



Revista Brasileira de Linguística Aplicada
ISSN: 1676-0786
rblasecretaria@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

de Jesus, Waldivia Maria

As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, 2010, pp. 539-553

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829614003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda

The functions of the textual types in the gender advertising speech

Waldivia Maria de Jesus*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Este artigo propõe refletir acerca do ensino de leitura e escrita pela abordagem de gêneros, com foco nas funções que os tipos textuais desempenham no interior do gênero discurso de propaganda. Reflete-se sobre problemas que envolvem a conceitualização de gênero textual / gênero de discurso, tipos textuais / formas textuais, com ênfase na definição de gênero mais adequada ao ensino. O *corpus* desses estudos constitui-se de uma peça publicitária veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*. E as reflexões se ancoram no Funcionalismo (HALLIDAY, 1985), na Semântica Pragmática (VAN DIJK, 1978) e na Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, função da linguagem, construção de sentido, eficácia do discurso.

ABSTRACT: This article proposes a reflection about the teaching of reading and writing on the genre approach, focusing on the function that textual types play within the genre advertising discourse. It reflects on issues surrounding the conceptualization of textual genre / discourse genre, textual types / textual forms, observing the most appropriate definition of genre to teach mother language. The studied corpus is constituted by an advertising piece published in *Folha de S. Paulo*. And the reflections rest on the Functionalism (HALLIDAY, 1985), on the Semantic Pragmatic (VAN DIJK, 1979), on the Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2002).

KEYWORDS: Teaching, language function, construction of meaning, discourse effectiveness.

* waldiviajesus@ig.com.br

Introdução

O ensino de leitura pautado pelos gêneros ainda apresenta algumas questões que precisam ser elucidadas, com vistas a superar obstáculos que se interpõem no processo de ensino / aprendizagem. Dentre as questões, destacamos a necessidade de resolver problemas relacionados com a conceitualização de gênero de discurso / gênero textual, tipo textual / forma textual, no sentido de observar suas funções dentro do processo de ensino. Temos como hipótese que a clara designação desses termos pode contribuir para a escolha dos aportes teóricos apropriados ao ensino, conforme os objetivos que se pretende alcançar.

A prática docente e o convívio com professores de língua materna, que atuam na educação básica, revelam a pouca clareza que muitos desses profissionais têm quanto à designação dos termos acima mencionados e quanto à função que eles desempenham no discurso. O interesse pelo tema surgiu dessa constatação, que evidencia a necessidade de aprofundar as reflexões acerca desses termos, a fim de elucidar seus aspectos conceituais e funcionais, dentro de processos intercomunicativos que, nesse contexto, se realizam por meio do gênero discurso de propaganda.

Para ancorar as reflexões acerca desse tema elegemos a perspectiva teórica Sistêmico-Funcional, complementada pela Semântica Pragmática e pela Análise do Discurso. A teoria Sistêmico-Funcional abrange os níveis morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático da língua, com foco na noção de língua, na noção de sujeito e de contexto sócio-histórico.

Sob essa ótica, o sujeito é um ator que desempenha papéis sociais por meio da linguagem; e a língua é um sistema semântico que ultrapassa o significado das palavras e abrange todo o sistema de significado da língua; e o contexto sócio-histórico é dinâmico, uma vez que se transforma conforme a evolução da sociedade e das dinâmicas das relações sociais.

Embora a teoria Sistêmico-Funcional seja abrangente, ela não dá conta de todas as dimensões do discurso, por exemplo, a dimensão superestrutural, por isso torna-se essencial a contribuição da teoria Semântica Pragmática, proposta por Van Dijk (1978). Esse autor define as superestruturas textuais como formas ou esquemas vazios abstratos, que podem ser preenchidas em função da comunicação, considerando os contextos de interação social. Essa teoria contribui para compreender o conceito de formas textuais, assim como as funções que elas desempenham na produção e no processamento do discurso.

A Análise do Discurso complementa os aportes teóricos em questão, por resultar em um constructo teórico interdisciplinar que agrega conhecimentos da Linguística Textual, da Psicologia, da Sociologia e outras áreas afins, constituindo, dessa forma, um modelo técnico-didático apropriado para analisar textos e seus efeitos de sentido, nas diversas situações de interação social.

