



O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico

Carla Messiasⁱ (SEDUC/MT)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um modelo didático para o gênero comentário jornalístico radiofônico, elaborado por meio da análise de exemplares desse gênero sob a base teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de mestrado que visou à identificação das características do gênero em questão com fins didáticos, numa perspectiva de propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem em alunos do ensino fundamental do 8º e 9º anos que faziam parte de uma proposta de projeto de rádio escolar desenvolvida em uma escola pública do estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: modelo didático, comentário jornalístico, capacidades de linguagem.

Abstract: This article aims to present a didactic model for the textual genre radio journalistic comment, developed through the analysis of samples of this genre based on the socio-discursive interactionism theoretical-methodological framework. This work is the result of a master's research which aimed to identify the characteristics of the genre in question for teaching purposes, with a view to encourage the development of 8th and 9th grade students' language capacities. The students were part of a proposal for a school radio project developed in a public school in Mato Grosso State.

Keywords: didactic model, journalistic comment, language capacities.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar o modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico elaborado com a finalidade de servir de objeto metodológico para a construção de sequências didáticas de ensino para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Como modelo didático compreende-se um objeto descritivo cuja função é nortear as práticas escolares de produção, identificando-se as dimensões constitutivas do gênero e a seleção das características que podem ser ensinadas. (DE PIETRO et al. 1996/1997, p.108).

A elaboração do modelo didático (doravante MD) fez parte de uma pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Anna Rachel Machado (PUC/SP) e co-orientação de Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa/PT). que teve como objetivo identificar as características definidoras do gênero comentário jornalístico radiofônico, com a finalidade de elaborar um modelo didático desse gênero. A teoria de base utilizada para a análise da identificação das características do comentário jornalístico é o interacionismo sociodiscursivo .

O MD de um gênero é uma das etapas para a construção de sequências didáticas (doravante SD), isto é, sequências sistematizadas de atividades que propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem em diferentes aprendizes. Para a elaboração do MD e, conseqüentemente, de SD, devemos ter à priori a referência sobre o nível escolar dos alunos (anos ou séries), os conhecimentos prévios dos alunos em relação à um gênero específico, bem como, que competências buscamos oportunizar os alunos a se apropriarem (argumentativas, narrativas, descritivas, etc).

No caso desta pesquisa, tomamos como referência para a escolha do gênero e da proposta de MD, um grupo constituído por 16 alunos do ensino fundamental (8º e 9º anos) que integravam, em 2007, um projeto de Rádio Escolar de uma escola pública do estado de Mato Grosso. Ressalta-se, portanto, que a escolha do gênero e nível de elaboração do MD está ancorada na situação de comunicação em contexto escolar ocasionada pelo projeto pedagógico de Rádio Escolar, compreendida como proposto por Dolz e Messias (no prelo).

A proposta aqui apresentada filia-se à abordagem dada ao ensino de gêneros de textos pelos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e do grupo Análise de Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER/CNPq), no quadro do interacionismo sociodiscursivo que assume a concepção de desenvolvimento do interacionismo social de Vygotsky, ampliando-a para a questão da linguagem, afirmando que ela é central para o desenvolvimento do humano.

Para a apresentação de nossa proposta, organizamos o artigo em duas seções. Na primeira, discutiremos o aporte teórico que embasa a elaboração do modelo didático do comentário jornalístico radiofônico, apresentando os procedimentos utilizados para sua elaboração; na segunda parte, apresentaremos parte dos resultados das análises que permitiram a sua elaboração e, por fim, o modelo didático propriamente dito.

1. Pressupostos teóricos

A abordagem dada ao ensino de gêneros de textos pelos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e do grupo ALTER, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), filia-se à concepção de desenvolvimento do interacionismo social de Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem é uma condição fundamental para as transformações qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Essa aprendizagem, por sua vez, se realiza a partir da interação dada na relação de uma pessoa com a outra, por meio de um objeto e pode ter um estatuto incidental, 'aprendizagem incidental', ou intencional, 'aprendizagem intencional'. A primeira vem, como um acessório, "no curso da realização de uma ação" e a segunda, de uma situação em que o sujeito esteja implicado e que visa a um efeito. Essa aprendizagem intencional, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), se realiza com frequência em meio institucional, isto é, na escola.

Assim, retomando a tese de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano, e, portanto, do conhecimento humano e seu desenvolvimento se dão por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos

organizados em gêneros. Essa proposta se centra na questão de que o ensino dessas práticas permite o desenvolvimento de capacidades languageiras nas pessoas, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais.

