

ALAIDE APARECIDA DOS SANTOS FERNANDES

GÊNERO E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
EM
LÍNGUA PORTUGUESA

PUC/SP
SÃO PAULO
2007

ALAIDE APARECIDA DOS SANTOS FERNANDES

GÊNERO E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título de Doutor em Língua
Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. João Hilton
Sayeg de Siqueira.

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
EM
LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO
2007

Comissão Julgadora

Dedico este trabalho aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da EMEF “Marechal Eurico Gaspar Dutra”, principalmente àqueles que colaboraram com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

. Ao Beto e à Audrei, pela compreensão e colaboração em todos os momentos;

. Ao Professor Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, pela orientação, apoio e amizade;

. Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela contribuição para a minha formação acadêmica;

. À Banca Examinadora, especialmente aos Professores Doutores Emanuel Messias Cardoso da Silva e Leonor Lopes Fávero, pelas pertinentes considerações sobre este trabalho, no momento da qualificação;

. Às amigas de profissão, Maria José e Arlete, pela contribuição nos contatos com os alunos da EJA;

. Aos Professores da EMEF “Marechal Eurico Gaspar Dutra” pelo apoio durante a pesquisa, em especial à Maria José e Arlete, pelo que contribuíram nos contatos com os alunos da EJA;

. À amiga Ana Lúcia, pela disponibilidade na etapa final deste trabalho;

. Aos amigos do curso, pela convivência enriquecedora e solidariedade.

. A Deus, por permitir-me o alcance de mais um objetivo.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo faz um estudo dos gêneros textuais discursivos restritos às atividades de produção dos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O objetivo geral do trabalho é contribuir para um ensino mais adequado das atividades de linguagem, por meio da conciliação das teorias sócio-discursivas às práticas de produção de textos. Os objetivos específicos são: 1) identificar os gêneros textuais predominantes nas atividades discursivas dos alunos da EJA; 2) identificar as características estruturais e funcionais desses gêneros; 3) apresentar uma proposta para o ensino de leitura para esses alunos, a partir dos dados obtidos nesta investigação.

Esta pesquisa se justifica porque, atualmente, existe uma tendência sócio-interacionista no estudo da linguagem que recomenda que o ensino-aprendizagem da língua deve basear-se no ensino dos gêneros textuais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que orienta a elaboração de propostas pedagógicas nas escolas, propõem a sistematização de determinados gêneros.

Tendo por hipótese que os usuários de uma língua não se utilizam dos mesmos gêneros textuais discursivos, entendemos que é necessário identificar os gêneros que permeiam as práticas discursivas dos alunos da EJA e, em seguida, estudá-los, para melhor conhecê-los e utilizá-los, didaticamente, no ensino de língua materna.

Duas áreas dão sustentação teórica a esta pesquisa: a Lingüística do Texto e a Lingüística do Discurso. A primeira fundamentou o estudo dos mecanismos lingüísticos e textuais do gênero; a segunda subsidiou o estudo da complexidade discursiva na qual os gêneros se constituem.

Os resultados obtidos possibilitam repensar as práticas de produção sob a perspectiva de dois gêneros textuais: o panfleto e a notícia.

Palavras-chave: gêneros textuais, gêneros discursivos, leitura, ensino de leitura.

ABSTRACT

This doctorate research carried out in the Postgraduate Studies Program of the São Paulo Pontifícia Universidade Católica, studies the discursive text genres restricted to the production activities of students from 5th to 8th grades of the elementary school, at the Education for Youths and Adults (EJA) level.

The general objective of this research is to contribute to a more adequate teaching of language activities, through the conciliation of the sociodiscursive theories with text production practices. The specific objectives are: 1) identify the predominant textual genres in discursive activities of the EJA students; 2) identify structural and functional characteristics of these genres; 3) present a proposal for the teaching of reading for these students, based on the data obtained by this research.

This research is justified because, currently, there is a sociointeractionist trend in the studies of language, recommending that language teaching-learning should be based on the teaching of textual genres. This way, the National Curricular Parameters (PCN), official document, which guides the elaboration of pedagogical proposals at schools, proposes a systematization of determined genres.

Based on the hypothesis that the speakers of a language do not use the same discursive textual genres, we understand that it is necessary to identify the genres that permeate the discursive practices of the EJA students and, afterwards, study them to know them better and apply them, didactically, in the teaching of the mother language.

Two areas provide theoretical basis for this research: the Text Linguistic and the Discourse Linguistic. The first has supplied the basis for the study of the linguistic and textual genre mechanisms and the second has subsidized the study of the discursive complexity based on which the genres are constituted.

The results obtained allow the possibility to extend a second thought to the production practices under the perspective of two textual genres: the flyers and the news.

Keywords: textual genres, discursive genres, reading, teaching of reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I- O GÊNERO E O ENSINO DE LÍNGUA	21
Considerações iniciais	21
1.1 O gênero na literatura lingüística	21
1.2 O gênero nas propostas pedagógicas curriculares: os PCN	28
1.3 O gênero e as práticas sócio-discursivas dos alunos da EJA	33
Considerações finais	49
II- A LEITURA: DIFERENTES ABORDAGENS DO PROCESSO	51
Considerações iniciais	51
2.1 A leitura sob o enfoque cognitivo.....	52
2.2 A leitura sob o enfoque discursivo.....	59
2.3 A leitura sob o enfoque pedagógico.....	67
Considerações finais	72
III- A LEITURA DE PANFLETOS (VOLANTES)	74
Considerações iniciais	74
3.1 O gênero panfleto: caracterização.....	74
3.2 O aluno da EJA em sua relação com os panfletos / volantes	79
3.3 O panfleto de supermercado	82
3.3.1 Aspectos cognitivos da leitura de panfletos de supermercado	84
3.3.1.1 A organização textual	84
3.3.1.2 Conhecimento dos aspectos lingüísticos	88
3.3.2 Aspectos discursivos da leitura de panfletos de supermercado	93
3.3.2.1 Sujeitos e ideologia	93
3.3.2.2 Discurso e polifonia	98
Considerações finais	104

IV- A LEITURA DE NOTÍCIAS	105
Considerações iniciais	105
4.1 O gênero notícia: caracterização	105
4.2 O aluno da EJA em sua relação com a notícia	110
4.2.1 A relação do leitor com a notícia policial	112
4.2.2 A relação do leitor com a notícia esportiva	113
4.2.3 A relação do leitor com a notícia televisiva	115
4.3 A notícia policial	118
4.3.1 Aspectos cognitivos da leitura de notícia policial	118
4.3.1.1 Conhecimento da organização textual	119
4.3.1.2 Conhecimento dos aspectos lingüísticos	124
4.3.2 Aspectos discursivos da notícia policial	126
4.3.2.1 Sujeitos e ideologia	127
4.3.2.2 Discurso e polifonia	132
Considerações finais	136
V- UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DO GÊNERO.	138
Considerações iniciais	138
5.1 A teoria fundamentando a prática	138
5.2 As seqüências didáticas	141
5.3 seqüência didática para o ensino da leitura aos alunos da EJA	144
Considerações finais	150
VI- CONCLUSÃO	151
VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
VIII- ANEXOS	164

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1

Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos 30

Quadro 2

Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos 31

Quadro 3

Gêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de leitura e escrita: aspecto qualitativo 42

Quadro 4

Gêneros e subgêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de leitura: aspecto quantitativo 44

Quadro 5

Gêneros e subgêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de escrita: aspecto quantitativo 45

Quadro 6

Relação leitor X gênero nas práticas de leitura 80

Quadro 7

O gênero panfleto nas práticas de leitura dos alunos da EJA 80

Quadro 8

Razão para a leitura dos panfletos de supermercado 81

Quadro 9

Relação leitor X subgênero na leitura de notícias 110

Quadro 10

Relação do leitor com a notícia policial 112

Quadro 11

Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias policiais 112

Quadro 12

Razões da leitura do subgênero notícia esportiva 113

Quadro 13

Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias esportivas 113

Quadro 14

Razões da leitura do subgênero notícia televisiva 115

Quadro 15

Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias televisivas 116

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I – Questionário de pesquisa sobre os hábitos de leitura e escrita dos alunos da EJA	164
ANEXO II – Panfleto do supermercado Carrefour	166
ANEXO III – Panfleto da Rede Horti Mais	169
ANEXO IV – Panfleto da Vídeo-locadora Brasil	172

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

PCN¹

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Leitura e Redação do Curso de Estudos Pós Graduated em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e propõe-se a fazer um estudo dos gêneros textuais circunscritos às atividades de leitura e produção textuais, para alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse é um tema fértil na área dos Estudos Lingüísticos e também da Lingüística Aplicada, tendo em vista a atual tendência sócio-interacionista das propostas que tratam do ensino-aprendizagem da língua e colocam o gênero como objeto de estudo, fato este que despertou nosso interesse, já que, no trabalho com essa modalidade de ensino, tendo como referencial teórico-

¹ In: PCN de Língua Portuguesa – Vol.2 p. 53

metodológico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sentimos a necessidade de adequação dos gêneros propostos nestes parâmetros às especificidades de uma clientela, constituída por alunos trabalhadores, pertencentes a várias faixas etárias (de 14 a 50/60 anos), que estudam no período noturno, e que, na maioria das vezes, não têm contato com textos escritos a não ser na escola.

De acordo com as teorias sócio-interacionistas, a interação pela linguagem pressupõe a realização de atividades discursivas, ou seja, comunicar-se com alguém de uma certa forma, num dado momento histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução. Ao produto dessa interação, designa-se discurso e para realizá-lo o falante efetua escolhas a partir de suas intenções e da expectativa que tem do interlocutor. Entre as escolhas está a definição de um gênero, isto é, a espécie de texto que atenderá às necessidades da situação comunicativa. Dada a infinidade de gêneros existentes, é impossível que uma pessoa os conheça a todos, sendo assim, cada interlocutor escolherá, para uma determinada situação, dentre os gêneros conhecidos, aquele que julgar mais adequado.

Dado que o conhecimento acerca do gênero não é inato, mas, sim, aprendido, e que é competência da escola proporcionar esse conhecimento ao aluno, a questão que se coloca, quanto ao ensino da leitura e da escrita, diz respeito aos gêneros que a escola deve ensinar.

Pelo que tudo indica, as teorias que enfocam o aspecto sócio-interativo dos textos chegaram à escola, haja vista as orientações dos PCN. No entanto, por razões diversas, a orientação para as atividades de produção e recepção textuais com base nos gêneros ainda não são plenamente aplicadas.

De acordo com esse documento, produzido pelo MEC com o intuito de ser um referencial na renovação e reelaboração de propostas curriculares para o ensino fundamental, o ensino de português, nos 3º e 4º ciclos², deve propiciar,

² O 3º ciclo corresponde à 5ª e 6ª séries; o 4º ciclo corresponde à 7ª e 8ª séries.

ao aluno, tornar-se capaz de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL/SEF 1998, p.19).

Esse objetivo explicita a abordagem interacionista que caracteriza o documento, bem como o tratamento dado aos textos nessa abordagem. São eles as unidades de ensino porque é por meio deles que os sujeitos interagem.

As propostas metodológicas apresentadas pelos PCN prevêm que as práticas de ensino devem ter, como pontos de partida e de chegada, o uso da linguagem que, na interação, se traduz em atividades de recepção e produção de textos. A proposição dessas atividades deve-se pautar pelos seguintes objetivos: as propostas de recepção de textos objetivam a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; as propostas de produção, quer sejam orais ou escritas, objetivam a interlocução efetiva. As situações didáticas em que essas propostas se desenvolverão devem propiciar que os alunos pensem sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la, apropriadamente, nas diferentes situações.

Pensando em situações concretas de aprendizagem, os PCN de Língua Portuguesa selecionam, nos vários agrupamentos de gêneros existentes, aqueles que devem ser sistematizados pela escola, já que é impossível, diante da grande diversidade de gêneros existentes, contemplar o estudo de todos eles. Nesse sentido, priorizam os gêneros cujo domínio entendem que seja fundamental à efetiva participação social e agrupam-nos, em função de sua circulação social, em quatro domínios: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Em cada um desses domínios, sugerem determinados gêneros que devem ser objeto de ensino durante as práticas de leitura e produção de textos, para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL/SEF, 1998, p.53).

Tais gêneros são arrolados, no referido documento, à guisa de sugestão, uma vez que os critérios determinantes da seleção e da prioridade de conteúdos

são estabelecidos pelo projeto pedagógico da escola e pelas necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista o objetivo maior do ensino que é o desenvolvimento da cidadania. No entanto, não é raro a sugestão ser alçada à condição de prescrição e o conteúdo proposto ser ensinado, sem maiores questionamentos acerca de sua adequação, aos alunos do curso regular e também aos da EJA.

Marcuschi (2000, p.119), em considerações sobre gênero diz que “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios”, estabelecendo, assim, uma íntima relação entre gênero e práticas sócio-discursivas. Por entender que essa mesma relação deve se manter nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é que nos propusemos a investigar quais são os gêneros que permeiam as práticas discursivas orais e escritas dos alunos da EJA, porque entendemos que é a partir deles que o ensino da língua deve se organizar.

Temos por hipótese que, se os gêneros se subordinam às práticas sócio-discursivas, os gêneros a serem ensinados pela escola também devem ser determinados por essas mesmas práticas. Portanto, considerando-se a especificidade desse alunado, pensamos que, mais importante do que ensinar-lhe o gênero carta do leitor³, talvez seja ensiná-lo a escrever uma carta solicitação de emprego; mais interessante do que ler uma crônica⁴, pode ser ler um panfleto ou um currículo. Acreditamos ser esta também a avaliação de Brait (2000, p.22) quando afirma que as indicações dos PCN “encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento”.

Convém esclarecer que não estamos descartando alguns gêneros em função de outros, uma vez que entendemos que, quanto maior for a

³ Gênero proposto pelos PCN para a prática de produção de textos nos 3º e 4º ciclos.

⁴ idem

familiaridade do sujeito com os diferentes gêneros discursivos, maior será sua inserção nos diferentes grupos sociais, ou seja, mais plenamente exercerá sua cidadania. O que pretendemos é identificar os gêneros prioritários para sistematizar um trabalho de produção e recepção textuais, direcionado para uma clientela específica, perspectivado pelo interacionismo sócio-discursivo. Nesse sentido, os PCN são utilizados, nesta pesquisa, como referência de documento oficial para implementação das práticas pedagógicas nas escolas e, ao mesmo tempo, como contraponto para nossas indagações e conseqüentes descobertas.

Traçamos, para esta pesquisa, os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: contribuir para a adequação do ensino das atividades de linguagem, por meio da conciliação das teorias sócio-discursivas às praticas de leitura;

- Objetivos específicos:

1- verificar, nas diferentes áreas de atuação, quais os gêneros textuais predominantes nas atividades sócio-comunicativas dos alunos do ensino fundamental, modalidade EJA;

2- identificar as características estruturais e funcionais dos gêneros panfleto e notícia;

3- apresentar uma proposta para o ensino da leitura para essa clientela específica, considerando os dados obtidos nesta investigação.

Para tanto, buscamos referencial teórico na Lingüística do Texto e na Análise do Discurso. A primeira subsidiou-nos na análise das categorias textuais nos textos produto, bem como seus mecanismos de articulação e expansão. A Análise do Discurso permite-nos considerar os gêneros em sua complexidade discursiva, atentando para o componente sócio-cultural que existe na produção dos enunciados.

Por entender que as atividades de leitura inserem-se no processo interacional, para o qual concorrem características tanto do texto como do leitor, é que direcionamos nosso estudo para esses dois eixos. Sendo assim, uma

primeira questão que procuramos responder diz respeito à natureza do gênero em si. Quais são suas características estruturais? Que funções ele desempenha? Em que suporte ele se encontra? Uma segunda questão diz respeito ao leitor dos diferentes gêneros textuais/discursivos. Quem é esse leitor? Qual o seu perfil? Quais propósitos o impellem à leitura do gênero e subgêneros?

Assim sendo, no desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos a vários teóricos, dessas duas áreas. Para o estudo do gênero, baseamo-nos em Bakhtin (2000), que o considera enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes esferas comunicativas e explica sua variedade, pela diversidade de objetivos ou intenções de quem fala ou escreve. O autor identifica no gênero três entidades: uma unidade temática, que diz respeito ao que se pode dizer por meio de um gênero, em termos de conteúdos e conhecimentos; uma estrutura composicional, que diz respeito à estrutura particular dos enunciados; e um estilo, que diz respeito às configurações específicas das unidades de linguagem, principalmente no que se refere à posição enunciativa do enunciador e aos tipos discursivos que constituem os enunciados. Essa tríplice estrutura foi tomada como categoria de análise nos textos selecionados para esta pesquisa.

Além de Bakhtin, nossas reflexões sobre o gênero fundamentaram-se, também, em Marcuschi (2002) e em Dolz e Schneuwly (2004). Estes últimos trouxeram uma contribuição significativa pela abordagem didática que fazem do assunto.

Um outro teórico que investiga o gênero é Bronckart (1999). Ele inspirou-nos no critério de análise, quando conceituou o gênero como um conjunto de textos com características semelhantes, por meio do qual acontece a interação entre as pessoas, colocando em questão duas categorias genéricas: a configuração e a função. Aquela diz respeito às características formais ou estruturais do texto, é o que ele chama de arquitetura interna, correspondente, a nosso ver, à estrutura composicional e ao estilo bakhtinianos. Esta diz respeito ao propósito do uso do gênero, e para ela não encontramos correspondência em

Bakhtin (2000). Esse enfoque “finalista” ou “teleológico” do gênero pareceu-nos um aspecto importante a ser considerado, a ponto de elegermos a função como um critério para organizar a análise dos gêneros textuais/discursivos.

As considerações sobre a leitura fundamentaram-se em Kleiman (2004), Orlandi (2001) e Silva (2004), para o estudo do discurso, baseamo-nos em Orlandi (2005); para o estudo das categorias textuais e dos mecanismos de expansão, baseamo-nos em Koch (2002), Fávero (1997) e v. Dijk (1996). Este teórico, ao propor o estudo da notícia por meio das estruturas temática e esquemática, subsidiou-nos na análise dos subgêneros noticiosos, além de seus estudos sobre o processamento cognitivo da informação subsidiarem nossas reflexões sobre a abordagem cognitiva da leitura. Apoiamo-nos ainda, para a análise das categorias textuais da notícia, em Lage (2002), Erbolato (2003) e Zanchetta (2004); para a análise dos panfletos, adotamos Carvalho (2001) e Pinto (2001); para a elaboração de seqüência didática, apoiamo-nos em Vigotski (1999) e Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004).

Apesar de esse aparato teórico-bibliográfico responder às questões inerentes à natureza dos diversos gêneros, restaram, ainda, perguntas a exigir respostas. Eram justamente aquelas centradas no leitor, ou seja, no sujeito que se utiliza de um determinado gênero para realizar um objetivo específico. Nesse sentido, as funções da linguagem propostas por Jakobson (1970) ofereceram-nos algum direcionamento, no entanto, por serem centradas no autor/texto, elas se revelaram insuficientes para a análise da função pragmática dos gêneros em relação a seus usuários.

Devido à escassez de produções na área de Lingüística e na da Lingüística Aplicada, que tratam do ensino dos gêneros textuais discursivos para os alunos da EJA, decidimos pela manutenção de um diálogo permanente com esses alunos, com o objetivo de que eles fossem a nossa fonte de informação, não só a respeito dos gêneros que permeiam suas práticas, mas também acerca da sua relação com eles.

Os informantes foram selecionados entre os alunos do 3º e 4º ciclos – modalidade EJA - da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Marechal Eurico Gaspar Dutra”, pertencente à Coordenadoria de Ensino do Ipiranga, região sudeste da cidade de São Paulo, onde fomos professora de Língua Portuguesa, por um período de onze anos (de fevereiro de 1993 a abril de 2004), sempre atuando nessa modalidade de ensino.

A coleta de dados deu-se em três momentos: primeiramente, foi feita uma pesquisa qualitativa acerca dos gêneros utilizados no seu dia-a-dia, pelos informantes, em atividades de leitura e escrita. Não houve direcionamento, nessa etapa da investigação, a nenhuma tipologia genérica, porque pretendíamos identificar o maior número possível de gêneros que permeavam as práticas selecionadas. No segundo momento, a partir dos gêneros apontados na etapa anterior, foi feita uma pesquisa quantitativa acerca dos gêneros mais utilizados nas mesmas práticas, por esses mesmos informantes. Na terceira e última etapa, procuramos verificar a função pragmática que os gêneros mais freqüentes têm no cotidiano desses alunos.

Para a obtenção dos dados, adotamos a técnica do questionário, cujas questões foram elaboradas por esta pesquisadora e respondidas pelos informantes, durante as aulas de Língua Portuguesa. O questionário proposto encontra-se anexo neste trabalho.

As respostas dadas ao questionário permitiram identificar os gêneros orais e escritos com os quais os informantes estavam mais familiarizados. Estes dados são apresentados no 1º capítulo desta tese. A partir deles, constituímos o “corpus” de nosso trabalho, selecionando, para análise dos procedimentos de leitura, dois gêneros, sendo um panfleto de supermercado e uma notícia policial.

A análise desses textos encontra-se no 3º e 4º capítulos, onde tratamos da leitura de panfletos e da leitura de notícias, respectivamente, e fazemos um estudo dos aspectos cognitivos e discursivos dessas leituras, atentando para o

percurso que um leitor competente realiza, enquanto procede à leitura desses gêneros.

No 5º capítulo, apresentamos uma proposta de seqüência didática para o ensino da leitura aos alunos da EJA, a partir do gênero panfleto.

Por fim, na Conclusão, retomamos os propósitos estabelecidos no capítulo introdutório e tecemos considerações acerca da relevância do trabalho.

I - O GÊNERO E O ENSINO DE LÍNGUA

Considerações iniciais:

Dada a relevância do conceito de gênero para este trabalho, iniciaremos este capítulo com uma revisão, na literatura lingüística, dos conceitos atribuídos ao termo por teóricos das mais variadas tendências e épocas. Em seguida, discutiremos o gênero numa perspectiva pedagógica, tendo como referenciais os PCN de Língua Portuguesa e as práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA.

1.1. O gênero na literatura lingüística

Atualmente são muitos os pesquisadores que estudam os processos de compreensão e produção, a partir dos gêneros textuais. Enquadram-se nesse grupo os estudos de Swales (1990), Scheneuwly (2004), Pasquier & Dolz (1996), Marcuschi (2000) e Bronckart (1999), para os quais o ensino baseado em gêneros produz um aprendizado mais adequado da língua, tanto da oralidade como da escrita.

Conceito fundamental de tais estudos, o termo gênero parece ser uma opção terminológica feita a partir das abordagens com que as diferentes teorias tratam seu objeto. Em se tratando de texto e discurso, percebe-se uma oscilação no emprego dos termos *tipo* e *gênero*. Tais termos podem ser entendidos como sinônimos, já que ambos podem definir componentes de uma dada categoria. No entanto, o que se observa, na literatura lingüística, é que estes termos, no contexto de uso, explicitam enfoques diferenciados de se estudar a linguagem. Enquanto um focaliza os aspectos lingüísticos, o outro focaliza os aspectos discursivos, ou seja, as interações verbais.

Dado que os conceitos são sempre determinados pelo ponto de vista, o conceito de gênero só será elucidado a partir das diversas teorias que o

empregam. O próprio Todorov (2004, p.9), referindo-se aos gêneros literários, afirma que “os gêneros existem a diferentes níveis de generalidade e o conteúdo dessa noção se define pelo ponto de vista escolhido”.

Numa concepção estruturalista, gênero designa uma classe de texto, o que pressupõe uma classificação, ou seja, uma tipologia. Fruto do estruturalismo, as tipologias existem pela necessidade de melhor se estudar um objeto que se multiplica em face de sua heterogeneidade; para tanto, apresentam uma base de tipologização que é determinante na definição das categorias que hierarquizarão. A essas categorias denominam-se gêneros ou tipos. Nesse sentido, podemos entender gênero e tipo como parassinônimos, daí a possibilidade de empregá-los indistintamente.

O conceito de gênero como categoria é anterior à constituição da ciência lingüística. Segundo Rosenfeld (2000), a classificação das obras literárias segundo gêneros tem sua origem na *República* de Platão, mais especificamente no terceiro livro em que Sócrates faz menção aos três gêneros: épico, lírico e dramático. Pertenceriam ao gênero lírico as obras em que o autor é protagonista; ao gênero épico, as obras em que o autor é espectador; ao gênero dramático, as obras em que o autor é coordenador dos eventos.

Desde então, podemos dizer que a Literatura apossou-se do termo gênero para designar não apenas essas três formas literárias básicas, mas também para se referir às mais variadas categorizações: prosa e poesia; epopéia, romance, conto e novela; soneto, trova e balada...

O mesmo conceito categorizador do termo é encontrado na retórica antiga, na classificação aristotélica dos discursos em três gêneros: deliberativo, judiciário e epidítico, categorias estas definidas em função dos objetivos e dos contextos de tais discursos. Assim, o primeiro era usado no tratamento de questões ligadas à administração da *polis*, em que o orador tinha por objetivo aconselhar ou desaconselhar a tomada de decisões; o segundo visava a destruir argumentos contrários numa situação de ataque/defesa; e o último era usado

quando se pretendia elogiar ou censurar as ações tomadas por alguém, cumprindo, portanto, uma função social e ética.

Hoje, o estudo do gênero não se restringe à Literatura e à Retórica. A ciência Lingüística, com o advento da Lingüística Textual e depois com a Lingüística do Discurso, também passou a se preocupar com o conceito, utilizando o termo para designar uma categoria específica de discurso, de qualquer tipo, falado ou escrito, literário ou não. Nesse sentido, todo texto/discurso configura-se num gênero.

O que mudou? Enquanto resultado de um processo de categorização, o conceito permanece inalterado, ou seja, um gênero é sempre um recorte que se faz num todo. O enfoque, entretanto, adotado pelas teorias que tratam do gênero, provoca recortes específicos, determinando o seu significado.

A Lingüística firmou-se como uma ciência sob o paradigma estruturalista e, mesmo quando ela mudou seu enfoque, deixando a frase para ocupar-se do texto, os procedimentos adotados para tais estudos conservaram os métodos do antigo modelo, daí as tentativas de classificação dos textos, por meio das várias tipologias, cujas categorias, como explicitado acima, podem ser denominadas de gêneros ou tipos. Assim sendo, todo texto configura-se como um gênero ou como um tipo de uma categoria dada.

Com esse procedimento metodológico, os estruturalistas buscavam um modelo que desse conta dos vários tipos de texto e, para tanto, elegiam determinados critérios ou base de tipologização. Esse modelo pode ser entendido como uma estrutura abstrata da qual derivariam os textos, estruturas concretas.

Essas tipologias não prevêm espaço para o heterogêneo, apenas para o generalizado. São dessa natureza as tipologias que Brandão (2000) denomina cognitivas, assim chamadas porque se baseiam no modo de organização cognitiva dos conteúdos, critério que permite classificar os textos em narrativo, descritivo e dissertativo, classificação textual canônica utilizada no ensino.

Cada uma dessas categorias pode ser entendida como um gênero, o que justifica dizer que, nesse caso, o conceito de gênero confunde-se com o de tipo.

Nesse sentido, quando Todorov (1980) trata dos gêneros do discurso, ele o faz numa perspectiva estruturalista, referindo-se aos aspectos lingüísticos das obras, tendo como universo os textos literários. Para ele, o gênero nada mais é do que uma codificação de propriedades discursivas, razão pela qual não distingue texto de discurso, considerando-os sinônimos.

Com o advento da Análise do Discurso, área de estudos lingüísticos que focaliza as interações verbais, o conceito de gênero associa-se ao uso da linguagem numa perspectiva sócio-comunicativa. Sob esse enfoque, a linguagem é vista como forma de ação orientada para objetivos específicos e em interdependência com as ações não verbais. A tese sustentada pelas teorias interacionistas sócio-discursivas é a de que as “propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (Cf. Bronckart, 1999, p.21). Dentro dessa abordagem, a utilização da língua se dá por meio de enunciados que constituem os gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (2000) como tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados nas diferentes esferas de comunicação. O conceito de gênero designa, pois, uma forma padrão e relativamente estável de estruturar um todo, no caso, o discurso que possibilitará a interação social.

Esse conceito de gênero parece ser consensual, atualmente, entre os teóricos sócio-interacionistas que têm, como ponto de partida, os estudos de Bakhtin acerca do discurso. Como tais estudos fundamentam-se em componentes sócio-interacionais, o enfoque dado ao estudo do gênero é outro, tendo sido o conceito ampliado para além dos aspectos lingüísticos característicos das tipologias tradicionais. Em decorrência dessa mudança, o emprego do termo gênero parece ter privilegiado mais o contexto sócio-interacionista, enquanto o termo tipo ficou mais restrito ao contexto lingüístico,

tal como utilizado por Bronckart (1999) quando trata dos *tipos* de discurso, referindo-se às seqüências lingüísticas constituintes dos diversos gêneros textuais: seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.

Bronckart (idem), ao usar os termos *gênero* e *tipo*, associa-os, respectivamente, a texto e discurso. O autor emprega gênero de texto para referir-se a conjunto de textos com características semelhantes, considerando a interação, ou seja, a forma comunicativa de usar a linguagem. Nesse contexto, os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizarem os objetivos de uma ação de linguagem, podendo ser entendidos como megainstrumentos mediadores das atividades dos seres humanos no mundo (Cf. Schneuwly, 1994). Ao utilizar a expressão “tipo de discurso”, o autor refere-se às formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação dos mundos discursivos (mundos virtuais em que os tipos de discurso se baseiam) específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional. Em outras palavras: os tipos são formas de organização lingüística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais.

Também Marcuschi (2000) define gênero como formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas e dotadas de natureza sócio-comunicativa. Enumera alguns gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso, outdoor, entre outros. Por outro lado, fala em tipo como construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, citando como exemplos a narração, a descrição, a injunção e a exposição.

Ainda seguindo a concepção sócio-interacionista de linguagem, Brandão (2000) faz consideração a gêneros do discurso e a tipos de textos, explicitando o

enfoque diferenciado de duas correntes lingüísticas: a Análise do Discurso e a Lingüística Textual. Nesse sentido, o termo *gênero* designa a perspectiva sócio-histórica de se tratar a linguagem, enquanto que o termo *tipo* designa a materialidade lingüística resultante da textualização.

Miller (*apud* Marcuschi, 2002, p.32) considera o gênero como “ação social”, lembrando que uma definição retoricamente correta de gênero “não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizar-se”. Ainda segundo o autor, os gêneros são “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes”. Esse aspecto vai ser central na designação de muitos gêneros que são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas. Contudo, conforme frisa Marcuschi (2002), isto não significa eliminar o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros, já que o próprio Bakhtin (2000) indicava a “construção composicional”, ao lado do “conteúdo temático” e do “estilo” como as três características dos gêneros.

Essa concepção sócio-interacionista de gênero permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento produzido pelo MEC com o intuito de ser um referencial na renovação e reelaboração de propostas curriculares para o ensino fundamental.

A opção terminológica dos PCN é pelas expressões *gêneros de texto* e *gêneros do discurso*, numa distinção entre interlocução e sua manifestação lingüística, embora sua preocupação com o processo de textualização justifique o uso de tais expressões como sinônimas.

Todas essas conotações encontradas no emprego do termo *gênero*, apesar de apontar para uma certa estabilização no contexto das teorias sócio-interacionistas, indicam que nem sempre há esse mesmo consenso no uso do referido termo por todos que o empregam, razão pela qual o conceito do termo dependerá sempre do contexto de uso.

Nesta tese, consideraremos o termo na sua acepção bakhtiniana, ou seja, o gênero como enunciados relativamente estáveis, por meio dos quais acontece a interação verbal.