Funções da linguagem: interação social

Na perspectiva interacionista, Halliday (1985) coopera com o ensino do uso comunicativo da linguagem, ao elaborar uma teoria linguística que parte da hipótese metafuncional. Trata-se, por assim dizer, de sua gramática funcional, que tem características universais e defende a ideia de que todas as línguas se organizam a partir de três componentes, quais sejam: ideacional, interpessoal e textual.

Dentro desse sistema de organização, a função ideacional identifica-se com a oração que funciona como representação de um processo, que permite a expressão de experiências humanas, por meio do relacionamento entre as categorias semânticas armazenadas na memória dos indivíduos e as coisas do mundo externo. Em outras palavras, isso quer dizer que o significado da função ideacional está tanto no mundo da imaginação quanto no mundo da forma. E à medida que os sujeitos estabelecem relação entre esses significados, eles vão atribuindo sentido às coisas do mundo e apreendendo as diversas realidades. E, assim, desenvolvem habilidades para interagir com o mundo e com os outros.

A função interpessoal identifica-se com a oração que desempenha a função de troca: afirmação, perguntas, ofertas, ordem e justificação. Nessa função, a oração é organizada como um evento interativo que envolve dois parceiros da troca verbal, no plano da oralidade ou da escrita. Isso quer dizer que o falante, ao assumir o papel de solicitante da informação, atribui ao ouvinte o papel complementar de fornecedor da informação que ele deseja.

A função textual identifica-se com a oração que desempenha a função de construir uma mensagem, assim como o significado textual, a partir da relação do texto com o contexto social. Isso quer dizer que o significado textual é construído não só por meio de sequências linguísticas mas também a partir da apreensão de fatos anteriores e posteriores a escritura do texto. Essa função serve às demais como suporte, uma vez que promove a interação entre forma, conteúdo e contexto de produção do discurso. A classificação dessas funções

ocorre por uma questão de didática, pois, na dinâmica discursiva, elas apresentam-se imbricadas, com vistas a dar conta dos sentidos que os textos veiculam.

Essa perspectiva teórica contribui para o ensino de leitura e escrita como atividade social, por abranger tanto o nível da frase quanto o nível do discurso. No nível do discurso, Halliday (1985) propõe três variáveis situacionais que se substancializam a partir de três componentes metafuncionais do sistema linguístico, quais sejam: a) o campo discursivo – liga-se à atividade social implicada no evento discursivo; b) o campo experiencial – vincula-se ao teor do discurso, e refere-se à distância social entre seus participantes; c) o campo intercomunicativo – liga-se ao modo do discurso, diz respeito ao canal que se estabelece entre os participantes do evento discursivo, por meio do componente textual.

A compreensão dessas dimensões do discurso parece essencial para construir a competência comunicativa, uma vez que conduz o educando a um plano de reflexão sobre as diversas formas de manifestação pela linguagem. Isso significa desenvolver habilidades para escolher as categorias gramaticais e organizá-las, em função de um projeto de dizer, conforme as circunstâncias de tempo, lugar e pessoas.

Ensino de língua: reflexão sobre a linguagem

Entende-se, assim, que o ensino do uso comunicativo da linguagem deve privilegiar a reflexão sobre suas formas de manifestação, com vistas a conduzir o educando à compreensão de que a escolha de uma categoria gramatical tem implicações dentro dos eventos discursivos. E tais implicações podem resultar em responsabilidade sobre o ato de produzir ou interpretar um enunciado. Isso se explica porque uma dada categoria gramatical pode assumir um significado em uma posição do sintagma e assumir um novo significado quando deslocada para outra posição, podendo, ainda, interferir no sentido da proposição como um todo.

Em termos de ensino, isso significa criar condições para que o educando apreenda a lógica da gramática e desenvolva habilidades para atribuir funções semânticas a cada unidade da língua, conforme a situação comunicativa e o efeito de sentido que desejar construir. Nessa perspectiva, Halliday (1985) sustenta que não é possível atribuir significado a um elemento linguístico, de maneira isolada, posto que o significado é codificado dentro do texto como

um todo integrado. Assim sendo, o ensino de leitura e escrita, pela abordagem de gêneros, deve privilegiar quase todos os níveis da língua, uma vez que apenas o formato dos textos e a cena enunciativa não dariam conta dos sentidos que os textos veiculam.