Nesse contexto, alguns conceitos são de fundamental importância para a compreensão da necessidade de elaboração de modelos didáticos e para o que eles podem proporcionar no processo de ensino-aprendizagem, em especial, para o letramento. São eles: capacidades de linguagem, gênero como instrumento e megainstrumento de desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, modelo didático e sequência didática. Nesta seção serão tratadas todas essas noções para, em seguida, ser abordado o processo de elaboração de modelo didático e, posteriormente, o modelo didático do comentário jornalístico radiofônico.

1.1 O gênero no ensino: por que elaborar modelos didáticos?

A proposta de elaboração de MD e SD se centra na questão de que o ensino das práticas languageiras situadas (os textos) permite o desenvolvimento de capacidades languageiras nas pessoas, isto é, da capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais.

De acordo com Bronckart (1999/2007: 107), em uma atividade social, regulada por atividades de linguagem, uma pessoa age por meio de “unidades psicológicas sincrônicas que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos”. Na realização de uma ação de linguagem, o produtor coloca em interface o conhecimento sobre a situação de ação em que se encontra, sobre os gêneros de textos, presentes nas diferentes esferas discursivas de nosso cotidiano, e sobre os recursos linguísticos de uma língua natural. É a mobilização desse conhecimento sobre esses três elementos que constituirá o que denominamos como capacidades de linguagem. Assim, as capacidades de linguagem podem ser compreendidas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem. De acordo com Dolz & Schneuwly (2004, p. 52) as capacidades languageiras ou de linguagem são

as aptidões requeridas de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Compreende-se como as capacidades de ação a mobilização dos conhecimentos referentes à situação de produção, ou seja, a mobilização, pelo produtor, de suas representações do meio físico e social em que a produção se desenvolve (enunciador, destinatário, objetivo, lugar social) e a adoção ao gênero. Já as capacidades discursivas implicariam a mobilização de conhecimentos sobre a organização textual: a identificação dos tipos de discurso e sua articulação, a identificação do plano global do texto e das sequências. Por sua vez, as capacidades linguístico-discursivas, de acordo com Machado (2007), envolveriam a mobilização das operações de textualização, ou seja, as operações de conexão, coesão (nominal e verbal) e modalização, as construções de enunciados e de seleção de itens lexicais.

Tomando por base, essa noção de capacidades de linguagem, Schneuwly (2004) e Dolz e Schneuwly (2004), vão propor a noção de gênero como instrumento e megainstrumento no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento consciente humano.

Em sua explicação da adoção da noção de gênero como instrumento, Schneuwly (2004) aponta dois fatores. O primeiro, sob uma vertente marxista, considera a atividade social como tripolar: a ação de um sujeito em uma determinada atividade social é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, resultados de experiências das gerações antecedentes. Esses objetos específicos, socialmente elaborados, são os instrumentos que, ao mesmo tempo em que servem como mediadores entre uma pessoa e a situação sobre a qual ela é levada a agir, guiam, afinam e diferenciam a percepção desse sujeito sobre a situação (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Esse instrumento, produzido socialmente por pessoas nas formações sociais, serve, portanto, como mediador entre a pessoa e a situação real vivida, como também pode propiciar o desenvolvimento dessa pessoa ao apreender o seu uso em determinada situação por meio da interação com os outros.

Em relação ao segundo fator referente à discussão sobre a noção de instrumento Schneuwly, baseado em Rabardel (1993), concebe o instrumento como tendo duas faces: uma, como um artefato material ou simbólico construído socialmente para atender determinados fins e que existe fora do sujeito. Neste caso, os gêneros seriam artefatos, criados socialmente, na relação dos seres humanos nas formações e práticas sociais, a fim de se organizarem e se desenvolverem. A outra face seria como um instrumento apropriado pelo sujeito, a fim de realizar uma determinada tarefa. Esse instrumento, para se tornar mediador, necessita, primeiramente, ser apropriado pelo sujeito. Essa apropriação do instrumento pelo sujeito evoca novos saberes e conhecimentos que permitem a transformação desse instrumento, o que poderá possibilitar a transformação da própria atividade. Assim seria um artefato enquanto algo disponível a todos e instrumento quando apropriado e utilizado pelas pessoas.