De acordo com Bakhtin (2000), o gênero do discurso é histórico, já que, dependendo do momento, as sociedades se utilizam de determinados enunciados. Apesar da variedade e da rotatividade dos gêneros, pode-se identificar neles três unidades: um conteúdo temático, o qual se define pelo que se pode dizer por meio do gênero; uma construção composicional que diz respeito à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e um estilo que diz respeito à seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, determinadas pela posição enunciativa do locutor e que resulta nos conjuntos particulares das seqüências textuais. Enquanto tema e estrutura composicional são unidades sociais do gênero, o estilo constitui-se na sua unidade individual.

No estudo dos gêneros, Bakhtin (idem) faz distinção entre gêneros primários e secundários. Os primeiros participam das interações verbais espontâneas, portanto, primam pela oralidade, como se dá com a réplica do diálogo cotidiano e até com a carta pessoal, que, apesar de escrita, mantém os traços da oralidade; enquanto que os últimos são utilizados em situações de comunicação culturais mais complexas, de maior formalidade, sendo, portanto, dependentes da escrita, como acontece com o romance, o teatro, o discurso científico, por exemplo.

Na análise que esse autor faz da comunicação verbal, explicita o caráter ativo do ouvinte, o qual se torna locutor, à medida que tem uma atitude responsiva ativa que nem sempre se materializa numa resposta fônica subsequente, podendo, essa resposta, ocorrer por meio de ações não verbais, de efeito imediato ou retardado em relação ao momento da enunciação. Segundo Bakhtin (2000), os gêneros secundários são os que mais contam com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada.

Os postulados de Bakhtin (idem) acerca do gênero serão o nosso referencial no desenvolvimento de todo o trabalho.

1.2. O gênero nas propostas pedagógicas curriculares: os PCN

De acordo com o enfoque sócio-interacionista, todas as condutas humanas, entre elas a comunicação verbal, são tratadas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são resultantes do processo de socialização. Integrando esse processo, a interação pela linguagem pressupõe a realização de atividades discursivas, ou seja, comunicar-se com alguém de certa forma, num dado momento histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução. A esse processo interacional chamamos discurso e, para realizá-lo, as pessoas efetuam escolhas com base em suas intenções e na expectativa que têm do interlocutor. Entre as escolhas está a definição de um gênero, isto é, a espécie de texto que atenderá às necessidades da situação comunicativa.

Os gêneros do discurso, por mediar as interações verbais, tornam-se enunciados relativamente estáveis empregados por um dado grupo social; são, portanto, meios sócio-historicamente construídos para realizarem os objetivos de uma ação de linguagem.

Segundo Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dado o papel socializador da escola, cabe a ela criar condições para a apropriação dos gêneros textuais / discursivos pelos alunos.

O grande teórico do gênero, Bakhtin (2000), ao classificar os gêneros em primários e secundários já prenuncia uma variação na formalização e complexidade dos gêneros, donde se supõe a necessidade de a escola conduzir essa apropriação. E como as escolas vêm trabalhando a questão dos gêneros?

A escola brasileira, a partir do início da década de 80, influenciada pelas teorias sócio-interacionistas, que consideram a linguagem uma interação entre sujeitos, promove uma revisão no seu currículo e passa a adotar, para o ensino de língua, textos reais, empíricos, produzidos pelos alunos nas diferentes situações de comunicação, ampliando seu objeto de estudo até então centrado nos textos literários.

Os PCN, surgidos no final da década de 90, já propõem que as práticas de ensino devem ter, como ponto de partida e de chegada, o uso da linguagem, sempre considerando que “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa, e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (Cf. BRASIL/SEF, 1998,p. 19).

Ao adotar essa concepção sócio-interacionista para o ensino da língua, os PCN privilegiam as atividades de recepção e produção de textos, já que é por meio destes que a interação se dá. Por essa razão, propõem o texto como unidade de ensino a ser adotada pela escola e o gênero como objeto de estudo, colocando em pauta a questão dos gêneros discursivos.

No entanto, dada a onipresença do gênero nas diferentes esferas sociais, não é difícil supor a sua enorme variedade, que é explicada por Bakhtin (2000) pelos diferentes propósitos de quem fala ou escreve. Dada a infinidade de gêneros utilizados nos diferentes domínios, não é possível à escola ensinar todos eles, razão pela qual há de se fazer um recorte no grande universo dos enunciados existentes e os PCN, pensando em situações concretas de aprendizagem, selecionam, nos vários agrupamentos de gêneros existentes, aqueles que devem ser sistematizados pela escola. Nesse sentido, priorizam os gêneros utilizados em situações públicas de interlocução, ou seja, os gêneros que

envolvem interlocutores desconhecidos, que podem não compartilhar os mesmos sistemas de referência, até porque, na maioria das vezes, encontram-se afastados no tempo e no espaço, razão pela qual privilegiam a modalidade escrita da linguagem.

Como já explicitamos, tais gêneros são agrupados, em função de sua circulação social, em quatro categorias: literários, de imprensa, de divulgação científica e publicitários. Dessas esferas comunicativas são selecionados os gêneros textuais/discursivos propostos para o ensino da língua, o qual ocorrerá tanto por meio de práticas de escuta e leitura de textos, como de práticas de produção oral e escrita. Os quadros seguintes exibem os gêneros propostos para estas práticas, no segundo ciclo do ensino fundamental (Reproduzidos dos PCN – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – p. 54 e 57).

QUADRO 1

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> •Cordel, causos e similares •texto dramático •canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> •comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/ artigo) • relatório de experiências • didático(textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	Propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

QUADRO 2

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema de resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Sobre essa seleção, é preciso esclarecer dois aspectos, bem como suas implicações: o primeiro, convém repetir, é que ela é uma sugestão, portanto, estes gêneros podem ser substituídos por outros, o que implica o poder de decisão do professor quanto aos gêneros que vai ensinar; o segundo é que ela foi pensada para um aluno virtual, da faixa etária dos 11 aos 14 anos, acerca do qual se pressupõe um determinado grau de letramento⁵ que, segundo Rojo (1995), pode ser equiparado aos níveis de escolarização alcançados pelos alunos da classe média, que vivem num ambiente letrado e interagem com os gêneros propostos. Esse aluno, então imaginado pelos PCN, teria um alto grau de letramento porque estaria inserido em esferas sociais valorizadas pela classe dominante, que se utiliza dos gêneros ali arrolados, em atividades orais e escritas.

No entanto, o aluno real da escola pública tem, segundo a autora, níveis de letramento médio ou baixo. Neste, se inserem os alunos cuja comunicação se baseia nos gêneros orais e utilizam a escrita para funções empráticas⁶, como acontece nas comunicações por meio de bilhetes, cartas, recados; no

⁵ Letramento: condição resultante da conquista das práticas sociais de leitura e escrita (Cf. Soares, 1998).

⁶ Segundo Kato (1995), o termo emprático foi utilizado por Ehrlich, K.(1983) para categorizar o discurso baseado em atos de fala elementares, como pedidos e respostas, manifestos oralmente.

preenchimento de documentos que se inserem nas práticas rotineiras do dia-a-dia, como os cheques, por exemplo; para a transmissão de conhecimento efêmero, quando se utiliza do aspecto mnemônico da escrita, como sucede na elaboração de listas e anotações; e para outras indicações, como o uso de rótulos e letreiros. Naquele, além da utilização da escrita para as funções homílicas⁷ (leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos) e institucional, e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) existe o uso profissional da escrita.

Essa situação de letramento real dos alunos é ignorada pela escola e muitos gêneros que participam do dia-a-dia dos alunos não são sistematizados por ela, como se não houvesse a necessidade desse ensino, dificultando, assim, a interação desse aluno nos diferentes contextos.

Considerando esses três níveis de letramento e o papel da escola de agência específica para o desenvolvimento dessa condição nos alunos, pensamos que os gêneros propostos nos PCN evidenciam uma terminalidade não só de natureza escolar, mas, principalmente, de natureza social e que deve ser a meta do processo educativo no nível do ensino fundamental. No entanto, para se atingir essa meta, seguindo a metodologia que o próprio documento prescreve, deve-se partir das práticas sócio-discursivas do aluno, com o propósito de assegurar-lhe novas práticas de uso que manifestem participação social mais intensa.

Nesse sentido, considerando os estudos de Rojo (1995) acerca dos níveis de letramento, entendemos que o estudo do gênero deve evoluir da esfera interpessoal para a esfera pública de uso da linguagem, de maneira que os gêneros constitutivos das práticas discursivas homílicas sejam o ponto de partida desse ensino-aprendizagem.

⁷ Segundo Ehrlich (*apud* Kato, 1995), o uso homílico caracteriza o discurso do entretenimento, baseado no ato de fala de contar.

Como já explicitamos no texto introdutório, um de nossos propósitos, neste trabalho, é verificar quais gêneros são prioritários para o ensino da leitura aos alunos da EJA, que são pessoas trabalhadoras, maiores de 15 anos, que se inserem em pelo menos uma esfera social diferente da dos alunos do curso regular – a esfera do trabalho. Portanto, essa esfera, por si só, já determinará gêneros específicos, com os quais um aluno do curso regular não interage.

Considerando que os gêneros são manifestações lingüísticas concretas, quando os PCN os colocam como objeto de ensino da língua, colocam, também, junto com a questão da própria pragmática do gênero, a metodologia que deve utilizar para o seu ensino, a qual deve estar sintonizada com o que Bakhtin (2000, p.282) diz: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Considerando o ensino dos gêneros, entendemos que ele também deve ocorrer por meio de enunciados concretos e, nesse sentido, passa a ser pertinente uma investigação sobre as práticas sócio-discursivas dos alunos em questão e sobre os gêneros nelas concretizados. Sobre esse assunto trataremos no item seguinte.

1.3. O gênero e as práticas sócio-discursivas dos alunos da EJA

A EJA inscreve-se no universo da chamada “educação popular” e integra o sistema oficial de ensino desde a Constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo 208, inciso um, prevê que o ensino fundamental obrigatório e gratuito é dever do Estado para com todos os brasileiros, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria.

A lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, menciona, na seção V, a EJA como modalidade de ensino que propicia

a educação básica a uma clientela específica (art. 37), a qual deverá ser atendida pelos cursos supletivos (art. 38).

Os alunos da EJA da cidade de São Paulo são, na sua maioria, migrantes oriundos dos estados mais pobres do norte e nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais e se matriculam no curso, geralmente no período noturno, conciliando o trabalho com os estudos. A característica distintiva desse alunado é, portanto, ser trabalhador. O trabalhador paulistano é aquele que levanta muito cedo, gasta muito tempo para ir ao trabalho, trabalha o dia todo e, à noite, cansado da jornada diária, vem para a escola estudar.

Mas não há apenas similitudes nesse público. A própria diferença etária provoca outras, como por exemplo, o desnível com relação ao conhecimento dos conteúdos acadêmicos. Os alunos mais novos, egressos recentes do curso regular, têm mais facilidade de assimilação dos conceitos, comparados àqueles que ficaram muito tempo afastados da escola, se bem que a motivação destes, muitas vezes, supera as limitações impostas pelo tempo em que foram excluídos do processo escolar. Além disso, existem diferenças provocadas pela origem desse alunado. Aqueles que vêm da região nordestina acumulam, com a pouca escolaridade, as dificuldades de aprendizagem proporcionadas por um sistema de ensino desigual, em que a qualidade da educação oferecida nas diferentes regiões do país não é a mesma.

Também a atividade profissional provoca diferenças no desempenho escolar dos alunos. Há aqueles que, no dia-a-dia, utilizam atividades de leitura e escrita, ao lado de outros a quem não são exigidas essas habilidades. São as diferenças de níveis mencionadas no item anterior, categorizados por Rojo (1995) como baixo e médio graus de letramento.

As profissões a que se dedicam são muito diferenciadas: há desde a dona de casa que, instigada a acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, procura retomar os estudos interrompidos por qualquer razão, passando pelos profissionais do comércio, da indústria, empregadas domésticas, faxineiras e

prestadores de serviços gerais. Muitos deles são subempregados e até desempregados.

O baixo nível de renda desses trabalhadores explica as precárias condições em que vivem, enfrentando problemas de moradia, saúde, alimentação e transporte, não usufruindo dos espaços de lazer e cultura que a cidade oferece.

Todos eles buscam conseguir o certificado de conclusão do curso, requisito básico para quem quer se manter ou entrar no mercado de trabalho.

Dadas as especificidades desse alunado, muitas discussões têm sido feitas acerca da organização e funcionamento dos cursos de EJA, no sentido de que contemplem as necessidades do público alvo. Em Brasil (2005, p.122), a EJA deve ter como princípio ordenador, o mundo do trabalho, considerado sob duas vertentes: a do questionamento das relações que engendram a sociedade e a da instrumentalização para exercer a atividade laboral. Da correlação dessas duas vertentes é que se desenvolverá o conhecimento crítico do aluno para questionar e transformar a realidade na qual se insere. A transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador é, segundo o documento, o principal dado a ser considerado, na avaliação dessa modalidade de ensino.

Considerando o mundo do trabalho como o princípio ordenador do ensino da EJA, e a linguagem em uso como o princípio ordenador do ensino dos gêneros, entendemos que os gêneros sugeridos pelos PCN, por não contemplarem a esfera do trabalho, podem não ser os mais usados por esse aluno trabalhador. Nesse sentido, tornou-se pertinente identificar, nas práticas sócio-discursivas desses alunos, os gêneros mais frequentes. Com esse propósito foi feita uma coleta de dados que apontaram os gêneros utilizados por eles nas práticas de leitura e escrita.

Apresentamos, a seguir, as respostas dadas pelos sessenta e três informantes, pertencentes a duas classes de EJA, de 3º e 4º ciclos, à pergunta: Quais gêneros de texto você utiliza no seu dia-a-dia em atividades de leitura e escrita?

As respostas dadas a essa questão explicitaram os mais diversos gêneros, em que pese a dificuldade dos alunos com o próprio conceito de gênero, o que levou alguns deles a se equivocarem e a mencionarem suportes e tipos em vez de um gênero específico. Tal ocorrência, antes de inviabilizar nosso estudo, permitiu-nos voltar nossa atenção para questões contíguas ao gênero, como é o caso da relação gênero x suporte, que retomamos no capítulo 3. Os textos a seguir formalizam essas respostas.

T.1- Leio a revista “Show Business”, Sucesso CD e livros. Escrevo recados telefônicos, endereços, partituras, cifras, cartas familiares.

T.2- Leio ficha de documento de futebol. Escrevo o meu nome.

T.3- Leio a Bíblia, produtos de alimentos, caderno de recado, jornal, etc...Escrevo trabalho da escola, currículo, ilustrações, etc...

T.4- Leio panfletos que recebo na rua. Escrevo cartas familiares.

T.5- Leio revistas. Escrevo as atividades da escola.

T.6- Leio livros infantis e o horóscopo. Escrevo cartas para a minha tia que mora na Bahia e escrevo todos os dias, no meu diário, o que acontece de interessante comigo.

T.7- Leio livro romântico, folheto de propaganda e receitas. Escrevo as atividades escolares, anoto recados, copio receitas.

T.8- Leio notas fiscais e pedidos. Escrevo anotações em rótulos.

T.9- Leio letras de músicas. Escrevo letras de músicas.

T.10- Leio jornais de propaganda de supermercado, bulas de remédios, livros, cartazes de produtos de limpeza. Anoto números de telefone, da tele-sena e recados.

T.11- Leio muitas revistas de carros e motos porque eu sou fascinado desde criança. Escrevo músicas e cenas de filmes e novelas, coisas da vida.

T.12- Leio romances, revista “Veja”, Literatura Portuguesa e jornais. Escrevo cartas de amor, recados telefônicos e lições de casa.

T.13- Leio história bíblica, jornal, livros de auto-ajuda, manual de instrução. Escrevo textos sobre a história que li, cartas familiares, bilhetes e anoto recados.

T.14- Leio bulas de remédio.

T.15- Leio romances espíritas, livros espíritas, horóscopo, preces, papeletas de ligações interurbanas e cadernetas de recado. Escrevo ligações para outro estado e atividades escolares.

T.16- Leio jornal, revista, bula de remédio e receita médica. Anoto telefonemas e recados.

T.17- Leio pedidos de entrega. Escrevo as mercadorias vendidas.

T.18- Leio manuais de instrução, guias de rua, propagandas, revistas em geral. Escrevo bilhetes, anoto recados e preencho notas fiscais. Estou sempre lendo e escrevendo por ser secretária.

T.19- Leio a ficha técnica, no meu trabalho, com a composição do tecido; a Bíblia e os filmes legendados. Escrevo pedidos de composição, fichas de enviar serviço para fora, etc.

T.20- Leio folhetos que pego na rua.

T.21- Leio a bíblia, livros evangélicos, lições escolares, catálogos de cosméticos, panfletos, jornais e revistas. Escrevo as atividades escolares, a lição da Igreja, anoto pedidos de cosméticos e recados.

T.22- Leio jornal, classificados, esporte, revista e folhetos de rua. Escrevo as atividades escolares.

T.23- Leio muito anúncio de emprego no jornal. Preencho ficha cadastral.

T.24- Leio a Bíblia, livros de profecia, revistas de saúde e livros de receitas naturais. Escrevo a lição da escola, a lição da igreja e anoto recados telefônicos.

T.25- Leio livros de romance, receitas e cartas. Escrevo as atividades escolares e faço anotações de serviço.

T.26- Leio revista de TV e revista em quadrinhos. Escrevo muitas cartas familiares.

T.27- Leio revistas sobre as novelas, revista “Gospel” e jornal (história e classificados). Escrevo tudo que tenho que fazer no meu serviço e anoto telefone para recado (sou babá e faço agenda do dia seguinte).

T.28- Não gosto de ler, só leio quando os professores dão atividades que utilizam a leitura. Copio as letras de músicas e as lições da lousa.

T.29- Leio, geralmente (quando tenho dinheiro), as páginas de esporte e o Caderno 2, principalmente a parte de cinema, e revistas de personalidades famosas. Escrevo bastante na escola e quando assisto televisão tento pegar receitas de comidas, bolos, sobremesas, etc...

T.30- Leio revista, jornal e Playboy. Escrevo só na escola.

T.31- Leio nos jornais: variedades, política, esporte, os acontecimentos do dia-a-dia dentro da cidade onde moro, as novidades na área da saúde e também crônicas. Leio livros que tenham lição de vida para nos passar, como os livros espíritas ou livros que falam sobre os ensinamentos de Jesus. Eu escrevo, no meu serviço, as informações sobre as pessoas (sou jardineiro em cemitério).

T.32- Leio jornal para me informar sobre os acontecimentos, a programação e meu signo, todos os dias. Leio também revistas e livros. Escrevo, no meu diário, tudo que acontece no meu dia-a-dia.

T.33- Leio jornais, mais especificamente a seção de noticiários, manchetes, mensagem dos anjos, horóscopo, seção de classificados, esporte, noticiário do mundo, caderno Show. No trabalho, utilizo mais o desenho mecânico acompanhado da leitura, sobre o tipo de material que será produzido, tipo de acabamentos: lisos ou retificados, tabuleiros de supermercados. Escrevo ao assinar o ponto, às vezes deixo bilhetes com recados para minha esposa, assino guias de execução de serviços e aqui na escola.

T.34- Leio jornais, revistas, poesias. Escrevo letras de música, poesia; anoto recados e escrevo na sala de aula.

T.35- Leio nas atividades da escola, jornal A Gazeta do Ipiranga (seção de emprego) e a revista “Contigo”. Escrevo as atividades escolares, preencho currículo e escrevo cartas.

T.36- Leio jornais e o que mais gosto de ler é o horóscopo e os textos da escola. Revistas, só reportagens sobre as novelas. Faço notas fiscais no meu trabalho, anoto endereços e telefones.

T.37- Leio o jornal “Gazeta do Ipiranga”, revistas “Caras”, “Gente” e “Capricho”. Escrevo muitas receitas, o folheto da missa, cartas familiares; assino o boletim das crianças e escrevo as minhas lições.

T.38- Leio livros religiosos e livros de mensagens de otimismo. Todos os dias leio a Bíblia. Gosto de ler poesias, piadas, livros de orações. Recebo todo mês uma revista religiosa que traz notícia do mundo inteiro. Gosto de ler os testemunhos das pessoas, as experiências de vida que me ajudam a viver melhor; leio receitas culinárias. Escrevo mensagens de otimismo e mando para alguém, escrevo cartas e às vezes escrevo histórias. Gosto de copiar poesias e de escrever palavras que escuto no rádio e que podem ser legais para as minhas mensagens.

T.39- Leio receitas culinárias, histórias infantis, histórias bíblicas e romances. Às vezes leio panfletos que recebo na rua e bilhetes escolares (do filho). Quando posso, leio poesias. Copio receitas, músicas evangélicas, escrevo sobre mim mesma, meus pensamentos, meus medos e desejos. Escrevo também lembranças de quando era pequena.

T.40- Leio jornais, revistas e panfletos que são distribuídos nos faróis. Dos jornais, leio a parte de esportes, cidades, acontecimentos do dia anterior, ocorrências policiais e tudo que chamar minha atenção, mas a página de esportes é a minha favorita. Também costumo ler a Bíblia, alguns livros como Atos, Matheus, Isaías e Efésios edificam bastante. Mas não leio a Bíblia todos os dias. No meu dia-a-dia, escrevo mais na escola, mas em casa ou no trabalho, sempre tenho o que escrever: ou é um número de telefone, alguns rabiscos ou desenhos.

T.41- Leio receitas nas embalagens (Sou caixa em supermercado.). Escrevo na escola e faço faturas de notas fiscais, no meu trabalho.

T.42- Leio as revistas “Playboy” e “Veja” e a parte de esporte do “Diário Popular”. Isso quando tenho dinheiro para comprar. Escrevo músicas (sou compositor), cartas; escrevo bastante currículo e escrevo na escola.

T.43- Leio romances, livros didáticos, revistas e jornais. Do jornal eu leio só a parte de esporte e de novelas. Escrevo poemas, copio músicas; escrevo no meu diário e escrevo na escola.

T.44- Leio jornais e revistas. No jornal, gosto de ler os classificados de empregos. Escrevo currículo e preencho fichas.

T.45- Leio o jornal “A gazeta do Ipiranga” (seção de empregos) e a revista “Época” (assunto de economia). Escrevo as atividades escolares, escrevo textos de automação de escritório, onde eu faço curso, e preencho currículo.

T.46- Leio o “Jornal da Tarde” (a parte de esporte e as notícias em destaque). Escrevo relatórios, diariamente, no meu trabalho (sou motorista).

T.47- Leio textos narrativos. Escrevo as lições na sala de aula.

T.48- Leio livros espíritas, folhetos de rua e outdoor, leio pouco jornal (Gazeta do Ipiranga) e Gibi. Escrevo cartas de amor, lista de mercado e currículo.

T. 49- Leio jornal da Igreja com relatos de narrativas reais. Escrevo só na sala de aula, principalmente na aula de Português.

T.50- Leio revistas esportivas, jornal e gibi. Escrevo letras e lição.

T.51- Leio histórias sobre anjos e astrologia. Escrevo muito verso sobre o amor.

T.53- Leio textos narrativos e romance. Escrevo receitas, jornais.

T.54- Leio receitas e jornais. Anoto receitas.

T.55- Leio romances e crônicas, revistas e jornais, documentários.

T.56- Leio de tudo um pouco: receitas, revista das Testemunhas de Jeová.
Escrevo receitas caseiras.

T.57- Leio texto esportivo. Escrevo texto publicitário.

T.58- Leio Jornal “Agora”, revistas e livros evangélicos. Escrevo cartas e faço as lições de casa.

T.59- Leio Gibi, revistas, livros de história de amor, jornal e horóscopo. Escrevo cartas, música, recados, história em quadrinhos, texto e frases bonitas (eu adoro).

T.60- Quase não leio porque meu trabalho é mais manual. Li o livro de Maximilianus Cláudio Américo Fuher- - Resumo de direito do trabalho.

T.61- Leio na escola, os recados da professora de meu filho, revistas e jornais.
Escrevo na sala de aula, anoto as explicações do professor e escrevo receitas.

T.62- Leio textos informativos. Escrevo texto publicitário.

T.63- Leio ordem de serviço e controle de produção. Escrevo ficha de produção.

Este material inicial possibilitou a identificação dos gêneros que permeiam as práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA. O quadro 3, abaixo, apresenta esses dados.

Quadro 3- Gêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de leitura e escrita: aspecto qualitativo

GÊNEROS LIDOS	Quant.	GÊNEROS ESCRITOS	Quant.
1-Notícia	12	1-Lição da escola	26
2-Panfleto	10	2-Carta (familiar e amorosa)	13
3-Receita	09	3-Anotações	10
4-Romance	08	4-Recado	10
5-Classificado	07	5-Letra de música	08
6-História(bíblica, amorosa, infantil)	07	6-Receita (cópia)	08
7-Horóscopo	07	7-Currículo	06
8-Lição da escola	06	8-Fichas(produção,cadastral,serviço)	06
9-Ficha e formulário	05	9- Poesia	04
10-Bula de remédio	03	10- Bilhete	03
11-Instrução	03	11- Diário	03
12-Poesia	03	12-Nota fiscal	03
13-Recado	03	13-Lição da igreja	02
14-Crônica	02	14-Relatório	02
15-Nota fiscal/pedido	02	15-Texto publicitário	02
16-Prece/oração	02	16-Agenda	01
17-Carta	01	17-Anotações em rótulos	01
18-Cartaz	01	18-História	01
19-Catálogo	01	19-Histórias em quadrinhos	01
20-Legenda (de filme)	01	20-Lista de compras	01
21-Letra de música	01	21-Mensagens de otimismo	01
22-Outdoor	01	22-Pedidos	01
23-Piada	01		
24-Programação da TV	01		
25-Rótulo e embalagem	01		

Dado o caráter exploratório da proposta desencadeadora desses dados, houve dificuldade na sistematização dos mesmos, já que muitas respostas não fazem menção a gêneros, mas a suporte, como jornal, revista e livro (T.5, T.16 e T.32, *e.g.*). A própria Bíblia, livro muito citado (T.3, T.19 e T.21 *e.g.*), constituiu-se num vastíssimo repertório de gêneros, cuja presença nas práticas sócio-discursivas dos alunos mostrou-se muito relevante nesta investigação. Por outro lado, há respostas que não são pertinentes para o estudo dos gêneros, como a

assinatura do nome em vários documentos, como em T.2, T.33 e T.37, por exemplo, embora sirvam para ilustrar a função emprática da escrita em suas vidas. Por esta razão, a partir dos gêneros identificados nesta etapa inicial, foi realizada uma segunda, agora com direcionamento para os gêneros mais freqüentemente apontados na etapa anterior. Nesse momento, 87 (oitenta e sete) alunos, pertencentes ao 4º ciclo da EJA, responderam a um questionário (reproduzido em ANEXOS) referente aos gêneros utilizados nas suas práticas de leitura e escrita, bem como aos suportes em que eles são veiculados.

A partir deste direcionamento, obtivemos dados mais consistentes, os quais estão tabulados nos quadros a seguir.

Quadro 4 – Gêneros e subgêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de leitura: aspecto quantitativo.

Gênero	Qtd.	Subgênero	Qtd.
1- Panfleto	80	panfleto de supermercado panfleto de prestação de serviços outros	69 36 12
2- Notícia	65	policial esportiva televisiva economia política religião cinema outros	40 39 35 28 21 18 16 03
3-Programação de TV	47		
4- Horóscopo	41		
5- Salmos	38		
6-História	39	diversas bíblicas	31 15
7-Anúncios/classificados	27		
8- Receitas	26		
9-Romance	26		
10-Cartas	24		
11-Orações	23		
12-Provérbios	19		
13-Parábolas	15		
14-Poemas	9	bíblicos	09
15-Epístolas	9		
16-Sermão	8		

Quadro 5 – Gêneros e subgêneros utilizados pelos alunos da EJA em atividades de escrita: aspecto quantitativo.

Gênero	Qtd.	Subgênero	Qtd.
01- lições da escola	61		
02- anotações de recado	43		
03- lista de compras	34		
04- pedidos	24		
05- receitas	22		
06- cartas	34	familiares solicitação de emprego comerciais	19 16 07
07- letras de música	18		
08- relatório	15		
09- bilhetes	15		
10- poesia	15		
11- fichas/formulários	11		
12- currículo	09		
13- diário	06		
14- cheques	01		
15- documentações	01		
16- lições da bíblia	01		

Os dados coletados nessas duas etapas, analisados em seu aspecto qualitativo, indicam as diferentes esferas da atividade humana em que os alunos da EJA atuam ou com as quais interagem e, no seu aspecto quantitativo, a expressividade dessa atuação, possibilitando concluir que existe uma interação desse público com os seguintes domínios: a mídia impressa e a literatura, o trabalho, a escola, a família e a igreja.

Os PCN, ao proporem os gêneros para objeto de estudo dos alunos do terceiro e quarto ciclos, só sugerem gêneros constitutivos das duas primeiras esferas, omitindo-se em relação às demais. A omissão ocorre porque estes gêneros, ou já foram sugeridos para o 1º ou o 2º ciclos, como aqueles usados nas relações interpessoais, mediadas pelo uso emprático da escrita (o que nos leva a concluir que há uma defasagem em relação ao aluno da EJA, quando comparado com o aluno do curso regular), ou não são propostos para nível algum, porque dizem respeito a práticas discursivas próprias de um alunado específico, que não

está no foco do documento. Assim se explica a ausência, nos Parâmetros Curriculares, dos gêneros que circulam na esfera do trabalho e da igreja.

Considerando os gêneros presentes nas práticas sócio-discursivas desses alunos, verifica-se que as notícias e os panfletos, os dois gêneros mais lidos, manifestam o poder de penetração da mídia impressa, principalmente numa cidade como São Paulo, onde até os indivíduos de baixo poder aquisitivo e nível de letramento menor têm acesso aos gêneros oriundos desta área, principalmente aos panfletos, cuja distribuição gratuita fomenta o acesso fácil. Já com a notícia, o acesso maior se dá pela TV, e em relação à notícia impressa sobre a qual o aluno foi consultado, esse contato é mais restrito. Ele se dá por meio dos jornais de distribuição gratuita, como os jornais de bairro, por exemplo; embora esses alunos demonstrem interesse pelos grandes jornais diários, a leitura deles só acontece raramente; ou na escola, quando o professor estimula a leitura, possibilitando que vários alunos compartilhem a leitura de um mesmo jornal, ou no local de trabalho, ou até mesmo circulando pelas ruas, quando se pode parar em frente a uma banca e passar os olhos pelas manchetes dos jornais que ali estão estampadas.

Esses dois gêneros estão contemplados nos PCN, mas a escola dá mais atenção à notícia, desconsiderando os panfletos, talvez por ignorar a presença no gênero nas práticas de leitura desse aluno. Ainda considerando a mídia impressa, temos os anúncios classificados, o horóscopo e a programação da TV como gêneros utilizados pelos alunos da EJA, em atividades de leitura. Sobre os dois últimos, nenhuma referência existe nos PCN, quanto aos classificados, são propostos para as atividades de escrita dos 1º e 2º ciclos (Cf. BRASIL/SEF, 1977, p. 111 e 128), em que são privilegiados os gêneros relacionados com o uso privado da linguagem.

O romance, a poesia e a crônica atestam o contato dos alunos com a esfera literária e, como são gêneros propostos pelos PCN, suas presenças são constantes nas aulas de português que, nas escolas municipais paulistanas, têm o

apoio das salas de leitura, espaço pedagógico que traz a biblioteca para a sala de aula.

O mundo do trabalho se faz notar em vários gêneros apontados: currículo, fichas, formulário, pedidos, notas fiscais, relatórios, carta de solicitação de empregos, ordem de serviço, catálogos, rótulos e embalagens. Apenas este último é sugerido pelos PCN, mas para os dois primeiros ciclos, cujos alunos participam de práticas discursivas muito diferentes dos alunos da EJA, e a leitura de rótulo e embalagens é indicada, não por sua relação com o mundo do trabalho, mas pela presença do gênero nas práticas de consumo de toda e qualquer família. Quanto aos demais, são ignorados pela escola, já que o perfil do aluno pensado pelos parâmetros não é o do jovem e adulto trabalhador, mas do adolescente que cursa o ensino regular, para quem o trabalho ainda não entrou na pauta do seu cotidiano.