O ensino de língua, nessa perspectiva, tende a contribuir para ampliar a competência comunicativa do educando e, como consequência, desenvolver a autonomia de linguagem. No entanto, para atingir esse nível de ensino e aprendizagem é preciso ter clareza quanto à conceitualização de termos que constituem peças fundamentais para compreender o processo de ensino, conforme já dissemos. Essa clareza amplia a visão sobre o processo de ensino, facilitando a escolha dos aportes teóricos apropriados para sua condução.

Ensino de língua: gênero textual x gênero de discurso

A preocupação com a elucidação de questões acerca do ensino de língua materna pela abordagem de gêneros tem levado alguns estudiosos da linguagem a refletir sobre designação de gênero mais adequada ao ensino. Nesse sentido, tem-se defendido que a designação de gênero de discurso se afastaria do âmbito das ações pedagógicas, por ser entendida como um conceito abstrato, enquanto a designação de gênero textual seria mais apropriada ao ensino, por englobar a materialidade linguística, que é passível de observação e análise.

Pensamos que esse impasse teórico-metodológico poderia ser resolvido, se o texto fosse compreendido como produto linguístico e como processo de ação pela linguagem. Nesse sentido, Van DIJK (1997) admite que a compreensão do discurso como texto e como ato depende de vários fatores cognoscitivos que incluem os conhecimentos, as crenças, os desejos, os interesses, os objetivos, as atitudes, as normas e os valores dos usuários da língua. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, e considerando o fato de que os usuários dessa língua apresentam um elevado grau de criatividade expressiva, parece possível adotar o conceito de discurso como texto e como ato. Isso se justifica porque esse conceito abrange tanto a materialidade linguística quanto as leis discursivas e as representações semânticas dos usuários da língua.

Considerando o exposto, parece que a definição de discurso proposta por Maingueneau (2002) abrange esses aspectos do discurso e, sendo assim, pode contribuir para o ensino de língua pela abordagem de gênero. Esse autor concebe o discurso como unidades transfrásticas ou sequências textuais

constituídas por um ou mais enunciados, que estão submetidos a regras de organização vigentes, em dados grupos sociais. Essas regras de organização são aquelas que governam uma narrativa, um diálogo, uma argumentação e são compartilhadas social e culturalmente.

Assim sendo, a concepção de discurso de Maingueneau (2002) parece condensar os conceitos de gênero de discurso e de gênero textual, conforme a definição de Swales (1990). Para esse autor o gênero discursivo consiste em um fenômeno que fundamenta o princípio dialógico da comunicação humana e traz implícita a alternância entre falantes; enquanto o gênero textual consiste em um conjunto de elementos linguísticos que detém caráter de totalidade comunicativa, em função de fatores linguísticos, semânticos e pragmáticos.

Entende-se, assim, que a concepção de gênero de discurso se configura como um processo de interação pela linguagem ou ato de enunciação, que parece um conceito abstrato. Mas, se considerarmos que o ato de enunciação é fruto da transformação dos caracteres formais da língua, em instância de discurso, torna-se possível considerar sua análise, no âmbito das intenções do produtor do discurso. Essa possibilidade deve ser considerada, uma vez que para se posicionar no discurso, o enunciador faz as escolhas linguísticas de maneira criteriosa, para causar nos enunciatários uma impressão positiva de si. Esse modo de ação pela linguagem revela direta ou indiretamente suas ideologias, suas cognições e intenções.

Esses são fatos enunciativos que ultrapassam os limites do texto. É nesse sentido que Maingueneau (2002) define o discurso como uma análise transfrástica, que engloba a materialidade linguística e os fatos enunciativos extralingüísticos. Isso significa tomar o discurso como texto e como ato. Ao partir desse princípio, torna-se possível adotar tanto o conceito de gênero textual quanto o conceito gênero de discurso, para conduzir o processo de ensino. Entendemos dessa forma porque o texto no desempenho de funções comunicativas apresenta dupla face: a sequenciação linguística e a ação pela linguagem.