Do mesmo modo, Machado (2010) apresenta a distinção entre artefato e instrumento assumindo a concepção vigotskiana sobre instrumentos psicológicos. Para a autora, o artefato é construído sócio-historicamente e, somente quando apropriado pelo indivíduo, torna-se instrumento. Essa apropriação se dá por meio da relação do indivíduo com o outro que já tem o artefato como instrumento e das operações psicológicas que esse indivíduo realiza na sua interação com o objeto por meio do conhecimento construído sócio-historicamente.

Servindo-se dessas concepções e ampliando-as para a noção de gênero como instrumento, os autores do ISD, que seguem essa perspectiva, afirmam que o gênero só pode assim ser conhecido se for considerado como um instrumento psicológico e “semiótico complexo” à medida que um sujeito se serve dele e das operações psicológicas de articulação da língua ao agir “discursivamente” em uma determinada situação. (SCHNEUWLY, 2004, p.26).

Ao considerá-lo como instrumento, os autores do ISD, fazem-no sob três ângulos. O primeiro, no sentido de que o gênero dotado das características (unidade de conteúdo temático, composição e estilo) pode ser “adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”. Esse funcionamento pode ser objeto de análise e ensino (SCHNEUWLY, 2004, p.27). O segundo, no sentido de que os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis, mesmo que parcialmente, da

seguinte forma: os gêneros já existentes ou disponíveis no intertexto servem como modelos a serem apropriados por um sujeito quando realiza sua ação de linguagem, tendo em vista a situação de linguagem que o envolve. Ressaltam os autores do ISD que essa apropriação ocorre por meio de operações psicolinguísticas. E, terceiro, no sentido de que a estrutura organizacional do gênero (tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico) pode servir como guia para o uso dos diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto pertencente a um gênero.

Sob essa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p.80) afirmam que, ao se abordar o ensino do gênero na escola, é preciso compreendê-lo como um “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” e que esse, ao ser trabalhado na escola, é uma variante do gênero de referência. Em outras palavras, os textos pertencentes a um determinado gênero que circula em outra atividade (a jornalística ou religiosa, por exemplo), ao serem trabalhados na escola, precisam adaptar-se à situação de produção do contexto escolar.

De fato, não se trata do ensino do gênero pelo gênero, mas de “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”, e também de “desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros próximos ou distantes”. Os gêneros seriam, dessa forma, “artefatos” ou “instrumentos” ou “megainstrumentos”, que, quando apropriados por um sujeito, tornar-se-iam mediadores do conhecimento, usados nas interações verbais, nas mais variadas situações comunicativas tanto formais quanto informais (SCHNEUWLY e DOLZ 2004, p.80).

O uso das metáforas ‘artefatos, instrumentos e megainstrumentos’, associadas aos gêneros de textos, pode ser explicado, segundo Schneuwly (2004), da seguinte forma: são ferramentas ou instrumentos enquanto objetos específicos elaborados socialmente e sobre ou com os quais uma pessoa age a fim de realizar sua ação. No caso dos gêneros, esses funcionam como artefatos, pois são construtos sociais languageiros, cujos modelos podem ser apropriados e usados pelas pessoas em uma dada ação de linguagem. O gênero seria também um megainstrumento por comportar uma diversidade de configurações “estabilizadas de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também

paralinguísticos)” (SCHNEUWLY, 2004:28), como também por permitir a atuação da pessoa sobre o meio, possibilitando o desenvolvimento das várias capacidades de linguagem.

Dessa premissa, surge a proposta da elaboração de modelos didáticos¹ (MDs) para o trabalho com os gêneros. Essa proposta vem de uma preocupação primeira dos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas voltada ao ensino de francês como Língua Materna que se refere ao “problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” no que diz respeito ao ensino de língua materna e a adaptação da concepção de gêneros à realidade de sala de aula (BRONCKART, 2006, p.13). Era uma preocupação, portanto, de transposição didática², ou seja, uma preocupação sobre como os estudos sobre gêneros do discurso/textos estavam sendo abordados nos planos curriculares e como eles efetivamente chegavam à sala de aula.

1.2 Uma proposta para a elaboração de modelo didático de gêneros

A denominação de ‘modelo didático de um gênero’ surgiu na escola de Genebra-Suíça, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, elaborada pelo grupo de pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1980, com a finalidade inicial de dar suporte ao trabalho docente quanto ao ensino-aprendizagem da língua materna (francesa) com atividades que propiciariam o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção, leitura e interpretação textual. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller, o MD deve ser uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero. (cf. DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER 2004, p. 177).

¹ Inicialmente proposta no final do século XX, mais precisamente, década de 80.