Também a esfera da religião dita seus gêneros: salmo, oração, provérbio, epístola e sermão, explicitando a importância que ela tem nas práticas sociais dessas pessoas, em contraponto com a omissão total dos PCN acerca destes gêneros.

Os gêneros anotações de recados, bilhetes, cartas familiares ou amorosas estão relacionados ao uso interpessoal da linguagem e foram propostos pelos PCN para o ensino dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, assim como as letras de música, o diário e as receitas, que se circunscrevem ao uso pessoal, também foram propostos para os mesmos ciclos, confirmando o pressuposto de que os gêneros pensados pelos PCN idealizam um aluno que nem sempre corresponde ao aluno real que cursa as diferentes modalidades do ensino.

O gênero lição da escola é indicado, na primeira etapa da investigação, tanto para as atividades de leitura, como para as de escrita, no entanto, com uma frequência muito diferenciada, como se observa no quadro 1(p.30). Na segunda etapa, o gênero é mencionado apenas para a prática de escrita, tendo sido o mais indicado entre todos.

Esse dado suscitou-nos reflexões acerca da concepção desse aluno em relação ao gênero lição da escola, que é visto mais como atividade de escrita do que como atividade de leitura, deixando-nos pressupor a existência de uma fragmentação na metodologia que envolve essas práticas na escola. Mas esta é uma outra questão, com a qual não nos envolveremos neste trabalho.

Ainda com relação ao gênero lição da escola, verificamos que, em alguns enunciados, como T.28, T.47 e T.49, este é o único gênero utilizado pelo aluno em atividades de leitura ou de escrita, significando que o aluno só lê e escreve na escola, não possuindo, portanto, o nível de letramento que os PCN pressupõem que ele tenha.

Os usos que os alunos demonstraram fazer da leitura e da escrita relacionam-se com as atividades rotineiras de comunicação com os outros e de ação sobre o meio. Esse uso apenas emprático da linguagem exige práticas discursivas novas, nas quais o aluno da EJA se ponha em contato com situações concretas de interlocução que viabilize os gêneros propostos nos PCN. A escola, quando tenta criar essas condições, simula situações discursivas porque, raciocinando como Kleiman (1995, p.8), “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder” e esse acesso, infelizmente, este aluno está longe de alcançar.

Essa autora, ao analisar a interação na aula de alfabetização de jovens e adultos, faz uma observação que consideramos pertinente também para o ensino dos gêneros para os alunos dos ciclos finais da EJA:

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares. (Idem, p.49)

Pensando na especificidade da clientela da EJA, em sua relação com os gêneros propostos nos PCN, entendemos que deve haver uma adequação entre o perfil de um e o pressuposto pelo outro, no sentido de que alguns gêneros propostos para os ciclos iniciais sejam retomados nos finais, com o propósito de subsidiar a aprendizagem dos gêneros mais complexos.

Não podemos nos esquecer de que esse aluno é aquele que não conseguiu cursar o ensino fundamental na época adequada, ou porque ingressou nele tardiamente, ou porque dele se afastou, precocemente, apresentando defasagens no nível de letramento. Também a área do trabalho deve ser contemplada no sentido de que os gêneros que exigem maior formalização, como os currículos e os relatórios, sejam constitutivos das propostas pedagógicas do curso.

Considerações finais:

Após discutirmos as conotações do termo *gênero*, nas diferentes teorias que tratam da linguagem e, principalmente, explicitarmos sua acepção neste trabalho de pesquisa, apresentamos os dados obtidos em duas etapas da investigação que nos permitiu identificar, na primeira delas, os gêneros presentes nas práticas sócio-discursivas dos alunos da EJA e, na segunda, a frequência desses gêneros nas mesmas práticas.

Verificamos que as práticas sócio-discursivas desse aluno privilegiam a leitura superficial de textos que circulam, socialmente, como a notícia dos jornais e os panfletos que são distribuídos nas ruas. Já o mundo do trabalho propicia uma leitura mais atenta de formulários, notas fiscais e fichas.

A partir destes dados, confrontamos os gêneros utilizados pelo aluno da EJA com os gêneros propostos pelos PCN e verificamos que o panfleto e a notícia estão presentes em ambos. Já o currículo e outros gêneros da área do trabalho participam das práticas discursivas desse aluno, mas não são recomendados por aquele documento, razão pela qual concluímos sobre a

necessidade de adequação dos gêneros propostos pelos PCN à proposta pedagógica para o estudo dos gêneros a essa modalidade de ensino.

Notamos, ainda, que alguns gêneros utilizados pelos alunos do 3º e 4º ciclos são sugeridos, pelos PCN, para alunos do 1º e 2º ciclos, o que vem a reiterar que esse documento ignora a condição de letramento desse aluno específico.

II - A LEITURA: DIFERENTES ABORDAGENS DO PROCESSO

Considerações iniciais:

O estudo de qualquer objeto implica o ponto de vista sobre o qual ele será abordado. Com a leitura não poderia ser diferente, sendo assim, julgamos pertinentes, neste capítulo, que trata de leitura, considerações que teóricos de várias tendências fazem acerca do tema.

Inicialmente, faz-se pertinente um esclarecimento acerca das acepções do termo. Num sentido mais amplo, leitura significa atribuição de sentidos, processo aplicável às modalidades de utilização oral e escrita da língua, podendo envolver a leitura de outros signos, além do verbal. Lê-se um texto escrito, a fala de um político, um objeto de arte, o semblante de alguém.

O termo leitura pode significar, também, concepção, justificando a expressão “leitura de mundo” para se referir à compreensão que se tem de tudo que existe.

Outro sentido do termo está relacionado à construção de um aparato teórico-metodológico de aproximação de um texto, significando as diferentes abordagens sob as quais um texto pode ser considerado.

Num sentido mais restrito, leitura pode significar alfabetização, quando se considera que o sujeito alfabetizado sabe ler, numa pressuposição de que decodificação seja leitura. Aliás, concepção ainda presente no imaginário do brasileiro que, cada vez mais, aumenta o índice dos analfabetos funcionais apontados nas pesquisas, quando essa questão é considerada.

A cada acepção subjazem teorias que a justificam. Neste trabalho, leitura significa, principalmente, atribuição de sentidos, ou seja, leitura é compreensão. Afinal, há muito, a leitura deixou de ser considerada, simplesmente, um produto resultante do processo de decodificação, para constituir-se, ela mesma, num processo que pode ser abordado por diferentes prismas.

A título de fundamentação teórica, teceremos, neste capítulo, considerações acerca da leitura sob os aspectos cognitivo, discursivo e pedagógico. Os dois primeiros subsidiarão a análise do processo de compreensão dos gêneros panfleto e notícia, que apresentamos nos dois capítulos seguintes; o último subsidiará a elaboração de uma proposta para o ensino da leitura aos alunos da EJA.

2.1. A leitura sob o enfoque cognitivo

A leitura, sob o enfoque cognitivo, é considerada um processo de construção que se inicia com um *imput* visual – o texto - e termina com a apreensão do seu significado, pelo leitor. Essa abordagem se fundamenta nos estudos sobre a cognição, realizados por psicólogos cognitivistas, e nas teorias computacionais que, estendidas aos seres humanos, transformaram o homem num processador de informações.

Considerando o processo de leitura, o texto funciona como um estímulo visual que ativa operações mentais na busca do seu significado, construindo, assim, o conhecimento, que nada mais é do que a representação mental das informações processadas. Ele é armazenado, na memória, sob a forma de representações analógicas ou proposicionais. Estas constituem as proposições que, segundo os teóricos cognitivistas, são utilizadas na expressão do pensamento, para a qual concorrem os conceitos e os modelos cognitivos globais armazenados na memória⁸.

Tais estruturas constituem o conhecimento prévio do leitor, que é acionado no momento da leitura. Esse conhecimento, por sua vez, explica que um texto permite diferentes leituras, quando lido por diferentes leitores.

⁸ Os teóricos cognitivistas têm postura diferenciada em relação aos modelos cognitivos globais. A nomenclatura que designa estas estruturas reflete essa divergência. van Dijk (1996) a eles se refere como *frames*, esquemas, planos e *scripts*. Atualmente, parece haver um consenso, na literatura lingüística, em designar os modelos cognitivos globais pelo termo esquema. Assim o faremos, doravante.

É de natureza cognitiva o conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de ler, (Cf. Kleimam, 2004). Envolve tanto fatores relacionados com a materialidade do texto, para cuja compreensão concorre o conhecimento prévio do leitor, como também fatores pragmáticos relacionados aos propósitos da leitura.

O conhecimento prévio diz respeito ao conhecimento que o leitor já detém sobre o material lido e está relacionado a diferentes níveis de desempenho. Inicialmente, é necessária uma competência lingüística que envolve o conhecimento do sistema e uso da língua. Esse desempenho é determinante do processamento textual, atividade cognitiva por meio da qual unidades significativas menores (as microproposições) são agrupadas e transformadas em unidades significativas maiores (as macroproposições), que evoluem até a compreensão do texto todo.

Van Dijk (1996) explica esse processamento a partir das microproposições, conteúdos semânticos derivados de microestruturas textuais que organizam a coerência local, ou coesão, da qual se obtém os sentidos secundários do texto.

Por meio de macrorregras que envolvem a supressão, a generalização e a construção de informações, as microproposições são transformadas em macroproposições, ou seja, conteúdos semânticos globais dos quais resultam a macroestrutura textual, relacionada com os sentidos globais do texto, isto é, com a sua coerência.

É importante entender que, para o processamento cognitivo textual, não basta apenas o conhecimento lingüístico, fatores extra-lingüísticos são necessários para a organização e transformação das unidades significativas. Dependendo da intervenção desses conhecimentos, esse processamento será ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*). Este parte dos conhecimentos extra-lingüísticos prévios, das expectativas e dos objetivos do leitor; aquele parte dos elementos lingüísticos, portanto, formais do texto.

Um segundo nível do conhecimento prévio diz respeito à competência textual, relacionada aos conceitos sobre o texto e discurso e a noções de tipologias com suas respectivas estruturas. Um texto narrativo tem uma organização diferente do dissertativo ou do descritivo. O conhecimento das categorias estruturais desses textos facilita a compreensão da leitura, uma vez que o leitor de uma narrativa atentar-se-á para a marcação dos personagens, as ações que estes realizam, as informações de tempo e espaço, os seus elementos superestruturais (apresentação, conflito, resolução, avaliação e desfecho); já o leitor de uma dissertação atentar-se-á para a sua estrutura temática e para as relações lógicas que se estabelecem entre os componentes superestruturais (premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo); e o leitor de uma descrição deter-se-á nos aspectos qualificadores do objeto descrito, ou seja, na sua predicação.⁹

Também faz parte da competência textual, o conhecimento que o leitor tem acerca dos gêneros textuais/discursivos, o que faz com que a expectativa com que se lê uma notícia seja diferente da que se lê uma receita, por exemplo.

O último nível do conhecimento prévio está circunscrito ao conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, que diz respeito às informações extra-textuais, relacionadas ao assunto tratado no texto. Tais noções são adquiridas, geralmente, de maneira informal, por meio de experiências de convívio social (conhecimento partilhado) e ficam armazenadas na memória, sob forma de esquemas mentais que são acionados, automaticamente, no momento da leitura.

Para tratar dos processos cognitivos utilizados na produção e na compreensão dos discursos, van Dijk (1996) considera dois tipos de memória, a de curto (MCP) e a de longo prazo (MLP). A primeira manipula informações que requerem pouco tempo para serem processadas, enquanto a segunda

⁹ Convém lembrar que estas tipologias baseiam-se no predomínio das seqüências lingüísticas, já que não existem textos “puros”, ou seja, totalmente narrativos, descritivos, ou dissertativos.

processa informações armazenadas, que já passaram pela MCP. Nesta dão entrada informações de superfície que são traduzidas em informações semânticas, que podem ser armazenadas na MLP. As informações que passam para a MLP são confrontadas/associadas a outras informações que aí estavam, agregando conhecimento novo, ou reformulando antigos conceitos.

Esse conhecimento estruturado que se tem do mundo e que está armazenado na MLP é que permite, ao leitor, preencher as lacunas existentes no texto, realizando as inferências necessárias para a compreensão da leitura.

Essas inferências são estratégias cognitivas por meio das quais o leitor se utiliza de elementos formais do texto, para fazer as ligações necessárias ao estabelecimento da coerência local, ou seja, as relações coesivas existentes na superfície textual.

Segundo Kleiman (2004), há vários princípios que orientam o processo inferencial: o princípio de economia, ou de parcimônia, que é estabelecido pelas regras da recorrência e da continuidade temática; o princípio da canonicidade que está relacionado com a ordem natural do mundo e seu reflexo na linguagem: a causa antecede o efeito, a ação antecede o resultado. A regra da linearidade que estabelece que o antecedente precede o pronome, o indefinido passa a ser definido, o dado precede o novo, o tópico precede o comentário é uma manifestação desse princípio.

As inferências serão mais automáticas quanto mais os textos se adequarem a esses princípios. Quando isso não ocorrer, há necessidade de desautomatização das inferências e, neste caso, a sua leitura pode se tornar mais difícil.

Além das inferências, existem outras estratégias que o leitor pode utilizar. Algumas são específicas da leitura, outras são usadas também para a produção de textos. Entre as primeiras, estão a seleção, a antecipação e a verificação. Elas permitem, ao leitor, obter, avaliar e utilizar informações e seu emprego depende do gênero do texto e dos objetivos da leitura.

As estratégias de seleção permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Portanto, essa estratégia é utilizada em atividades de reprodução e resumo de textos, sendo também acionada para a leitura de jornais. Já as estratégias de antecipação possibilitam prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições, logo, é a estratégia empregada quando se escolhe um livro, a partir das informações da contra-capá. São vários os índices antecipadores da leitura: o título, o autor e o gênero são alguns deles. Bakhtin (2000) refere-se ao caráter prospectivo que tem o gênero, quando afirma que eles são modelos comunicativos que abrem o caminho da compreensão.

As estratégias de verificação tornam possível o controle da eficácia das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar a compreensão é inerente à leitura.

Todas estas estratégias de leitura são recursivas, o que significa que são utilizadas simultaneamente, sem que o leitor se dê conta disso.

Ao lado dessas, há outras estratégias de processamento textual, que participam tanto do processo de leitura, como do de produção, as quais são categorizadas por Koch (1997) como estratégias textuais ou textualizadoras, entre as quais destacamos as de organização e as de referenciação das informações do texto.

As primeiras prestam-se a organizar a distribuição do material lingüístico pela superfície do texto e envolvem decisões quanto à disposição de informações dadas e novas e da articulação tema-remá. Já as segundas reativam referentes textuais por meio de recursos gramaticais, tais como pronomes, numerais, advérbios e artigos; ou lexicais, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e descrições definidas.

Além de todo esse processamento cognitivo que ativa o conhecimento prévio do leitor, existem fatores pragmáticos, de natureza individual, dos quais depende a leitura. Esses fatores dizem respeito ao estabelecimento de objetivos e

propósitos claros para o ato de ler. Quando o leitor conhece esse objetivo, ele direciona estratégias para sua consecução, tendo, assim, uma melhor compreensão do texto. Kleiman (2004) faz objeção à maneira como a leitura é tratada na escola, quase sempre destituída de objetivos específicos, como acontece quando a leitura é apenas um pretexto para atividades outras como: cópias, resumos, análise sintática, etc. Ainda segundo essa autora, a leitura que não tem um propósito relacionado com a compreensão, não é leitura, é mera atividade mecânica, descompromissada com a atribuição de sentidos.

Por outro lado, a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva, pois revela conhecimento de controle e regulamento do próprio conhecimento. Apesar de desejável, nem sempre esse propósito é estabelecido pelo leitor, o que não invalida a atividade se ela for proposta com objetivos pré-determinados pelo professor, visando a uma atividade significativa para o aluno.

Apesar de os objetivos para a leitura serem de ordem individual, porque estão centrados no leitor, eles também variam de acordo com o gênero. Nesse sentido, a leitura de um jornal, dada a abrangência dos gêneros tratados, permite que se trace um número maior de objetivos para a sua leitura. Por outro lado, os objetivos propostos para a leitura de um panfleto são muito distintos daqueles traçados para a leitura de uma página da Bíblia, por exemplo.

As estratégias de leitura expostas acima também se relacionam com os objetivos do leitor. Ao ler o jornal, o objetivo de apreender rapidamente o texto justifica um passar de olhos pela folha; não se lê da mesma forma um artigo científico, nem uma receita culinária.

Ainda considerando a determinação do gênero nos objetivos de leitura, verifica-se que um romance pode servir a vários propósitos, enquanto que a leitura de uma bula de remédio é mais restrita quanto a isso. A relação objetivo x gênero pode, em última instância, ser determinada só pelo leitor, como ocorre

com a leitura prazer, que, como afirma Kleiman (2004, p.34): “Não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer”.

Além da relação com os gêneros textuais e as estratégias de leitura, os objetivos também determinam a formulação de hipóteses sobre o texto lido, outra atividade cognitiva que participa da compreensão textual, já que é a partir dos objetivos propostos para a leitura de um texto que se formulam hipóteses sobre o seu conteúdo. Estas, por sua vez, orientam o percurso de leitura, possibilitando o reconhecimento global de palavras e frases relacionadas ao objetivo proposto, direcionam também o movimento do olho que, numa leitura sacádica, busca pelas informações, de uma forma veloz. Nesse sentido, as hipóteses de leitura, junto com o conhecimento prévio, imprimem um ritmo novo à leitura.

O domínio dessas estratégias caracteriza o bom leitor, possibilitando-lhe o controle do processo de atribuição de sentidos. Pode-se dizer que o bom leitor é aquele que levanta hipóteses provisórias e assim as considera até que sejam confirmadas. Nessa confirmação, ele considera todos os detalhes do texto. Por outro lado, o mau leitor, apesar de também levantar hipóteses, falha na avaliação delas e, ao mantê-las, ignora os detalhes do texto, fazendo leituras não autorizadas.

O enfoque cognitivo da leitura, ao privilegiar a interação texto-leitor, permite várias leituras de um texto; contudo, há leituras não autorizadas, e o leitor maduro, ao monitorar todo o processo de compreensão, estará sempre objetivando a busca da coerência e, por meio desta, definindo as possíveis leituras de um mesmo texto.

A abordagem cognitiva e interacionista preocupa-se com a formação do bom leitor, no sentido de dar-lhe uma competência leitora, mas não se preocupa em desenvolver, por meio da leitura, o espírito crítico e transformador desse leitor, razão pela qual não se pode restringir o tratamento da leitura a essa única abordagem.

Nesse sentido, há que se pensar a leitura de uma forma abrangente, considerando também os aspectos discursivos que ela envolve. Trataremos disso no próximo item.

2.2 A leitura sob o enfoque discursivo

Numa abordagem discursiva, a leitura participa da determinação histórica dos processos de significação. Quando lemos, produzimos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. Do ponto de vista político-ideológico, o lugar social e histórico, a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o seu texto é o aspecto mais importante a ser considerado. (Silva, 2004)

Essa abordagem fundamenta-se nas reflexões de Bakhtin (2000) acerca de texto ou discurso, considerado por ele como objeto de estudo das ciências humanas que tem o homem como produtor de textos e que se constrói por meio deles.

O texto, na concepção bakhtiniana, caracteriza-se por ser um objeto significativo, produzido ideologicamente com a recorrência de fatores sócio-históricos, o que significa dizer que o texto só existe em relação ao meio social, não podendo ser reduzido à sua materialidade lingüística. O texto também é dialógico e essa característica se define por dois tipos de diálogo, o que se estabelece entre os interlocutores e o que se estabelece com os outros textos.

Considerando a relação dialógica entre os interlocutores, Bakhtin (idem) afirma que o sujeito da cognição procura interpretar ou compreender o outro sujeito produtor do enunciado, estabelecendo, assim, um caráter mediador do texto em sua relação com o homem, o que justifica o fato de o texto ser alçado a objeto de estudo das ciências humanas.

Nesta relação dialógica, o sentido do texto dependerá da relação entre os sujeitos, que não só constroem o sentido do texto, como também se constituem como sujeitos, nesse processo.

Acerca dessa constituição, Orlandi (2005) postula que é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito. Nessa consideração, a autora re-significa o conceito de ideologia, circunscrevendo-o ao campo discursivo, referindo-se, por meio dele, ao mecanismo ideológico de interpretação do discurso, a partir das formações imaginárias dos sujeitos. Essas formações permitem que se façam projeções dos sujeitos e do objeto do discurso, que são sempre considerados no interior de um contexto sócio-histórico de produção do discurso.

A ideologia mantém-se devido às formações imaginárias, cujas projeções se relacionam com a posição que os sujeitos ocupam no discurso. Sendo assim, existe todo um imaginário a envolver o locutor: Quem sou eu?, De onde eu falo?, O que eu quero dizer?, Com que propósito eu digo?; o interlocutor: Quem é ele?, De onde ele fala?, O que ele quer dizer?, Com que propósito o faz?; o objeto: Do que eu falo?, Do que ele fala?

Quanto à relação dialógica que um texto mantém com outros textos, tem-se a intertextualidade que, de acordo com Brandão (1996), pode ser interna ou externa. A primeira envolve a relação que um discurso mantém com outros, do mesmo campo; a segunda se define por relações que um discurso mantém com discursos de outros campos.

Orlandi (2005) distingue intertexto de interdiscurso. Este é considerado, pela autora, o conjunto do “já-dito” que, passado por um processo de esquecimento, determina o sentido de todo dizer. Para que as palavras façam sentido, é preciso que, o que alguém disse, passe para o anonimato, para depois, reaparecer como sentido nas palavras de outrem. Aquele restringe-se à relação de um texto com outro texto, sem concorrência da ideologia que produz os esquecimentos.

Todo esse jogo de imagens participa do processo de significação, de forma que, para se entender o discurso, é necessário entender todo esse imaginário que o perpassa e que provoca evidências que, na realidade, não há. Orlandi (idem) trata dessas evidências, relacionando-as a dois constituintes discursivos: o sujeito e o sentido.

A evidência de sentido diz respeito à idéia que se tem acerca da existência, no discurso, de sentidos pré-estabelecidos. Na realidade, isso não acontece porque as palavras recebem seus sentidos das formações discursivas sob as quais são produzidas, portanto, eles não pré-existem ao discurso.

O conceito de formação discursiva foi herdado de Foucault (2000) e, aplicado ao discurso, refere-se ao saber que os sujeitos possuem sobre o que podem e o que não podem dizer, com base nas formações ideológicas¹⁰ dos sujeitos envolvidos no discurso. É a partir desse saber que os sentidos são construídos, portanto, considerando as várias formações discursivas presentes no discurso, tem-se uma pluralidade de sentidos que lhe podem ser imputados. Logo, a formação imaginária que postula a evidência dos sentidos não se sustenta.

A evidência do sujeito opera com a idéia de que o sujeito é pré-existente ao discurso, contrapondo-se à idéia de que o sujeito é constituído pela ideologia.

Se as evidências são imaginárias, conforme o exposto até aqui, o real no discurso, no que tange aos sentidos, é a opacidade; no que tange ao sujeito, é a multiplicidade, o que faz com que Orlandi (2005) se refira ao discurso como o lugar da dispersão: dispersão de sentidos, dispersão de sujeitos.

Essa dispersão dos sujeitos é responsável pela polifonia existente no discurso, já que, da posição social de cada sujeito, emana uma voz.

Ao lado da dispersão, existe, no discurso, uma relação de forças, segundo a qual, o lugar social de onde fala o sujeito, é constitutivo do que ele diz. Assim,

¹⁰ Segundo Haroche et alii (*apud* Brandão, 1996, p38), a expressão designa um conjunto complexo de atitudes e de representações que caracterizam posições de classes em conflito.

a fala do professor significa, diferentemente, da fala do aluno; a fala do padre, significa, diferentemente, da fala do juiz.

Observa-se, na posição social desses sujeitos, uma hierarquia que se reflete no discurso, gerando discursos mais valorizados do que outros. É nesse sentido que a fala do professor vale mais do que a fala do aluno, a fala do patrão vale mais do que a do empregado. O critério determinante dessa mais ou menos valia é a posição de onde o sujeito fala.

A produção do discurso envolve estratégias de antecipação, que é a utilização da capacidade dos sujeitos de colocar-se no lugar do outro, de poder antecipar os efeitos que suas palavras produzirão no outro, o que lhes permite melhor argumentar, mediante a antecipação da reação que seu discurso provocará, no interlocutor.

Bakhtin (2000) refere-se a essa antecipação, quando trata da alteridade discursiva que, segundo o autor, define o ser humano, que só se reconhece pelos olhos do outro. “A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência” (idem, p. 35-36).

Sob a perspectiva discursiva, a leitura é um ato social que envolve leitor e autor, os quais, obedecendo a objetivos e necessidades sociais, interagem entre si. Nessa interação, a leitura é produzida pelo leitor, portanto, o texto não preexiste à sua leitura. É construção ativa do leitor, durante esse processo interacional. Também o leitor, à medida que lê o texto, não se limita a constituir só o seu sentido, mas também se constitui, se representa, se identifica, tornando-se sujeito do ato de ler.

Neste processo de significação, a questão da compreensão vai além do nível da informação contida no texto, estendendo-se para as condições do contexto sócio-histórico de produção, do qual fazem parte os sujeitos, a ideologia, os diferentes tipos de discurso, os tipos de leitura e as histórias de leitura.

Destacando o papel dos sujeitos, Orlandi (2001) afirma a existência, no processo de leitura, de dois leitores: um que é virtual, que é constituído no próprio ato da escrita, pelo sujeito autor; o outro sujeito é representado pelo leitor real, ou seja, aquele que lê o texto. Assim, quando o leitor real se apropria de um texto, ele já encontra um leitor aí constituído, com o qual ele tem de se relacionar, necessariamente. Esse leitor tanto pode ser um “cúmplice”, quanto um “adversário”, dependendo da leitura que se imagina que ele fará. Isso porque, esse leitor pode assumir, em relação ao texto, duas posições: ou o lê parafrasticamente, repetindo o que o autor disse, ou o lê polissemicamente, atribuindo-lhe vários sentidos. No primeiro caso, a leitura se reveste de um carácter reprodutor, tornando o leitor um cúmplice do autor; no segundo, a leitura se diz crítica ou transformadora, tornando o leitor um possível adversário do autor. A depender desse papel do leitor, o contexto de produção é determinado, com reflexos no processo de significação.

Quanto ao sujeito autor, ele se manifesta, no texto, por meio de várias formações discursivas que determinam o que se pode dizer dentro de uma dada formação ideológica. É a partir da formação discursiva que as palavras adquirem sentido e o sujeito é identificado. Cabe ao leitor, portanto, produzir o sentido do texto com base no jogo que se estabelece entre as formações ideológicas que tanto o autor quanto o leitor representam.

As formações discursivas, representantes das formações ideológicas, aparecem, no texto, sob a forma das diferentes vozes que manifestam a posição enunciativa dos sujeitos. Esta diz respeito à perspectiva sob a qual os acontecimentos são apresentados pelo locutor, o ser que representa o “eu” do discurso.

Pode-se, portanto, reconhecer, no discurso, duas funções enunciativas dos sujeitos: a função locutor e a função enunciator.

O locutor, ao representar o “eu” do discurso, responsabiliza-se pelo seu dizer, mas ele não é um ser no mundo, tratando-se, pois, de uma ficção discursiva daquele que é tido como fonte do discurso.

O enunciador, ao representar a perspectiva sob a qual esse “eu” assume o seu dizer, pode se representar, conforme Orlandi (1989), nas seguintes posições:

- a de um enunciador individual, que pode ou não coincidir com a posição do locutor;
- a de um enunciador genérico que representa a voz do senso comum, trazendo para o texto as crenças historicamente constituídas;
- a de um enunciador universal que apresenta os fatos como se eles falassem por si, podendo, portanto, ser enunciados por todos ou por, apenas, um;
- a de um enunciador coletivo que representa a voz de uma comunidade específica.

Todas essas formações discursivas organizam-se, no texto, em função de uma formação dominante, o que implica dizer que, a par da polifonia, existe, no discurso, um processo de monofonização.

Além da função locutor, Orlandi (2005) menciona outra função discursiva: a função-autor. Esta é uma função discursiva do sujeito que se estabelece ao lado das funções enunciativas do locutor e do enunciador, é a função que o locutor assume, enquanto produtor de linguagem. A função autor é a que mais está determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, entre outras.

Uma abordagem discursiva da leitura implica considerar todos esses aspectos constitutivos do discurso, em sua relação no processo de construção de sentidos. Além dessa dispersão do sujeito, há que se considerar, também, a dispersão de textos que os sujeitos produzem, nas diferentes esferas comunicativas.

Bakhtin (2000) refere-se a essa dispersão de textos quando trata dos gêneros do discurso¹¹, fixações de processos discursivos que se definem na situação de interlocução. Eles se referem à configuração de qualquer instanciação de linguagem. Eles também são constitutivos das condições de produção da leitura na medida em que, por serem institucionalizados, transformam-se em modelos de leitura, a partir das categorias que organizam, as quais se constituem em relevância para o percurso de leitura e as condições de significação.

Por fim, tanto texto quanto leitor têm suas histórias de leitura, outro fator que influencia a produção dos sentidos.

A história de leitura do texto relaciona-se com as diferentes leituras que esse texto possibilita em diferentes épocas. Para tanto concorrem os fatores sócio-históricos que viabilizam ou não determinadas interpretações. São eles que explicam por que leituras possíveis numa época deixam de sê-lo em outra. A partir dessas possibilidades, os sentidos se cristalizam, instituindo a previsibilidade na leitura. Apesar desse aspecto, uma leitura nova do texto é sempre possível, o que significa que existe sempre uma porta aberta ao imprevisível. A conjugação desses dois aspectos deve orientar o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Ainda relacionada com a história de leitura do texto, existe a legitimação, pelas instituições sociais, de leituras autorizadas por elas, as quais são realizadas por leitores que gozam de prestígio em determinada esfera. Na escola, legitima-se o conhecimento dos especialistas nas diferentes disciplinas, e a leitura prestigiada desse conhecimento é feita por um crítico que, por sua vez, fornece o modelo de leitura para o professor. A forma como o professor recebe essa leitura é da maior relevância para o ensino, mas deixemos essa questão para o próximo item.

¹¹ Orlandi (2001) emprega a expressão tipos discursivos.

Assim como o texto, o leitor também tem sua história de leitura que, por seu turno, também determina a previsibilidade na atribuição de sentidos. É o repertório dessas histórias que faz com que o leitor estabeleça relações intertextuais e, nesse processo, a leitura vai se tornando mais previsível, facilitando, pois, a compreensão dos sentidos.

As relações de sentido, segundo Orlandi (2001), “se estabelecem entre o que o texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem”, ressaltando, assim, a intertextualidade na atribuição dos sentidos. Saber ler, portanto, é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Considerando que o sujeito e os sentidos são determinados histórica e ideologicamente, Orlandi (2001) afirma que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. Esses modos de leitura são variáveis e indicam as diferentes formas de relação dos leitores com o texto, as quais podem se basear: na relação do texto com o autor (o que o autor quis dizer?), na relação do texto com outros textos (em que este texto difere de tal texto?), na relação do texto com o seu referente (o que o texto diz de X?), na relação do texto com o leitor (o que você entendeu?) e na relação do texto com o para quem se lê (O que é mais significativo para o professor Z? O que significa X para o professor Z?).

De acordo com Orlandi (idem), a prática discursiva da leitura consiste em considerar o discurso no conjunto de todos os outros discursos, as várias formas de dizer um dito, sempre considerando que o não dito também significa. Ler não se resume à atribuição de sentidos, mas a conhecer os mecanismos do processo de significação.