Assim sendo, adotaremos a concepção de discurso de Maingueneau (2002), para conduzir as reflexões acerca do gênero discurso de propaganda, uma vez que essa concepção contempla a dupla face do discurso: a sequência linguística e o ato de linguagem, que privilegia os fatores linguísticos, semânticos e pragmáticos do discurso. Essa concepção condensa a noção de gênero textual e de gênero de discurso. Partindo desse princípio, alternaremos entre o uso de ambas as designações no percurso desse trabalho.

Gêneros e tipos textuais: designação e função

Em se tratando de ensino de língua pela abordagem de gêneros, torna-se relevante ainda refletir sobre a designação de tipos textuais em oposição aos gêneros, observando suas funções dentro do processo de ensino. Nesse contexto, Marcuschi (2002) define tipo textual como uma espécie de constructo teórico que se constitui por meio de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilos. E define gênero como textos concretizados na vida social, os quais apresentam padrões sócio-comunicativos característicos e definidos por posições funcionais, objetivos comunicativos e estilos.

Para melhor definir gênero textual, Marcuschi (2002) recorre ao termo “domínio discursivo”. E, assim, classifica os domínios discursivos em: científico, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, instrucional, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal e ficcional. Porém, chama a atenção para o fato de que muitos gêneros são comuns a vários domínios discursivos, sendo que há domínios discursivos mais produtivos em diversidades textuais e outros mais resistentes. E conclui que na relação fala – escrita a hipótese mais forte é de que há domínios discursivos específicos e mistos.

Conforme o exposto, o tipo textual consiste em um conjunto de caracteres formais, que está disponível no sistema, como uma possibilidade de língua. Já o gênero textual consiste na mobilização desses caracteres, em função da comunicação. Entende-se, assim, que o gênero textual consiste na ação pela linguagem ou realidade discursiva, que se define por meio de intenções e objetivos comunicativos. Assim sendo, o ensino de leitura e escrita pela abordagem de gênero considera o fato de que as unidades da língua desempenham funções comunicativas específicas no interior de cada gênero textual / discursivo.

Para dar conta dessa gama de aspectos da linguagem, às vezes, é preciso lançar mão de vários aportes teóricos. Nesse sentido, Marcuschi (2002) sustenta que o ensino de língua pautado pelos gêneros deveria ser tomado como um empreendimento interdisciplinar, de modo que abrangesse a análise de texto, a análise de discurso e uma descrição da língua. Assim, o ensino poderia responder a questões de natureza sociocultural, no uso da língua, de maneira geral. Mas, para atingir esse nível de ensino, é preciso ter conhecimento de várias vertentes teóricas para abordar a questão dos gêneros de maneira substancial.

O ensino de língua pela abordagem de gênero engloba vários conhecimentos, dentre eles, o conhecimento das superestruturas textuais. Nesse sentido, Van Dijk (1979) reconhece que a superestrutura constitui um dos fatores

essenciais para identificar um tipo de texto, embora reconheça a existência de textos que podem ser identificados por meio de razões semânticas, pragmáticas e retóricas. Isso se explica porque nem todos os textos possuem uma superestrutura convencional. Como exemplo, ele cita uma peça publicitária ou um poema, que possui uma forma global quase arbitrária. Não se pode considerá-la arbitrária porque ela reflete determinadas funções cognitivas, pragmáticas ou sociais na comunicação textual, mesmo não sendo institucionalizada, estabelecida, fixada.

É possível observar a diferença entre tipos textuais e formas textuais a partir de suas funções no discurso. As formas textuais desempenham funções específicas, como definir o tipo de texto, processar, armazenar, interpretar e produzir o discurso. E os tipos desempenham a função de constituir a estrutura do discurso, a fim de torná-lo funcional.

Os aportes teóricos em questão apoiam as reflexões acerca dos tipos textuais que compõem o gênero discurso de propaganda. Nesse contexto, os tipos serão observados como elementos que desempenham funções morfossintáticas, semânticas e pragmáticas no interior desse discurso, contribuindo para o processamento do texto e para a construção de sentido, conforme observaremos no texto que segue.