² O termo ‘transposição didática’ foi introduzido pela primeira vez pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique*, onde ele mostra as transposições ou os movimentos que um saber sofre quando passa de um campo científico (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar, na escola (aquele que está nos livros didáticos) e, desse, para o saber verdadeiramente ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula) (Silva 2009: 78).

Os conceitos teórico-metodológicos em que se pauta a elaboração de modelos didáticos para a construção de sequências didáticas que podem permitir o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas pessoas seguem, desse modo, o seguinte parâmetro: em uma determinada prática social a interação entre os indivíduos ocorre por meio das práticas de linguagem. Essas práticas de linguagem se materializam nos textos que se agrupam em gêneros. O ensino sistemático desses gêneros permite o desenvolvimento das capacidades de linguagem, desde que a proposta de elaboração de modelos didáticos e da construção das sequências didáticas estejam intrinsecamente ligadas à concepção de capacidades de linguagem e aos níveis de análise propostos no quadro do interacionismo sociodiscursivo, tal qual apresentado neste artigo

Os pesquisadores da unidade de didática de línguas, mais precisamente, Schneuwly e Dolz (2004), propõem que alguns fatores precisam ser levados em consideração no processo de elaboração de um modelo didático. O primeiro é a compreensão de que o gênero trabalhado na escola é sempre “uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”, o do ensino. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81)

O segundo fator é a existência de três princípios que também precisam ser considerados nesse processo. São eles: o princípio de legitimidade que consiste em se ter referência sobre os saberes teóricos a respeito do gênero, ou seja, sob qual aporte teórico o gênero está sendo abordado e/ou o que os profissionais especialistas que lidam com o gênero abordado dizem. O princípio da pertinência que incide sobre as finalidades de se trabalhar com esse gênero, as capacidades dos alunos, os objetivos que se quer alcançar e o processo de ensino aprendizagem. E, o princípio de solidarizarão que consiste em tornar claro a quais saberes destina-se o ensino, tendo em vista os objetivos pretendidos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) acrescentam ainda quatro dimensões que também devem ser levadas em consideração. A primeira dimensão é a psicológica que se refere à motivação e aos interesses dos alunos para a produção dos textos pertencentes a esse gênero. A segunda é a dimensão cognitiva voltada ao tema e ao conhecimento dos alunos sobre o gênero. Em terceiro, tem-se a dimensão social que envolve o tema, relacionando-o ao contexto real presente no ambiente interior e exterior da escola. E, por fim, tem-se a

dimensão didática que contribui para a escolha de um tema que não seja extremamente cotidiano. (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p.180).

Levando em consideração todos esses fatores, esses autores apresentam os seguintes passos para a elaboração de modelos didáticos de um gênero: 1) fazer o levantamento das teorias existentes sobre as ciências do discurso que discutem as noções de gênero; 2) fazer levantamento do conhecimento que já existe sobre o gênero específico: tanto no nível dos saberes científicos quanto no nível dos experts, ou seja, conhecimento constituído pelos profissionais especialistas que utilizam e produzem textos referentes a esses gêneros; 3) fazer levantamento das características desse gênero: a situação de comunicação ou contexto de produção, o conteúdo, a estrutura comunicativa e composicional e as configurações específicas das unidades linguísticas.

Quanto ao levantamento das características específicas do gênero, Machado e Cristóvão (2009) apresentam, por sua vez, a proposta de levantamento da característica do gênero, com os aspectos delineados no modelo de produção e análise de texto proposto por Bronckart (1999/2007).

Dessa descrição, o primeiro elemento refere-se aos parâmetros constitutivos da situação de produção (emissor, receptor e o papel social assumido por eles, local físico e instituição social, momento de produção, suporte, objetivo e valor social). O segundo e o terceiro elementos aludem, respectivamente, à elaboração do conteúdo típico do gênero e à forma de mobilizá-los (quais são os conteúdos mais específicos a esse gênero, quais as operações de linguagem necessárias para construí-lo). O quarto elemento está relacionado à sua construção composicional (o plano global mais comum). E, o último, ao seu estilo particular que engloba as configurações específicas de unidades de linguagem (traços de posição enunciativa do enunciador), os tipos de discursos, as sequências textuais, as características do mecanismo de textualização (coesão nominal e verbal, conexão), características lexicais.

Na elaboração do modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico, levamos em consideração todos os aspectos descritos anteriormente e acrescentamos a reformulação do modelo de produção e análise do ISD, tal como proposto em Machado e Bronckart (2009) que utilizamos para a elaboração do modelo didático em nossa pesquisa.