Uma abordagem discursiva da leitura precisa levar em conta todos esses fatores, de forma que ler seja mais que a construção de sentidos do texto, devendo ser um processo de constituição do próprio sujeito leitor, a partir do desenvolvimento do espírito crítico e transformador desse sujeito.

2.3 A leitura sob o enfoque pedagógico

No item anterior, quando tratamos da previsibilidade de alguns aspectos do processo de leitura, já acenamos para a possibilidade de sua sistematização e, conseqüentemente, de seu ensino. A partir daí, torna-se pertinente uma questão: como a escola deve tratar a leitura? Essa pertinência se faz não só por questões metodológicas, mas, principalmente, por questões sociais, relacionadas com o papel político do ensino de qualquer conteúdo.

Pragmaticamente, a leitura pode se constituir em instrumento de controle empregado pela classe dominante para reprodução da ideologia dessa mesma classe. Mas pode ser vista, também, como instrumento de conscientização quando reflete o relacionamento dos diferentes grupos sociais que produzem a cultura por meio das diferentes linguagens. Neste caso, a leitura aproxima os indivíduos da cultura, acentuando-lhes o seu poder de crítica (Silva, 2004).

Logo, o ensino da leitura precisa, antes de qualquer outra preocupação, posicionar-se em relação às concepções acima e, a partir daí, pensar na pedagogia que orientará suas práticas, já que não existe neutralidade nelas. Pretendendo a reprodução dos valores pré-estabelecidos, a escola fundamentará suas práticas numa relação monológica do texto com o leitor, valorizando a leitura parafrástica dos textos na medida em que propiciará a recepção passiva e mecânica deles, fornecendo interpretações prontas e acabadas. Pretendendo a mudança social, enfatizará a conscientização e a libertação dos leitores, por meio de práticas que propiciem relações dialógicas entre os sujeitos concretos, detentores de formações ideológicas específicas. Assim considerando, a leitura não é pré-existente ao ato de ler, logo, é construída na interação, abrindo espaço para a polissemia na relação texto/leitor.

Conforme pondera Soares (2004:28):

instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, processo político. Por isso, aqueles que formam leitores –

alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Sem perder de vista a leitura como ato político, nosso propósito neste trabalho é com seu enfoque pedagógico. Nesse sentido, faz-se necessário considerar como a leitura participa do cotidiano escolar.

Uma análise das práticas escolares revela a onipresença da leitura, ora como objeto, ora como instrumento de ensino-aprendizagem. Como objeto de ensino, ela é tratada tanto pelo professor alfabetizador, quanto pelos professores de língua portuguesa que têm como propósito específico de sua área de atuação desenvolver a competência leitora do aluno. Já como instrumento, a leitura se faz presente em todas as disciplinas escolares, já que todas elas buscam construir significados que são produzidos pela ação leitora. Essas duas formas de tratamento parece ter condicionado um envolvimento também diferenciado dos professores em relação à leitura, à medida que só os professores de língua portuguesa comprometem-se com o seu ensino, os demais utilizam a leitura apenas como estratégia metodológica, pressupondo que o seu aluno já sabe ler. Nesse sentido, a incumbência de ensinar a ler ficou sendo do professor de língua portuguesa.

Há dois problemas nessa questão: o primeiro está na departamentalização do ensino da leitura, já que, se todos os professores utilizam-se da leitura, todos devem se engajar no seu ensino; o segundo está na atuação do próprio professor de língua portuguesa que, com o propósito de ensinar leitura, propõe atividades leitoras, mas, muitas vezes, têm dificuldade para sistematizar um trabalho que instrumentalize o aluno com os procedimentos analíticos que a leitura de um texto requer. Parece que, também eles pressupõem um certo inatismo para a aprendizagem da leitura, ignorando que a leitura pode (e precisa) ser ensinada.

Independente dessa dupla relação do professor com a leitura, mas com reflexo em ambas, está a relação que a escola mantém com a leitura.

Orlandi (2001), considerando a divisão classista da sociedade e as formas de saber que esta legitima, entende que a escola trata a leitura de forma homogênea, a partir de como a classe média lê, desconsiderando que cada aluno tem uma história de leitura da qual participam outras formas de saber que não são legitimadas pela classe de poder que a escola representa. Como consequência desse reducionismo, o aluno se assujeita a uma leitura imposta, com a qual não lhe é permitido interagir. Nesse processo, o leitor não constrói o sentido do texto lido, ele o recebe como já construído, torna-se, portanto, um leitor reprodutor, muito aquém do leitor crítico que a escola deve formar. Até o professor acaba sendo vítima desse processo reprodutor porque, conforme explicitado no item anterior, a escola legitima a leitura do especialista, são eles que avaliam a importância dos textos, ao mesmo tempo em que fixam um modelo de leitura a ser prestigiado. Ocorre que, quase sempre, a leitura do professor restringe-se ao livro didático, logo, é a leitura do autor desse livro que é o modelo prestigiado pelo professor. Ao se legitimar a leitura do livro didático, a leitura reflexiva pode ser inibida, com resultados danosos para o ensino.

Por outro lado, se a escola, diferentemente do exposto acima, considerar a história de leitura do aluno, abre-se espaço para outras leituras, nem sempre legítimas, mas possíveis. A questão de legitimá-las ou não dependerá de outros fatores sócio-históricos de produção; o importante em tudo isso é saber que essa relação que o aluno tem com a escola e com o conhecimento legítimo é da maior relevância para o ensino da leitura numa abordagem discursiva.

Decorrentes dessa mesma história, poderão surgir leituras desautorizadas que sinalizam a necessidade de a escola intervir nesse percurso, de forma a garantir que o aluno tenha acesso às formas de conhecimento legítimo que ele ainda não tem, sem, com isso, desconsiderar os conhecimentos derivados de sua atuação concreta como leitor.

Quanto mais consistente for a história de leitura, mais possibilidade o leitor terá de intertextualizar e, como já foi dito, mais fácil será a construção dos sentidos do texto.

Isso é possível a partir de propostas pedagógicas que considerem o papel das histórias de leitura, tanto as do leitor, como as do texto, no processo de significação.

Quanto à história de leitura dos textos, pode-se verificar que, em diferentes épocas, diferentes leituras são feitas de um mesmo texto, e esses modos de ler vão se sedimentando, tornando previsíveis os sentidos de uma leitura. A previsibilidade existente na leitura permite a sistematização de propostas para o seu ensino, entretanto, deve-se ter o cuidado para que as leituras previstas não se petrifiquem, impedindo o aparecimento de leituras novas.

Muitas vezes, a previsibilidade sustenta-se na autoridade de determinados leitores que tornam suas leituras absolutas, criando, assim, modelos reprodutivos que impedem a instauração do leitor sujeito e, com isso, a reflexão.

Outra restrição que Orlandi (2001) faz ao ensino da leitura diz respeito à imagem que a escola tem do aluno-leitor. Esta ignora que o aluno não lê só lá, mas, principalmente, fora dela, quando entra em contato com diferentes manifestações de linguagens como a música, a pintura, a fotografia, o cinema e tantas outras que constituem o universo simbólico do aluno.

Todas essas formas de linguagem devem estar incluídas nas propostas pedagógicas escolares. Sendo assim, o ensino da leitura não deve se fixar apenas no código verbal, mas abarcar outros códigos também. Dessa pluralidade de estímulos, emergirá uma competência leitora maior.

Fora da escola, além do contato com diferentes códigos, o aluno também entra em contato com diferentes gêneros discursivos, os quais devem ser trazidos para o interior da escola para serem objeto de ensino.

Nesse sentido, Orlandi (2001) propõe que o ensino da leitura contemple o estudo dos diferentes gêneros textuais, com adequação do texto às características do leitor que deverá, ao ler, desvelar-lhe o sentido, evidenciando reconhecer as relações internas, transformando essa leitura em ponto de partida para o conhecimento dos mecanismos institucionais.

Segundo a autora, uma metodologia de ensino da leitura deve explicitar esses mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é. Sendo assim, ao se ensinar a leitura, o aluno deve ser provocado a encontrar o não dito em todo dizer.

Koch (2004) também trata do ensino da leitura. A autora considera que as aulas de leitura têm por objetivo formar o leitor crítico, cabendo, ao professor, capacitar o aluno a apreender a significação profunda dos textos, a reconstruí-los e a reinventá-los.

Ao identificar as significações implícitas nos textos, o aluno deve relacioná-las à intencionalidade do seu produtor, de maneira que, nesse movimento de interpretação, o aluno perceba a linguagem como um mecanismo de ação sobre o outro. Sendo assim, deve entender que todo dizer é intencional já que sempre existe, por parte do enunciador, uma expectativa em relação à reação que o seu dizer provoca no leitor.

Já é consensual que não há uma única interpretação para o texto, logo, o aluno deve ser preparado para reconhecer essa multiplicidade de sentidos, partindo de marcas lingüísticas existentes no próprio texto. Servem de pistas para a interpretação: as formas verbais, os enunciados implícitos, as modalizações, a topicalização, a entonação, a referenciação, os operadores argumentativos, os campos lexicais, as formas redundantes, entre outros recursos lingüísticos.

Koch (2004) ainda propõe que o ensino da leitura parta de textos relacionados com a realidade do aluno, e dela se afaste, à medida que a competência leitora se desenvolva. Ainda segundo a autora, a cada releitura de

um texto, novos significados são descobertos, estimulando o aluno que se sente co-autor ao reconstruir os vários sentidos do texto.

Continua a autora:

No momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implícito no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo produtor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento. (Koch,2004, p.161)

Silva (2004) trata da leitura sob uma perspectiva social, entendendo-a como um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade. Postula, ainda, haver uma dependência entre a pedagogia da leitura e o projeto político e teórico que a sustenta. O autor considera que, em termos de Brasil, um projeto de leitura deve suprir as deficiências de formação do leitor, habilitando-o para a compreensão crítica e criativa do texto. Sendo assim, um ensino da leitura que pretende a transformação do leitor e da sociedade não se baseia na descrição das estruturas textuais, mas na descoberta da função exercida pelo texto num sistema comunicacional, social e político.

Considerações finais:

Ao tratarmos neste capítulo das diferentes abordagens da leitura, apresentamos subsídios para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na ação leitora, perspectivando procedimentos metodológicos para o seu ensino.

Foi-nos possível refletir sobre os vários níveis de conhecimentos prévios que são exigidos do leitor, quando ele começa a processar as informações de um texto: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

Ao lado do componente cognitivo, consideramos os aspectos discursivos da leitura, quando refletimos sobre o sujeito leitor, seu papel social, que é

determinante dos propósitos com que ele se dedica à leitura, e o contexto sócio-histórico que determina a produção e a compreensão de enunciados. É nessa relação que se justificam as categorias superestruturais de cada gênero.

Tratamos, ainda, dos aspectos pedagógicos inerentes à leitura, quando vimos que o professor de língua deve tratar a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo formar um sujeito social que interaja com os diversos gêneros discursivos.

III – A LEITURA DE PANFLETOS (VOLANTES)

Considerações iniciais

Os dados apresentados no primeiro capítulo, sobre as práticas sócio-discursivas do aluno da EJA, mostraram que esse aluno se utiliza, em atividades de leitura, dos mais diversos gêneros textuais relacionados às diferentes esferas de comunicação já que a notícia representa a esfera informativa; o panfleto, a esfera da propaganda; os gêneros bíblicos, a esfera da religião; a programação da TV relaciona-se à área midiática voltada para a cultura e o lazer; o horóscopo atende à esfera pessoal; a receita, à esfera doméstica; o romance, à esfera literária; e a carta, à esfera da comunicação inter-pessoal. Enfim, de todas as esferas sociais emanam os mais diversos gêneros.

Na contingência de ter de selecionar alguns para constituir o *corpus* desta pesquisa, e tendo como critério a frequência desses gêneros nas práticas de leitura desses usuários, é que decidimos, neste capítulo, tratar da leitura do gênero textual mais lido pelos alunos da EJA: o panfleto.

3.1 - O gênero panfleto (volante): caracterização

Cada época é marcada pelos gêneros do discurso que refletem as condições específicas e a finalidade de cada uma das esferas sociais. O panfleto, enunciado que emana da esfera publicitária, tem finalidade persuasiva, ou seja, está centrado no que Bakhtin (2000) denomina de atitude responsiva que o enunciatário tem diante de todo enunciado. Segundo o autor, o enunciador não espera, do enunciatário, uma compreensão passiva que só duplicaria, no seu pensamento, o espírito do enunciador. Ele espera uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. No discurso publicitário o que se pretende, na realidade, não é a objeção, é a adesão à idéia

veiculada, para o que contribuem os recursos estilísticos utilizados. Nesse sentido, a publicidade é sedutora, recorrendo à ordem, para fazer agir; à persuasão, para fazer crer; e à sedução, para fazer buscar o prazer.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa e sistematizados no capítulo anterior, o gênero textual mais lido pelos alunos da EJA são os panfletos. Acerca dessa nossa consideração, na qual o termo panfleto foi alçado à condição de gênero, cabe uma explicação. Afinal, o termo panfleto designa um gênero ou um suporte? Eis a questão. Nesse aspecto, não difere da carta e do outdoor que também podem ser vistos sob essas duas perspectivas.

O termo panfleto parece referir-se com mais propriedade ao portador do gênero anúncio, texto publicitário, cuja função é vender produtos ou serviços. Dado o caráter mercantilista do gênero, ele é veiculado nos mais variados suportes: jornais, revistas, programas da TV, *outdoors* e ... panfletos. Sob esta designação estão arrolados aqueles anúncios que são impressos em papéis avulsos e que são entregues nas ruas, diretamente ao público leitor. Por essa íntima relação desse gênero com esse suporte e pela necessidade de delimitar, na grande variedade de anúncios existentes, os que são veiculados nesses papéis volantes, optamos por utilizar o termo panfleto para referirmos não só ao suporte, mas, principalmente, ao gênero textual que veicula, superpondo as duas noções. Portanto, doravante, o termo panfleto será utilizado com essa híbrida significação.

A panfletagem é resultado de um processo de “marketização” muito presente, hoje, nos espaços urbanos, onde, dificilmente, um receptor se descarta dos panfletos, sem, antes, os ler; e quando o anúncio for de interesse, o panfleto passa a ser objeto de cuidado para que a informação sobre o produto ou o serviço anunciado não se perca. Eles fazem parte do que Pinto (2001) chama de “linguagem das ruas” e se caracterizam por serem textos diagramados e impressos em folhas volantes, que permitem uma circulação quase direta com o público-alvo. Aliás, este parece ser o grande diferencial desse gênero que

procura pelos leitores nos espaços em que eles circulam, estabelecendo, assim, uma ligação direta entre a oferta e a procura.

Uma outra característica do gênero que parece ser convidativa à sua leitura é o estilo que lhe é peculiar. A brevidade do texto permite uma rápida apropriação da informação e para o leitor, aluno da EJA, pouco afeito à leitura, esse aspecto passa a ser interessante.

A esse respeito, são pertinentes as considerações de Kleiman (2004) sobre as características do gênero na determinação do processo de leitura. Segundo a autora, o gênero determina as estratégias para a sua leitura, sendo assim, não se lê da mesma forma um panfleto e um artigo de jornal, e nem mesmo dois panfletos subcategorizados diferentemente, como o fizemos com os panfletos de supermercado e os que divulgam outros serviços.

De forma geralmente quadrangular, os panfletos anunciam produtos e serviços de naturezas diversas e, em função dessa diversidade, apresentam outras que vão desde a escolha da cor, tamanho do papel e das letras, até a estruturação do texto. Utilizam mensagens curtas e diretas, associando, muitas vezes, imagens igualmente simples e fortes, para convencer as pessoas sobre o produto. Nessa combinação de códigos, segundo Carvalho (2001), é a escrita quem direciona o sentido da imagem.

Segundo v. Dijk (1996), os anúncios devem especificar: as qualidades do artigo ou serviço, comparar com outros artigos, razões para usar o artigo e, opcionalmente ou implicitamente, fazer uma generalização sobre as qualidades dos produtos de um ramo específico. Nesse sentido, as ilustrações têm um grande efeito.

Os panfletos ilustrados são, geralmente, aqueles que anunciam produtos, embora os que anunciem serviços também se utilizem do recurso, se bem que numa escala menor. Essas ilustrações guardam estreita relação com o texto verbal, no sentido de que reproduzem os conceitos designados pelo léxico que constitui a parte escrita. Sendo assim, o panfleto político traz a foto do

candidato; o panfleto imobiliário apresenta a planta do imóvel acompanhada de fotos do imóvel acabado; os anúncios dos supermercados apresentam ilustrações dos produtos ofertados. A depender da qualidade do papel e dos procedimentos gráficos utilizados, tais como nuances de cor, tipos de letras, detalhes das fotos, os panfletos tornam-se mais ou menos atraentes, o que pode, em princípio, determinar certo grau de motivação para sua leitura.

Distribuído a um público mais generalizado, que inclui diversas faixas etárias, sociais, econômicas, grupos de interesse diversos, os panfletos não têm a mesma aceitação pelos diferentes leitores, razão pela qual eles não são lidos da mesma forma. Há quem faz uma leitura atenta deles, chegando até a guardá-los para uma utilização futura, enquanto outros só passam os olhos por eles, descartando-os rapidamente.

Essa postura diferenciada do leitor diante do panfleto é resultante, em grande parte, das estratégias de leitura que o gênero possibilita. Dadas as características formais do gênero, acima expostas, um rápido *imput* visual dele permite que o leitor, utilizando-se de estratégia de antecipação, identifique a idéia que ele quer vender, ou seja, o seu produto e, se este for de seu interesse, prossegue na leitura, caso contrário, a leitura é interrompida e o panfleto é descartado, numa demonstração de que a motivação do leitor também é relevante para a forma como o panfleto será lido, tal qual faz crer Kleiman (2004) quando relaciona os objetivos do leitor com as estratégias de leitura.

Nesse sentido, entendemos que, se o panfleto oferece produtos que o leitor deseja comprar, este continuará a lê-lo, caso contrário, não só interrompe a leitura, como se descarta do gênero. Isto se dá, não só em função dos propósitos do leitor, mas em função do próprio gênero que não permite que se coloquem outros objetivos para sua leitura além dos relacionados com as necessidades de consumo; e o leitor, pela sua competência textual, já tem conhecimento disso.

Sob o aspecto discursivo, o panfleto caracteriza-se por ser um gênero informativo-persuasivo já que a tarefa da mensagem publicitária é informar o

possível consumidor acerca das peculiaridades do produto; caracteriza-se, portanto como um discurso de “fazer-saber” no qual um enunciador (autor/produtor) faz saber a um enunciatário (leitor/consumidor) acerca de produtos e de serviços. Contudo, como o fim último dessa explicitação não se esgota aí, já que, nos anúncios, a função da linguagem passa da informação à persuasão, o discurso panfletário caracteriza-se, ainda, por um “fazer-fazer” em que um enunciador, a partir de um “fazer-saber”, persuade um enunciatário a comprar o seu produto ou serviço.

De acordo com Carvalho (2001), podemos identificar no discurso persuasivo, ideologicamente, três dimensões: uma diz respeito à construção das relações entre o produtor/anunciante e o público; outra relacionada à construção da imagem do produto; e, uma terceira, relacionada à construção do consumidor como membro de uma comunidade. Ainda segundo a autora, há quem considere a última dimensão como a mais importante, já que o discurso publicitário dirige-se a um receptor ideal, pertencente a uma comunidade própria, cujos valores, necessidades e gostos representa.

Nesse sentido, justificam-se todos os procedimentos realizados com o objetivo de se conhecer esse consumidor em potencial dos produtos e serviços a serem anunciados, de modo que, ao ser produzido um anúncio, já houve uma pesquisa anterior sobre o consumidor pretendido. O que nos permite dizer que a distribuição dos panfletos não é tão aleatória como se pode pensar.

Considerando o papel atual dos panfletos na veiculação de mensagens publicitárias, é pertinente lembrar o papel histórico do gênero no cenário do jornalismo brasileiro. Antes de eles se tornarem os veículos de publicidade e propaganda que hoje são, já era essa a forma adotada por muitos jornais, no século XIX, para divulgação de suas notícias, o que fazia deles, conforme Zanchetta (2004), uma atividade individual, artesanal, descontínua e de vida efêmera. Hoje, com o advento das grandes empresas jornalísticas e os recursos tecnológicos colocados a sua disposição, os jornais perderam esse caráter, e o

próprio panfleto tornou-se produto mais elaborado, embora conserve a sua efemeridade.

Por ser o panfleto o gênero textual mais lido pelos alunos consultados é que decidimos iniciar nosso estudo por esse gênero, tendo como ponto de partida os pressupostos teóricos de Bakhtin que identificam no gênero uma unidade temática, uma estrutura composicional e um estilo. Dado que o tema é o que se pode dizer por meio do gênero, no caso do panfleto, diz-se acerca de produtos e serviços, enumerando suas características; quanto à composição, é estruturado com pequenos textos que explicitam o enunciador e as qualidades do produto anunciado, utilizando, muitas vezes, de figuras provocantes; quanto ao estilo, o aspecto individual do gênero, está relacionado ao subgênero panfletário que determina a forma como os componentes lingüísticos e sintáticos são organizados na linearidade do texto.

Segundo os dados apurados nesta pesquisa, os panfletos que mais interessam aos alunos em questão são os que anunciam os preços dos supermercados e, em segundo plano, aparecem os panfletos que anunciam outros serviços. Daquele sub-gênero trataremos ainda neste capítulo.

3.2 O aluno da EJA em sua relação com os panfletos (volantes)

Retomando os dados obtidos na referida pesquisa, oitenta alunos, num universo de oitenta e sete, disseram ler panfletos, o que significa a elevada porcentagem de 91,95% da população consultada. O quadro seguinte mostra essa preferência em relação aos demais gêneros.

Quadro 6- Relação leitor X gênero nas práticas de leitura.

Panfleto	80	91,95%
Notícia	65	74,71%
Programação de TV	47	54,02%
Horóscopo	41	47,12%

Por que os alunos lêem panfletos?

Para responder a essa questão, há que se recorrer tanto às características do gênero, quanto às do leitor. Entre as primeiras, a facilidade de acesso, já que, endereçados a um público indeterminado e ocasional, os panfletos chegam às mãos dos leitores sem que sejam procurados.

Consultados acerca da sua relação com os panfletos, os alunos demonstraram maior interatividade com os panfletos de supermercado, já que, dos oitenta alunos que lêem panfletos, sessenta e nove deles incluíram esse subgênero em suas práticas de leitura. Dada essa expressividade da leitura do subgênero, em relação aos demais mencionados, ele foi categorizado à parte.

Uma segunda categoria de panfletos é constituída pelos subgêneros que aqui são designados como prestação de serviços e envolvem os mais variados panfletos, como os que divulgam serviços de “delivery”, “fast-food”, oferta de cursos, orientação de atividades físicas, lançamentos imobiliários, realização de festas e atividades esotéricas, entre outros. O quadro abaixo representa a presença destes dois subgêneros nas práticas de leitura dos alunos da EJA.

Quadro 7 – O gênero panfleto nas práticas de leitura dos alunos da EJA

Panfleto de supermercado	69	86,25%
Panfleto de prestação de serviços	36	45%

O panfleto de supermercado configura-se como o subgênero textual mais lido pelos alunos do curso supletivo e isto se explica não só pelas características do gênero que foram arroladas no item anterior, mas, principalmente, por fatores

pragmáticos relacionados com o perfil desse alunado, composto, na sua maioria, por pessoas que são responsáveis pelo consumo familiar e que procuram, na leitura desse subgênero, um “querer-saber” acerca dos preços dos produtos que satisfazem suas necessidades básicas de consumo. Por pertencerem à classe sócio-econômica de baixo poder aquisitivo, o preço é determinante na decisão de consumo, conforme apontam os dados obtidos desses alunos, quando consultados sobre a razão da leitura do panfleto em questão. O quadro abaixo sintetiza esses resultados.

Quadro 8 – Razão para a leitura dos panfletos de supermercado.

Para saber das ofertas	58	75,00%
Para comparar os preços	22	27,50%
Para saber das novidades	02	02,50%
Para se atualizar	02	02,50%

Estes dados apontam para o aspecto pragmático da leitura desse subgênero. A grande maioria de seus leitores (setenta e cinco por cento deles) deseja informar-se acerca das ofertas, numa explicitação de que conhecem o conteúdo temático desse tipo de panfleto. Como esse “querer-saber” é finalisticamente orientado para a aquisição do produto, entendemos que a leitura do panfleto de supermercado envolve estratégia metacognitiva que determina a maneira como o gênero é lido. Nesse sentido, a necessidade do produto pode determinar o percurso de leitura que será percorrido pelo leitor. Contudo, essa hipótese carece de investigações, já que a presente pesquisa não tem este propósito.

Ao “querer-saber” característico da leitura do gênero, acrescenta-se o “fazer comparativo” mencionado por vinte e sete e meio por cento dos informantes. Esse comportamento, por si só, insere a leitura de panfleto de supermercado dentre as práticas sócio-discursivas mais orientadas para a satisfação imediata das necessidades de consumo do leitor, evidenciando a

relação existente entre as práticas de leitura com práticas não verbais, relação fundadora do papel dos gêneros discursivos, no contexto das demais práticas sociais. Ao comparar os preços dos produtos, o leitor está indicando o uso estratégico que faz da intertextualização, na atribuição de sentidos ao texto.

Verificaremos, no capítulo seguinte, esse processo de construção de sentidos.

3.3 – O panfleto de supermercado

O texto é espaço de manifestação lingüística e para-lingüística: som, letra, diagramação, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas também é espaço de significação: lugar de jogo de sentidos, de trabalho com a linguagem, de funcionamento da discursividade.

Nesse sentido, toda reflexão sobre a leitura dos textos deve contemplar esses dois aspectos.

Para efeito de sistematização dos procedimentos envolvidos na leitura do panfleto de supermercado, decidimos por abordar, separadamente, os aspectos cognitivos, dos discursivos, embora se saiba que são concorrentes para o mesmo processo, portanto, nem sempre será possível tratar de um, sem mencionar o outro.

Na perspectiva lingüística, a análise do panfleto limitou-se a atribuir sentido ao texto, a partir das estruturas frasais que o organizam.

Na abordagem discursiva, o procedimento analítico utilizado para a leitura dos textos envolveu a remissão dos textos ao discurso, com esclarecimento da relação deste com as formações discursivas e destas com a ideologia. O processo parte da superfície lingüística para processo discursivo.

Texto 1 – Panfleto do supermercado Terra-Nova

OUTUBRO VERDE **SUPER FEIRA**
terranova 3ª, 4ª e 5ª
 SUPERMERCADOS terça, quarta e quinta

tod. mais barato o tempo

Produto	Unidade	Preço
CENOURA EXTRA	granel kg	0,49
BATATA ESCOVADA	granel kg	0,48
TOMATE CEREJA	pacote	0,47
ALFACE LISA OU CRESPA	cada	0,29
REPOLHO VERDE	granel kg	0,36
BANANA NANICA	granel kg	0,48
ABÓBORA JAPONESA	granel kg	0,69
ABÓBORA SECA	granel kg	0,69
MACÃ NACIONAL FUJI	granel kg	1,69
ABÓBORA PAULISTA	granel kg	0,47

De 22/10 a 24/10/02

ofertas válidas para esta terça, quarta e quinta.
 ou enquanto durarem nossos estoques.
 Fotos meramente ilustrativas.

GARANTIMOS O ESTOQUE MÍNIMO DE 30 UNIDADES/KG PEÇAS/ DE PRODUTO POR LOJA P. MELHOR ATENDER NOSSOS CLIENTES. NÃO VENDIDOS POR ATACADO E RESERVAMOS NOS O DIREITO DE LIMITAR POR CLIENTE A QUANTIDADE DOS PRODUTOS ANUNCIADOS E CORRIGIR ERROS DE IMPRESSÃO. DISTRIBUIÇÃO INTERNA. NÃO JOGUE ESTE IMPRESSO EM VIA PÚBLICA. FOTOS SOMENTE PARA EFEITO ILUSTRATIVO.

3.3.1 – Aspectos cognitivos da leitura de panfletos de supermercado

Iniciamos o capítulo I, tratando da importância do conhecimento prévio do leitor para a apreensão dos sentidos do texto. Vimos que esse conhecimento se manifesta por meio de várias competências. Acreditamos que, para a leitura do panfleto de supermercado, o leitor mobiliza conhecimentos textuais e lingüísticos. Detalharemos um e outro a seguir:

3.3.1.1- Conhecimento da organização textual

Esse conhecimento está relacionado com os conceitos de texto e discurso e, por extensão, com o conceito de gênero. É este conhecimento que faz com que o leitor, num primeiro *imput* visual do panfleto, utilizando-se de estratégia de antecipação, faça suposições acerca do conteúdo temático e decida ou não pela continuação da leitura. Essa decisão é determinada, menos pelos fatores intrínsecos ao texto, do que pelos extrínsecos, relacionados ao interesse que o leitor tem pelo material anunciado, nesse sentido, consideramos que a leitura de panfletos envolve, no seu início, processamento descendente, quando o leitor utiliza seu conhecimento prévio acerca do gênero e o relaciona com as suas necessidades mais imediatas, com reflexos na sua atitude leitora.

Essa competência genérica é que permite que um leitor competente identifique, no panfleto, os constituintes do gênero postulados por Bakhtin (2000): o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

O conteúdo temático do panfleto de supermercado é a propaganda de uma organização comercial por meio da divulgação dos seus produtos. Neste panfleto, o tema é o anúncio do feirão de frutas, legumes e verduras que acontece todas as terças, quartas e quintas-feiras, nos supermercados da rede Terranova.

A construção composicional deste subgênero panfletário se dá pela articulação das seguintes categorias temáticas: a apresentação do anunciante e do produto (o feirão), a caracterização dos produtos ofertados e as orientações para sua compra. Estas categorias estão marcadas na linearidade do panfleto, onde se observa, na sua parte superior, a primeira delas, na qual se tem a apresentação da organização comercial, no caso, o **terranova supermercados**, e do produto anunciado, o **superfeirão** de alimentos; a segunda categoria explicita os produtos ofertados nos dias 22,23 e 24/10/02, utilizando-se de estruturas frasais que indicam o preço dos produtos e de ilustrações que exaltam as qualidades deles; a terceira categoria estrutural desse gênero textual discursivo constitui-se pelas orientações dadas ao consumidor que, neste panfleto, dizem respeito ao período de validade das promoções e aos procedimentos que o anunciante adotará para garantir, ao consumidor, o direito de obter o produto anunciado.

Estas categorias se sucedem, espacialmente, no texto e são delimitadas por recurso gráfico que empregam linhas e cores.

O estilo deste panfleto é determinado pelos recursos lingüísticos (lexicais, frasais, sintáticos) e pictóricos utilizados na sua composição. Ambos os recursos são informativos, já que o componente lingüístico tem função semântica essencial, facilitando a leitura das proposições publicitárias¹², e a figura expressa o aspecto perceptível do produto anunciado. Tais elementos estão representados, na superfície textual, de uma forma híbrida, em que palavras e números se entremeiam e estes, por serem acompanhados de ilustrações, colocam aquelas em segundo plano.

Considerando a natureza dos produtos anunciados, no panfleto de supermercado, percebe-se que a grande maioria deles está voltada para a satisfação de necessidades básicas de alimentação e higiene, sendo assim, não é

¹² Segundo Carvalho (2004:14), por proposições publicitárias entende-se um grupo de conceitos integrados em uma unidade de potencial comunicativo capaz de transmitir algo a alguém.

necessário motivar o consumidor para sua aquisição, o que justifica a diferença estilística existente entre estes panfletos e os demais, já que estes precisam criar, no consumidor, o desejo de aquisição do produto, para tanto, esmeram-se na escolha dos recursos argumentativos; enquanto aqueles já têm a seu favor essa relação de necessidade a ligar esses dois pólos, portanto, sua preocupação é, simplesmente, informar sobre as características do produto e as vantagens que o consumidor terá se comprá-lo no supermercado anunciante. O que é feito por meio de uma mensagem denotativa que associa as características do produto ao seu preço. Este, sim, o grande diferencial, e por que não dizer, o grande sedutor.

