

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

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

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

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

---

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

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

voltadas às questões educacionais. Também com base nesses autores, Machado (no prelo) assinala que essas instruções expressam « *as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor uma plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a tornarem-se membros efetivos desta sociedade* ». Aí também já podemos observar uma influência ideológica, que dá uma determinada orientação ao sistema de ensino e ao sistema didático<sup>16</sup>. Ainda segundo Machado (no prelo), os sistemas de ensino se referem às « *instituições escolares existentes em uma sociedade, em função da idade, do nível cognitivo suposto e do seu estatuto sócio-econômico* », responsáveis por orientar as intervenções didáticas por meio do estabelecimento de objetivos, conteúdos, currículos e propostas de metodologia de ensino. O sistema didático, constituído pelo triângulo didático professor/aluno/conteúdo, incorpora os conhecimentos do sistema educacional e do sistema de ensino, com as devidas transformações, na tentativa de posicioná-los entre o saber científico e o senso-comum.

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

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

---

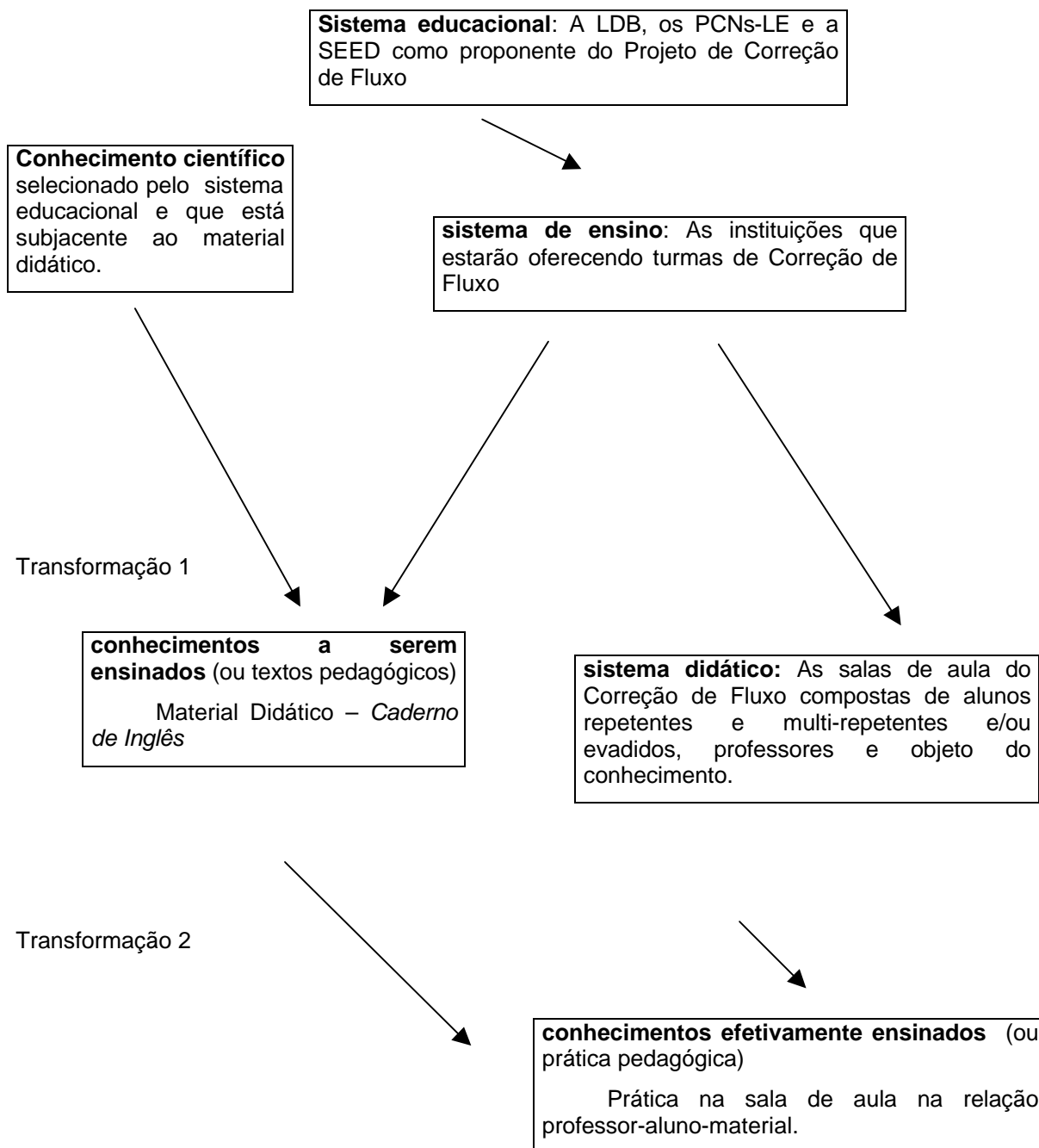
<sup>16</sup> De acordo com Machado (no prelo), as relações entre os elementos do triângulo didático possuem tamanha interdependência que quaisquer ações sobre um podem interferir sobre os outros.

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

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

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

Figura 1: a transposição no quadro do sistema escolar



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

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

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

## **2.2 Instrumentos de Análise de Material Didático (AMD)**

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

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

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

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

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

---

<sup>17</sup> « Aims and approaches, design and organization, language content, skills, topic, methodology, teacher's book and practical consideration »

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

### **2.3 A Construção de um Modelo Didático de Gênero**

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

#### **2.3.1 Modelo didático de gênero**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.4.1 O contexto de produção**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.4.2 Arquitetura interna dos textos

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

#### 2.4.2.1 A infraestrutura textual

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

##### 2.4.2.1.1 Plano geral do texto

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

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

#### 2.4.2.1.2 Tipos de discurso

Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (1997/1999) se baseia na descrição dos mundos<sup>19</sup> e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual, bem como na descrição das configurações de unidades lingüísticas que caracterizam determinados segmentos do texto. Os mundos representados dos agentes são chamados de *mundo ordinário* (que reúne os três mundos representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e os *mundos discursivos*, aqueles criados pela atividade de linguagem. Para a constituição dos mundos discursivos, dois conjuntos de operações se realizam. O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

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

---

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

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

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

Essas quatro distinções permitem definir quatro mundos discursivos:

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

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

Quadro 3 : Tipos de discurso

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



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

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

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

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

Quadro 4: Marcas típicas dos tipos de discurso

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

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

#### **2.4.2.1.3 Os tipos de seqüência e formas de planificação**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **2.4.2.2 Mecanismos de textualização**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

Quanto à coesão verbal, Bronckart (1997/1999) afirma que sua função é também a de ser responsável pela coerência temática do texto. Esse tipo de coerência pode ser explicitada pela escolha dos verbos e de seus tempos verbais. Quanto à temporalidade, mostrada pelos tempos verbais e, às vezes, em conjunto com advérbios, verificamos que há relações de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade em relação ao momento de produção<sup>21</sup>, ao momento do processo<sup>22</sup> e ao momento psicológico de referência<sup>23</sup>.

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

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

#### 2.4.2.3 Mecanismos enunciativos

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

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

---

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### 2.4.3 Escolhas nominais

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

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

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

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

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

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

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

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

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