Análise de texto

[1] Pare para pensar: você sabe qual é a marca de seu carro? E qual o fabricante do computador que você tem em casa? [2] Então por que, quando você compra um apartamento, você não sabe o nome da construtora? Na hora da compra de um bem tão importante, informação é fundamental. [3] Verifique o histórico de quem está construindo seu imóvel, veja suas credenciais, pergunte, pesquise. E a Gafisa ajuda você a fazer isso: acesse www.gafisa.com.br/comprasegura ou pegue sua versão de bolso em um dos estandes da Gafisa. [4] Lá você vai encontrar todas as perguntas que você precisa fazer e todas as respostas que deve ouvir. [5] E vai descobrir por que um Gafisa é, e sempre será, um Gafisa.
Acesse www.gafisa.com.br/comprasegura

Texto extraído do jornal *Folha de S. Paulo* – Caderno Dinheiro, p. B20 de 29/11/2008.

O referido texto se classifica como gênero discurso de propaganda, que se inclui na classe de textos opinativos. Trata-se de um texto veiculado no suporte Caderno Cinheiro, da *Folha de S. Paulo*, que se destina aos grupos da classe média, que são idealizados como potenciais leitores. As reflexões sobre os fenômenos de linguagem que ocorrem nesse gênero de discurso se ancoram nos pontos de vista de Van Dijk (1978), Halliday (1985), Maingueneau (2002) e Marcuschi (2002).

O propósito de analisar esse texto consiste em observar que dados tipos textuais se vinculam a determinados gêneros de discurso, com vistas a desempenhar funções semânticas e pragmáticas próprias de cada gênero. Nesta análise, os tipos serão observados como elementos que integram a cognição social e são fundamentais para o processamento do discurso e para a construção de sentido. A análise se realiza a partir de fragmentos do texto, que estão indicados por um número entre colchetes.

O texto, em análise, não apresenta título e a asserção é dirigida de forma direta por meio do recurso da exortação e da interrogação [1] *Pare para pensar: você sabe qual é a marca de seu carro? E qual o fabricante do computador que você tem em casa?* Nesse enunciado, a interrogação consiste em um recurso retórico que assume valor de afirmação. Esse fato se evidencia pela presença do verbo “saber” no presente do indicativo, que antecede ao pronome interrogativo “qual”. A ocorrência desse fenômeno de linguagem atribui ao pronome interrogativo um valor de declaração afirmativa, conforme se observa “você sabe qual é a marca de seu carro?”, em vez de: “qual a marca de seu carro?” A partir desse modo de enunciado, pode-se inferir que o leitor é conhecedor das marcas em questão.

Enquanto o enunciado acima mencionado expressa valor de constatação, o que segue expressa valor de interrogação, conforme se observa [2] *Então por que, quando você compra um apartamento, você não sabe o nome da construtora?* Essa proposição interrogativa está empregada em seu sentido próprio, desempenhando a função de ativador de conhecimentos prévios ou as lembranças armazenadas na memória social dos leitores, sobre coisas que tenham merecido destaque e que supostamente tenham sido postas em segundo plano.

O modo de asserção por meio do tipo exortativo “pare para pensar” visa a construir efeitos de sentidos específicos para essa situação comunicativa: conduzir o leitor a um plano de reflexão sobre suas escolhas e despertá-lo para a transformação de uma realidade. Nesse contexto, fazer com que o leitor se

movimento, pesquise e busque informação sobre os grupos empresariais com os quais pretende formalizar contrato, para a compra de um bem tão importante como um imóvel.

O recurso expressivo que se pauta pelo tipo exortativo, neste contexto, constrói o efeito de aproximação dos participantes do discurso. Para construir esse efeito, o enunciador se inscreve no discurso como uma não-pessoa, representada pelo nome de um grupo empresarial e, utilizando o recurso da exortação, coloca o leitor em contato direto com a imagem que deseja vender, conforme mostra o enunciado [3] *Verifique, veja, pergunte, pesquise. E a Gafisa ajuda você a fazer isso: acesse www.gafisa.com.br/comprasegura ou pegue sua versão de bolso em um dos estandes da Gafisa.*

Ao fazer uso do nome próprio “Gafisa”, o enunciador opta pelo anonimato, ao mesmo tempo em que se torna uma forte presença no discurso. Isso se torna possível porque ele se representa no discurso por meio do nome de uma instituição, que assume o papel da pessoa que fala e, ao mesmo tempo, o papel da pessoa de quem se fala. Esse recurso expressivo desempenha dupla função: aproxima os leitores do objeto de discurso (a Gafisa) e valoriza sua imagem, uma vez que passa para o leitor a impressão de que ela é dita de outro lugar, por outro que reconhece e certifica seus méritos.