As categorias gramaticais predominantes no panfleto de supermercado são os nomes (substantivo e adjetivo), embora verbos, advérbios, pronomes, preposições e conjunções também se façam representar. Acerca desta predominância, são pertinentes as considerações de Péninou (1974) de que só existe linguagem publicitária se houver nome próprio, atributo e afirmação, itens que são lingüísticamente representados pela categoria dos nomes: os substantivos próprios, para exprimir marcas; os substantivos comuns, para apresentar os produtos; os substantivos abstratos, para qualificar o produto; e os adjetivos, para caracterizá-lo.

Esse autor identifica, na linguagem publicitária, três tipos de atos: nomear, qualificar e exaltar. O primeiro significa conferir uma identidade, por meio de um nome, ao produto/serviço anunciado, o que é feito, no panfleto em análise, pela expressão **super-feirão**, que designa o serviço prestado pelos **Terranova-supermercados**. O segundo estabelece uma personalidade por meio de atributos e, no caso do super-feirão dos supermercados Terranova, este atributo é (vender) **mais barato o tempo todo**, expresso no *slogan* que, segundo Mangueneau (2002), é uma espécie de citação, em que o locutor que o enuncia, não explicita a fonte, que supõe ser do senso comum, portanto, do conhecimento do co-enunciador.

O terceiro ato do discurso publicitário garante a promoção do produto por meio da celebração do nome e seus atributos, o que é feito pelas ilustrações dos produtos em que há o destaque para os seus preços. Entendemos que o estilo desse gênero é determinado pela maneira como as unidades sígnicas do panfleto se organizam para realizar esses atos.

Todos os elementos constitutivos do anúncio apresentam-se numa sintaxe própria, orientada pela justaposição desses elementos sígnicos, que se espalham, harmoniosamente, pelo espaço do papel, permitindo uma leitura alinear, embora conduzida pela diagramação do texto, a qual que envolve o contraste de cores, o tamanho das letras, fatores que podem ser generalizados pelo destaque entre figura e fundo.

O modo verbal da publicidade é o imperativo, ainda que por variantes estratégicas. No panfleto de supermercado, são poucos os verbos nessa forma, embora se perceba, no panfleto em questão, uma atitude imperativa implícita em cada produto ilustrado: **(Veja!)** Cenoura extra! (a granel) R\$ 0,49 o kg; **(Compre!)** Batata escovada! Somente R\$0,48 o kg; **(Aproveite!)** Alface lisa ou crespa! R\$0,29 (cada). Por meio dessa atitude, cria-se um diálogo entre enunciador e enunciatário que reproduz a comunicação oral das feiras, abrindo espaço para a existência de uma categoria intermediária de gêneros a se interpor entre os gêneros primários e os secundários postulados por Bakhtin (2000). Essa proximidade com o oral é que justifica as estruturas oracionais desse tipo de panfleto, formada por proposições que nomeiam e caracterizam os produtos de forma lacunar, cujos espaços são preenchidos, na leitura, por estratégias de inferenciação construídas a partir do conhecimento prévio do leitor. Essas estruturas são retomadas com mais detalhes, no próximo item.

Concordando com Bakhtin (2000) sobre o caráter prospectivo do gênero, entendemos que o conhecimento acerca desta estrutura composicional facilita a leitura do panfleto, permitindo, ao leitor, organizar um percurso que pode ir da

leitura do anunciante aos produtos ofertados, e daí para as informações complementares, com utilização dos códigos verbal e não verbal.

3.3.1.2- Conhecimento dos aspectos lingüísticos

Os recursos lingüísticos influenciam e orientam as percepções e pensamentos, razão pela qual são fortemente relevantes na leitura de todo e qualquer gênero textual/discursivo. Tratar desses fatores, no panfleto, é fazer considerações sobre o seu estilo que se molda de acordo com os objetivos dessa atividade discursiva. Dado o caráter persuasivo do gênero, esperam-se recursos lingüísticos que contribuam para essa persuasão. Esses recursos podem ser de várias ordens: fonéticos, léxico-semânticos e morfossintáticos. Identificá-los nas diferentes categorias temáticas que este panfleto organiza.

Na primeira categoria temática, estão expressos o anunciante e o produto a ser “vendido”. O primeiro é representado pela proposição **terranova supermercados**, constituída de dois substantivos, em que o primeiro é o nome próprio que identifica a marca do anunciante e o segundo identifica a área da atividade comercial. O nome próprio é criado por processo de composição – **terra + nova** - cujo primeiro lexema mantém seu caráter designativo e o segundo passa a ter uma função adjetival. Ambas as palavras são positivas, assim, o termo resultante – terranova - passa a conotar um novo espaço para o consumidor realizar suas compras.

O produto que está sendo anunciado pelos Supermercados Terranova é o **Super-feirão**, prestação de serviços que traz a feira para o interior do supermercado. Para essa designação há a recorrência a duplo procedimento de intensificação lingüística: o uso do radical **super** e o sufixo aumentativo **-ão**, de conotação valorativa, significando preços baixos.

Complementando as informações dessa primeira categoria temática, há a explicitação dos dias da semana em que o super-feirão acontece (o que é feito,

redundantemente, por meio de código numérico e alfabético) e do mês, cujo substantivo (**outubro**) é caracterizado pelo adjetivo **verde**. Nessa caracterização, este termo está empregado metaforicamente, para significar o super-feirão, pela alusão à cor das verduras, embora seja do conhecimento de mundo do leitor que os feirões, além de verduras, também vendem frutas e legumes e a cor verde não é extensiva a todos eles.

A leitura desta primeira parte, portanto, põe-nos em contato com duas proposições publicitárias:

outubro verde

terranova
supermercados

super-feirão

3^a, 4^a e 5^a
terça, quarta e quinta

nas quais a segunda mantém uma relação explicativa com a primeira, já que se pode inferir dessas estruturas a seguinte compreensão: **Outubro é verde nos supermercados Terranova porque lá existe um super-feirão que acontece toda terça, quarta e quinta-feira.**

Esta inferência é construída a partir do conteúdo semântico das estruturas lingüísticas desta categoria textual, entretanto, como a leitura não se restringe apenas ao conhecimento do sistema da língua, há que se pensar em outras leituras para a seqüência. Sobre esse aspecto, trataremos no próximo item.

Na segunda categoria textual, aparece a ilustração dos produtos acompanhada de proposições publicitárias constituídas de substantivo e adjetivo: **cenoura extra, batata escovada, tomate cereja, alface lisa ou crespa, repolho verde, banana nanica, maçã nacional Fuji, abóbora japonesa, abóbora lisa e abóbora seca**, aos quais agrega o preço de cada produto anunciado, procurando seduzir o consumidor por meio de dois expedientes: a qualidade dos produtos que a ilustração sugere e os preços convidativos que se destacam, na superfície textual, pela cor e tamanho dos algarismos.

Em todas essas designações, o adjetivo delimita o substantivo, especificando-o distintivamente, para significar:

- a- qualidade superior: cenoura extra;
- b- tratamento dado ao produto: batata escovada;
- c- espécie: tomate cereja, alface lisa ou crespa, repolho verde, banana nanica, abóbora japonesa e abóbora paulista;
- d- origem: maçã nacional Fuji;
- e- grau de maturação: abóbora seca.

Palavras que exprimem unidade de peso ou medida como **Kg.**, **pacote**, **cada** e **granel** completam estas estruturas frasais.

Essas frases rótulos apontam razões para a preferência do produto anunciado, no caso, a vantagem que significam os preços baixos. Estes são representados por numerais, cujo tamanho dos algarismos pode variar de acordo com a posição que ocupam na ordem numérica. É o que ocorre neste panfleto, onde o algarismo que representa a parte inteira do numeral é maior do que a sua parte decimal.

As palavras e números se organizam em estruturas frasais que exprimem uma relação predicativa entre produto e preço, a partir de um espaçamento gráfico que é constitutivo do processo de significação. Para esse processo concorrem os conhecimentos lingüístico e enciclopédico do leitor que permitem identificar, no texto em análise, as seguintes estruturas frasais:

O quilo de cenoura extra (a granel) custa quarenta e nove centavos.

O quilo de batata escovada (a granel) custa quarenta e oito centavos.

O pacote de tomate cereja custa quarenta e sete centavos.

Cada pé de alface lisa ou crespa custa vinte e nove centavos.

O quilo de repolho verde (a granel) custa trinta e nove centavos.

O quilo de banana nanica (a granel) custa quarenta e oito centavos.

O quilo de maçã nacional Fuji (a granel) custa um real e sessenta e nove centavos.

O quilo de abóbora japonesa (a granel) custa sessenta e nove centavos.

O quilo de abóbora paulista (a granel) custa quarenta e sete centavos.

O quilo de abóbora seca (a granel) custa sessenta e nove centavos.

Estes sentidos são construídos com base na materialidade lingüística do panfleto, no entanto, as ilustrações também participam do processo de significação, pois, apesar de não acrescentarem informação nova ao texto, elas também são informativas, à medida que elucidam as especificações do produto, quando a caracterização lingüística não encontra respaldo no conhecimento armazenado na memória do leitor, como acontece com a compreensão das características **japonesa** e **paulista** que especificam o produto abóbora e que podem ser estranhas ao leitor. Neste caso, a ilustração torna-se mais significativa do que a palavra.

Nesse sentido, pode-se dizer que a ilustração do panfleto de supermercado facilita a leitura, embora seja imprescindível, para a compreensão da mensagem publicitária, a leitura das estruturas frasais que rotulam as figuras.

Superposto ao produto, existe o *slogan* da instituição comercial - **mais barato o tempo todo** - cuja composição lexical produz forte efeito rítmico-sonoro causado pela tonicidade e pela aliteração. Estes recursos fonéticos, além de tornarem a frase, auditivamente, mais agradável, facilitam o processo mnemônico e a conseqüente penetração do anunciante no dia-a-dia do consumidor. Recursos lingüísticos de intensificação são observados pelo emprego do advérbio **mais** a intensificar o adjetivo **barato** e do pronome indefinido **todo** a valorizar o **tempo**.

A presença do *slogan*, no panfleto de supermercado, contrapõe a efemeridade das ofertas anunciadas à constância dos propósitos do anunciante. Nesse sentido, entendemos que o *slogan*, tal qual a informação temporal da primeira categoria textual, são elementos intertextualizadores desse gênero textual discursivo, já que estão presentes, por muito tempo, nas edições

panfletárias do produto. Há *slogans* que são tão bons que permanecem na memória do consumidor, mesmo após serem substituídos por novas campanhas publicitárias.

Na terceira categoria temática deste panfleto, as estruturas frasais tornam-se mais complexas, abrigando outras categorias de palavras, além dos nomes. Nesta seqüência, o período de validade do anúncio é explicitado, lingüisticamente, de duas formas: de forma sintética, com o emprego de símbolos numéricos (**De 22/10 a 24/10/02**), e de forma expandida, com o emprego de símbolos alfabéticos (**esta terça, quarta e quinta**). Esta segunda informação temporal mantém, com a primeira, uma relação apositiva e reiterativa, mas que se justifica pela natureza dêitica do demonstrativo **esta**. A presença deste retoma, especificando, a informação temporal que está generalizada na primeira categoria temática.

Na proposição publicitária **ou enquanto durarem nossos estoques**, a conjunção **ou** sinaliza para a possibilidade de alteração desse tempo. O advérbio **meramente**, da proposição seguinte (Fotos meramente ilustrativas), é um modalizador do adjetivo **ilustrativas**.

Ainda nesta seqüência textual, há informações gerais acerca do anunciante, nem sempre pertinentes para os produtos anunciados, mas que são enunciados padrão do gênero, o que explica a inadequação do termo **estoque** que aparece no período composto: **Garantimos o estoque mínimo de 30 (unidades/ Kg / peças) de produto por loja p/melhor atender nossos clientes. Não vendemos por atacado e reservamo-nos o direito de limitar por cliente a quantidade dos produtos anunciados e corrigir erros de impressão.**

Há, ainda, informações relacionadas ao veículo: **Distribuição interna**, cujo conteúdo semântico não corresponde à prática atual, já que a necessidade de competição forçou os estabelecimentos comerciais do gênero a divulgar, nas ruas, os seus panfletos. E orientações sobre cidadania: **Não jogue este impresso em via pública**, única presença explícita do modo imperativo. A última

informação desta seqüência: **Fotos somente para efeito ilustrativo** é redundante com a informação dada na seqüência anterior.

3.3.2- Aspectos discursivos da leitura do panfleto de supermercado

Numa abordagem discursiva, ler significa atribuir sentidos a partir de fatores sócio-históricos e ideológicos que interferem na produção dos enunciados, ou seja, ler implica relacionar as palavras do discurso com a exterioridade discursiva.

Para uma análise dos aspectos discursivos que participam da leitura do panfleto de supermercado, deter-nos-emos nos sujeitos, com a ideologia na qual eles se inscrevem, e na estrutura polifônica do discurso produzido por estes mesmos sujeitos.

3.3.2.1 Sujeitos e ideologia

O discurso é ideológico à medida que tanto o autor, quanto o leitor, ao produzirem-lhe os sentidos, o fazem a partir do seu sistema de valores e crenças.

Pelo texto, materialização do discurso, pode-se recuperar essa ideologia, num percurso de leitura que parte da superfície lingüística e vai em direção ao processo discursivo. Foi esse procedimento que adotamos para a leitura do panfleto, que põe em relação dois sujeitos: o enunciador (anunciante), responsável pelo anúncio e o destinatário (consumidor) que o panfleto procurará persuadir .

Estes dois sujeitos, aqui considerados sujeito autor e sujeito leitor, embora situados em pólos opostos, estão afetados pela inserção no social e na história, portanto, possuem uma formação discursiva que lhes permite saber o que dizer/ouvir a partir de uma determinada formação ideológica. Asseveramos,

portanto, que ambos são ideologicamente constituídos e, conseqüentemente, todo dizer é ideologicamente marcado.

Essa ideologia constitutiva dos sujeitos pode ser identificada, no panfleto do supermercado, na leitura das várias categorias temáticas, a começar pelo tema do anúncio – o super-feirão de frutas e verduras dos supermercados Terranova, por meio do qual o produtor/anunciante procura construir uma relação positiva com o seu público, a partir da compreensão leitora que entende o super-feirão como marca da versatilidade do supermercado, na prestação de serviços.

Tal entendimento só é possível pela ativação da memória discursiva do leitor que lhe permite relacionar a leitura de termos da superfície textual – **feirão** e **supermercado** - com seus respectivos esquemas mentais. O cruzamento do conhecimento que o leitor tem sobre estes dois conceitos contribui para que ele crie uma imagem positiva em relação ao supermercado que, na atualidade, ampliou a oferta dos seus produtos, desobrigando o consumidor da prática semanal da feira.

O uso que se faz do termo **feirão**, apesar do sufixo, não tem valor aumentativo em relação à **feira**, mas, sim, em relação à chance de comprar os produtos da feira, por preços baixos, no espaço do supermercado. Essa compreensão não advém do conteúdo semântico da língua, mas da inserção desta na história.

A ativação de esquemas mentais, para a compreensão do discurso, demonstra a relação existente entre o cognitivo e o discursivo, que se complementam no processo de leitura, constituindo a memória discursiva do leitor. Como já referido, anteriormente, um discurso não existe por si só, ele está sempre em dialogia com outros discursos, inclusive com os que o precederam. É o interdiscurso determinando os sentidos do que dizemos.

Considerando a participação discursiva do autor, ao “vender” a idéia do super-feirão, ele também participa de um mecanismo imaginário, no qual ele antecipa a representação que o leitor tem dos feirões, que é projetada a partir da

sua posição discursiva de consumidor. E a imagem que o autor projeta desse consumidor, relaciona-se com o público feminino.

Considerando que a mulher é a compradora oficial da casa, a maior parte das mensagens publicitárias dirige-se a ela, que não adquire apenas produtos femininos, como perfumes, cosméticos, e artigos da moda, mas, principalmente, como responsável pelo consumo de toda a família, compra, principalmente, alimentos, bebidas, produtos de limpeza e higiene, roupas, brinquedos, entre outros. Assim sendo, o apelo é elaborado sobre esta visão da mulher como protetora da família, daí a preocupação com os preços. São, justamente, estes, que se destacam na superfície textual do panfleto, onde se manifesta a simbiose do código escrito com o pictórico, e aspectos outros como as cores, o tamanho das letras, as figuras e a ocupação do espaço são recorrentes na composição do gênero, confirmando a avaliação de Carvalho (2001, p.13) de que:

Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-lingüística que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente. Tem a forma de diálogo, mas produz uma relação assimétrica, na qual o emissor ... transmite uma expressão alheia a si própria. O verdadeiro emissor permanece ausente do circuito da fala; o receptor, contudo, é atingido pela atenção desse emissor em relação ao objeto.

O mesmo jogo de imagens existe na segunda categoria temática, em que se procura criar uma imagem positiva do feirão a partir da qualidade (implícita nas ilustrações) e dos preços dos produtos anunciados. Para esta construção, concorre a imagem que o enunciador tem do consumidor como membro de uma comunidade específica, a qual pretende satisfazer. De acordo com Fairclough (*apud* Carvalho, 2001), esta é a principal dimensão ideológica a ser considerada na produção do discurso publicitário. As outras dimensões são derivadas desta, pois a partir do conhecimento que o produtor/anunciante tem do consumidor é que se pode decidir sobre a imagem do produto que estabelecerá melhor relação com ele. Sendo assim, há que se pensar os feirões ou sacolões (designação pela qual eles também são conhecidos) como um produto valorizado por esse

público, pertencente a classes sociais de menor poder aquisitivo, para quem o preço torna-se o mais importante fator persuasivo.

Para esse público consumidor, o poder aquisitivo é determinante na efetuação das compras, mas a qualidade do produto também é considerada, a ponto de comprar bem significar aquisição de bens de boa qualidade, por preços acessíveis.

No funcionamento discursivo, além da qualidade do produto e dos preços baixos, um outro fator que contribui para a aceitação dos feirões, pelo consumidor, é a economia de tempo que ele representa. Dado o dinamismo da sociedade contemporânea, as pessoas estão redimensionando suas práticas, em razão do escasso tempo que têm para dispor seus compromissos, o que exige soluções como as que o panfleto de supermercado oferece, de o consumidor realizar todas as compras neste estabelecimento.

Mais uma vez, temos a influência das formações imaginárias no jogo discursivo, com o autor/anunciante colocando-se no lugar do outro, antecipando o efeito de suas palavras, no outro, antecipando que o feirão vai ao encontro da necessidade da mulher de melhor dispor do seu tempo. Entendemos que este mecanismo de antecipação dirige o processo argumentativo, com vistas à ação sobre o interlocutor.

Também o *slogan* que aparece na segunda categoria temática, indica a existência, no autor/enunciador, da preocupação com a construção, pelo sujeito leitor, de uma imagem positiva do supermercado, a partir dos preços. Observa-se, ainda, neste dizer, um outro aspecto do funcionamento discursivo que diz respeito às posições que os sujeitos ocupam neste processo. Isto porque, de acordo com a sua posição no discurso, o autor insere-se numa dada formação discursiva, que orienta o seu dizer. No caso do sujeito autor do panfleto, esta posição é a do anunciante que, ao pretender persuadir um público consumidor que valoriza os preços baixos, coloca-se como o objeto de desejo deste sujeito leitor, e diz: **mais barato o tempo todo** - embora tanto autor, quanto leitor

saibam que o sentido deste dizer pode ser outro: **barato o tempo todo, por vezes mais barato, caro o tempo todo, muito caro o tempo todo.**

Acerca dessa dispersão, torna-se pertinente dizer que alguns hipermercados, conscientes dela, adotam estratégias de comercialização, que reembolsam o consumidor da diferença a mais, paga pelos produtos ofertados em seu estabelecimento, caso o consumidor prove que um estabelecimento concorrente oferece o mesmo produto, por preço menor.

Por outro lado, o sujeito leitor, para identificar todos esses sentidos que estão dispersos no discurso, pode recorrer a dois mecanismos: à intertextualização com outros panfletos do gênero que, no mesmo momento sócio-histórico, estão sendo produzidos por outros anunciantes, ou, à interdiscursividade, a partir do já dito, do pré-construído, que faz com que o leitor se atenha a tudo que ele já vivenciou em relação às propagandas de supermercado.

Na terceira categoria textual, o sujeito autor investe na sua imagem, ao enunciar: **Garantimos o estoque mínimo de 30 (unidades/ Kg / peças) de produto por loja p/melhor atender nossos clientes.** Esta informação tem por objetivo salvaguardar a credibilidade do anunciante que não quer ser acusado de praticar propaganda enganosa por consumidores que não encontrarem os produtos anunciados. O efeito discursivo que se pretende com ela é construir uma boa relação entre o anunciante e o público, a partir de atitudes honestas e gentis dos primeiros em relação aos últimos.

As informações que seguem dão sustentação à promessa anterior, no sentido de que evitam o desabastecimento, garantindo a presença dos produtos no supermercado: **Não vendemos por atacado e reservamo-nos o direito de limitar por cliente a quantidade dos produtos anunciados e corrigir erros de impressão.**

É por meio desse jogo imaginário que o discurso panfletário se organiza, no que ele não difere dos demais, já que toda atividade discursiva pressupõe

interação entre sujeitos sociais, portanto, ideologicamente, caracterizados. Sendo assim, o dizer do anunciante é construído a partir das imagens que ele cria a respeito do consumidor e da antecipação de imagens que ele supõe que o consumidor faça dele. Procedimento análogo é realizado pelo leitor, que constrói os sentidos do discurso, a partir das representações imaginárias constitutivas do seu saber discursivo.

3.3.2.2 – Discurso e polifonia

Já caracterizamos o discurso como polifônico, conseqüência da dispersão de sujeitos que se manifesta nas diversas formações discursivas nele presentes. Nosso propósito, neste item, é detectar essa dispersão, no discurso que o panfleto de supermercado formaliza.

Considerando as condições de produção do discurso publicitário do qual o panfleto é um exemplar, tem-se, na origem desse discurso, o papel do sujeito autor, representado pelo publicitário que criou o texto com o propósito de dialogar com um sujeito leitor específico: o consumidor.

Esse publicitário é o locutor que, a partir de posições sociais diversas, se assume como enunciador, representando, por vezes, a si próprio, mas anulando esta posição, em muitos outros momentos, para dar voz ao anunciante, ao senso comum, às instituições jurídicas e ao próprio consumidor que, em algum momento, pode ser até outro comerciante.

Enveredando pela polifonia que permeia este gênero textual/discursivo, identificamos, uma primeira voz, a do publicitário, já na primeira categoria textual, nos enunciados:

Outubro verde
Terranova
Supermercados

super-feirão
3^a, 4^a e 5^a
terça, quarta e quinta

Neles, tem-se um locutor (eu) que se dirige ao consumidor (tu), divulgando o produto que o anunciante (ele) oferece. Desses sujeitos, apenas o terceiro – **o supermercado Terranova** - é explicitado no enunciado. Os demais – eu e tu - são supostos pelo leitor, a partir da sua memória discursiva, que lhe permite compreender os sujeitos envolvidos nesse gênero discursivo.

Esse apagamento do enunciador obedece às regras da formação discursiva existente na mídia, que determina, ao publicitário, como exaltar o produto, isentando-se da responsabilidade pelo seu dizer, o que faz com que o texto publicitário apresente essa neutralidade do autor em relação ao enunciado proferido.

O interlocutor, por sua vez, é interpelado em consumidor e, como tal, deverá produzir os sentidos do texto, também a partir da formação discursiva que representa a ideologia desse grupo social. Sendo assim, esse leitor não reconhece, no publicitário, o responsável pelo dizer do panfleto. Esta responsabilidade é da instituição anunciante, no caso, a rede de supermercados Terranova, que passa a ser a fonte de referência da situação de enunciação, instituindo-se como o “eu” desse enunciado. Esta é a segunda voz presente neste discurso panfletário.

É a voz dessa instituição comercial que anuncia as ofertas do super-feirão, substituindo a voz do publicitário, a qual não tem o mesmo poder de convencimento daquela voz, quando os preços são o argumento, o que vem comprovar que a força argumentativa também é determinada pelo lugar social de onde emanam os enunciados. Nesse sentido, polifonia e argumentação têm tudo a ver.

Acerca do poder persuasivo dos preços, convém considerar que a própria representação numérica pode torná-los mais ou menos sedutores, e o panfleto explora esta característica, ao apresentar os preços constituídos de parte decimal cheia, na qual o algarismo da dezena, geralmente, tem menor valor absoluto do que o algarismo da unidade, sinalizando, com isso, que, para o leitor

consumidor, no que diz respeito à composição dos preços, a posição do algarismo na ordem numérica é mais significativa do que na composição de outros índices. (As lojas de R\$1,99 que o digam.) Este fato se faz notar nos preços dos produtos anunciados: 0,49; 0,48; 0,47; 0,29; 0,36; 0,69; 1,69.

Esse é apenas um dos dados do consumidor que o panfleto contempla, indicando a existência de uma projeção do autor em relação ao leitor do seu texto, num jogo de imagens que a leitura do panfleto permite entrever.

Ainda é a voz do anunciante que se faz ouvir, na terceira categoria textual, com os enunciados:

Ofertas válidas para esta terça, quarta e quinta, ou enquanto durarem nossos estoques.

Garantimos o estoque mínimo de 30 (unidades/kg/peças) de produto por loja p/melhor atender nossos clientes.

Não vendemos por atacado e reservamo-nos o direito de limitar por cliente a quantidade dos produtos anunciados.

Por meio destes dizeres, o enunciador, além de se manter na posição do anunciante, assume-se, explicitamente, como produtor do discurso, assunção esta que é marcada, lingüisticamente, por meio de dêiticos e de formas verbais. O dêitico **nossos**, cujo referente é o enunciador, ancora-o à situação discursiva, posicionando-o como o proprietário da instituição comercial, a quem preocupa as conseqüências, para a sua imagem, de um possível desabastecimento. Igual função têm as formas verbais **garantimos**, **vendemos** e **reservamo-nos**.

Outro elemento de ancoragem desse enunciado à situação discursiva é representado pelo dêitico **esta** que, ao referir-se à **terça, quarta e quinta**, mantém a dependência semântica com o contexto de produção, e o período da validade da promoção só é elucidado com outra informação temporal: **De 22/10 a 24/10/02**, a partir da qual se pode inferir o momento da produção dos enunciados.

Esta informação contextual, na diagramação do panfleto, está disposta em duas partes, sendo que a primeira destaca, pelas letras brancas em fundo vermelho, o tempo previsto para a oferta, enquanto que a segunda, em letras menores, indica a possibilidade de alteração nesse período, o que, de acordo com o interdiscurso, quase sempre significa uma redução no período das promoções, tendo em vista a grande procura pelos produtos anunciados.

Essa divisão do enunciado atende a uma dupla necessidade do enunciador: a de informar o cliente sobre o momento das ofertas e, ao mesmo tempo, a de se salvar perante o código de defesa do consumidor, com o qual ele dialoga, diante da eventualidade da falta do produto, no período estipulado no anúncio. Tem-se aqui, portanto, uma subdivisão da voz do anunciante que se torna plural, ao se posicionar, ora como anunciante/vendedor de produtos, para quem a presença do consumidor, no supermercado, no período de validade das ofertas, é sinônimo de lucro certo; ora como anunciante/pessoa jurídica, para quem o esclarecimento é interessante na defesa contra sanções que a propaganda enganosa provoca.

A essa pessoa jurídica não correspondem apenas deveres, já que o anunciante também se assume como pessoa de direito, para quem é possível **limitar por cliente a quantidade dos produtos anunciados.**

Ao lado da polifonia que caracteriza o sujeito autor/anunciante do panfleto, há que se considerar as várias formações discursivas nas quais o sujeito leitor/consumidor também se insere. Sendo assim, esse sujeito leitor, ao constituir-se como tal, também produz sentidos a partir de sua posição no discurso, da qual emanam outras vozes: a do consumidor prototípico que quer aproveitar os preços baixos para adquirir, para o próprio consumo, os produtos ofertados; a do pequeno comerciante que procura aproveitar as promoções dos supermercados Terranova, para abastecer seu estabelecimento comercial de menor porte; a do consumidor investido de direitos e a do consumidor cidadão.

Estas vozes estão implícitas no discurso, de maneira que, quando o enunciador diz **Fotos meramente ilustrativas** – está dialogando com o consumidor investido de direito que pode exigir do anunciante a mercadoria ilustrada. A voz do consumidor, embora velada, é a terceira voz a ser identificada neste discurso, e que também se pluraliza, conforme se pode deduzir do enunciado proferido pelo anunciante - **Não vendemos por atacado** - que supõe um interlocutor que se posiciona como o pequeno comerciante. A presença do consumidor prototípico está implícita no enunciado – **Garantimos o estoque... p/ melhor atender nossos clientes** – por meio do qual o anunciante dirige ao consumidor das vendas no varejo. E o consumidor cidadão se oculta neste dizer do seu interlocutor: **Não jogue este impresso em via pública.**

A preocupação do anunciante com o aspecto legal da publicidade objetiva preservar sua imagem junto ao público em geral, ao mesmo tempo em que se preserva de sanções legais, por prática de propaganda enganosa.

A preocupação legalista, envolvendo a produção dos enunciados, deixa entrever o jogo de interesses que existe na mensagem panfletária, em que o enunciador usa o efeito persuasivo da figura para persuadir o consumidor, mas retira deste o direito de utilizar a mesma figura, em defesa dos seus direitos, quando se sente lesado em relação à qualidade do produto consumido, colocando em questão a força argumentativa que as ilustrações têm nesse gênero discursivo.

Considerando as informações dessa última categoria estrutural do anúncio, pode-se dizer que houve um deslocamento no eixo da mensagem publicitária, que deixou de centrar-se nos produtos anunciados, para centrar-se na atitude responsiva do interlocutor, uma vez que o anunciante, preocupado com o código de defesa que protege o consumidor de propagandas enganosas, procura eliminar, logo de início, possíveis reivindicações dos compradores, provocadas pela imagem positiva que as fotos sugerem.

Nesse sentido, as ilustrações que, num primeiro momento, seduzem o leitor, predispondo-o à leitura do panfleto, deixam de ser elucidativas, na veiculação da mensagem, podendo, até, ser ludibriadoras, em relação ao seu referente, embora esteja duplamente explicitado, na parte inferior do panfleto, que as fotos são, meramente, ilustrativas, ou seja, não reproduzem as reais características do produto.

Na seqüência do diálogo entre os dois sujeitos, o anunciante retoma sua impessoalidade, por meio do enunciado: **Distribuição interna** – que recompõe a voz do publicitário, que se dirige a um consumidor generalizado, para referir-se ao próprio panfleto, explicitando, por meio dessa expressão dêitica, o espaço físico em que a atividade discursiva se dará. Espaço este que se restringe ao interior do supermercado, embora a concorrência existente, no ramo, tenha alterado este espaço, já que, atualmente, os panfletos de supermercado não esperam pelo cliente no seu espaço comercial, mas busca-os em seus domicílios.

Nessa referência metagenérica, o enunciador, agora na posição do anunciante investido de responsabilidade social, dirige-se ao leitor / consumidor/cidadão, incitando-o ao exercício da cidadania, por meio do enunciado de natureza injuntiva: **Não jogue este impresso em via pública**, cujo vocábulo negativo já sugere o diálogo do enunciador com um interlocutor que pratica o oposto do que lhe é recomendado.

Uma quarta voz a ecoar no panfleto é a do senso comum. Ela está presente no *slogan*, que representa não uma voz individual, mas a voz que o leitor deve supor ser da consciência coletiva, portanto, seu valor pragmático está associado à sugestão que, no caso em questão, objetiva persuadir o consumidor a associar um nome - **Supermercados Terranova** - ao argumento que apresenta: **Mais barato o tempo todo**. Ancorado na situação de enunciação, o *slogan* é mais um recurso do panfleto que possibilita a criação de imagens positivas, no consumidor, acerca do estabelecimento anunciante.