A reformulação do modelo de análise foi proposta pelos autores tomando por base análises realizadas em pesquisas coordenadas por eles. Essas pesquisas se referem à análise de textos pertencentes a diferentes gêneros com o objetivo geral de compreender melhor o trabalho docente e como esse se encontra reconfigurado na variedade de textos presentes nas formações sociais. Em sua reorganização esse modelo encontra-se da seguinte forma. Primeiramente, deve-se fazer o levantamento das condições de produção do texto que diz respeito: 1) à atividade: atividade social em que o gênero é produzido ou esfera de circulação; 2) ao suporte: Meio/veículo de circulação, *lócus*; 3) ao contexto sócio-histórico mais amplo: período histórico em que o texto é produzido tendo em observância as relações e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos da época, relacionado ao conteúdo temático do texto em questão; 4) ao contexto linguageiro imediato: textos que circulam em um mesmo suporte, cuja temática se relaciona com o texto analisado e que trazem informações que possibilitam sua interpretação; 5) à Situação de produção: enunciador (produtor físico e social do texto), destinatário (pessoa a quem se destina o texto produzido - representações sociais que o enunciador tem do destinatário de suas produções), lugar social (papel da instituição.) e o objetivo (efeitos que o enunciador quer causar no destinatário).

Em seguida, deve-se fazer o levantamento das características do nível organizacional ou discursivo que diz respeito: 1) ao plano global: forma como o conteúdo temático é organizado pelo enunciador na produção de seu texto; 2) aos tipos de discurso: formas linguísticas que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos. São eles discurso teórico, discurso interativo, narração e relato interativo; 3) aos tipos de sequências: modos de planificação do conteúdo temático. São elas: argumentativa, explicativa, narrativa, injuntiva, dialogal e descritiva.

E, por fim, faz-se o levantamento das características do nível enunciativo e semântico ou linguístico-discursivo: 1) conexão: organizadores textuais lógico-argumentativos, tais como as conjunções *portanto*, *mas*; ou temporal tais como advérbios ou adjuntos adverbiais *ao entardecer*, *na manhã seguinte*; 2) coesão: nominal ou verbal. Coesão nominal: uso de anáforas nominais ou pronominais; coesão verbal: emprego dos tempos verbais de acordo com os tipos de discurso, indicando as atitudes de locução.; 3) vozes: entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado no texto. Voz social,

do autor ou de personagens no caso do uso do discurso direto e indireto; 4) modalizações: unidades linguísticas responsáveis por expressar as avaliações, julgamentos e comentários da instância enunciativa sobre o conteúdo exposto no texto. Pode ser deôntica, lógica, apreciativa e pragmática ou subjetiva; 5) escolhas lexicais: escolha semântica das palavras.

Tomando como princípio este modelo de produção e análise descrito, elaboramos o modelo didático do comentário jornalístico radiofônico realizando, em um primeiro momento, o levantamento das características definidoras desse gênero, por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, seguindo os seguintes parâmetros: levantamento das condições de produção dos textos e análise da arquitetura textual e, em um segundo momento, definimos que características constituiriam o modelo didático propriamente dito.

2. O modelo didático do comentário jornalístico radiofônico

Para a elaboração do MD aqui proposto, analisamos cinco exemplares do gênero comentário jornalístico radiofônico. Para a escolha dos cinco exemplares, foi analisado, numa primeira etapa, o total de dez exemplares de comentários jornalísticos radiofônicos exibidos na emissora de Rádio Jovem Pan AM 620 de São Paulo. Para a escolha dessa rádio, levamos em consideração, basicamente, o reconhecimento público nacional quanto ao trabalho de radiojornalismo que ela exerce. Inicialmente, para selecionar este corpus, coletamos o total de seis segmentos³ de três programas de radiojornalismo dessa emissora: Jornal da Manhã, Jornal de Serviços e Jornal da Noite, por serem programas já, por nós, conhecidos. As gravações ocorreram entre os dias 18 e 20 de fevereiro de 2008, conforme demonstra o quadro a seguir.

³ Neste artigo, compreende-se segmento como as partes gravadas dos programas, com duração inferior a 30 minutos.