Na expressão, “a Gafisa ajuda você”, o verbo “ajudar” no presente do indicativo expressa realidade e veracidade, e o pronome de tratamento “você” expressa familiaridade e amizade e passa a ideia de parceria entre empresa e potenciais consumidores. Neste contexto, o pronome “você” não está dirigido a um elemento referenciado dentro do texto, mas se trata de um “você” que representa um grupo de pessoas que está fora do texto. Esse recurso expressivo visa a facilitar a inscrição do leitor no perfil de consumidor-modelo, que examina a conjuntura do mercado antes de fechar um grande negócio.

No enunciado, “acesse ou pegue sua versão de bolso em um dos estandes da Gafisa”, a ação verbal recai sobre a fonte de consulta e não sobre o consumo. Nesse caso específico, o tipo exortativo desempenha a função de ocultar a obrigatoriedade de os leitores consumirem os produtos da empresa. Nesse contexto, a indicação da fonte de pesquisa (*site* ou manual do consumidor) funciona como fator de constatação de verdades que valoriza o discurso, uma vez que passa a aparência de rigor quase científico, o que contribui para reforçar o caráter idôneo da instituição e seu compromisso com a verdade.

Nuances do discurso: proximidade e distanciamento

Os discursos tendem a apresentar graduações conforme as intenções ou as necessidades de expressão do enunciador. Essas necessidades são dirigidas pelos objetivos que ele pretende atingir. No gênero textual, em análise, a necessidade de aproximar o leitor do produto anunciado faz com que o enunciador utilize o recurso da aproximação e do distanciamento aparente e, assim, não torna sua intenção tão evidente, conforme se observa no seguinte enunciado.

[4] *Lá você vai encontrar todas as perguntas que você precisa fazer e todas as respostas que deve ouvir.* O advérbio “lá” causa a impressão de distanciamento entre os participantes do discurso, mas essa impressão é apenas aparente, pois, embora a palavra “lá” esteja direcionando o leitor para fontes de sentidos que se expandem para além do texto-fonte, esses sentidos continuam implicados com o referente textual: o grupo empresarial que é sinônimo de compra segura.

No enunciado em questão, o verbo “precisar” expressa a necessidade do enunciatário, e o verbo “dever” expressa obrigatoriedade do enunciador. Nessa relação, invertem-se os papéis: o enunciador que se colocava no discurso como condutor do processo de interação verbal coloca-se, agora, na posição de conduzido pelo discurso, como fornecedor de informações que o enunciatário deseja receber.

Nota-se, assim, que a alternância de níveis do discurso ocorre em função da busca de recursos argumentativos para persuadir o outro. No entanto, ao utilizar esses recursos, o enunciador cuida para não exceder na valorização de sua face positiva em função da desvalorização da face positiva dos parceiros da troca verbal. No texto, em análise, percebe-se que o enunciador alterna os níveis do discurso entre a valorização do “eu” e a valorização do “tu”, ora se colocando na posição de condutor do discurso, ora se colocando na posição de conduzido pelo discurso.

A alternância de níveis de discurso decorre das necessidades comunicativas e do efeito de sentido que se pretende construir. No texto, em análise, por exemplo, o recurso de apagamento do enunciador alterna-se com sua presença no discurso, conforme se verifica no enunciado [5] *Você vai descobrir por que um Gafisa é, e sempre será um Gafisa.* Aqui, o enunciador se posiciona no discurso de forma indireta, atribuindo ao leitor a responsabilidade por assumir um ponto de vista diante de fatos que ele poderá constatar.

Mas à medida que as necessidades de comunicação se acentuam, o enunciador precisa assumir uma posição mais direta no discurso. E, para isso, faz uso do tipo argumentativo, utilizando verbos do mundo do comentário,

que funcionam como um ativador de tensão e de atenção do leitor para que ele receba o discurso com responsabilidade, conforme se observa no seguinte enunciado “Na hora da compra de um bem tão importante, informação é fundamental.” Nota-se, nesse enunciado, que a exigência do evento discursivo requer a mudança de atitude do enunciador.