Apesar de todas as vozes que atestam as diferentes formações discursivas presentes no texto, há sempre a predominância de uma dada formação e, no panfleto analisado, esse predomínio é da formação discursiva do anunciante, podendo-se dizer que, a par das outras “vozes” que aparecem no texto, é na “voz” do anunciante que este discurso se monofoniza.

Considerações finais:

Neste capítulo, fizemos um estudo do panfleto a começar pelas características desse gênero midiático que mobiliza 91,95% do público alvo desta pesquisa. Verificamos que a grande receptividade do gênero, pelos leitores, deve-se a dois motivos: o primeiro, pelas características do gênero, entre as quais, a facilidade de penetração no público. É um dos poucos gêneros impressos que buscam pelo leitor. O segundo, pelas características desse leitor, consumidor potencial dos produtos anunciados, que, desejoso de saber sobre as promoções dos supermercados, se dedica à leitura do gênero.

A leitura do panfleto de supermercado, considerada sob o aspecto cognitivo, evidenciou a importância da competência genérica para a compreensão dos sentidos, para a qual contribui a coesão dos elementos do panfleto. Esta é mantida pela articulação das diferentes categorias genéricas, que, por sua vez, articulam outros elementos constitutivos dessas categorias, tais como figuras, cores e palavras. Até o tamanho dos diferentes signos é fator de coesão.

Sob o aspecto discursivo, a leitura do panfleto permitiu identificar o jogo de imagens que preside o diálogo entre o anunciante e o consumidor, o qual se inscreve num contexto sócio-histórico definido.

Por fim, uma constatação: o panfleto de supermercado mostrou-se um espaço ideal para o estudo do funcionamento da linguagem.

IV- A LEITURA DE NOTÍCIAS

Considerações iniciais:

Neste capítulo trataremos da leitura do segundo gênero a marcar presença no cotidiano dos alunos da EJA: a notícia. Inicialmente, conceituá-la-emos, auxiliados por alguns estudiosos do gênero. Em seguida, caracterizá-la-emos estrutural e funcionalmente. Para identificação desse segundo aspecto, basear-nos-emos em pesquisa efetuada com esses alunos, para conhecer o relacionamento que eles mantêm com a notícia. Por fim, analisaremos os aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na leitura do gênero.

4.1 – O gênero notícia: caracterização

Apesar de Erbolato (2003) afirmar que não existe uma definição satisfatória para notícia, pois os teóricos dizem como ela deve ser, mas não o que realmente é, o autor apresenta algumas definições, as quais nos permitem refletir sobre a essência do fato noticioso:

a-“Notícia é o relato de um fato recentemente ocorrido, que interessa aos leitores.”

b-“Notícia é o relato de um acontecimento publicado por um jornal, com a esperança de, divulgando-o, obter proveito.”

c-“Notícia é tudo quanto os leitores querem conhecer sobre um fato.”

d-“Qualquer coisa que muitas pessoas queiram ler é notícia, sempre que ela seja apresentada dentro dos cânones do bom gosto e das leis de imprensa.”

Ainda Erbolato (idem), referindo-se à dificuldade de conceituar, menciona duas exemplificações de notícia, a primeira faz parte das instruções dadas por um jornal americano do século passado, aos seus repórteres; a segunda é uma explicação dada aos jornalistas brasileiros, inexperientes, sobre o que é notícia.

e- “Se alguém morreu, fugiu, casou, divorciou-se, partiu da cidade, deu um desfalque, foi vítima de incêndio, teve uma criança, quebrou uma perna, deu uma festa, vendeu uma fazenda, deu à luz gêmeos, teve reumatismo, ficou rico, foi preso, veio à cidade, comprou uma casa, roubou uma vaca, roubou a mulher do vizinho, suicidou-se, caiu de um avião, comprou um automóvel, fugiu com um belo homem – isso é notícia. E então telefone para a Redação”. (Instrução dada por um jornal americano aos seus repórteres.)

f-“Se um barril cair do Pão de Açúcar, não será notícia. Mas, se dentro dele houver um homem, isso, sim, será notícia”. (Explicação dada aos inexperientes jornalistas brasileiros sobre o que é notícia.)

A partir dos conceitos e das tentativas de explicação acima expostos, podemos tecer algumas considerações acerca da noção de notícia, a começar pelo seu aspecto estrutural: conforme os itens a e b, a notícia é um relato. O conteúdo da notícia é um fato recente, logo, a recência é um aspecto constitutivo do gênero. O item d expressa o aspecto normativo do gênero, o qual se submete a normas ditadas pelo bom gosto e pelas leis da imprensa, haja vista os manuais de redação e estilo dos diversos jornais. Os elementos elencados no item e, a nosso ver, na sociedade contemporânea, não são notícia, são, na verdade, sua matéria-prima, ou seja, os acontecimentos do dia-a-dia. Todos esses acontecimentos são passíveis de serem transformados em notícia, o que não implica dizer que todos venham a ser. Nesse sentido, o item d exprime outro fator constituinte do texto noticioso – o interesse que o fato desperta no público.

A partir destas considerações, entendemos a notícia como o produto da transformação de um acontecimento em fato noticioso. Logo, a notícia não existe por si, ela é produzida e o exemplo f oferece-nos um componente essencial no processo instaurador do fato noticioso que é o ineditismo, a imprevisibilidade, já que este é um aspecto que desperta a atenção do leitor.

Entendemos que existem expectativas sociais acerca de uma notícia e que um fator relevante nessa constituição é o fator ruptura com a normalidade das

estruturas sociais vigentes. Além dessa ruptura com a normalidade, há outros fatores que determinam a produção da notícia: a classe social dos envolvidos nos acontecimentos, o leitor idealizado pelo jornal e a própria postura do jornal perante a sociedade. São esses fatores que explicam por que alguns acontecimentos são noticiados enquanto outros não o são.

Ao definir a notícia como um relato (itens a e b) o enfoque passa a ser para a estrutura do texto noticioso.

Considerando o aspecto composicional do gênero, Lage(2002, p.16) define-o, como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante;” explicitando, assim, o papel da relevância dos acontecimentos na estruturação desse gênero textual, técnica de apresentação conhecida como “pirâmide invertida”. Segundo o autor, é essa forma de expor os acontecimentos pela ordem decrescente de importância que diferencia a notícia de uma narrativa canônica já que esta obedece a uma seqüência temporal, onde o primeiro evento antecede o segundo, o segundo o terceiro, e assim por diante.

É pertinente dizer que nem sempre o princípio da pirâmide invertida organizou a produção do texto noticioso. Foi no século XX que houve mudanças na organização desse texto e o referido princípio foi estabelecido. Até então, a cronologia dos acontecimentos é que organizava o texto. Foi também a partir dessa época que os textos passaram a ser mais curtos, mais objetivos, e a individualidade cedeu espaço à impessoalidade da terceira pessoa.

Lage (2002) estabelece três etapas para a produção de uma notícia: a seleção dos eventos, sua ordenação e a nomeação dos constituintes desses eventos a qual se relaciona com a escolha lexical do produtor do texto. A respeito dessa escolha é pertinente esclarecer que ela está relacionada ao subgênero ao qual a notícia pertence. Sendo assim, o produtor da notícia policial utiliza um léxico que não é o mesmo que se emprega na notícia esportiva, nem na televisiva.

Ainda quanto ao aspecto lingüístico, a linguagem jornalística apresenta uma série de restrições, tanto no número de itens lexicais quanto nas regras gramaticais, e essas limitações visam a aumentar a comunicabilidade e a facilitar a produção desse gênero textual.

Dada a limitação do código que reduz a amplitude das notícias a serem comunicadas, Lage (2002, p.22) avalia que “o universo das notícias é o das aparências do mundo; o noticiário não permite o conhecimento essencial das coisas, objeto do estudo científico, da prática teórica, a não ser por eventuais aplicações a fatos concretos”.

Uma outra característica da notícia é a sua retórica referencial que tem como objeto o mundo objetivo, exterior ao processo de comunicação. Assim sendo, conceitos que expressam subjetividade não se aplicam a ela, “não é notícia o que alguém pensou, imaginou, concebeu, sonhou, mas o que alguém disse, propôs, relatou ou confessou” (Cf.Lage, 2002, p.25). Nesse sentido, ao tratar objetivamente os acontecimentos, apresenta pronomes da terceira pessoa, tempos verbais do modo indicativo e faz referências precisas aos fatos, evitando uso de conceitos sobre os quais não haja consenso.

Ainda segundo esse autor, os verbos do texto noticioso circunscrevem-se a três campos semânticos: ir, fazer e dizer. Pertencem ao primeiro grupo os verbos que traduzem deslocamentos, como: partir, andar, levar, voar, chegar, aproximar-se; pertencem ao segundo grupo os verbos que traduzem transformações, como: erguer, demolir, matar, morrer, comprar; e pertencem ao terceiro grupo, os verbos que traduzem as enunciações, como: dizer, afirmar, negar, telefonar, acrescentar, escrever, transmitir.

A notícia também é axiomática, já que se afirma como verdadeira e seu valor não está no conteúdo da mensagem, mas na veracidade do que se noticiou.

Segundo v. Dijk (1996), a organização linear do texto noticioso é um mapeamento *top-to-bottom* da macroestrutura semântica, em que o tópico mais alto é representado pela manchete, o topo da macroestrutura completa do texto é

expressa no *lead* e as sentenças ou parágrafos iniciais expressam níveis inferiores da macroestrutura, tais como informações de tempo, local, participantes, causas/razões ou conseqüências dos eventos principais.

Existem princípios norteadores da organização dessas informações pelos diferentes parágrafos:

- as conseqüências importantes precedem as outras informações;
- os detalhes de um evento ou ator sucedem a sua apresentação;
- as causas e condições de um evento aparecem depois de sua menção e conseqüências;
- as informações de *background* vêm por último.

Resumindo, esta sintaxe pode ser descrita em termos de categorias e regras (ou estratégias) convencionais que operam num nível global, as quais se resumem em: sumário (manchete e o *lead*), evento principal (o fato noticioso em si) e *background* (história, eventos prévios, e contexto). Eventualmente pode haver uma quarta categoria representada por comentários.

É neste esquema textual que as unidades temáticas se inserem e, ao articularem-se entre si, promovem a construção dos sentidos de todo o texto.

Ao lado do aspecto estrutural, existe o aspecto funcional do gênero e, no caso da notícia, a função referencial é predominante sobre as demais funções, a ponto de podermos assegurar que a função de informar, além de inerente, é a principal função do texto noticioso, que tem no jornal o seu suporte mais utilizado. Todavia, entendemos que nos determos apenas nessa função da notícia é adotar um ponto de vista reducionista, pois não estamos considerando o gênero naquilo que ele tem de essencial, que é a interação entre os sujeitos. É mister, portanto, ampliarmos essa função para além da notícia em si, para abarcar sua função na interação entre os sujeitos leitores. Nesse sentido, há que se considerar esses sujeitos, que no caso da pesquisa em questão, são os alunos do curso fundamental, modalidade suplência, bem como as funções sociais desse gênero em suas práticas sócio-discursivas. Esta questão será abordada no próximo item.

4.2 – O aluno da EJA em sua relação com a notícia

De oitenta e sete alunos consultados, sessenta e cinco disseram ler notícias, portanto, uma porcentagem muito significativa. Por que ler notícia?

O gênero notícia apresenta um discurso de “fazer saber” característico dos textos informativos. Quanto ao leitor que procura pela notícia, pode ser caracterizado por um “querer saber” que, no caso da presente pesquisa, realizada com alunos do curso de suplência II do Ensino Fundamental, gira em torno de um saber a respeito de esporte, de televisão e de ocorrências policiais, entre outros. O quadro abaixo explicita essa relação.

Quadro 9- Relação leitor / sub-gênero

Leitores de notícias policiais	40	61,53%
Leitores de notícias esportivas	39	60,00%
Leitores de notícias televisivas	35	56,84%
Total de leitores	65	100 %

Uma reflexão acerca das práticas de leitura desses alunos, que elegeram o gênero notícia como o segundo mais lido (o primeiro são os panfletos), remete-nos à relação leitor/texto, já que entendemos que existem características, tanto do texto, quanto do leitor, que podem justificar tal interesse.

Nesse sentido, uma primeira questão que se nos coloca diz respeito à natureza do gênero em si. Quais são suas características estruturais? Que funções ele desempenha? Em que suporte ele se encontra?

Uma segunda questão diz respeito ao leitor desse gênero textual /discursivo. Quem é esse leitor? Qual o seu perfil? Quais propósitos o impelem à leitura desse gênero e subgêneros. Qual a razão da preferência pelo gênero? Que informações ele busca? O que ele faz com essas informações? Como ele se relaciona com elas?

Considerando os subgêneros noticiosos mais lidos, verificamos que as áreas de interesse dos alunos estão relacionadas com um nível básico de satisfação: a segurança (notícia policial) e o lazer (esporte e TV), o que nos permite entender, a partir de Zanchetta (2004), que tal interesse se justifica pela proximidade dos acontecimentos noticiados com a vida do leitor. Atualmente, ninguém ignora os altos índices de violência nas grandes cidades e a cobertura desses atos pelos jornais, daí o interesse pela notícia policial; quanto ao esporte, o futebol exerce sua hegemonia sobre os brasileiros, razão do interesse demonstrado por tais notícias; quanto à TV, esta representa, na maioria das vezes, a única forma de lazer dessa clientela, o que torna compreensível seu interesse pelas notícias televisivas.

Com o intuito de melhor entender a relação desse leitor com os subgêneros noticiosos, empreendemos uma nova etapa investigadora, em que cinquenta e seis alunos responderam às seguintes questões:

(Se você lê estes assuntos nos jornais, responda por quê.)

- 1- Por que você lê notícias sobre esportes? Você utiliza essas informações para alguma coisa?
- 2- Por que você lê notícias policiais? Você utiliza essas informações para alguma coisa?
- 3- Por que você lê notícias sobre os artistas da TV? Você utiliza essas informações para alguma coisa?

As respostas obtidas, sintetizadas nos quadros que seguem, permitem-nos uma série de reflexões acerca das práticas sócio-discursivas desse grupo social em relação à leitura do gênero notícia e dos seus subgêneros.

4.2.1 – Relação do leitor com a notícia policial

Quadro 10 – Razões da leitura do subgênero notícia policial

Lêem para saber das ocorrências policiais	37	92,50%
Lêem por ler e/ou não sabem por quê	3	7,50%
Leitores considerados	40	100%

Analisando os dados apontados no quadro acima, verifica-se que a leitura da notícia policial é movida por um “querer-saber” para a grande maioria dos seus leitores, já que de um universo de 40 leitores, 92,50% disseram lê-las para saber das ocorrências. Outros 7,50% não justificaram o interesse. Se estes dados apontam para a importância desse saber, igualmente importante é verificar como esse conhecimento é utilizado pelo leitor. Os dados apontados no quadro 11 respondem a esta interrogação.

Quadro 11 – Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias policiais

Nos cuidados com a segurança	13	35,13%
Na avaliação da atuação dos policiais	5	13,51%
Na prática da cidadania	1	2,70%
Não mencionaram a utilização	18	48,64%
Leitores considerados	37	100%

Pelos dados expostos, pode-se verificar que todos os leitores que utilizam tais informações, o fazem para direcionar suas ações, sendo assim, a maioria deles (treze num total de dezenove), quer saber das ocorrências para se precaver da violência, enquanto que uma minoria (cinco deles) utiliza estas mesmas informações para avaliar a atuação dos policiais. Há ainda quem disse utilizar as informações para colaborar com a polícia: 2,70%. Uma parcela significativa desses leitores, (48,64%), não mencionou utilizar as informações obtidas com a leitura.

4.2.2 – Relação do leitor com a notícia esportiva

Quadro 12 – Razões da leitura do subgênero notícia esportiva

Lêem para se manterem atualizados	30	76,92%
Lêem porque gostam	6	15,64%
Lêem por curiosidade	3	7,69%
Leitores considerados	39	100%

Pelo que se observa do quadro acima, todos os leitores de notícias esportivas têm uma razão para a leitura, sendo que o propósito de 76,92% deles é atualizar-se. Esse dado faz com que consideremos a leitura de notícias esportivas, fortemente, referencial. No entanto, 15,64% disseram ler por gostar de ler, enquanto outros 7,69% lêem por curiosidade.

Quanto à utilização, no seu cotidiano, das informações obtidas, o quadro abaixo é bem esclarecedor.

Quadro 13 – Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias esportivas

Para dialogar com as pessoas no trabalho	6	15,38%
Para aumentar seu conhecimento	3	7,69%
Para saber mais sobre o seu time	1	2,56%
Não explicitou como utiliza a informação	1	2,56%
Total dos que utilizam as informações	11	28,20%
Não utilizam as informações	28	71,79%
Leitores considerados	39	100%

Os dados obtidos demonstram que apenas 28,20% desses leitores identificam uma utilidade nessa prática, sendo que há aqueles que afirmam não utilizar para nada as informações lidas, razão pela qual entendemos que ler notícias esportivas não se configura como uma atividade-meio, mas como uma

atividade-fim para a maioria dos leitores, na medida em que a ação não se prolonga numa aplicação do conhecimento adquirido com a leitura.

Entretanto, há quem mencione utilizar essas informações, quer por razões pessoais, como o desejo de saber mais sobre o seu time, quer por razões interacionais, como ter assunto para falar com amigos ou familiares, abrindo uma perspectiva para o papel social que a notícia esportiva tem no dia-a-dia desse leitor. Acreditamos haver, nesses dois casos, um mesmo caráter instrumental da leitura na satisfação de um “querer-saber”; a diferença reside no fato de que, enquanto no primeiro caso, esse “querer saber” é a meta da leitura da notícia, no segundo, o “querer-saber” assume um aspecto pragmático no sentido da consecução de uma meta maior, ou seja, fornecer assunto para conversas com familiares e amigos.

Um fato interessante, mas que não chega a surpreender, dada a expressividade do futebol na cultura brasileira, diz respeito à associação feita, por alguns informantes, entre os termos **esporte** e **futebol**, onde o primeiro perde sua condição hiperonímica em relação ao segundo, tornando-se, ambos, sinônimos, como se observa nestes enunciados:

a- Eu leio(notícia esportiva) porque gosto de futebol.

b- ... para saber dos jogos do campeonato.

c- Porque gosto dos jogos do Brasil.

d- Para saber coisas sobre o meu time.

Houve poucas alusões a outras modalidades esportivas que não fosse o futebol. Uma delas apareceu no seguinte enunciado: **(Leio) para saber como está o Brasil, no que se refere às medalhas nas Olimpíadas.**

4.2.3 – Relação do leitor com a notícia televisiva

Quadro 14- Razões da leitura do subgênero notícia televisiva

Curiosidade sobre os artistas	23	65,71%
Manter-se informado sobre a TV	7	20,00%
Saber sobre a moda	3	8,57%
Porque gosta de novela	2	5,71%
Admiração pela vida dos artistas	2	5,71%
Por prazer	2	5,71%
Para dialogar com os outros	1	2,85%
Leitores considerados	35	100%

Interpretando os dados acima, entendemos que a leitura do subgênero é altamente motivada uma vez que todos apontaram uma razão para sua leitura. A motivação maior é um “querer-saber” de fatos relacionados à vida dos artistas da televisão, conforme informaram 65,71% dos leitores consultados, e ao próprio veículo, conforme informaram outros 20%. Essa curiosidade, em 5,71% das vezes, é justificada pela admiração que o leitor sente pelos artistas, sendo que, nas demais ocorrências, ela parece ser algo natural, independente de relações afetivas.

O aspecto prazeroso desta leitura é externado, também, por 5,71 dos leitores para quem o efeito da ação leitora parece prevalecer sobre o propósito que motivou a leitura da notícia televisiva. Pressupõe-se esse mesmo prazer naqueles que dizem gostar de novelas, com a diferença de que para estes, o prazer se restringe a um programa televisivo específico.

Outro dado interessante apontado pela pesquisa é que os artistas da televisão são referências para 8,57% dos leitores, quando o assunto é a moda, numa explicitação do poder persuasivo que os artistas têm na sociedade consumista atual.

Existe também um “querer-saber” em relação ao veículo, levando o leitor a buscar conhecer a programação, numa preocupação de melhor explorar as oportunidades que o veículo possibilita.

Por último, 2,85% dos leitores abordam o componente pragmático do gênero quando dizem utilizar a leitura da notícia televisiva para dialogar com outras pessoas.

Quadro 15 - Utilização das informações obtidas pela leitura de notícias televisivas

Para escolher os programas	7	20,00%
Como referência	3	8,88%
Para ter assunto para conversa	1	2,85%
Não disseram utilizar as informações	24	68,57%
Leitores considerados	35	100%

A partir dos dados acima consideramos que a leitura de notícia televisiva não é percebida como ação dotada de utilidade prática, já que 68,57% dos seus leitores não se manifestaram acerca da utilização da informação que essa leitura lhes proporciona.

Quando esse aspecto é manifesto, o que ocorre com 20,00% dos leitores, estes a utilizam na escolha da programação, nas decisões acerca da moda e até como fonte de assunto para suas conversas.

A análise desses dados nos permitiu conhecer um pouco sobre o sujeito leitor do texto noticioso, identificando sua motivação para a leitura do gênero, bem como a função que este desempenha em suas práticas discursivas. No outro pólo da relação está a notícia, e é sobre ela que trataremos a seguir, com o intuito de identificar, nas suas estruturas textual e discursiva, justificativas para a inclusão do gênero nas práticas de leitura desses alunos.

Para o estudo do aspecto cognitivo da leitura dos subgêneros noticiosos, baseamo-nos, principalmente, em v. Dijk (1996) sobretudo no que diz respeito

às estruturas temática e esquemática que organizam o discurso. A primeira é a organização geral dos tópicos globais da notícia e seu estudo se faz à luz de uma teoria de macroestruturas, conceito utilizado por v. Dijk (idem) para designar as informações semânticas globais do discurso. Tais macroestruturas são expressas por macroproposições de vários níveis, dependendo de seu aspecto mais ou menos generalizante. Uma macroproposição de alto nível engloba várias macroproposições de nível inferior, de forma que, semanticamente, um discurso pode ser definido como uma cadeia hierárquica de unidades semânticas.

A segunda já representa a forma como essas informações semânticas se organizam na linearidade do discurso. É o que v. Dijk (1996) denomina de superestrutura. Esta tem forma fixa e convencional, daí ser variável, culturalmente, para cada gênero de texto.

Os tópicos, que são estruturas temáticas, inserem-se na superestrutura, daí a observação de v. Dijk (1996) de que as estruturas esquemáticas organizam as macroestruturas temáticas, da mesma forma como a sintaxe organiza o sentido de uma sentença.

Fomos buscar estas duas estruturas nos textos selecionados, o que significa dizer que superestrutura e tema, ao lado da função, constituir-se-ão em categorias de análise dos textos noticiosos selecionados.

4.3 – A leitura da notícia policial

Texto 3

Escolta de filho de Alckmin é baleada

► PMs da escolta de Thomaz Alckmin, um dos três filhos do governador, são baleados por bandidos na Zona Sul. Um dos policiais morreu em hospital

Dois bandidos atacaram, às 21h de ontem, a escolta de Thomaz Alckmin, de 19 anos, filho mais novo do governador Geraldo Alckmin. O ataque ocorreu no instante em que Thomaz estava em outro veículo com a namorada na Vila Mariana, Zona Sul da Capital. Os dois PMs (que faziam a escolta e estavam num Vectra azul es-

perando Thomaz) foram feridos, sem reação. Um deles morreu, horas depois, em hospital.

O ataque ocorre um dia após descoberta de carro-bomba que seria usado em suposto atentado à Bovespa pela facção criminosa que domina os presídios paulistas. Seria o primeiro de uma série até a data do pleito.

A polícia investiga se os

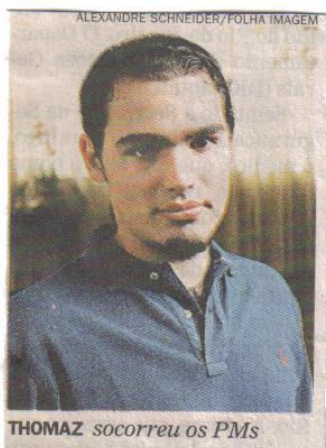
bandidos pretendiam assaltar, seqüestrar o filho do governador ou se a escolta foi vítima de atentado. Foram achadas no local cápsulas de pistola 380.

O ataque foi à Rua França Pinto, em frente à casa da namorada de Thomaz. Os dois bandidos, que estariam a pé, escaparam em um Peugeot 206 prata. Dois comparsas teriam acompanhado a ação numa moto. Os PMs baleados (Diógenes Barbosa Paiva, 38 anos, e Adoniram Francisco dos Santos Jr., 29) foram levados para o Hospital São Paulo. O próprio Thomaz teria socorrido os

PMs, após ouvir um apelo de Santos Jr: "Thomaz, estou ferido". Paiva morreu no hospital.

"Esse caso pode indicar infeliz coincidência ou uma reação do crime organizado", disse o secretário Saulo de Castro Abreu Filho, ao comparar o caso à suposta tentativa de seqüestro a Marina Desgualdo, mulher do delegado-geral, Marco Antonio Desgualdo, na Vila Mariana, no dia 14. O governador disse esperar que não haja exploração política do caso. "Foi tentativa de assalto."

Leia mais sobre a facção criminosa na página A8.



(Texto publicado pelo jornal Diário de São Paulo em outubro de 2002)

4.3.1 – Aspectos cognitivos envolvidos na leitura da notícia policial

Para a leitura do texto noticioso, o leitor ativa conhecimentos prévios de várias ordens. O primeiro deles envolve os conceitos do gênero notícia e do subgênero policial. Quando o aluno da EJA diz que lê notícias policiais, ele já

está explicitando o domínio desses conceitos. No entanto, para a compreensão da notícia, é necessário o conhecimento de dois tipos de estruturas: a temática, que organiza o conteúdo semântico em tópicos informacionais, e a esquemática, que organiza a sintaxe desse conteúdo pela linearidade do texto. Estas estruturas existem em todos os textos, mas se organizam diferentemente, dependendo do gênero em que se inscrevem.

Essas duas estruturas serão analisadas a seguir, quando trataremos da organização textual da notícia, atentando para os componentes lingüísticos que garantem essa organização.

4.3.1.1 – Conhecimento da organização textual

O conhecimento acerca do gênero permite-nos caracterizar a notícia como o relato de um acontecimento recente que, por qualquer razão, é de interesse do leitor. Esse relato tem uma estrutura de relevância própria que determina a organização textual, diferenciando a notícia de outras formas de relato.

Sob a ótica bakhtiniana, a notícia também se organiza em unidade temática, estrutura composicional e estilo.

Considerando que o conteúdo temático é o que se diz, por meio de um dado gênero, o tema da notícia é sempre um acontecimento, e, no caso da notícia policial, é um acontecimento que provoca ruptura na ordem da sociedade, como a ocorrência relatada no texto em análise, em que um policial, que fazia a escolta do filho do governador, é baleado.

A construção composicional dessa notícia articula, segundo v.Dijk (1996), três categorias: sumário, evento principal e *background*, podendo, eventualmente, apresentar a categoria comentários.

A categoria sumário é representada por duas macroproposições de mais alto nível: a manchete e o *lead*.

A manchete - **Escolta de filho de Alckimim é baleada** – é a representação semântica mais global do texto. Ela sintetiza o acontecimento, fornecendo dele uma informação condensada. Também é prospectiva em relação aos sentidos do texto.

O *lead* - **PMs da escolta de Thomaz Alckmin, um dos três filhos do governador, são baleados por bandidos na Zona Sul. Um dos policiais morreu em hospital** – como proposição principal da notícia, informa quem fez o que, por quem e onde. Representa o topo da macroestrutura completa do texto.

Nesta notícia, o *lead* está separado do fato noticioso, ocorrência não muito comum nas notícias veiculadas pelos jornais brasileiros.

A categoria evento principal inicia-se no primeiro parágrafo do texto onde há uma expansão do *lead* com a descrição do evento a partir de dados circunstanciais: de causalidade (o ataque de dois bandidos), de temporalidade (21 h de ontem, quando escoltavam o filho do governador, horas depois), de localização (na Vila Mariana, Zona Sul, num Vectra azul, em hospital), de modo (sem reação); e continua no quarto parágrafo com detalhes do episódio, terminando no quinto parágrafo, onde aparece uma consequência do evento principal: a reação do governador.

A categoria *background* aparece no segundo e terceiro parágrafos, com informações secundárias relacionadas: a um outro acontecimento do dia anterior (a descoberta de carro-bomba), ao curso das investigações e às pistas que a polícia tem para desvendar o crime.

A categoria comentário aparece no início do quinto parágrafo, com a avaliação que o secretário da segurança pública faz acerca do acontecimento: **Esse caso pode indicar infeliz coincidência ou uma reação do crime organizado.**

Segundo v. Dijk (1996), existe uma regularidade na ordem de aparecimento dessas categorias, no texto noticioso. Assim, a categoria sumário sempre inicia o texto, sendo seguida pela categoria evento principal, à qual

segue a categoria *background*. A categoria comentários, se houver, finaliza o texto. No entanto, o próprio autor considera que pode haver alteração nessa ordem, provocada por fatores como proeminência, recência, ou outros. É exatamente o que ocorre com o texto analisado, em que o comentário antecedeu a reação do governador, alteração que pode ter sido motivada por fatores pragmáticos, relacionados à intencionalidade do autor.

O estilo da notícia policial é marcado pela objetividade, portanto apresenta pronomes na 3ª pessoa, linguagem denotativa, com restrições nos itens lexicais e nas regras gramaticais, o que facilita a produção da mensagem, ao mesmo tempo em que aumenta a comunicabilidade, que todo veículo noticioso busca.

A notícia também é espaço de manifestação do uso coloquial da linguagem, por isso, o vocabulário e a gramática têm essas mesmas características, embora respeitem os limites que o veículo considera aceitável para o gênero. Nesse sentido, existem normas de redação que impedem o uso estilístico de notações, como as vírgulas, por exemplo; a notícia não emprega ponto de exclamação, nem reticências. Sua retórica referencial, centrada no mundo objetivo, exclui do seu texto conceitos subjetivos.

Essa objetividade é marcada pelo léxico, de significação precisa; e pela sintaxe que o organiza. O emprego dos verbos traduz essa precisão. Empregando verbos dos campos semânticos do ir, do fazer e do dizer, também limita as formas nas quais eles são usados. Nesse sentido, pode-se dizer que o modo verbal da notícia é o indicativo, sendo que o pretérito perfeito marca os eventos principais, como se observa no primeiro parágrafo do texto: **atacaram**, **ocorreu** e **morreu**. O pretérito imperfeito, quando aparece, é para marcar eventos de segundo plano, como se observa, ainda no primeiro parágrafo, em: - **Thomaz estava em outro veículo**;

- **Os dois PMs (que faziam a escolta e estavam num Vectra azul esperando Thomaz).**

Nas informações de *background* também pode ser empregado o futuro do pretérito, conforme ocorrência no segundo parágrafo, para indicar alteração na perspectiva dos acontecimentos, sinalizando, assim, para o caráter de probabilidade, de suposição que os caracteriza, já que o atentado mencionado não se confirmou.

Já a sintaxe contribui para a objetividade, por meio da ordem direta das estruturas frasais, compostas de sintagma nominal + sintagma verbal + sintagma circunstancial, como em:

- **Dois bandidos atacaram, às 21h de ontem...** (1º parágrafo);
- **O ataque ocorreu no instante em que Thomaz estava em outro veículo...** (1º parágrafo);
- **O ataque ocorre um dia após descoberta de carro-bomba...** (2º parágrafo);
- **A polícia investiga se os bandidos pretendiam assaltar...** (3º parágrafo);
- **O ataque foi à Rua França Pinto, em frente à casa da namorada de Thomaz.** (4º parágrafo);
- **Os dois bandidos ... escaparam em um Peugeot 206 prata.** (4º parágrafo).