Segmento	Data	Duração de Gravação	Programa
I	18/02/2008	20 min. e 23 seg.	Jornal da Noite
II	19/02/2008	5 min. e 51seg.	Jornal da Noite
III	20/02/2008	8 min. e 38 seg.	Jornal da Manhã
IV	20/02/2008	23 min. e 47 seg.	Jornal da Manhã
V	20/02/2008	12 min. e 24 seg.	Jornal da Manhã
VI	20/02/2008	11 min. e 58 seg.	Jornal de Serviços

Quadro I: indicação dos programas, tempo e período de gravação dos segmentos.

Nesta primeira etapa, realizamos a escuta das gravações e selecionamos um total de dez textos, pelo fato de serem textos opinativos e apresentarem uma forma de organização argumentativa. Em seguida, realizamos a transcrição desses dez textos, seguindo a norma de transcrição utilizada por Pretti (2003, p. 13-14). Após a transcrição e uma primeira análise utilizando o modelo de produção e análise do interacionismo sociodiscursivo, selecionamos os cinco exemplares que consideramos como comentários jornalísticos radiofônicos que serviram de base para a elaboração do modelo didático que apresentamos a seguir.

2.1 O levantamento das características dos comentários jornalísticos radiofônicos

Em relação ao parâmetro das condições de produção - contexto sócio-histórico mais amplo -, o levantamento dos acontecimentos históricos e sociais da atualidade, que demonstram também a relação com a atividade e o suporte, foram de suma importância para a compreensão do conteúdo temático, visto que os produtores dos textos reportavam-se a esses acontecimentos como uma ancoragem para produção de seus textos propriamente ditos.

Além dessa relação com o contexto sócio-histórico mais amplo, os conteúdos temáticos identificado nos comentários analisados abordaram temas exibidos em outras matérias jornalísticas do mesmo programa. Consideramos essas matérias como pertencentes ao contexto linguageiro imediato. Algumas delas traziam informações adicionais aos comentários o que possibilitou a sua interpretação. Em relação aos cinco comentários jornalísticos escolhidos para a elaboração do modelo didático, a ocorrência de matérias jornalísticas que abordaram a mesma temática pode ser visualizada por meio do quadro a seguir.

Comentários(20/02/08)	Matérias Jornalísticas sobre o mesmo tema
A	4
B	6
C	-
D	2
E	1

Quadro II: Ocorrências de matérias jornalísticas que abordaram o mesmo tema dos comentários analisados.⁴

Conforme podemos observar no quadro II, quatro dos cinco textos escolhidos como exemplares para a elaboração do modelo didático tiveram ligação temática com outras matérias jornalísticas veiculadas no mesmo programa. Além desses aspectos, dois comentários retomaram, de forma direta, outros textos produzidos em outros suportes. Como por exemplo, o comentário jornalístico B /[...] E a tradução inclusive dada pelo jornal o Estado de São Paulo estava bem consciente de que toda a glória do mundo cabe num grão de milho [...]”. Nesses casos, a importância do contexto linguageiro imediato mostra-se evidente para uma melhor compreensão e interpretação dos comentários jornalísticos que se pautam em acontecimentos atuais de interesse da sociedade.

No que diz respeito à situação de produção em que se encontram os produtores dos comentários jornalísticos, constatamos, em nossa pesquisa, que ela é prioritariamente uma situação de argumentação em que o produtor tem a responsabilidade de comentar ou expor seu ponto de vista em relação a um acontecimento atual de ordem política nacional ou internacional, discutindo questões sobre as quais não se tem consenso. Por exemplo, no texto C, o produtor comenta a respeito da renúncia de Fidel Castro e expõe sua tese de que ele representou uma visão de revolução, e como justificativa e apoio para essa tese traz fatos históricos e vivências pessoais.

Sobre a situação de produção, fizemos, primeiramente, o levantamento da possível representação de si mesmos que os produtores devem ter mobilizado para a produção. Observamos que eles são profissionais da área do jornalismo, conhecidos pelo estatuto de comentaristas, fazem parte do quadro de funcionários da emissora de Rádio Jovem Pan AM 620 e figuram entre as pessoas responsáveis por expor a opinião sobre notícias exibidas no Jornal da Manhã e Jornal de Serviços. Como representante de uma instituição jornalística, com o estatuto de comentarista, é lhes atribuída autoridade para se manifestar sobre

⁴ Todos os textos foram coletados em fevereiro de 2008.

determinado fato (notícia, acontecimento) exibido ou não no programa do dia. No quadro II, a seguir, resumimos as possíveis representações sobre o papel social que os jornalistas mobilizam para a produção.