Ensino de leitura: apreensão de sentidos implícitos

Essa análise mostra que o ensino de leitura pela abordagem de gêneros deve propiciar ao educando o desenvolvimento de habilidades para apreender não só os sentidos que se revelam na superfície textual mas também os sentidos que resultam das intenções do enunciador. Isso significa criar situações de ensino / aprendizagem que favoreçam a construção de saberes que deem conta do que dizer e como interpretar os fatos enunciativos que interferem na produção dos discursos e na construção de sentidos. A construção desses saberes resulta no desenvolvimento da competência comunicativa, definida por Halliday (1985), como a capacidade que os indivíduos têm não só para codificar e decodificar enunciados linguísticos, como também para usá-los de maneira interacionalmente satisfatória.

Nessa perspectiva, Maingueneau (2002) acrescenta à competência comunicativa outros conhecimentos que considera essenciais para desenvolver quaisquer atividades linguísticas. Dentre esses, ele destaca o domínio das leis discursivas e dos gêneros de discursos que constituem a competência genérica. Além desses, acrescentam-se, ainda, o conhecimento linguístico e o enciclopédico, que intervêm na atividade verbal em dupla dimensão: produção e interpretação de enunciados.

A competência genérica consiste na capacidade que o usuário da língua tem ou deveria ter para identificar um gênero textual e, a partir desse ponto, identificar outros fatores que o constituem, tais como o domínio discursivo e a função comunicativa. Nesse sentido, deve-se considerar o fato de que um gênero textual pode apresentar mais de um domínio discursivo. O texto em questão, por exemplo, apresenta os domínios discursivos comercial e instrucional, sendo que o primeiro prevalece sobre o segundo.

Isso se explica porque a dinâmica discursiva engloba múltiplas funções da linguagem. Nesse caso específico, instruir e convencer, o que explica a necessidade dos domínios discursivos instrucional e comercial. Nesse contexto, o discurso consiste em uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo, conforme a teoria dos atos de fala proposta por

Austin (1980). Nesses termos, o texto em análise pode ser considerado como um texto-em-função, que se circunscreve em atos de ordenar, sugerir, afirmar, interrogar, que visa a modificar hábitos de consumidores.

Entende-se, dessa forma, que os atos de fala, assim como os gêneros textuais, visam a modificar uma situação. Isso quer dizer que, ao produzir um dado gênero textual, faz-se necessário refletir sobre o que dizer e para quem dizer e quais os objetivos que se pretende alcançar. Nesse sentido, Maingueneau (2002) reconhece que a determinação correta da finalidade do ato de dizer torna-se indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero textual utilizado.

Assim sendo, para cumprir dadas funções comunicativas, às vezes, um gênero textual pode abranger mais de um domínio discursivo e também agregar mais de um tipo textual. No texto, em análise, por exemplo, verificamos que o enunciador se vale dos tipos argumentativo e exortativo para construir a estrutura do discurso e buscar meios para que ele cumpra funções comunicativas. Nesse caso específico, vender uma imagem e, consequentemente, um produto.

Os tipos textuais mencionados desempenham funções específicas no interior do gênero discurso de propaganda. O tipo exortativo, por exemplo, desempenha a função de convidar o leitor à ação, com vistas a modificar uma situação, isto é, buscar informação sobre os méritos da construtora de seu imóvel e também deslocar o foco do produto e colocar na fonte de pesquisa (*site* do anunciante) e, assim, passar para os leitores um valor de verdade. Já o tipo argumentativo, por meio do uso de verbos do mundo do comentário, funciona como um ativador de tensão e de atenção do leitor para que ele receba o discurso com responsabilidade.

Enfim, essa análise mostra que a compreensão de dados gêneros de discurso / gêneros textuais envolve processos complexos de interpretação, por requerer estratégias para compreender as representações semânticas. Na visão de Van Dijk (2002), essas representações são construídas não só a partir de informações do discurso mas também a partir de informações do contexto social em que o leitor está inserido. Isso significa que as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas, contribuindo para interpretar (entender) os discursos.

