático” — o sentido é produzido por um agente, por meio de ação comunicativa. Uma ação é sempre animada por uma intenção. Por isso, na busca pelo sentido, é preciso levar em conta a intenção do produtor do texto;
- modelo “superpragmático” — o intérprete capta (*grasp*) o sentido do falante *diretamente*, com base na informação contextual, sem precisar levar em conta o sentido do enunciado (“contextualistas”);
- modelos de estruturas profundas causais — tais estruturas profundas podem ser infra-individuais (o inconsciente) ou supra-individuais (a ideologia). O sentido é o produto de um jogo de forças que subjazem a determinada atividade humana. A noção de sujeito é, portanto, desnecessária e enganadora.

Dascal se diz adepto do modelo pragmático. Todavia, propõe que os vários modelos sejam vistos como complementares, recorrendo também à metáfora do *iceberg*. No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. Imediatamente abaixo da superfície, encontra-se o sentido semântico cristalizado, ao qual o modelo criptológico almeja. Mais abaixo, as intenções (*speaker’s meaning*), que pedem uma interpretação pragmática. Mais ao fundo ainda, as florestas geladas em que os teóricos das causas profundas exercitam seu jogo favorito. Já os defensores do modelo hermenêutico recusam-se a mergulhar na água. Alguns deles até negam que o *iceberg* tenha partes submersas. Nem mesmo gostam de caçar: preferem criar seus próprios animais de estimação, em castelos perfeitamente adequados, construídos no ar, sobre o topo da montanha de gelo.

Evidentemente, os limites entre as camadas são bastante difusos e cada camada — que pode ser muito fina — precisa ser protegida e respaldada, para evitar o desmoronamento de todo o *iceberg*.

Esta metáfora de Dascal é bastante útil para uma reflexão sobre a leitura e a produção de sentido. Em sua eterna busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto

como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação — ainda que latente — entre produtor e intérprete.

Pelas razões até aqui expostas, o meu ponto de partida para a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos tem sido uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade socio comunicativa. Como bem diz GERALDI (1991: 9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo, conforme será conceituado mais adiante), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias — de ordem sociocognitiva, interacional e textual — com vistas à produção do sentido.

Tem-se, assim, como peças desse jogo:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (índícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Estas convicções me levam a subscrever a definição de texto proposta por Beaugrande (1997: 10): “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais — contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

*Trecho do artigo UMA HERANÇA DE 400 MIL PALAVRAS
Antonio Houaiss*

Qualquer que seja o nome que se dê à difusão do uso de letras (não falo **das** letras), **beabá, abecê, abecedário, cartilha**, tais nomes designam cadernos, textos, livros que se destinam a ser usados num intercurso entre alfabetizador (professor, mestre, preceptor) e alfabetizados (iniciandos, estudantes), numa relação que tem milênios de tradição – pois existia mesmo quando o número de habilitandos fosse baixo (...). Milênios de tradição? Muitos, sim, se seis forem muitos. Mas, noutra escala, seis milênios são pura modernidade, se se levam em conta dois fatos: primeiro, os homens “falam” (comunicam-se, exprimem-se, articulam fonemas e idéias há algumas centenas senão que milhares de anos) desde sempre; segundo, só alguns atingiram, com suas línguas, o estatuto da escrita – pictográfica, primeiro, ideográfica, depois, fonográfica, por fim.

É que vivemos, como **Homo**, aqui nesta Terra natal, há três, dois, um e meio milhões de anos. Nesse eixo temporal, os seis mil anos do **Homo scribens** ou ser hu-

mano que escreve é quase ontem, de tão recente – e mais recente ainda quando se pretende medir-lhe a universalização.

O fato, porém, é que a criação da escrita, por moderna que seja, gerou uma notável divisão entre as línguas.

Pense-se que, ao longo do processo da existência humana e sua progressiva humanização, a separação de grupos, para poderem enfrentar a sobrevivência alimentar, foi a regra, com um corolário, a separação das línguas. Há dez mil anos, nós seres humanos seriam – no que se chamou a vitória biológica da espécie – uns dez milhões de criaturas – provindas, uns três milhões de anos antes, de um número mínimo de comunicantes, constituindo pelo menos vinte mil línguas. De lá para cá teve lugar o paralelo: somos hoje quinhentas vezes mais do que éramos há dez mil anos, falamos provavelmente a metade das línguas que falávamos – noutros termos, multiplicando-nos por quinhentos, dividimo-nos lingüisticamente, de tal arte que então cada língua deveria ter uns quinhentos usuários em média, enquanto hoje têm em média uns quinhentos mil usuários – mas com brutal disparidade: o inglês, por exemplo, tem trezentos milhões de vernáculos (e mais seiscentos milhões que o usam como “segunda” língua), enquanto aqui no Brasil há tribos brasileiras com, às vezes, menos de cinquenta usuários, breve extintas, como tem sido a “nossa” regra.

Ora, essas dez mil línguas podem ser submetidas, todas, sem exceção, a um denominador comum: estruturam-se isonomicamente, isto é, são entre si comparáveis sem que nenhuma seja “melhor” do que outra, ainda que possam ser variamente classificadas por sua tipologia, sua fonação, sua morfologia, sua sintaxe, sua semantização etc. Mas num ponto elas se distinguem, sem ambigüidades: dessas dez mil línguas, menos de quatrocentos têm escrita; dessas quatrocentos, menos de cem têm alta tradição gráfica, literária, fazendo-se línguas de milhões de usuários, e dessas cem pouco mais ou menos dez são línguas de mais de cem milhões de usuários, em sociedades extremamente complexas – e a “nossa” língua é uma dessas dez...