Comentários	Emissor	Enunciador (papel social)
A	Carlos Chagas	Jornalista, comentarista da seção 'A Palavra da Corte' e correspondente da sucursal da Jovem Pan AM em Brasília.
B	Joseval Peixoto	Jornalista, comentarista, âncora ⁵ do programa Jornal da Manhã.
C	José Nêumane Pinto	Jornalista e comentarista da seção 'Direto ao Assunto'.
D	Real JÚnior	Jornalista, comentarista e correspondente internacional.
E	Joseval Peixoto	Jornalista, comentarista e âncora do programa Jornal da Manhã.

Quadro III: Indicação do produtor no contexto de produção físico e sociossubjetivo⁶

Vale ressaltar que, em relação ao produtor, a função social assumida por ele no exercício de sua atividade profissional é um dos fatores que contribuem para as “escolhas” do conteúdo temático e organização da estrutura textual. Outra questão a ser frisada é que as representações desse produtor sobre os parâmetros dessa situação, em especial, sobre o destinatário, o papel social da emissora que ele está representando, o objetivo que busca alcançar, influenciam na forma da planificação do conteúdo temático e sua organização sequencial.

Em relação aos níveis discursivos e linguísticos-discursivos, identificamos, no primeiro nível, que os planos de textos são constituídos de uma organização sequencial argumentativa ao mesmo tempo que apresentam formas diferentes de apresentar as fases da argumentação, o que é atribuído às representações que o produtor tem sobre sua situação de produção e o conhecimento deste sobre os outros aspectos das condições de produção.

⁵ Denominação utilizada na área do radiojornalismo para indicar o principal apresentador de um programa de notícias, esportes e etc. e que geralmente atua como coordenador da equipe de apresentação do programa.

⁶ A primeira versão deste quadro foi exposto em nossa dissertação de mestrado.

Ainda neste nível, em relação aos tipos de discursos, constatamos que o tipo predominante é o discurso interativo, o que associamos à função desse gênero na atividade jornalística radiofônica, como também ao suporte. Por exemplo,

[...] Mas Fidel representou uma visão de revolução da década [de ...] do início da década de sessenta // Eu leio na sua carta jornal/ todos os jornais publicam hoje a carta de renúncia com mensagem do comandante [N...] /a mensagem final // Observa que a carta de Fidel é dirigida a um jornalista [...]//⁷ (Comentário B)

Aqui / Jovem Pan Paris / tempo nublado / chuvas esparsas / temperatura em elevação // Neste momento às margens do Sena junto à Maison de la radio os termômetros marcam oito graus / a máxima será de onze // ⁸ (Comentário E).

Sobre os tipos de discursos, constatamos também a utilização de outros tipos de discursos encaixados contribuindo para o movimento argumentativo dos textos. O uso desses outros tipos de discursos encaixados serviu para a introdução de novos dados (argumentos e/ou contra-argumentos). Tal como pode ser notado no trecho a seguir que apresenta o tipo de discurso relato interativo, encaixado no discurso interativo.

[...] A época / eu me lembro que os jovens deixavam crescer a barba / inclusive onde eu me lembro de um dado curiosíssimo na faculdade de direito // Um dos estudantes deixou crescer a barba e o professor Ataliba Nogueira / que era um liberal do grupo católico/ fez uma crítica dura àquela barba do jovem / e ele queria falar e o professor não deixava // Até que quando lhe foi dada a palavra ele falou “Professor é promessa”[...] (Comentário B)

Em relação ao nível linguístico-discursivo, no primeiro plano, notamos uma característica mais específica da oralidade, o predomínio da justaposição dos períodos, como o uso implícito de organizadores textuais. Identificamos também a presença de organizadores textuais explícitos, sendo alguns deles próximos à oralidade: alguns deles, com a função de organizador textual também funcionam como índices de marcas conversacionais (bem, agora).

⁷ As palavras e expressões sublinhadas são indicadores do tipo de discurso interativo tal como proposto pelo interacionismo sociodiscursivo em Bronckart, 1999/2007.

⁸ Idem.

//[...] Bem o Lula tem razão quando diz que 2010 está longe / tem dois anos e nós sabemos que dois anos em política são uma eternidade // Agora o raciocínio que eu quero trazer aqui para você parece até meio insistente né?[...] // (Comentário C)

Notamos, no segundo plano, uma forte presença de anáforas nominais por substituição e por repetição, o que compreendemos como sendo uma característica peculiar da linguagem radiofônica, em que os textos são transmitidos por via oral, havendo uma necessidade do uso desses recursos a fim de que o ouvinte possa compreender o conteúdo discutido a qualquer momento em que começar a acompanhar a emissão.