No texto, em análise, observamos que os conhecimentos linguísticos, complementados por outros de natureza extralingüística, contribuem para que o enunciador selecione as categorias gramaticais e organize-as conforme a situação comunicativa que intenciona construir. Por intermédio da seleção

lexical, o enunciador se inscreve no discurso como uma não-pessoa, construindo, assim, o efeito da aproximação entre o leitor e o objeto de discurso.

Para que o educando apreenda esses sentidos no texto, torna-se fundamental que as atividades de leitura sejam intermediadas pelo educador, que pode utilizar perguntas como estratégia para conduzi-lo à ativação de conhecimentos enciclopédicos e relacioná-los com a base textual. Isso significa ativar a função ideacional da linguagem, por meio da qual o leitor promove o relacionamento entre os fenômenos do mundo interno e os fenômenos do mundo externo e, assim, constrói os sentidos do texto.

Nesse sentido, Van Dijk (2002) reconhece que a compreensão de um texto envolve não só o processamento e interpretação de informações exteriores mas também a ativação e uso de informações internas. Isso quer dizer que a compreensão dos discursos envolve a representação de uma base textual na memória, simultaneamente, com a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo de situação na memória episódica ou representação cognitiva dos acontecimentos. Essa representação textual é continuamente combinada com o que já se sabe sobre situações semelhantes. No texto, em análise, essas representações remetem os leitores a situações que envolvem compra e venda de imóveis.

A própria situação comunicativa contribui para ativar conhecimentos prévios, porque no ato de produção do discurso o enunciador idealiza o leitor-modelo, a partir da previsão do tipo de competência predominante no grupo a que o texto se destina. Na visão de Maingueneau (2002), trata-se de um grupo imaginário, ou uma espécie de imagem à qual o escritor atribui aptidões. Esse nível de produção e compreensão do discurso ultrapassa o nível da codificação e decodificação de enunciados, por requerer competências para além dos conhecimentos linguísticos.

Considerações finais

A análise do discurso de propaganda revelou que a compreensão de um dado texto se processa a partir da materialidade da língua, sendo que nessa materialidade estão impressas as cognições, as intenções e as ideologias do produtor do discurso. Assim, para apreender o sentido do texto como produto e como processo de interação pela linguagem é preciso desenvolver a competência leitora do educando, para que ele ultrapasse o plano da codificação e atinja o plano das relações entre o texto e o contexto sócio-histórico, assim como o contexto de produção do discurso.

Este trabalho pode ter trazido alguma contribuição nesse sentido, visto que propôs o ensino de leitura e escrita como uma atividade linguística vinculada às práticas sociais: pesquisa e compra de imóvel. Neste contexto, a própria situação comunicativa construída contribuiu para ativar conhecimentos que representassem situações semelhantes. Dentro desse processo de análise textual, foi possível observar a clara definição dos termos gênero textual / gênero de discurso; formas textuais / tipos textuais, assim como suas funções, dentro do processo intercomunicativo, que se realizou por meio do gênero discurso de propaganda.

Em resumo, concluímos que quanto mais abrangente for a perspectiva teórica escolhida para conduzir o ensino de língua, pela abordagem de gêneros, maior será a possibilidade de abranger os aspectos que são essenciais para obter o sucesso do ensino. Nesse sentido, a perspectiva teórica Sistêmico-Funcional se mostrou adequada, por abranger os níveis morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático da língua e agregar outros aportes teóricos afins, como a Análise do Discurso e a Pragmática Semântica, que se mostraram aplicáveis às práticas de ensino, conforme os objetivos propostos.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Marcondes Souza Filho. Porto Alegre. Artes Médicas, 1980. 136 p.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London, Edward Arnold, 1985. 472 p.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002. 238 p.
- MARCUSCHI, J. A. *Gêneros textuais e o ensino de língua*. Pernambuco: UFP, 2002. 28 p. (Mimeografado)
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic research settings*. Cambridge: University Press, 1990. 272 p.
- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1978. 309 p.
- VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid. Siglo Vientiuno, 1997. 194 p.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002. 207 p.

Recebido em novembro de 2009. Aprovado em janeiro de 2010.