Eis aí uma “herança” comprometedora – sabemos bem com o que estamos lidando?

Como usuários dessa nossa língua – a língua portuguesa –, os alfabetizados nela ou malogram ou acabarão por assenhorear-se dela, mas no padrão de língua de cultura – e é por isso, exclusivamente por isso, que são ou deviam ser alfabetizados. É preciso que cada professor, que cada colega, que cada alfabetizador se compenetre profundamente disto: aprender a ler e a escrever é a condição pela qual o ser humano atinge um novo patamar social ou consegue a possibilidade de atingir um novo patamar social.

REDESCOBRINDO O BRASIL ATRAVÉS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5º A 8º SÉRIES¹³⁸

Paulo H. A. França¹, Elcia de T. Bandeira²
¹Aluno de graduação. ²Professora – DLCH/UFRPE

Introdução

Considerando o evento dos 500 anos do Descobrimento do Brasil pelos europeus, achamos ser do interesse público e não apenas acadêmico uma pesquisa que analisasse qual o discurso que se tem formado e reproduzido sobre a temática nos livros didáticos enquanto instrumento de construção do saber em sala de aula.

Para essa análise historiográfica utilizaremos a Nova História que tem a partir de Le Goff a divulgação de novas problemáticas como a construção do imaginário, a importância do cotidiano na vida social e a redefinição do indivíduo na história, fazendo com que o próprio conceito de história tome uma dimensão mais analítica e reflexiva.

Assim sendo, o tema do Descobrimento pode ser revisitado sob outros prismas, que facilitem linguagens alternativas para a proposta de construir o saber sobre a base de uma interrelação dinâmica que privilegie o sujeito-realidade na história.

Metodologia

Pretendemos inicialmente efetuar o levantamento bibliográfico nas editoras em Recife dos livros atualmente distribuídos para as escolas de 5º a 8º series, assim como os textos que servirão de fundamento teórico-metodológico. Então passaremos a uniformizar a linguagem que definirá os parâmetros para a análise das fontes escritas e iconográficas.

Ao analisar o material coletado, livros didáticos que abordem o contexto da Expansão Marítima nos livros de História Moderna ou dentro da própria História do Brasil, verificaremos de que forma tem sido produzidos os textos e selecionados suas imagens e qual a correlação entre ambos, sempre salientando qual a relevância que se dado a interdisciplinaridade.

Outro aspecto é analisar a utilização das fontes primárias que serviram de base aos textos coletados, além de identificar as linhas que tem direcionado o mercado editorial na atualidade, a fim de apresentar sugestões quanto à abordagem do conteúdo e metodologia empregada.

Resultados e Discussões

Por enquanto o que podemos apresentar são apenas algumas reflexões sobre o material que vai nos balizar como as representações que se tem feito do livro didático e os conceitos que neles aparecem, que consta no levantamento bibliográfico ainda inicial, já que estamos no começo da pesquisa. Conceitos estes que fazem parte da análise instrumental do livro didático como sujeito/objeto de representações e significados, e da assimilação do seu conteúdo enquanto tipo de conhecimento a ser construído ou reconstruído pelos professores-alunos de acordo com a concepção construtivista, a qual adotamos como avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse quadro já podemos vislumbrar algumas reflexões de como o livro didático assume papel de extrema importância dentro do processo pedagógico, mas sobretudo como instrumento de difusão de discursos culturais como padrões lingüísticos específicos, formas de comunicação alternativa e sistemas de valores que vão atuar diretamente na formação cognitiva do aluno enquanto ser individual e social.

É sob este prisma, ainda inicial, que urge as respostas das seguintes questões: Os livros didáticos reproduzem a precariedade escolar ou continuam sendo um referencial básico para auxílio do professor? Até que ponto as interferências comerciais do livro didático enquanto objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais que não são exatamente o autor? Como os conteúdos dos livros didáticos se relacionam com os conhecimentos prévios dos alunos? Como o professor pode utilizar sua autonomia frente ao livro didático e como este se constitui entre mediador das propostas oficiais dos parâmetros curriculares e o cotidiano escolar ensinado pelo docente? Finalmente, que laços de

¹³⁸ Uma vez que a qualidade da fotocópia comprometia a leitura, optamos por digitar este e os textos seguintes (DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS AMBIENTAIS DA ILHA DA COROA DO AVIÃO e A ESTRELA DO BÁLTICO). Nesse caso, não foi possível conservar o enquadramento e a paginação de seus originais, mas a intenção é a de tornar disponíveis esses textos na íntegra, muito mais que manter a formatação.

identidade estão sendo formados a partir do livro didático e dos conhecimentos veiculados sobre o Descobrimento do Brasil?

Essas são apenas algumas perguntas que se tornam mister compreender para poder entrar no universo da diversidade que compõem a sala de aula na sua tríade aluno, professor, livro didático.

Conclusão

Visto as discussões acima suscitadas, concluímos, mesmo que parcialmente, que o livro didático é um objeto de múltiplas facetas, que desperta ainda grandes celeumas no próprio debate acadêmico, quer seja pela sua importância e ao mesmo tempo pelo seu desprezo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A prova dessas múltiplas faces se dá através das inúmeras concepções e características que encontramos para conceitua-lo, que por sua vez tem sido objeto de avaliações contraditórias e nem sempre otimistas nos últimos tempos.