Os sintagmas circunstanciais mais comuns, na notícia policial, são os que expressam localização espacial, como: **na zona sul, em outro veículo, num Vectra azul, em hospital, no local, Rua França Pinto, em frente à casa da namorada, Hospital São Paulo, no hospital, na Vila Mariana**; ou temporal: **no instante em que, horas depois, um dia após, no dia 14.**

No texto noticioso, os sintagmas oracionais constituem períodos que, na maioria das vezes, estão apenas justapostos, não havendo conexão gramatical entre os períodos. No texto noticioso selecionado, não existe nenhum elemento coesivo a articular um período a outro. Essa organização sintática facilita tanto a produção, como a compreensão do texto noticioso.

Outra característica do estilo da notícia policial é o princípio da pirâmide invertida que organiza a expansão do texto, que se dá, conforme exposto, do

evento principal para outros que lhe são secundários, apresentando, por último, a categoria comentários.

Enquanto o texto se expande, a manutenção do tema se faz pela presença de termos do campo semântico da criminalidade: **escolta, balas, PMs, policiais, bandidos, assalto, ataque, atentado, facção criminosa, presídios, seqüestro, cápsulas de pistola 380, morrer.**

Conforme mencionado, anteriormente, há, na notícia policial, uma estrutura de relevância que delinea a forma como os participantes do evento noticioso são apresentados. Essa estrutura obedece ao princípio da proeminência, ou seja, a menção aos participantes da notícia depende da posição social deles. É o que ocorre nesta notícia em que, apesar de o acontecimento originário do fato noticioso ter sido o ataque a dois PMs, a Manchete põe em relevância o governador do Estado, como atesta a escolha lexical feita pelo redator: **escolta e filho**, que são genéricos, em oposição a **Alckimin**, que é particular. Essa mesma estrutura acontece no *lead*, onde se particulariza o filho do governador e mantém genéricos os PMs, alvo do atentado.

A notícia policial veiculada nos jornais pode ainda apresentar fotos que mantêm maior ou menor relação com a notícia, dependendo de fatores vários como: o momento em que foi produzida, a imagem focalizada, os ângulos fotografados, a relação da imagem com o evento noticiado, entre outros.

As fotos que ilustram a notícia em análise, mantêm uma relação incipiente com o evento noticiado, já que a foto menor mostra o filho do governador, participante indireto do evento, e a foto maior mostra o local do evento, mas focaliza uma viatura policial que, dificilmente, estava no local à hora do crime.

Não existem fotos dos policiais diretamente envolvidos no episódio, demonstrando que em relação ao aspecto figurativo, também existe o fator proeminência a organizar os dados da superfície textual.

Essa organização da notícia policial possibilita procedimentos de leitura diversos. O leitor pode ler a manchete e as fotos, desinteressando-se do restante

do texto; pode interessar-se pela leitura da manchete e do *lead*, porque este lhe dá a informação condensada da notícia; e pode ler a notícia completa. Em todos os casos, está atualizado com os acontecimentos.

4.4.1.2 – Conhecimento dos aspectos lingüísticos

Os aspectos lingüísticos relevantes para a leitura da notícia policial estão relacionados ao estilo desse gênero. Conforme explicitado no item anterior, a retórica referencial da notícia exige recursos lingüísticos que lhe consolide.

Adotando o mesmo procedimento usado para a leitura do panfleto, trataremos desses recursos, a partir das estratégias textualizadoras que se manifestam nas diversas categorias constitutivas do gênero notícia e que são pertinentes para a construção de sentidos, considerando o percurso de leitura do leitor.

Considerando a categoria sumário, identificamos, nela, duas estruturas lingüísticas que apresentam o evento noticioso com diferente grau de informatividade: a Manchete que apresenta a informação condensada e o *Lead* que expande a informação da Manchete.

Na primeira estrutura, os elementos lingüísticos estão dispostos na ordem tópico (Escolta de filho de Alckimin) / comentário (é baleada) e a leitura do termo **escolta** ativa, no leitor, um esquema cognitivo que coloca em relação um agente, ou seja, quem faz a escolta, e um paciente, ou seja, a pessoa escoltada. Pela natureza do léxico empregado, a Manchete não explicita o agente, da mesma forma como o faz com o paciente. Este é filho de Alckimim, aquele é designado, genericamente, pela profissão que desempenha, é escolta.

O comentário acerca da escolta - é **baleada** – explicita a agressão sofrida por ela e vai além, ao permitir inferências sobre o grau de violência na cidade, com base na ação de bandidos que anulam a ação dos policiais, seus combatentes.

O *lead*, apesar de seu aspecto sumarizante, apresenta uma ampliação da informação da Manchete, cujo termo **escolta** evolui para uma identificação do agente da ação: a escolta é feita por **PMs**; também existe uma expansão pela identificação do filho do governador - **Thomaz Alckimin** - e a incorporação de uma informação nova acerca de Alckmin: ele tem **três filhos**.

O *lead* ainda explicita os atores do crime – **bandidos** – e indica a localização espacial – **Zona Sul**. Uma segunda estrutura frasal informa a morte de um dos policiais, estabelecendo uma relação de causa/conseqüência entre as duas estruturas frasais.

A substituição do termo **escolta** da Manchete, pela sigla **PMs** do *lead*, evidencia a relação hiponímica que existe entre uma instituição e o profissional que escolta; a mesma relação existe na substituição de **filho** (de Alckimin) por **Thomaz Alckimin**, em que um filho é individualizado, num universo de três. A relação inverte-se, na substituição de **PMs** por **policiais**, em que este mantém uma relação hiperonímica com aquele.

O evento noticioso é descrito, a partir do primeiro parágrafo, como um **ataque**. Por meio de tal descrição, adquirem coerência o desenvolvimento e a conclusão do parágrafo, que apresenta a falta de reação dos policiais e a morte de um deles.

Na seqüenciação das várias categorias, a manutenção temática é garantida pela escolha lexical, com o emprego de termos do mesmo campo semântico: **escolta, PMs, policiais, baleados, bandidos, ataque, morreu, hospital, carro-bomba, atentado, facção criminosa, presídios, assalto, seqüestro, crime organizado** – os quais estabelecem entre si relações de sentido, ao mesmo tempo em que ativam esquemas cognitivos, na mente do leitor, o qual interpretará toda a seqüência do texto dentro desses esquemas.

Em relação ao campo semântico, independente da sua relação com a criminalidade, os verbos da notícia policial também expressam relações de deslocamento, de transformação e de enunciação. No texto em análise,

predomina a segunda relação, como demonstra o emprego dos seguintes verbos: atacar, fazer, ferir e morrer (1º parágrafo); usar e dominar (2º parágrafo); investigar, assaltar, seqüestrar e achar (3º parágrafo); socorrer, e ouvir (4º parágrafo); indicar e comparar (5º parágrafo). A primeira relação é expressa pelos verbos escapar, acompanhar e levar (4º parágrafo); e a terceira relação é expressa pelo verbo dizer (5º parágrafo).

No terceiro parágrafo há um questionamento acerca das razões do ataque: **assalto**, **seqüestro** ou **atentado**, o que coloca estes três termos numa relação hiponímica com o termo **ataque**, ao mesmo tempo em que os distinguem, ou por seus propósitos, ou pela ação envolvida. Enquanto **assalto** e **seqüestro** são ataques em que se pretende conseguir retribuição material, o atentado é um ataque em que se pretende fazer represália a um outro evento. Considerado sob o prisma da ação envolvida, o **assalto** difere do **seqüestro** porque, neste, a vítima é tirada do local do ataque e permanece refém do seqüestrador por algum tempo.

O quarto parágrafo retoma o primeiro, agora com ampliação de dados circunstanciais sobre o ataque e os bandidos: o local, **Vila Mariana**, progride para o nome da rua (**França Pinto**) seguido da localização do ataque nesse espaço (**em frente à casa da namorada de Thomaz**); são detalhadas as ações dos agentes, com menção, por acréscimo, de dois comparsas. Também são identificados, por seus próprios nomes, os dois PMs alvos do ataque, além de informado o atendimento que lhes foi dado.

4.3.2 – Aspectos discursivos da leitura de notícia policial

Considerando o gênero textual/discursivo como mediador das práticas sociais, a notícia policial põe em contato duas posições sujeito específicas: o autor/jornalista e o leitor de jornais. No intuito de uma melhor compreensão da leitura do gênero e, mantendo o procedimento analítico adotado para a leitura dos panfletos, abordaremos a leitura da notícia policial sob as perspectivas dos

sujeitos, com sua ideologia, e da estrutura polifônica dos discursos que produzem.

4.3.2.1 – Sujeitos e ideologia

A leitura de notícia policial envolve vários sujeitos, os quais estabelecem, uns com os outros, vários tipos de relações. Sendo assim, tem-se, no plano da enunciação, um enunciador (jornalista/autor) que informa a um destinatário (o leitor da notícia) sobre um acontecimento que envolve outros sujeitos, aqui considerados do plano do enunciado: os PM, os bandidos, o filho do governador, e as autoridades - que também se relacionam entre si e com os quais se relacionam os sujeitos do plano da enunciação. A forma como essas relações se dão marca a ideologia subjacente a esse discurso.

Essa dimensão ideológica se faz notar, já na constituição dos sujeitos, quando o sujeito autor, ao constituir-se como o jornalista, assume todas as normas ditadas pelo seu grupo social, para a orientação do seu dizer. Segundo Orlandi (2005) o sujeito autor é o que está mais sujeito à exterioridade discursiva, ou seja, submete-se a uma determinada formação discursiva que impõe regras a seu dizer, entre estas, está o distanciamento em relação ao acontecimento relatado, realizado por meio dos aspectos lingüísticos já tratados no subitem anterior. Da mesma forma o sujeito leitor, ao constituir-se como tal, coloca-se na perspectiva de um sujeito social, que procura por informações que serão interpretadas a partir da formação discursiva do seu grupo.

A primeira categoria textual deste texto noticioso expressa um crime que vitimou dois PM, os quais escoltavam o filho do governador paulista, Geraldo Alckimin. Na manchete, o jornalista refere-se às vítimas pelo termo **escolta de filho de Alckimin**, ancorando o seu dizer na profissão da vítima. No *lead*, refere-se a elas pelo nome da corporação à qual pertencem: **PM**. Em ambas as estruturas, as vítimas não são identificadas pelos seus nomes, sendo

caracterizadas em função do sujeito escoltado – o filho do governador do estado – o que significa que, embora as estruturas topicalizadas da manchete e do *lead* valorizem o elemento “quem” da notícia, ou seja, os policiais que fazem a escolta, a forma como esses sujeitos são representados, pelo jornalista, não dá destaque a eles, mas ao sujeito escoltado, expressando valores vigentes na sociedade, segundo os quais, a posição social dos sujeitos é fator constitutivo do discurso.

De acordo com esses valores, uma pessoa é avaliada pela sua posição social e o discurso representa essa ideologia, na imposição de normas para a constituição do seu objeto. Nesse sentido, o fato noticiado torna-se relevante pelo envolvimento do filho do governador paulista, e isto é manifestado, lingüisticamente, por meio da caracterização das vítimas. Só no quarto parágrafo estas são identificadas como os PM **Diógenes Barbosa Paiva** e **Adoniram Francisco dos Santos Jr.**, mesmo assim, por expressão parentética, que coloca a informação num segundo plano.

A ancoragem do texto no filho do governador demonstra a existência do componente ideológico que intervém na produção da notícia e, neste caso específico, o que provocou a transformação do acontecimento em fato noticioso foi o critério que Erbolato (2003) denomina de proeminência, ou seja, tudo que se refere a pessoas importantes encontra interesse, portanto, apesar de o ataque aos PM ser o referente, o acontecimento só se transformou em notícia pela sua relação com o chefe do executivo paulista, daí a apresentação dos elementos do texto nessa ordem e da focalização da notícia em Thomaz Alckimin.

Assim como é ideológica a utilização de estratégias textualizadoras da notícia, também o é a motivação do leitor para lê-la. A partir dos dados pesquisados com alunos da EJA e apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, pôde-se conhecer um pouco sobre essa ideologia.

No imaginário da maioria dos leitores, a notícia policial traz informações importantes, relacionadas com a violência que medra na sociedade

contemporânea. Esse saber é valorizado porque permite, além da mera informação, sua utilização em prol da segurança pessoal e familiar.

Esse aspecto utilitário do gênero é decorrente de mudanças ocorridas na sociedade. Não se lê, hoje, a notícia policial, da mesma forma como se lia no passado, já que o grau de envolvimento do leitor com os fatos noticiados não é o mesmo. Hoje esse envolvimento é muito maior, já que o lugar social ocupado pelo sujeito leitor foi alterado. Antes, lia-se da posição de um sujeito leitor que não se sentia ameaçado em sua segurança, como se sente o leitor, atualmente, o que significa dizer que a mudança de propósito do leitor em relação à notícia policial é determinada por alterações no contexto de produção do gênero.

Considerando que a sociedade contemporânea é marcada pela violência que, a todo momento, vem preocupando o cidadão, entende-se como natural a preocupação das pessoas com a segurança, seja no nível pessoal, seja no familiar. É essa preocupação que ficou evidente na pesquisa relatada no primeiro capítulo, em que 35,13% dos leitores do gênero disseram utilizar as informações obtidas para se precaverem de situações que ameaçam sua segurança.

Seguem, abaixo, algumas das considerações destes leitores quanto à utilidade dessa leitura:

“Leio notícia policial...

a-... para estar informada do que está acontecendo e ter mais cuidado, e alertar minha família”.

b-... para ficar informado dos lugares mais violentos e tomar mais precaução”.

c-“ para ficar a par de como anda a violência no nosso país. E com isso posso ficar mais cuidadosa comigo e com minha família”.

d-“ Não gosto muito dessas notícias, mas às vezes preciso saber como está a cidade. Por isso leio.”

e-“ Eu leio pois gosto de saber sobre a violência mas não utilizo isto no meu dia-a-dia, só me deixa mais alerta.”

Se considerarmos que, até há bem pouco tempo atrás, as notícias policiais tratavam de acontecimentos pontuais da dinâmica social e que, ao serem lidas, provocavam estupefação nos leitores pelo seu ineditismo, podemos deduzir que a função pragmática dessa leitura era satisfazer a um desejo de “querer saber” e a terminalidade do ato se dava com a obtenção da informação.

Hoje, contudo, os acontecimentos geradores desse tipo de notícia já se tornaram banais, e os reflexos dessa banalização se fazem sentir na motivação do leitor pela leitura dessas notícias. Agora, ao querer saber sobre as notícias policiais, estende-se a terminalidade do ato para a utilização da informação. Já não basta saber, é preciso aplicar esse saber em prol da segurança, diante da violência que caracteriza a sociedade, hoje. Assim, se no passado, lia-se o noticiário policial para saber o que aconteceu com um outro, um ser distante, agora, lê-se tal noticiário para se precaver do que pode acontecer consigo mesmo, ou seja, uma necessidade que, antes, se existia, era apenas virtual, agora concretizou-se.

Além da segurança, existem outras preocupações do leitor em relação à leitura da notícia policial, todas elas advindas de alterações na estrutura social, da qual a violência é apenas o carro chefe na condução de outros problemas que lhe são contíguos. Isso porque a violência não pode ser entendida como algo estanque, mas como produto dentro de uma engrenagem maior.

De acordo com essa ótica, a sociedade é um agrupamento humano, dotado de instituições que garantem o bem-estar coletivo. No momento em que alguma dessas instituições deixa de cumprir com o seu papel, configura-se um problema que provocará reflexos na ordem social.

Embora entendendo que não se pode adotar uma visão reducionista dos problemas sociais, a ponto de responsabilizar a polícia pela violência, não se pode descartar a importância de sua atuação na manutenção da ordem pública e na conseqüente segurança das pessoas. É nesse contexto que emerge, na leitura de notícias policiais, uma preocupação do leitor com a atuação da polícia.

Conforme manifestação de alguns leitores (o enunciado abaixo é exemplo), a polícia nem sempre age de acordo com o que se espera dela, haja vista as notícias envolvendo corrupção de policiais, portanto, passou a ser pertinente uma outra razão apontada para a leitura do gênero notícia policial:

“... assim fico por dentro do que eles (os policiais) fazem de bem para a humanidade porque nem todos são honestos”.

Neste caso, a função pragmática da leitura do gênero é avaliar os componentes de uma instituição que tem por objetivo garantir a ordem social. Nota-se, aqui, o papel de formador de opinião que têm os jornais.

Fundamentado no interdiscurso que aponta conduta irregular de muitos desses profissionais, o leitor é interpelado em cidadão que vê, na leitura do gênero, um recurso para o controle dos participantes dessa instituição.

É esse espírito de cidadania que transparece no depoimento a seguir:

“... É muito importante estarmos informados sobre esses fatos, pois, talvez, de alguma forma, podemos vir a colaborar com o trabalho de policiamento”. (*sic*)

Pela análise dos depoimentos obtidos, pode-se verificar que existe uma preocupação do leitor de notícias policiais em utilizar as informações obtidas na orientação de práticas sociais como: alerta, defesa, avaliação e até participação nos esquemas sociais. Tais dados apontam para uma possível mudança na função pragmática da leitura do gênero, mudando-se o eixo de interesse em relação à informação, ou seja, a leitura de notícias policiais passou a ter um caráter mais utilitário, hoje, do que tinha no passado, quando a violência não estava tão presente no cotidiano das pessoas. O simples fato de o gênero ser o mais indicado pelos sujeitos desta pesquisa já corrobora para essa conclusão.

4.3.2.2 Discurso e polifonia

Tratar da polifonia no discurso policial significa dar espaço às vozes que emanam das diversas posições sociais assumidas pelos sujeitos nele envolvidos, ou seja, o jornalista, o leitor, o policial, o filho do governador e as autoridades, com as representações características de suas respectivas formações ideológicas.

Neste texto noticioso há a presença de vozes de mesmo estatuto, representadas pelas vozes dos sujeitos enunciadore, mas há, também, vozes de estatutos diferentes, representadas pelas vozes dos personagens do acontecimento noticiado, as quais não pertencem ao mesmo estatuto daquelas.

Entre as primeiras, a voz do jornalista é a que mais se faz ouvir. É ele quem relata o acontecimento noticioso, assumindo a posição de um locutor coletivo, representante da comunidade jornalística, que possui uma formação discursiva específica. De acordo com essa formação, o jornalista é o sujeito autor que tudo sabe sobre o fato noticioso. Essa relação do sujeito autor com a notícia é percebida na leitura das categorias sumário e evento principal, cuja objetividade dos enunciados atesta que o jornalista está na origem deles, e assim, assume a responsabilidade pelas informações ali contidas.

No momento em que o relato passa a apresentar as informações de *background*, a presença do jornalista se oculta, para dar espaço a uma segunda voz, a dos sujeitos que não têm responsabilidade direta com aquela notícia: outros jornalistas que produziram discursos sobre o incidente com o carro-bomba, os comentários das autoridades policiais veiculados por diversas mídias, acerca do incidente, entre outros.

Essa alteração no enunciador manifesta-se, lingüisticamente, por alterações no emprego das formas verbais. Assim, no segundo parágrafo dessa notícia policial, quando o autor usa o futuro do pretérito para predicar sobre o carro-bomba : **que seria usado em suposto atentado** - ele não se compromete com o seu dizer, pelo contrário, apaga-se do enunciado, deixando emergir uma

segunda voz, pertencente a quem não tem, como ele, responsabilidade pelo que diz, mas que, a julgar pela natureza das informações, parece saber muito. Essa segunda voz, a qual está indeterminada no discurso, é quem diz que o carro-bomba que a polícia descobriu seria usado em atentado ao Bovespa. Esse sujeito pode ser indeterminado pela expressão **alguém disse**, cujo referente não é, jamais, o jornalista. Pode ser a voz da polícia, dos comentaristas políticos, ou de repórteres que noticiaram o evento anterior, podendo, até, ser a voz dos próprios bandidos, que costumam, dentro do jogo de forças que realizam com a autoridade policial, ameaçar, antes de consumir a ação.

O termo **suposto**, pelo qual o enunciador refere-se ao atentado, já argumenta no sentido de que não se tem informações precisas sobre ele, até porque ele não se consumou.

O mesmo processo de ocultamento ocorre na seqüência desse parágrafo: **Seria o primeiro (atentado) de uma série até a data do pleito** – em que o enunciador, por meio do tempo verbal, enfatiza o aspecto probalístico do acontecimento, modalização incompatível com o enunciador jornalista, que não fala do que poderia acontecer, mas do acontecido. Portanto, a notícia abre espaço para essa outra voz a quem se permite conjecturar sobre o evento e até mesmo a relacioná-lo com as próximas eleições, aventando a possibilidade de motivação política para ele. O enunciador vai mais além, ao afirmar que uma série de atentados está prevista até a data do pleito, reforçando a hipótese da presença de algum membro dessa facção criminosa nessa voz, ou, no mínimo, de um sujeito que estabeleceu contato com ela, obtendo, assim, tal informação.

A presença de uma terceira voz que, a exemplo da anterior, também informa, sem se responsabilizar pela informação, atuando, complementarmente, à voz do sujeito jornalista, pode ser identificada, nos seguintes enunciados do 4º parágrafo:

- **que estariam a pé (os dois bandidos);**
- **Dois comparsas teriam acompanhado a ação numa moto;**

- **O próprio Thomaz teria socorrido os PMs** (sic).

Em todas essas falas, existe a voz de um informante que esclarece o autor/jornalista, e, por conseguinte, o leitor a respeito de detalhes do acontecimento noticioso, sobre cuja verdade o jornalista não se responsabiliza, porque ele não o presenciou. Essa voz, portanto, pertence a uma testemunha ocular do fato noticiado.

Esta ocorrência sistemática do futuro do pretérito, na notícia policial, com o objetivo de ocultar a voz do jornalista, parece ser uma das regularidades no emprego discursivo desse tempo verbal, devendo essa hipótese ser melhor pesquisada.

A par dessas três vozes constitutivas da polifonia implícita no discurso da notícia, há outras três que representam a polifonia explícita nesse discurso: a voz do PM ferido, a voz do secretário de segurança e a voz do governador.

Na voz de Santos Jr. - **“Thomaz, estou ferido”** - o personagem é interpelado em sujeito representante de uma instituição social que tem por objetivo manter a ordem pública, garantindo, assim, a segurança das pessoas. Nessa situação, o enunciado que profere não deve ser interpretado como um pedido de socorro, próprio do indivíduo, mas como um alerta do profissional, ao filho do governador, de que este está sem escolta.

Esse enunciado, transposto para o contexto amplo das instituições sociais, permite um questionamento acerca da atuação da segurança pública na organização social geral da sociedade.

Na voz de Saulo de Castro Abreu Filho - **“Esse caso pode indicar infeliz coincidência ou uma reação do crime organizado”** – tem-se a manifestação do sujeito que se assume a partir do seu papel de secretário da segurança pública, a quem cabe responder pelas questões de segurança. E a resposta dada, além de indicar que a Secretaria não tem nenhum dado consubstancial acerca da autoria e da causa do crime, implícita a existência do crime organizado.

Na referência à voz de Geraldo Alckimin - **O governador disse esperar que não haja exploração política do caso. “Foi tentativa de assalto.”** – tem-se a manifestação de outra autoridade que não poderia se calar, quando a questão é a segurança pública. A manifestação discursiva desta voz se dá de duas maneiras: implicitamente, por meio de discurso indireto, em que o locutor enuncia o acontecimento sob a perspectiva do governador, o qual não quer que o fato noticiado seja relacionado com o seu governo. Em seguida, o autor do texto recorre à polifonia explícita e reproduz, textualmente, as palavras do governador que afirmam, categoricamente, a ocorrência de assalto, embora a fala do secretário de segurança, que, a julgar pelo lugar social de onde enuncia, soa mais alto, não recomende tal juízo.

Considerando o momento histórico de produção desse discurso, momento de campanha eleitoral para o governo do estado, fica fácil compreender a intenção implícita na afirmação de Geraldo Alckimin.

Não podemos deixar de considerar, na organização polifônica desta notícia policial, o diálogo do autor com o presumível leitor. Reportando-nos a Orlandi (2001) que diz que há sempre um leitor virtual pressuposto pelo sujeito autor, tem-se, pelas características do suporte em que esta notícia se encontra, esse perfil já delineado: em princípio, esse leitor se interessa pela leitura de assuntos policiais, já que, dado o grande número de opções de leitura que um jornal oferece, é o interesse pessoal que direciona a seleção dos gêneros lidos. Esse leitor pertence à classe média-baixa, o que está determinado pela penetração que os diferentes jornais têm nas diversas classes sociais. Mas, estas características são muito generalizantes, e não nos dão o perfil acabado desse leitor real.

Buscamos esse perfil na estrutura polifônica do discurso da notícia, mas, devido à natureza referencial do gênero, as vozes presentes se concentraram no sujeito autor e nos diferentes personagens do acontecimento noticiado, e o perfil desse sujeito leitor ficou restrito a esses traços esparsos que pouco esclareceram

sobre ele. Nesse sentido, a pesquisa realizada com o leitor real desse subgênero, a qual está apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, tem muito a contribuir.

Considerando a relação autor/leitor, intermediados pela notícia policial, podemos dizer que existe todo um imaginário do autor quanto ao “querer-saber” do leitor, diante do qual aquele assume um “querer-dizer” que satisfaz os anseios deste. É a manifestação desse imaginário que verificamos em: **Leia mais sobre a facção criminosa na página A8.**

Considerações finais:

Pelo exposto neste capítulo verificamos que a dificuldade que alguns autores têm para conceituar a notícia não se verifica para apontar suas características: gênero informativo por excelência, linguagem objetiva, expansão temática orientada pelo princípio da pirâmide invertida e que tem na recência seu principal fator constitutivo.

A característica informativa da notícia está relacionada com a função referencial do gênero, ou seja, a que atende ao querer-saber do leitor. Existe um componente pragmático a envolver essa função, pois, conforme verificamos no decorrer do capítulo, a relação do leitor com a notícia, nem sempre se esgota na obtenção da informação. Muitos leitores utilizam a informação obtida na interação com outros interlocutores e até no exercício da cidadania.

Esse uso que é feito da notícia depende do subgênero noticioso, pois a leitura de notícias policiais instrumentaliza o leitor para o convívio com a violência que atinge as cidades grandes, configurando-se como atividade-meio; a notícia esportiva tem um caráter mais lúdico, podendo, em alguns momentos, também ser atividade-meio, quando fornece assunto para as conversas, mas, para a maioria dos leitores, é atividade-fim porque a maioria dos leitores não se coloca outro objetivo além de informarem-se; já a leitura de notícia televisiva, é,

eminentemente, atividade-fim já que o propósito da maioria dos seus leitores é satisfazer a curiosidade acerca dos personagens da TV, embora haja leitor que utilize as informações dessa leitura na escolha da programação televisiva, ou na conversa com amigos.

Nesse relacionamento do leitor com o gênero noticioso, há ativação de estratégias cognitivas e discursivas que precisam ser ensinadas. O capítulo seguinte tratará desse objetivo.

V - UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DO GÊNERO

Considerações iniciais:

Baseando-nos na teoria sócio-cognitivista de Vigotski (1998), em especial sobre a zona de desenvolvimento proximal, tendo, ainda, como referência as pesquisas realizadas pelos integrantes da escola genebrina, com destaque para Scheneuwly e Dolz (2004), proporemos, neste capítulo, uma seqüência didática para o ensino da leitura aos alunos da EJA.

5.1 A teoria fundamentando a prática

As seqüências didáticas são procedimentos metodológicos eficazes nas situações de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo. Fundamentadas no princípio de que a intervenção externa, se bem controlada, otimiza as condições de aprendizagem, preconizam uma competência do professor na organização das atividades que desencadearão a apreensão dos conteúdos, pelo aprendiz.

O procedimento, segundo Dolz e Scheneuwly (2004), inscreve-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social de ensino que prevê a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem estar adaptadas às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. Sustenta-se, portanto, teoricamente falando, nas idéias de Piaget acerca da construção do conhecimento e, principalmente, nas idéias de Vigotski sobre a importância do processo histórico de socialização para a formação desse conhecimento.

Vigotski (1998) trata da relação entre a aprendizagem e a formação de conceitos científicos. De acordo com o autor “para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é

necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança” (idem, p.103).

Para esse autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos acontece paralelamente ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, influenciando-se um ao outro, constantemente, compondo um só processo que é o desenvolvimento da formação de conceitos.

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos das crianças em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Vigotski (1998), estudando a formação dos conceitos não espontâneos nas crianças, principalmente, os conceitos científicos, faz observações que acreditamos serem pertinentes para a aprendizagem em qualquer nível. Entre essas, fundamentam as seqüências didáticas:

- o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é diferente dos não espontâneos;
- quando transmitimos à criança um conceito sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente;
- o ensino e a aprendizagem desempenham papel importante na aquisição dos conceitos científicos;
- um conceito submete-se à consciência e ao controle deliberado, quando passa a fazer parte de um sistema: flor e rosa só serão partes de um sistema quando a criança perceber a relação hierárquica que existe entre eles.
- os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado das diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos;
- o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica;
- as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes.

A partir das observações sobre o aprendizado das diferentes matérias, o autor conclui que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada qual facilitando o aprendizado das outras.

Outra grande contribuição de Vigotski (1998) para o ensino-aprendizagem está na introdução do conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), espaço potencial necessário à aquisição de conhecimentos novos. Esse espaço é medido pela discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível de idade que ela atinge, ao resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

O conceito inova o campo da psicologia da aprendizagem, que até então, usava como referencial, para suas pesquisas, a idade mental, coeficiente estabelecido a partir dos problemas que uma criança pode resolver sozinha. Esse índice limita-se à etapa concluída do processo de aprendizagem, ignorando as potencialidades do indivíduo, que também fazem parte do processo.

As experiências de Vigotski (1998) demonstraram que a aprendizagem é melhor nas crianças que têm maior zona de desenvolvimento proximal. Esse dado foi muito útil para os estudos da área porque as situações de ensino aprendizagem passaram a se voltar mais para as funções em amadurecimento, do que para as funções maduras.

Partindo do princípio de que crianças com a mesma idade mental podem possuir zonas de desenvolvimento proximal diferentes, os problemas de aprendizagem, a que elas forem expostas, também devem ser diferentes. Nesse caso, a idade mental fica sendo o limiar mínimo de aprendizagem, e a zona de desenvolvimento proximal fica sendo o limiar máximo, o que significa dizer que a pedagogia que se alicerça na idade mental dirige-se às deficiências da criança, enquanto que a que está alicerçada na zona de desenvolvimento proximal dirige-se às suas potencialidades.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), uma forma de criação desse espaço está na proposição de seqüências didáticas, procedimento metodológico definido pelos autores como “uma seqüência de módulos de ensino, organizados

conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (idem, p.51). Sobre elas, trataremos no próximo item.

5.2 As seqüências didáticas

Numa concepção sócio-interacionista, que entende a linguagem como forma de interação, as práticas de linguagem se dão por meio dos gêneros textuais/discursivos que são alçados a objeto de ensino. Nesse sentido, as seqüências didáticas procuram colocar o aluno em contato com esses gêneros, os quais são reconstruídos e, conseqüentemente, apropriados por eles.

A reconstrução genérica, de acordo com Dolz e Scheneuwly (2004), se dá pela interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem a serem aprendidas, as capacidades de linguagem dos alunos e as estratégias de ensino empregadas no desenvolvimento da seqüência didática.

As práticas de linguagem são aquisições sociais que permitem a interação. Conforme exposto acima, esta se dá por meio dos gêneros, portanto o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, está centrado nas características genéricas, principalmente nos componentes estruturais bakhtinianos: unidade temática, estrutura composicional e estilo.