Vale ressaltar ainda que nosso objetivo dentro da pesquisa que estamos realizando, não é apenas avaliar um discurso e propor um contra-discurso ou fazer emergir o não-dito do discurso oficial, e sim avaliar a própria exteriorização desse conteúdo nas vias práticas da sala de aula, na sua utilização pelo docente e na sua absorção/reflexão pelos alunos, e como estes últimos assimilam e ao mesmo tempo se moldam como identidade singular e discurso social enquanto formadores de opinião e agentes autônomos.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Bittencourt (org.). O saber histórico a sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

BUENO, E. A viagem do Descobrimento (A verdadeira História da expedição de Cabral) Coleção Terra Brasilis, vol. 1., Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LE GOFF, J. A História nova. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: César Coll & outros. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: Reflexões sobre o uso e consumo de imagens. In: Circe Bittencourt (org.). O saber histórico a sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: César Coll & outros. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

TODOROV, T. Nós e os outros (A reflexão francesa sobre a diversidade humana – 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

VOVELLE, M. Imagens e imaginário na História. São Paulo: Ática, 1997.

DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS AMBIENTAIS DA ILHA DA COROA DO AVIÃO

Sandra C. G. Bello¹; Maria Auxiliadora G. da Silva²;
¹Aluna do Curso Ciências Biológicas; Professora do DLCH²

Introdução

Esta pesquisa é decorrente do projeto de pesquisa intitulado “PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS TRABALHADORES DA ILHA DA COROA DO AVIÃO”, desenvolvido por professores pesquisadores dos departamentos de Tecnologia Rural – DRT e Letras e Ciências Humanas – DLCH da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no período de novembro de 2000 a maio de 2001. A Ilha, localizada a cerca de 50km do Recife, na Barra do Orange, extremo Sul da Ilha de Itamaracá, litoral norte do Estado de Pernambuco, pertencente ao Município de Igarassu. A Coroa do Avião é um banco formado por sedimentos arenosos provenientes do Canal de Santa Cruz. Apresenta cerca de dois hectares de comprimento, na preamar. Sua forma varia de acordo com a maré.

Somente a 26 de janeiro de 1994 passou “oficialmente” a ser uma base de pesquisa da UFRPE. Enquanto Base de Pesquisa são desenvolvidos trabalhos relacionados a diversas áreas do conhecimento, tanto por professores pesquisadores da casa como de outras instituições, através de convênios com a UFRPE.

Além dessas atividades de pesquisa, observa-se um intenso turismo devido aos atrativos naturais da Ilha, acarretando o desenvolvimento de um comércio diversificado, incluindo: barqueiros, barraqueiros e vendedores ambulantes.

O maior fluxo de turistas ocorre no verão, sobretudo nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, período em que ocorre maior degradação ambiental. Foram observados turistas de outras regiões do país, bem como turistas estrangeiros. Alguns freqüentadores vão à Ilha em suas próprias embarcações, provocando congestionamento em torno da Ilha.

Os comerciantes da Ilha revelaram um certo nível de conscientização da importância da conservação do ambiente, embora não desenvolvam este conceito no seu cotidiano de trabalho.

A pesquisa, portanto, objetivou diagnosticar o papel sócio-econômico dos trabalhadores que freqüentam a Ilha e a participação dos turistas, possibilitando identificar os impactos ambientais resultantes dessas atividades de exploração turística.

Metodologia

Na metodologia foi utilizada a observação participante e aplicados questionários específicos dirigidos aos trabalhadores da Ilha, incluindo: barqueiros, barraqueiros e vendedores ambulantes visando avaliar o seu quadro sócio-econômico e seu nível de conscientização ecológica. Com os turistas foi utilizada a observação indireta, considerados para pesquisa como secundários, uma vez que a permanência deles na Ilha era instável.

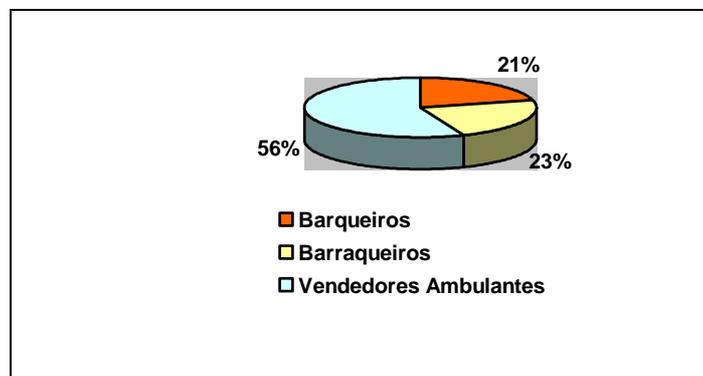


Figura 1 – Tipos de categorias profissionais que atuam na Ilha Coroa do Avião.

Resultados

Como resultado pode se verificar que no processo de deterioração ambiental, tanto os trabalhadores que atuam na Ilha como os turistas que a freqüentam constituem os principais agentes causadores dos impactos ambientais observados na Ilha, embora dentro de visões, concepções e atitudes definidas pela situação sócio-econômica pertencentes a cada categoria.

Como conseqüência, a Ilha sofre os impactos ambientais causados pela falta de infraestrutura, para comportar o intenso fluxo de turistas, que acabam gerando vários danos ambientais ao ecossistema da Ilha: espalham lixo por toda a Ilha, afugentam as aves migratórias, causam grande poluição sonora, danificam o aspecto do ambiente natural, provocando com isso a destruição do equilíbrio natural da ilha e conseqüentemente comprometendo a qualidade e diversidade de vida nesse local.

Principais Impactos	Descrição e Comentário
Poluição sonora	Poluição provocada pelo uso abusivo de aparelhos de som e embarcações.
Poluição do solo	Provocada pelo acúmulo de lixo tais como latas de alumínio, material plástico e lixo orgânico em geral.
Degradação do ambiente	Ocorre com mudanças do ambiente natural, devido ao excesso de turistas.
Desequilíbrio do ecossistema	Afugentando as aves migratórias, poluindo a praia e o mar, afetando a fauna da Ilha.

Tabela 1 – Principais impactos ambientais sofridos pela Ilha Coroa do Avião.

Conclusão

Conclui-se então que, diante do que foi constatado, os dados revelam um agravamento gradual dos impactos ambientais, evidenciando uma necessidade de elaboração de pesquisas e projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Ilha Cora do Avião, direcionados aos trabalhadores. A situação urge também para a criação de cursos de capacitação voltados para aqueles que exploram o comércio no local. Outra medida é o monitoramento do acesso e uso da Ilha. Acredita-se que aplicadas essas ações poderão proporcionar o desenvolvimento de um turismo sustentável que promova a melhoria da qualidade de vida dos usuários da Ilha, e a conservação do local.

Referências Bibliográficas

- PINTO, T. K. Estrutura da Comunidade de Micro Fauna do Banco de Areia Coroa do Avião. Recife. Taciana Kramer Pinto, 1998, pg.51.
- LIRA, L. Dragagem no Canal Gavao, Avaliação Ambiental do Ecossistema Itamaracá, Pernambuco. Recife, 1992, pg. 35-41: Ambiente da Coroa Do Avião.
- CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DE PERNAMBUCO. Estudo Para Controle Ambiental nas Áreas Estuarinas de Pernambuco: Canal de Santa Cruz. Recife, 1982, pg. 118.
- ANDRADE, L. S. e PINTO, G. V. Oficina Ecológica: uma proposta de mudanças. 2ª edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- DIAS, G. F. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 5ª edição, São Paulo: Gaia, 1998.
- REGBER, R. Educação Ambiental: Pequenas Ações em Favor da Vida. Rio de Janeiro: SENAC-DNDFFP.
- TALES, M. L. S. Educação Necessária. Rio de Janeiro, Vozes, 1992.
- CAMPEL, C. R. Pensamento Sobre a Natureza. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, E. M. Educação Ambiental: uma possível abordagem. Brasília, IBHA, 1997.

ALONSO, Viviana. A Estrela do Báltico. **HSM Management**. n. 25, p. 30-38, mar/abr, 2001.

A estrela do Báltico

A Nokia, uma das empresas mais admiradas do mundo, é um conglomerado típico da Era Industrial que, em pouco mais de uma década, transformou-se num importante participante mundial do setor das telecomunicações

No exercício fiscal de 1999, a capitalização de mercado da empresa finlandesa Nokia cresceu 250% e sua receita atingiu US\$19,9 bilhões. Em 2000, não foi diferente – os dados estão atualizados no quadro *Números do último balanço*. A empresa é líder mundial em telefonia celular e sua marca é amplamente reconhecida em diversos países. Entretanto, apenas dez anos atrás, era um conglomerado industrial típico, que fabricava, entre outras coisas, toalhas de papel, pneus, cabos e telefones para terceiros; sua área de influência limitava-se ao mercado europeu e, em especial, aos países escandinavos. Em 1991, os prejuízos se avolumavam em seu balanço e a crise econômica que assolava a Finlândia piorava a situação. **HSM Management** fez uma visita especial à Nokia House, o quartel-general da empresa no Golfo da Finlândia, perto de Helsinque, para contar a história dessa reviravolta, que começou em 1992, encabeçada por Jorma Ollila e uma nova equipe de executivos que assumiu o timão da empresa e redefiniu sua estratégia. Seu foco passou a ser o das telecomunicações; e a meta, a de tornar-se uma organização flexível e de alcance mundial. Para tanto. A Nokia reformulou seu processo de inovação e, ao fazê-lo, protagonizou uma das mudanças mais assombrosas do mundo dos negócios. A reportagem é de Viviana Alonso.

No amplo restaurante, o piso de cerejeira faz o contraponto com o céu, visível pelo teto transparente. Às 9 da manhã, o recinto, com oito andares de altura, parece capaz de abrigar um gigante. No entanto, ao meio-dia, a fila interminável de mesas redondas mal conseguirá atender os mais de mil funcionários que trabalham na matriz da empresa. É por isso que o edifício, concluído em 1997, logo terá uma ala gêmea, que duplicará sua capacidade e manterá a mesma fisionomia: vidraça dupla para deixar passar a luz natural sem perder calor para o lado de fora e uma decoração que aproveita diversos materiais – algodão, lã, sisal e papel reciclado – na tonalidade das cores do ambiente.

Essa estrutura poderia muito bem ser de alguma empresa do Vale do Silício. Até os executivos que percorrem seus corredores possuem um ar de homens cosmopolitas característico dos gerentes da nova economia. Contudo, trata-se da matriz da Nokia, apelidada de Nokia House.

Em fins de agosto de 2000, enquanto a Finlândia ainda goza da paisagem de verão, nas principais cidades do mundo aparecem os cartazes da última campanha publicitária da Nokia. O lema é “Reescrever as regras”, dirigido às operadoras de telefonia e provedores de serviço da Internet. “Antes dessa iniciativa, nossos anúncios visavam nossa comunicação com as pessoas que ocupam postos-chave nas empresas”, diz Mauri Metsaranta, diretor de marketing da Nokia Networks. Agora adicionam a isso uma nova dimensão: a de reforçar a imagem de líder na “sociedade móvel”. Essa meta ambiciosa não parece inatingível para a empresa que conseguiu modificar o rumo de seu destino. “Todos sabem como a Nokia é hoje, mas poucos conhecem nosso passado”, afirma Riita Mard, gerente de comunicações da Nokia Networks. Embora trabalhe há apenas dois anos na empresa, fala dela como se fosse parte de sua vida, como quando afirma: “Estamos orgulhosos de nossa história”.