As capacidades de linguagem dizem respeito aos pré-requisitos exigidos do aprendiz para a produção de determinado gênero. O aprendiz deve ter capacidade de ação, para adaptar-se às características do contexto e do referente; capacidade discursiva para mobilizar modelos disponíveis no discurso; e capacidade lingüístico-discursiva para dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas.

O desenvolvimento dessas capacidades se dá por meio de um mecanismo de reprodução, já que os modelos das práticas de linguagem estão disponíveis na sociedade e são ensinados aos aprendizes. O monitoramento dessas capacidades

de linguagem, antes e durante a realização da seqüência, delimita o espaço de intervenção didática possível nessa situação de ensino-aprendizagem.

As estratégias de ensino são, exatamente, as formas de intervenção empregadas, no ambiente escolar, para desenvolver a competência genérica dos aprendizes. Nessa intervenção, as atividades de linguagem complexas são decompostas em atividades mais simples, facilitando sua apreensão, pelo aprendiz. As seqüências didáticas não deixam de ser a organização do conjunto dessas estratégias, e devem levar em conta a importância que têm, no processo de ensino aprendizagem dos gêneros, as intervenções sociais, a interação entre os participantes do grupo e as intervenções dos professores.

Quanto aos objetivos das seqüências, eles devem ser compatíveis com as capacidades e dificuldades dos aprendizes, considerados numa situação específica de aprendizagem.

Dolz e Scheneuwly (2004) sugerem alguns procedimentos estratégicos que devem nortear a elaboração das seqüências. Apesar de esses autores terem como propósito o ensino das atividades de redação, as orientações que apresentam podem ser aproveitadas, com alguma adaptação, para o ensino da leitura:

- escolher gêneros e situações comunicativas adequados às capacidades de linguagem dos alunos;
- antecipar etapas possíveis de serem transpostas, com vistas a transformações possíveis nas capacidades iniciais dos alunos;
- simplificar as tarefas, adequando-as às capacidades iniciais dos alunos;
- esclarecer os alunos quanto ao objetivo limitado das atividades e ao percurso a ser percorrido, para a sua consecução;
- dar tempo suficiente para que as aprendizagens aconteçam;
- ordenar as intervenções de maneira eficaz;
- propiciar a colaboração oportuna dos demais alunos, no sentido de facilitar as transformações;

- avaliar as transformações produzidas.

As seqüências didáticas propostas por esses autores organiza-se com as seguintes etapas:

1-Apresentação da situação – nesta fase, o aluno é informado, com detalhes, sobre a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que é preparado para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa da realização do trabalho com o gênero.

2- A primeira produção – etapa em que ocorrem as primeiras aprendizagens. Nesse momento o professor pode avaliar as capacidades que o aluno já domina e ajustar as atividades propostas a essas capacidades reais dos alunos, bem como definir as capacidades que o aluno deve desenvolver, para melhor dominar o gênero em questão. Esta etapa, portanto, tem papel central como reguladora da seqüência didática, permitindo, ao professor, uma avaliação formativa do aluno, e a este, avaliar-se quanto ao que sabe fazer e ao que ainda precisa aprender. A aprendizagem desse primeiro momento pode ser mais efetiva se o desempenho dos alunos for analisado e eles receberem um *feedback* dessa avaliação.

3- Os módulos – etapas em que o aluno realizará as atividades que são propostas a partir da avaliação formativa realizada na produção inicial. Tais atividades objetivam a superação dos problemas detectados na produção inicial. Nesse momento, existe uma decomposição das atividades em unidades mais simples, em que o professor sistematiza um conteúdo por módulo. A apresentação da seqüência segue um movimento que parte do complexo, em direção ao simples, retornando à complexidade, na etapa final. Para essa decomposição, três questões se colocam: a primeira sobre que dificuldades abordar; a segunda sobre como construir módulos para sistematizar questões específicas; e por último, como capitalizar as aprendizagens adquiridas nos módulos.

4- A produção final – etapa em que o aluno desenvolverá as atividades sistematizadas, pondo em prática os conhecimentos adquiridos, avaliando os progressos alcançados. Durante esta fase, o foco é na produção do aluno que lhe permite, além do controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, avaliar o seu próprio desempenho. Também é o momento em que o professor realiza a avaliação somativa do processo de ensino aprendizagem.

5.3 Seqüência didática para o ensino da leitura aos alunos da EJA

Considerando a seqüência didática uma maneira precisa de se sistematizar o ensino dos diferentes conteúdos, em especial, o ensino dos gêneros, foi elaborada a seqüência que segue, com o propósito de desenvolver a compreensão leitora do gênero panfleto.

Partindo do princípio de que o aluno não lê só na escola, mas, principalmente, fora dela, pretende-se, por meio das atividades propostas, criar contextos de produção de leitura voltados para as práticas sociais que utilizam o referido gênero.

5.3.1 – Seqüência didática para a leitura de panfletos

1ª etapa (Apresentação da situação): As atividades que serão apresentadas a seguir têm por objetivo desenvolver a habilidade de leitura de um gênero específico – o panfleto. Esse gênero textual/discursivo é produzido pela publicidade e tem por objetivo persuadir o leitor para a aquisição dos produtos que anuncia; é veiculado por papéis avulsos (volantes) que são entregues nas ruas, diretamente, ao seu leitor.

A seqüência parte de uma leitura inicial, para um primeiro contato com o gênero; outras leituras se seguirão e, por meio delas, serão abordadas as

características do gênero, os efeitos de sentido de suas expressões linguísticas e a sua utilização nas práticas discursivas.

2ª etapa (Produção inicial): Primeira leitura do panfleto

Atividade 1: Leia o panfleto do supermercado Carrefour (anexo II – pág. 184) e preencha a ficha abaixo.

Ficha de leitura nº1

Assunto tratado no texto: _____
Autor do texto: _____
Leitor do texto: _____
Objetivo do autor: _____
Objetivo do leitor imaginado pelo leitor: _____
Orientações ao consumidor: _____
Se você tivesse que dividir este texto em três partes, indique quais seriam elas:
1ª parte: _____
2ª parte: _____
3ª parte: _____
Comente a experiência que você teve com a leitura desse texto, em especial sobre as dificuldades/facilidades na leitura, o interesse do assunto e a presença do gênero no seu cotidiano: _____

3ª etapa (Módulo 1): A atividade discursiva estabelecida pelo panfleto

Atividade 2: Tendo como referente o panfleto da atividade anterior, indique todas as pessoas que são envolvidas pela produção desse discurso: o autor, o anunciante e o leitor.

Atividade 3: O leitor pode assumir diferentes papéis num discurso. Estes papéis estão implícitos nos enunciados. Identifique, nos enunciados que seguem, alguns desses papéis.

Enunciado 1 – extraído do panfleto do supermercado Carrefour

O Carrefour garante o menor preço e compromete-se a devolver a diferença na hora, caso o cliente encontre em outro estabelecimento varejista no município o mesmo produto com preço menor.

Enunciado 2 – extraído do panfleto da Rede Horti Mais

Ofertas válidas para os dias 15/03/07 à 18/03/07 ou enquanto durarem os estoques. Não vendemos no atacado, portanto nossos produtos poderão ser limitados para atendermos o maior número de clientes. Nos reservamos o direito de corrigir eventuais erros de impressão.
(sic)

Atividade 4: Ainda considerando o enunciado 1, da atividade anterior, responda: Você já solicitou a devolução do dinheiro pago, em razão de encontrar preço menor em estabelecimento concorrente? Justifique a sua resposta.

Atividade 5: Você deverá trazer para a aula vários panfletos de supermercados diferentes. Agrupe-se com mais dois colegas e façam a leitura dos panfletos coletados. Em seguida, indiquem um produto que precisem comprar e o supermercado em que farão as compras. Expliquem o critério de escolha do estabelecimento comercial. A partir do critério de escolha, analisem-se como consumidores.

4ª etapa (Módulo 2): As categorias temáticas do panfleto

Atividade 6: O panfleto se organiza pela articulação de três categorias temáticas: a apresentação do anunciante e do produto anunciado, a caracterização dos produtos ofertados e as orientações ao leitor, sobre a aquisição do produto que se quer vender. Identifique essas três categorias no panfleto da Rede Horti Mais e no panfleto da Vídeo Locadora Brasil.

Atividade 7: Muitos panfletos apresentam o seguinte enunciado: **Não jogue este folheto em vias públicas**. Sobre ele responda:

- Em que categoria temática ele se enquadra?
- Ao enunciá-lo, que posição assume seu enunciador?
- Que papel social está sendo atribuído ao leitor desse enunciado?

Atividade 8: No panfleto da Rede Horti Mais, a categoria dos produtos oferecidos está subdividida em três subcategorias. Qual o critério que determinou essa subdivisão?

5ª etapa (Módulo 3): A linguagem do panfleto

Atividade 9: Na segunda categoria temática, o panfleto apresenta o produto acompanhado de suas características. Para isso, emprega substantivos e adjetivos. Exemplifique o emprego dessas categorias, em cinco produtos, no panfleto da Rede Horti Mais.

Atividade 10: Atribua sentidos aos seguinte enunciados:

Da Natureza para Sua Mesa... (panfleto da Rede Horti Mais);

Quarta é feira Carrefour (panfleto do supermercado homônimo);

É lá que a gente vai encontrar (panfleto do supermercado Carrefour).

Atividade 11: Os panfletos de supermercado e similares utilizam dois tipos de código, o alfabético e o numérico. Observe nos panfletos lidos:

- qual código é mais destacado. A que você atribui esse destaque?
- a predominância de um determinado algarismo, na indicação dos preços. A que você atribui essa predominância?

Atividade 12: Os panfletos do supermercado Carrefour e da Rede Horti Mais apresentam ilustrações dos produtos anunciados. Reflita sobre elas e responda:

- Essas ilustrações têm alguma importância na leitura desses dois panfletos?
- Se elas não existissem, você teria a mesma compreensão deles?

6ª etapa (Módulo 4): A intertextualidade na leitura de panfletos

Atividade 13: Observe, nos panfletos que oferecem os produtos relacionados a seguir, os preços deles. A que conclusões você pode chegar:

- sobre o preço da alface?
- sobre o preço da maçã gala?
- sobre o preço do melão e da manga?

Atividade 14: Compare todos os produtos anunciados por esses dois panfletos e responda se existe algum produto que você pode comprar no supermercado Carrefour e ser reembolsado, em razão da oferta do estabelecimento concorrente.

Atividade 15: O código de defesa do consumidor, em seu art. 6º, inciso III, tratando dos direitos básicos do consumidor, diz: **(São direitos básicos do consumidor) a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade e preço, bem como sobre os riscos que apresentem.**

Relacione esse direito com os enunciados da terceira categoria temática dos panfletos.

Atividade 16: Estabeleça a relação entre os enunciados:

É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva. (Art. 37 do código de defesa do consumidor);

Os elementos utilizados para as produções das fotos desta lâmina são meramente ilustrativos. (enunciado da 3ª categoria temática do panfleto do supermercado Carrefour).

7ª etapa (Produção final): Retomando a complexidade dos conteúdos

Atividade 17: Baseando-se nos conhecimentos adquiridos com a realização das atividades desta seqüência, preencha a ficha que segue.

Ficha de leitura nº 2

Leitura de Panfletos	
Função do gênero:	_____
Sujeitos participantes do discurso:	_____
Categorias constituintes do gênero:	_____
Informações da 1ª categoria temática:	_____
Informações da 2ª categoria temática:	_____
Informações da 3ª categoria temática:	_____
Comparando a estrutura frasal da 2ª e 3ª categorias temáticas:	_____
Recursos extra-lingüísticos que agem na leitura:	_____
Percurso de leitura possível :	_____
Mudanças que o desenvolvimento destas atividades operou na sua compreensão leitora, relacionadas com:	
- a forma de leitura:	_____
- o percurso de leitura:	_____
- o interesse pela leitura:	_____
- a compreensão da leitura:	_____
- os itens motivadores de atenção:	_____
- a sua participação social:	_____

Considerações finais:

Após fundamentarmos, teoricamente, as seqüências didáticas, apresentamos sua organização estrutural em que etapas se sucedem, a partir de uma situação complexa, que é decomposta em várias etapas simplificadas, com retorno à complexidade, na etapa final.

Concluimos o capítulo com uma seqüência didática que objetiva o ensino da leitura para os alunos da EJA. As atividades propostas visam a desenvolver tanto os aspectos cognitivos como os discursivos da leitura de panfletos.

Os primeiros possibilitam o uso de estratégias de inferência, antecipação e avaliação, que são ativadas a partir do conhecimento prévio do leitor. Vimos que, a ativação destas estratégias depende, além do componente lingüístico presente na superfície textual, de outros fatores como a motivação do leitor para a leitura do panfleto, a existência de recursos para-lingüísticos que podem, não só estimular, como também direcionar o percurso de leitura a ser realizado pelo leitor.

Quanto aos aspectos discursivos, eles promovem a compreensão dos mecanismos sócio-históricos que determinam os sentidos do discurso, os quais são perceptíveis a partir das imagens que são construídas, pelos sujeitos, de acordo com o seu papel na diferentes instâncias de enunciação.

A conjugação de ambos os aspectos resulta na formação do leitor crítico, com maior chance de participação responsável no contexto social.

CONCLUSÃO

Conforme mencionado na parte introdutória, esse trabalho de doutorado tem por tema o estudo dos gêneros textuais que permeiam as atividades de leitura dos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No momento em que iniciamos este trabalho, a questão que nos preocupava referia-se aos gêneros que a escola deveria ensinar. Aventávamos com a hipótese de que os gêneros propostos pelos PCN, para esse nível de ensino, não contemplavam as necessidades desse alunado, e a razão para esse pensamento devia-se à compreensão que se tem dos gêneros como subordinados às práticas discursivas. Como estas variam, de acordo com a situação comunicativa existente nos diferentes agrupamentos sociais, os gêneros propostos deveriam acompanhar essa variação, principalmente, considerando que os alunos da EJA são adultos, portanto, se inserem na esfera do trabalho que, por si só, já provoca a utilização de vários gêneros.

Estabelecemos, como objetivo geral da pesquisa, contribuir para um ensino mais adequado das atividades de linguagem, por meio da conciliação das teorias sócio-discursivas às práticas de produção de textos. Como objetivos específicos, propusemo-nos: 1) verificar os gêneros textuais predominantes nas atividades sócio-comunicativas dos alunos da EJA, considerando as diferentes áreas sociais em que eles atuam; 2) identificar as características estruturais e funcionais desses gêneros; e 3) apresentar uma proposta para o ensino da leitura a esses alunos, considerando os dados obtidos nessa pesquisa.

No momento em que concluímos este trabalho, podemos afiançar que todos esses objetivos foram alcançados, como passaremos a demonstrar.

Considerando os objetivos específicos, já no primeiro capítulo, atingimos a primeira meta, ao relatarmos a investigação sobre os gêneros presentes nas

práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA. O panfleto e a notícia mostraram-se os gêneros mais utilizados nas atividades de leitura, enquanto o bilhete e a lista de compras foram os gêneros mais utilizados nas atividades de escrita.

Os dados da investigação apontaram ainda para os subgêneros. Pudemos verificar que os panfletos de supermercados e similares são muito presentes nas práticas de leitura desses alunos; quanto aos subgêneros noticiosos, a notícia policial lidera as indicações feitas, embora seja acompanhada de perto pela leitura de notícias esportivas e televisivas.

Esses dados, confrontados com os apresentados nos PCN, demonstraram a existência de um distanciamento entre os gêneros vivenciados pelo aluno e aqueles propostos no currículo escolar, confirmando a nossa hipótese inicial acerca da inadequação entre o que é vivido pelo aluno e o que é ensinado pela escola, para os alunos dessa modalidade de ensino.

Por entender que as situações de ensino-aprendizagem devem partir do próximo para o distante, consideramos que o ensino da leitura, para os alunos da EJA, deve ter, como ponto de partida, o panfleto e a notícia, e caminhar para o estudo de um número cada vez maior de gêneros que for possível ensinar.

A segunda meta foi alcançada nos capítulos 3 e 4, onde tratamos desses dois gêneros. A notícia se caracteriza por ser um gênero informativo e o panfleto, conativo. Contudo, em situações de uso da linguagem, não basta nos atermos à função comunicativa, necessário se faz identificar sua função pragmática. Foi o que fizemos, ainda nesses dois capítulos, quando tratamos da relação que o leitor mantém com esses gêneros.

Pudemos, então, verificar que a leitura de panfleto, em especial a do supermercado, é uma leitura finalisticamente orientada para a satisfação das necessidades de consumo do leitor, que busca, nessa leitura, informar-se sobre o preço dos produtos. E o aspecto pragmático dessa leitura não se encerra com esse saber, já que constantes intertextualizações são realizadas, com o objetivo de comparar os preços em vários estabelecimentos congêneres.

A leitura de notícia, por sua vez, está relacionada com as necessidades de segurança, lazer, satisfação pessoal e de maneira incipiente, até com o exercício da cidadania, conforme atestam os subgêneros emergentes dessa investigação.

Ao ler a notícia policial, o leitor não só se informa sobre as ocorrências, como também fica mais atento na prevenção da violência, capacitando-se a melhor avaliar a dinâmica social e os sujeitos nela envolvidos.

Com a leitura da notícia esportiva, o leitor, não só encontra satisfação pessoal nas informações, como também adquire argumentos que utilizará na conversa com seus familiares e amigos.

O mesmo ocorre com a leitura da notícia televisiva, que satisfaz a curiosidade pessoal do leitor acerca de pessoas e acontecimentos relacionados à TV, símbolo do lazer para esse leitor, e também oferece assunto para conversas com vários interlocutores.

As características estruturais dos dois gêneros foram tratadas, de forma sistematizada, em item específico, do terceiro e quarto capítulos. Para essa sistematização, consideramos os aspectos cognitivos e discursivos envolvidos na leitura dos gêneros. A conjugação destas duas abordagens, no ensino da leitura, propicia condições para, além da construção dos sentidos do texto/discurso, a construção do próprio sujeito leitor que se descobre partícipe dos mecanismos sociais que engendram os discursos.

Consideramos que as análises apresentadas, nesses dois capítulos, representam percursos de leituras possíveis, no entanto, não esgotam os aspectos envolvidos na leitura desses dois gêneros, acreditamos, por isso, que muito se pode avançar nesse sentido.

A última meta, em relação aos objetivos específicos, consistiu na elaboração de proposta pedagógica para o ensino da leitura aos alunos da EJA. Este propósito foi alcançado com a seqüência didática, descrita no quinto capítulo, a qual tem, como objeto de ensino, a leitura do gênero panfleto.

Esta proposta se justifica porque leitura é uma prática que precisa ser ensinada, no entanto, apesar de os alunos vivenciarem atividades que a empregam, raramente as escolas proporcionam um ensino sistematizado dessa prática.

Essa seqüência didática é uma forma de sistematização de atividades que objetivam desenvolver a compreensão leitora do gênero panfleto. Para sua elaboração, foram consideradas as características do gênero, as do leitor e os contextos sócio-históricos que produzem o gênero e determinam a relação que o leitor mantém com ele.

Por fim, retomando o objetivo geral a que nos propusemos no capítulo introdutório, acreditamos que este trabalho contribui para o ensino das atividades de linguagem à medida que:

- considera a leitura uma prática de construção de sentidos para a qual concorrem fatores cognitivos e discursivos que se relacionam com um leitor real, no caso, o aluno da EJA, com todas as suas especificidades, inclusive com os valores que ele atribui à leitura;

- identifica, nas práticas sócio-discursivas dos aprendizes, o gênero a partir do qual deve se organizar o ensino-aprendizagem da leitura;

- fornece, por meio das categorias de análise criadas para a leitura dos gêneros, um modelo que pode subsidiar a organização de atividades para o ensino dos diferentes gêneros;

- proporciona um novo enfoque ao ensino da leitura, ao considerar os fatores discursivos envolvidos no processo, (re)instaurando a natureza dialógica existente na comunicação verbal;

À guisa de conclusão, acreditamos que este trabalho também tem uma relevância social, pela perspectiva que ele oferece de fortalecimento do elo entre a pesquisa e o ensino, ou seja, entre a teoria e a prática. Ainda se observa um certo descompasso entre esses dois domínios, pois, se é verdade que as teorias que tratam do gênero e de suas implicações nos processos de leitura e produção

se propagam pela variedade das obras que tratam da questão, o trabalho de produção, nas escolas, muito pouco se afasta do tradicional, até porque não existe o elemento de ligação entre as duas áreas. De um lado, estão os teóricos a produzirem conhecimentos aplicáveis à prática pedagógica, de outro, estão os professores que têm a incumbência de ensinar a leitura e também a redação, mas não sabem como fazê-los, ou porque não receberam a capacitação adequada nos cursos de formação, ou porque não recebem a capacitação em trabalho a que têm direito. Com este trabalho, pretendemos unir esses dois pólos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37^a ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. – **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, Beth. *PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, Helena H. Nagamini. **Introdução à análise do discurso**. 5^a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

BRANDÃO, Helena Nagamini (org.) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

BRASIL. Lei nº 8.078 de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. **Código de defesa do consumidor**. 19ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Vol.2 Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos*. In GADOTTI, MOACIR E ROMÃO, JOSÉ E. (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO-SILVA, Emanuel. **Prática de leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução – 3ª. ed**. São Paulo: Ática, 2001.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

DIJK, Teun Adrianus van. **Cognição, discurso e interação**. (org. de Koch, I.G.V.) São Paulo: Contexto, 1996.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ERBOLATTO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário**. 5ª ed. São Paulo: 2003.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda G. **O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO Margarita Gomes. **O processo de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Maria Luiza Silveira. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. (trad. De Luiz Felipe Baeta Neves. - 6ª ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2000.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JAKOBSON, Roman. **Comunicação e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1970.

KATO, A. Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In KLEIMAN, ANGELA (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 9ª ed., 2004.

KOCH, Ingedore G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. (Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha) 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFP, jan.2000.(Mimeo).

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOSCA, Lineide L. S.—**Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

PASQUIER, Auguste & DOLZ, Joaquim. *Um decálogo para ensinar a escrever*. In: **Cultura y educación**, 2. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1996. (mimeo)

PÉNINOU, George. *O sim, o nome e o caráter*. In: DIVERSOS: **Os mitos da publicidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

PINTO, Edith Pimentel. **O português popular escrito**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo, na literatura brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. *Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”* In: KLEIMAM, Angela B.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROSENFELD, A. **O texto épico**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANDMANN, A.J. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES. Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In ZILBERMAN, REGINA & SILVA, EZEQUIEL THEODORO

DA (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SWALES. J.M. – **Genre analysis. English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

TAVARES. Hênio – **Teoria literária**. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1978.

TERZI, Sylvia Bueno. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In KLEIMAN, ANGELA B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TODOROV. Tzvetan. *A origem dos gêneros*. In: **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TODOROV Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANCHETTA, Juvenal Jr. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1- Você costuma ler jornais?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

a- _____ b- _____

2- Você costuma ler revistas?

() sim () não

Em caso afirmativo, quais?

a- _____ b- _____

3 – Você costuma ler livros?

() sim () não

Em caso afirmativo, que espécie de livro?

a- _____ b- _____

4 – Você costuma ler a Bíblia?

() sim () não

Em caso afirmativo, assinale os textos que você mais lê:

() provérbios () salmos () orações () epístolas () histórias () poemas
() sermão () parábolas

5- Você costuma ler panfletos?

() sim () não

Em caso afirmativo assinale os mais lidos:

() promoção de supermercado () prestação de serviços () outros: _____

6-Assinale os textos que você lê nos itens assinalados acima:

() horóscopo () receitas () histórias () anúncios/classificados
() romance () programação de TV () cartas () notícias
() outros textos: _____

Se você assinalou o item notícia, indique qual o assunto dela:

() economia () política () esporte () cinema () televisão () policial
() religião () outros: _____

7 – Você, certamente, utiliza a escrita no seu dia-a-dia. Que texto você escreve com mais frequência?

() anotações de recados () cartas familiares
() cartas comerciais () bilhetes
() receitas () fichas/formulários
() pedidos () diário
() letras de música () poesia
() currículo () carta solicitação de emprego
() relatório () lista de compras
() as lições da escola
() outros textos. No caso, quais? _____

Nome _____ nº _____ termo _____

Idade _____ Profissão _____

Obrigada!

ANEXO II

PANFLETO DO SUPERMERCADO CARREFOUR

Carrefour

É lá que a gente vai encontrar.



Dias 14 e 15/3



QUARTA

É FEIRA

Carrefour



Frutas, Legumes e Verduras

Artabo Importado 2,99	Banana-Prata 1,08	Abacaxi Inova 2,32	Manga Papaiá 1,98	Melão Amarelo ou Manga Tommy 1,98
Banana-Norona 0,78	Papaya ou Nectarina Importada 3,65	Cast. Balsa Forte 2,28	Para Wella ou 1kg Ruby 1,95	Morango Gola 1,28
Caca Seca ou Mascarão Posa 1,79	Uva Itália ou Maril Red 2,75	Kit Vinícola ou Pin. Portuguesa 3,38	Abóbora 0,89	Alface Crespa 0,89
Cebola ou Quiabo Orgânico Terraviva 250g/300g 2,28	Uva Red Globe Importada 3,99	Cebola Comum 1,15	Abóbora Secca 0,58	Agrião 0,99
Alho Picoado Moretto 1kg 4,98	Abóbora Marrenga 0,32			

Peixaria

Peixeado Inteiro Garante de Origen congelado 13,90	Salmão Inteiro Garante de Origen congelado 16,58	Filé de Salmão Petar fresco 18,80	Sardinha Inteira Matreza fresca 2,49	Lula Importada 3,89	Paca ou Tombaru Garante de Origen Inteira - Fresca 5,89
Pacodinho Limpo congelado 5,90	Atum Inteiro fresco 6,89	Camarão-Cinza 10,90	Camarão 7 Barbos Limpo congelado 9,90	Anchoa Inteira congelada 6,95	



Açougue

- Nicote c/ Maminha Bovina para a viciado: 7,48
- Costão Duro Bovino para a viciado: 6,48
- Costão Mole Bovino pedaco: 7,98
- Peito Suino c/ ossa: 3,78
- Peito de frango c/ ossa: 6,25
- Miçoca Bovino para a viciado: 4,48
- Fraldinha Bovino para a viciado: 5,98
- Costela Suina: 6,98
- Costão de Fila Bovino para a viciado: 4,48
- Bisteca Suina: 5,98
- Filé Mignon Bovino para a viciado: 14,58
- Aoa de Frango: 3,48
- Sobrassada de Frango: 2,89

Rotisseria

- Pizza de Mussarela, Torçozos ou Presunto 450g: 4,78
- Costela Suina Assada Gold Meat: 19,90
- Frango Assado: 6,78
- Costela Bovina Rechenta c/ Ossos ou Costela Assada Gold Meat: 16,90

Padaria

- Fio p/ Hot-Dog ou p/ Hamburguer: 4,29
- Bolo de Páisco chocolate - 500g: 4,29
- Pão de Forma: 3,49
- Bolo de Páisco Iruco - 500g: 3,68
- Bovares de Chocolate: 17,90
- Bolo Decorado: 14,90
- Pão Italiano: 4,79

Salsicharia

- Presunto Costado Suino para o magro fatiado - 100g: 1,09
- Peito de Peru Defumado Salto fatiado - 100g: 1,80
- Presunto de Peru Costado Light Perdigão fatiado - 100g: 1,19
- Queijo Mussarela ou Prato fatiado - 100g: 1,09
- Queijo Mussarela para o pedaco: 6,98
- Martada de Bolonha Secca fatiado - 100g: 0,48
- Bacon Especial Defumado Secca: 7,89
- Doce de Leite: 16,90
- Salsicha Hot-Dog Salto: 3,98
- Queijo Minas Frescal: 6,48
- Lingüça de Frango Secca: 5,68
- Lingüça Calabresa Defumada Salto: 5,85

- Margarina: 1,15
- Arco-íris Danetta: 2,54
- Manteiga Danetta: 1,78
- Manteiga Danetta: 1,88
- Pão de Forma ou Bolachinha Carrefour 300g/500g: 1,78
- Ovo Grande Branco Carrefour: 2,29

Esta lâmina é válida para os dias 14 e 15/2/2007, para os lojais Itaipava, Raposo Tavares, Tombara, Botafogo, Garibaldi, Taboão da Serra, Anchieta, Diadema, Anália Franco, Cambé, Lins, Ipiranga, Tatuapé, Caixa Garcia, Pinheiros, Imigrantes, Rebouças, Pampulha, Vila Liberdade, Merumbi, São Vicente, Santo André, São Caetano, São Bernardo Desceval, São Bernardo Tebaldi, Santos, Guarujá, Santo André Gratifica, Santo Amaro Shopping, Santa Pátria, Tietê, Lins, Center Norte, Casa Verde, Tucuruvi, Pituba, Aricanduva, São José dos Campos, Guarulhos, Piraquara, São José dos Campos II, São Miguel, Guarulhos Dobra e Tupyba Chassis, exceto para os lojais Carrefour Bairro.

Compromisso Público
O Carrefour garante o menor preço e compromete-se a devolver a diferença na hora, caso o cliente encontre em outro estabelecimento varejista no município o mesmo produto com preço menor.

CARTÕES DE DÉBITO: VISA Electron, Cheque Eletrônico, REDE SHOP

CARTÕES ALIMENTAÇÃO: VISA, MasterCard, REDE SHOP, Cartão Alimentação, Cartão Alimentação, Cartão Alimentação

CARTÃO DO CLIENTE: Cartão do Cliente

CENTRAL DE ATENDIMENTO DOS CARTÕES: 0800 709 6200

Carrefour

Compromisso Público
O Carrefour garante o menor preço e compromete-se a devolver a diferença na hora, caso o cliente encontre em outro estabelecimento varejista no município o mesmo produto com preço menor.

CARTÕES DE DÉBITO: VISA Electron, Cheque Eletrônico Banco24Horas, MasterCard Maestro, REDE SHOP

ANEXO III

PANFLETO DA REDE HORTI MAIS

Show de Ofertas !!!

REDE horti mais

Pepino Japonês
R\$ **1,49**
kg

Maçã Gala
R\$ **1,99**
kg

Mandioquinha
R\$ **1,99**
kg

Coco Verde
R\$ **0,89**
unid.

Alface Americana
R\$ **0,69**
unid.

ofertas válidas de 15/03/07 à 18/03/07

Da Natureza para Sua Mesa...

Açougue



Figado Bovino
R\$ **3,49**
kg



Bisteca Suína
R\$ **5,99**
kg



Camarão Cinza
R\$ **11,90**
kg



Pescadinha
R\$ **3,90**
kg



Coxão Duro
R\$ **6,29**
kg

Mercearia



Peito de Porco Perdígão Light
R\$ **1,29**
100g



Mortadela Eder
R\$ **0,79**
100g



Salame Italiano Frigo Hanz
R\$ **1,59**
100g



Café Três Corações
R\$ **4,29**
500g



Feijão Carosol G Minas
R\$ **1,29**
1 kg



Água Sanitária Super Candida
R\$ **1,29**
1 litro

Aceitamos



Rua Marcos Fernandes, 800 (esq. Av. do Kursino)
Jd. da Saúde - Fone: 5073-8274

ofertas válidas de 15/03/07 à 18/03/07

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

De Segunda à Sábado . das 7H00 às 20H0
Domingos e Feriados . das 7H30 às 13H0

Ofertas válidas para os dias 15/03/07 à 18/03/07 ou enquanto durarem os estoques. Não vendemos no atacado, portanto nossos produtos poderão ser limitados para atendermos o maior número de clientes. Nos reservamos o direito de corrigir eventuais erros de impressão.

ANEXO IV

PANFLETO VIDEO LOCADORA BRASIL



Locação de DVD's
Sua Nova Opção de Lazer

TERÇA E QUARTA
PROMOÇÃO
EXCETO FERIADOS

Rua Francisco Dias, nº 11
Jd. Bosque da Saúde - CEP 04148-000
São Paulo - SP

AO LADO DA PADARIA DELÍCIAS

 **5073-7895**

Não jogue este folheto em vias públicas