Até pouco mais de dez anos, a Nokia fabricava pneus, botas de borracha e papel. Hoje é a líder incontestável dos telefones móveis, e sua marca figura entre as mais valiosas do planeta:

ocupa o quinto lugar na classificação na Inter-brand, acima de Marlboro, Ford e Apple. Em 1992 teve prejuízo de cerca de US\$200 milhões, porém fechou o último exercício com lucro de aproximadamente US\$4 bilhões. Até uma década atrás, seu mercado principal era a Escandinávia; hoje está presente em mais de 130 países e possui fábricas em quase todos os continentes.

Qualquer que seja o ponto de partida para comparar o passado com o presente, chega-se sempre à mesma pergunta: como ocorreu a mudança? “A Nokia reformulou seu processo de inovação”, respondem os analistas da firma de consultoria Arthur D. Little. Ao reestruturar a área de pesquisa e desenvolvimento, colocou seus engenheiros em contato com os clientes finais e com as realidades do mercado. Pela primeira vez, de forma sistemática, levou seus engenheiros em contato com os clientes finais e com as realidades do mercado. Pela primeira vez, de forma sistemática, levou seus engenheiros a entender a logística da produção e as capacidades dos fornecedores. Segundo a firma de consultoria, os investidores valorizam a inovação acima de qualquer outro fator, e as empresas que baseiam seu crescimento em novos produtos, serviços ou maneiras de fazer negócios recebem um “valor extra pela inovação”.

Os primeiros passos

A Nokia formou-se a partir da fusão gradual de três empresas independentes. A história começou em 1865, quando Fredrik Idestam instalou uma fábrica de papel às margens de um rio no sul da Finlândia e a batizou com o nome de Nokia. O negócio foi de vento em popa: Idestam criou uma rede internacional de vendedores e exportou seus produtos para Rússia, Reino Unido, França e China. Esse crescimento atraiu muita gente e deu origem a um povoado que adotou o nome da empresa. Em 1898 estabeleceu-se ali a Finnish Rubber Works, uma fábrica de botas de borracha e pneus. Embora nessa altura ainda não tivesse nenhum vínculo com o negócio de papel, na década de 1920 começou a usar o nome Nokia como marca.

A terceira peça do quebra-cabeça foi a Finnish Cable Works, instalada no centro de Helsinque em 1912, cuja especialidade eram os cabos para redes de eletricidade, telegrafia e telefonia. Em 1922, a Finnish Rubber Works comprou a maioria das ações da empresa de cabos e, pouco a pouco, também as da companhia papeleira, até que em 1967 tomou forma o “grupo Nokia”. Alguns anos antes, o presidente da Finnish Cable Works havia criado um departamento de produtos eletrônicos que produzia, entre outras coisas, telefones por ondas de rádio. Predecessor do telefone celular, esse dispositivo se encaixava perfeitamente na Escandinávia, pois a comunicação sem fio era a melhor opção para conectar a população, dispersa num vasto território.

Já na década de 1970, as empresas telefônicas dos países nórdicos empenharam-se no desenvolvimento de um padrão comum. Dessa iniciativa surgiu a NMT (Nordic Mobile Telephony), a primeira rede de telefonia celular multinacional, que oferecia ampla cobertura e preços relativamente baixos. A NMT, que começou a operar em 1981, foi um sucesso. Em pouco tempo, outros países da Europa e da Ásia adotaram suas especificações técnicas, e duas empresas escandinavas – Ericsson e Nokia – colocaram um pé no terreno da telefonia sem fio.

NÚMEROS DO ÚLTIMO BALANÇO – em US\$ bilhões

	2000	1999
Vendas	28,553	19,930
Lucro operacional	5,429	3,939
Lucro líq. antes de impostos	5,510	3,875
Investimento em P&D	1,649	1,769
Capitalização no mercado	211,045	

Funcionários em 2000: 60 mil

Fábricas: Alemanha, Brasil, Coréia do Sul, China, Estados Unidos, Finlândia, Hungria, Malásia, México e Reino Unido.

Centro de P&D: 52 em 14 países

Enquanto isso, o grande conglomerado industrial finlandês continuava se expandindo: agregou uma divisão de produtos plásticos e adquiriu uma empresa fabricante de televisores e uma de computadores, entre outras. Entretanto, nem o então presidente executivo, Kari Kairamo, que vinha da divisão vinculada ao papel, nem seu quadro de diretores, especialistas nos negócios de pneumáticos e cabos, estavam familiarizados com a tecnologia de ponta. Com grande visão, Kairamo tomou a decisão de contratar uma nova geração de executivos: Jorma Ollila entrou como vice-presidente de operações internacionais; Pekka Ala-Pietela encabeçou a área de desenvolvimento de negócios de telefones móveis; Matti Alahuhta encarregou-se das redes de telecomunicações; Sari Baldauf, da área de desenvolvimento de negócios; e Olli-Pekka Kallasvuo ocupou um cargo-chave no departamento de finanças. Esses homens, que ingressaram no início da década de 1980, desempenhariam um papel decisivo na transformação da Nokia.

Pedra no caminho

Em princípios da década de 1990, o mercado da telefonia sem fio continuava evoluindo. A Motorola levava uma clara dianteira e possuía uma grande base de telefones celulares analógicos instalada. Por sua vez, os governos da Europa impulsionaram o desenvolvimento da tecnologia digital e a criação de um padrão comum para a região, o GSM (Global System for Mobile Communications). A Nokia participou desse projeto desde o princípio: na verdade, a primeira comunicação pelo GSM foi feita na Finlândia, de um de seus telefones.

Apesar dos avanços tecnológicos, o grupo Nokia havia começado a desmoronar. Kairamo, o líder carismático de que os funcionários mais antigos ainda se lembram com carinho, suicidou-se. A crise do sistema político na União Soviética, o principal sócio comercial da Finlândia, complicou ainda mais o panorama. Os negócios tradicionais da Nokia, assim como os de informática e televisão, também sofreram uma queda. O panorama era tão grave que o principal acionista, o Union Bank of Finland (hoje chamado Merita Nord Bank), tentou vender suas posições para a Ericsson; contudo, a empresa sueca recusou-se a comprá-las.

Em 1992, a diretoria nomeou Jorma Ollila, então com 42 anos, presidente executivo. Suas credenciais eram impecáveis: estudara ciências políticas na Universidade de Helsinque e depois fizera o mestrado em economia na London School of Economics. Em 1978, assim que obteve seu título, ingressou como gerente de contas na filial londrina do Citibank e, cinco anos mais tarde, foi nomeado membro da alta direção da filial do banco na Finlândia, cargo que manteve até ingressar na Nokia, em 1985. Aí ocupou sucessivamente os cargos de vice-presidente de operações internacionais, de finanças e presidente da unidade de telefones móveis, até sua nomeação como responsável máximo.

Ollila organizou sua equipe de gerência com os executivos de sua geração: Pekka Ala-Pietela, presidente da Nokia Mobile Phones; Matti Alahuhta, vice-presidente da Nokia Telecommunications; Sari Baldauf, presidente de Sistemas Celulares; e Olli-Pekka Kallasvuo, diretor de finanças, entre outros. O primeiro passo da reconversão ocorreu no mesmo ano. Segundo diz a lenda, o futuro da Nokia foi selado quando, durante uma reunião para se estabelecerem as bases da estratégia, Ollila rabiscou num papel: “Foco nas telecomunicações, global, com valor agregado”. Nos anos seguintes, grupo se desfez da Cable Works, das divisões de produtos de papel e de borracha e das empresas de televisores e informática.

Estradas para o sucesso: marca e atenção no cliente

Até 1991, a Nokia fabricava telefones para terceiros. A equipe de Ollila mudou o rumo e apostou no fortalecimento da marca e na diferenciação. Assim, enquanto a maioria das empresas enfatizava a diminuição do tamanho dos telefones, a Nokia orientou o *design* para o consumidor, criando aparelhos com cantos arredondados, visores com área maior e capas coloridas intercambiáveis. “Desde o início vimos o negócio de um ponto de vista distinto”, diz Pasi Jarvenpaa, gerente de marca e planejamento de marketing da Nokia Mobile Phones. “A alta gerência dedicou muito tempo ao desenvolvimento dos valores internos da empresa, que logo se tornaram a base da estratégia de marca. A Nokia percebeu que o público consumidor tem medo do mundo dominado pela tecnologia e deu ênfase à parte humana.” No campo tecnológico, o vento soprava a favor da Nokia: o padrão GSM se difundiu pela Europa e Ásia e era o mais utilizado na telefonia sem fio. Entretanto, adaptou seus modelos para que operassem segundo as tecnologias predominantes em outras regiões (TDMA nos Estados Unidos e PDS no Japão). Em 1992, as vendas dividiam-se entre a Finlândia – 30% - e o resto dos países da Europa Ocidental e a União Soviética, então CEI. Para se consolidar no mercado da telefonia, era imprescindível expandir-se, e a estratégia foi adotar uma visão mundial. “A matriz sinaliza o rumo, mas a execução cabe a cada região e, em particular, a cada país”, diz Jarvenpaa. “Uma equipe integrada pelos mais altos executivos de marketing de todas as divisões é a encarregada da filosofia em todos os países. Esse grupo se reúne várias vezes ao ano e avalia os novos pontos de vista oriundos de toda a empresa”, conta.

Antes de competir em escala mundial, a Nokia treinou em seu país de origem. “Na Finlândia sempre tivemos concorrentes; as mais de 40 operadoras de telefonia tinham a liberdade de escolher o fornecedor que lhes fosse mais conveniente”, diz Tapani Kaskinen, gerente de comunicações da Nokia Corporation. “Foi difícil, mas aprendemos; e quando o mercado começou a se abrir em outros países, já estávamos bem preparados.” Em 1998, a Nokia tornou-se a principal fabricante de telefones celulares do mundo, superando a até então invencível Motorola.

Em 1999, duplicou suas vendas (78,5 milhões de unidades contra 40,8 milhões no ano anterior) e conseguiu uma participação no mercado de cerca de 30%, mais de dez pontos acima da empresa norte-americana.

Este objeto de desejo

A estratégia de marca é um dos trunfos da Nokia. “Nós a revemos duas vezes por ano”, comenta Jarvenpaa, “porque tudo muda muito depressa. Temos programas de pesquisa específicos; alguns analisam o aspecto conceitual, como a orientação da marca, mas outros são mais pragmáticos e sondam, por exemplo, se uma campanha publicitária funciona ou não.”

Como é lógico, essas campanhas são adaptadas a cada região. Contudo, um fato que chama a atenção é que em Helsinque é muito difícil ver anúncios de sua companhia-estrela, bem ao contrário do que acontece em muitas cidades dos Estados Unidos. Seattle, por exemplo, é uma cidade “tomada” pela Microsoft, e seu aeroporto está repleto de cartazes dessa empresa. Em Vantaa, o aeroporto internacional da capital finlandesa, ao contrário, os da Nokia brilham pela ausência. Martin Sandelin, vice-presidente sênior da Nokia Corporation, assegura que a publicidade na terra natal da empresa “não é necessária”. Para fazer tal declaração, apóia-se em uma cifra demolidora: a Nokia controla mais de 70% do mercado interno. Isso é algo que se nota na primeira experiência de qualquer pessoa que visitar o país: no aeroporto de Vantaa, enquanto aguarda as malas na esteira de bagagem, ela perceberá que o resto dos passageiros começa a ligar o celular. E em todos se nota o logotipo inconfundível da Nokia. A empresa conseguiu associar sua marca a um *design* mais vinculado com o mundo da moda do que com o da eletrônica.

Projetar um novo produto é um trabalho de equipe. “Nossa empresa tem a capacidade de captar idéias de todos os que trabalham nela”, acrescenta Eero Miettinen, diretor de projeto. “Os projetistas não são os únicos que propõem produtos, detalhes e formatos; toda a empresa participa. O contato direto com as pessoas é de extrema importância, principalmente porque estimula a participação. Essa característica talvez não seja exclusiva da Nokia, mas certamente é muito poderosa.”

A economia e o espírito de equipe

A Nokia House fica em Espoo, localidade que alguns chamam de cidade e outros simplesmente de subúrbio da capital. O certo é que uma pessoa só leva 10 minutos de carro para chegar à sede da Nokia a partir do centro de Helsinque.

Na capital todo mundo conhece a Nokia House. Tanto que já faz parte das atrações turísticas da região. Entretanto, mais do que uma atração, a Nokia é o motor da economia do país. Segundo o ETLA (Instituto de Pesquisas da Economia Finlandesa), a empresa é responsável por 4% do PIB, 20% das exportações e mais da metade do valor da bolsa de comércio. No início dos anos 1990, a crise da União Soviética desestabilizou a economia da Finlândia; contudo, graças ao crescimento de 30% ao ano no setor de informática e telecomunicações, a recuperação foi rápida. Atualmente, o país tem uma perspectiva de crescimento anual de 4% a 5% e, segundo o Fórum Econômico Mundial, ocupa o segundo lugar entre os países com maior criatividade econômica.

Na sede central, os espaços para escritórios são amplos e compartilhados, para estimular a comunicação e a colaboração. “A cultura de trabalho é muito aberta”, assegura Kaskinen. “Não há regras fixas nem limites preestabelecidos. Cada funcionário pertence a diversas equipes, que devem cumprir seus objetivos, porém gozam de liberdade total para decidir como atingi-los. As pessoas são mais inovadoras quando o chefe não ordena de que modo se deve fazer o trabalho.”

A tarefa em equipe também é rotina entre os que integram a alta gerência desde 1992. “O modelo anterior era mais orientado para uma autoridade central”, explica Kaskinen. “Hoje buscamos evitar as hierarquias e fazer com que a organização seja horizontal. As decisões não percorrem todos os níveis até a diretoria para então descer. Ao contrário, delega-se a responsabilidade às equipes, fixando-se certos objetivos. A única limitação é financeira. As equipes costumam ser compostas por membros de diferentes países e áreas, um vice-presidente, vários gerentes e diretores”, diz. Uma cultura que privilegia o trabalho em equipe também oferece recompensas grupais. Um funcionário pode receber como prêmio uma quantia que varia de 10% a 30% de seus rendimentos anuais.

Outra característica da Nokia: não punir os erros. Afinal, errar é um dos riscos da inovação.

O próximo desafio

No início dos anos 1990, a Europa assumiu a dianteira da telefonia digital sem fio. Hoje o velho continente volta a atacar com o WAP (*wireless application protocol*), a tecnologia que permite acessar a Internet por dispositivos portáteis. A British Telecom inaugurou o primeiro serviço comercial do WAP no Reino Unido em janeiro de 2000 e, em março, quando lançou uma oferta de telefones WAP por US\$75, suas ações subiram 12%. O interesse despertado pelo WAP baseia-se no bilhão de telefones móveis previstos para o ano 2003 e no fato de que o crescimento dos celulares é maior do que o dos computadores.

A Nokia, um dos membros fundadores do WAP Fórum, desde o início assumiu um papel ativo na difusão dessa tecnologia. “Há um ano e meio nos aproximamos da CNN para explicar a seus diretores as vantagens do WAP”, comenta Robert Ek, gerente de desenvolvimento de negócios da Nokia Mobile Phones. “A CNN”, continua, “além de possuir uma grande massa de usuários, tem a mentalidade adequada para os serviços WAP. Quando se viaja para os Estados Unidos, pode-se comprar um *pager* da CNN, dispositivo que recebe *on-line* as manchetes das notícias em uma tela que contém apenas uma linha. Apesar da limitação do tamanho do visor, é possível ler informações valiosas. Definitivamente, o que pretendíamos era criar um mercado, pois de nada vale possuir a tecnologia se for necessário esperar dois a três anos para que se comece a usá-la”.

Além dos telefones capazes de acessar a Internet, a Nokia comercializa um *software* que permite criar os “servidores WAP”, semelhantes aos “servidores Web”. Mas a Internet móvel oferecerá outro desafio. À medida que os celulares incorporarem novas funções, precisarão de mais capacidade de largura de banda, e será imprescindível saltar para a terceira geração (3G) de telefonia sem fio.

A temida volatilidade do mercado

No início de agosto de 2000, as ações da Nokia em Wall Street sofreram um duro golpe: num único dia caíram quase 20%. Apesar de anunciar resultados excelentes para o segundo trimestre do ano (crescimento de 55% nas vendas e 60 % nos lucros operacionais), alguns analistas temem que, nos próximos anos, devido à maior complexidade da tecnologia, a Nokia não consiga manter o nível de execução impecável que a caracteriza. Robert Ek não concorda com essa opinião. Isso não tem fundamento. Não tivemos problemas com a tecnologia WAP, o que demonstra que estamos na vanguarda. Além disso, a oferta de produtos da Nokia é ampla: desde infra-estrutura de redes até telefones móveis”, diz (*veja o quadro Saiba mais sobre a Nokia*).

Se a história for parâmetro para prever o futuro, a Nokia não tem motivos para se preocupar. Em dezembro de 1995, Wall Street também lhe deu de ombros: em menos de 24 horas, as ações perderam mais de 20% do valor. A cotação, que havia chegado a US\$78, uns meses depois despencou para US\$37. o problema parecia originar-se de um desaquecimento da demanda de telefones móveis. Além disso, o atraso na entrega de certos componentes eletrônicos paralisou algumas linhas de produção da empresa. Segundo uma análise dos professores do IMD, renomada escola de negócios suíça, “o tropeço da Nokia, no final de 1995, deveu-se mais a suas deficiências de logística do que a condições externas”. Em resposta, a empresa deu início a uma reorganização de sua cadeia de suprimentos em escala mundial. A estratégia baseou-se em estabelecer relações melhores com seus fornecedores, de modo que diminuíssem os tempo de fornecimento, os custos e se determinasse a proporção justa entre escala mundial e resposta local.

Em fins de 1996, a procura por telefones celulares recuperou o ritmo febril. Nessa altura, a Nokia já havia concluído a reorganização logística e estabelecido alianças com os fornecedores para encurtar o prazo de fornecimento de insumos de 80 para 30 dias.

Voltada para o futuro

Em seu livro *Liderando a Revolução* (ed. Campus), o grande especialista em estratégia Gary Hamel afirma que a Era do Progresso já ficou para trás e que está a caminho a Era da Revolução, caracterizada por mudanças descontínuas. Nesse contexto, “uma empresa que falhar numa curva crítica do caminho nunca poderá alcançar o reto”.

Para ilustrar o conceito, Hamel relata o sucedido com a telefonia móvel: “A Motorola, líder mundial no início da década de 1990, demorou alguns anos para entender a mudança que a tecnologia digital sem fio representava. Fim do jogo. GANHOU A NOKIA. Nesse curto tempo, uma empresa até então desconhecida, pendurada no Círculo Ártico, converteu-se na número um”. Hamel argumenta que a inovação nos negócios gira em torno da capacidade de criar novas estratégias e que estas são sempre produto da previsão e da sorte. A Nokia beneficiou-se das duas. Entretanto, alguns analistas temem que, no futuro, a situação possa mudar e apontam três ameaças: a saturação do mercado de telefones celulares europeu, a proliferação de diversas tecnologias de 3G e o alto preço das licenças para operar com essa nova geração de celulares.

Na realidade, são fantasmas menos assustadores do que parecem. Em primeiro lugar, embora o mercado europeu esteja alcançando os níveis máximos de penetração em telefonia celular, a tendência de substituir os aparelhos antigos por novos continua em alta. As “atualizações” dos telefones representaram 50% das unidades vendidas em 2000 e estima-se que serão cerca de 70% a 80% nos anos próximos. Em segundo lugar, em vez de frear o deslanche da 3G, o alto custo das licenças exerce pressão para que as operadoras de telefonia se apressem em lançar novos serviços. Por fim, é sabido que várias tecnologias rivais competem pela conquista das vias de alta velocidade. Contudo, a Nokia já não é uma empresa desconhecida que luta para se reorganizar; sua mão poderosa dá forma ao mundo da tecnologia. E reescreve as regras.

SAIBA MAIS SOBRE A NOKIA

A Nokia possui três divisões de negócios: Nokia Networks, Nokia Mobile Phones e Nokia Communications Products. Além disso, conta com um grupo independente, a Nokia Ventures Organization, e com uma unidade de pesquisa, o Nokia Research Center.

Nokia Networks: oferece soluções para transmissão de dados, imagem e voz, tanto em redes sem fio como em redes fixas, com tecnologia IP (Internet protocol) e banda larga. Seus clientes são as companhias telefônicas e os provedores de serviços de Internet. Emprega cerca de mil pessoas.

Nokia Mobile Phones: fabrica e comercializa os telefones celulares. É a coluna vertebral da empresa, é responsável por quase 70% das vendas. Possui 23.775 funcionários.

Nokia Communications Products: voltada para terminais digitais de multimídia (aparelhos que comportam televisão digital e serviços interativos por redes de satélite, a cabo ou terrestres).

Nokia Ventures Organization: tem por objetivo explorar novas áreas de negócios (comunicação por IP, soluções digitais para residências, dispositivos para transmissão de imagens). A unidade Nokia Ventures Fund, encarregada de novos empreendimentos, faz parte desta divisão; suas atividades englobam desde a pesquisa de novas tecnologias até o desenvolvimento de produtos.