[...]Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu fechadíssimo gabinete e até no aerolula // Não constitui crime nenhum a pessoa fumar / muito menos o Presidente da República porque o cigarro entre os mil males que causa / possui pelo menos a virtude de aliviar tensões // Jamais se condenará o Lula por fumar / mas ele poderá responder no futuro por haver endossado a perseguição desmedida dos fumantes [...] (Comentário A)

No terceiro plano, notamos o uso do mecanismo de inserção de vozes pelo produtor, sobretudo para reforçar, por meio de vozes de outros, a tese por ele defendida. Tal como em “[...] Bem, eu já comentei aqui pra você / a pesquisa da CNT Sensus no que se refere à popularidade de Lula [...]” (Comentário C).

O emprego das modalizações, por sua vez, contribui com o movimento argumentativo dos comentários, ao revelarem julgamentos e avaliações dos produtores sobre os enunciados produzidos, associando-os aos julgamentos e avaliações dos destinatários.

Os restaurantes e bares não poderão mais manter sequer aqueles chiqueirinhos / mesas localizadas ao lado da cozinha / ao lado dos banheiros onde ainda se podia fumar. (Comentário A). Modalização lógica/epistêmica.

Porque o presidente Lula continua fumando // Adora cigarrilhas e obviamente não utiliza em solenidades formais / mas não evita sequer em longas entrevistas com a imprensa / quanto mais no interior do seu

fechadíssimo gabinete e até no aerolula. (Comentário A). Modalização Lógica/Epistêmica.

De acordo com o levantamento das características identificadas pela análise dos textos pertencentes ao gênero comentário jornalístico radiofônico, podemos defini-lo como um gênero que se realiza na atividade jornalística radiofônica, numa situação de argumentação específica em que o produtor (comentarista) comenta e analisa, criticamente, o agir humano em outras atividades sociais (política, econômica etc), assumindo um ponto de vista, defendendo uma tese sobre uma questão considerada controversa, com o objetivo de convencer, modificar ou formar a opinião de seu destinatário.

2.2 O MD do comentário jornalístico radiofônico

Tomando a análise das características dos textos analisados como comentário jornalístico radiofônico por base, elaboramos o MD que pode ser utilizado para o desenvolvimento de sequências didáticas que visem o desenvolvimento das capacidades de linguagem de aprendizes de 8º e 9º anos.

Descrição geral considerando as condições de produção em relação aos níveis da arquitetura textual.

No quadro a seguir, apresentamos o primeiro nível do modelo didático elaborado. Neste nível, indicamos os parâmetros das condições de produção do comentário jornalísticos radiofônicos analisados nesta pesquisa.

Atividade e Suporte	Contexto sócio-histórico mais amplo	Contexto sócio-mais	Contexto linguageiro imediato	Situação de Produção
Atividade jornalística radiofônica, reconhecida por seu caráter de instantaneidade,	Os fatos ocorridos no contexto sócio-histórico mais amplo de ordem internacional,		Os comentários jornalísticos radiofônicos, em sua maioria,	Enunciador: profissional da área do jornalismo, reconhecido socialmente na função de comentarista a quem é atribuído um papel de autoridade para analisar, avaliar, julgar, direcionar a ação do outro e sugerir soluções para o que é

simultaneidade e atualidade.	nacional, regional ou local que constituem como fontes para a elaboração do conteúdo temático do texto produzido. Ex.: Projeto de lei nacional proibindo o fumo em locais fechados.	pautam-se em outras matérias jornalísticas expostas no programa ou em meios diferentes, jornal escrito por exemplo).	discutido.
			Destinatário: pessoas que - se atualizam sobre os acontecimentos e debates políticos(ou outros) da atualidade ; - acompanham diariamente o programa como ouvintes assíduos ; - estão a par da discussão levantada pelo comentarista. O tem pode ter sido veiculado em outros meios
			Objetivo: convencer, modificar ou formar a opinião do destinatário;
			Lugar social: Programa de jornalismo radiofônico da Jovem Pan, espaço de comunicação pública, reconhecido por seu caráter de instantaneidade, simultaneidade, imediatismo e atualidade.

Quadro IV: Parte I do Modelo Didático

A identificação desses parâmetros permite, no processo de transposição didática, a adaptação dos alunos ao contexto de produção de um CJR a ser realizado em contexto escolar, por exemplo, em uma atividade escolar de sala de aula ou em um projeto rádio escolar.

Características descritivas de acordo com o nível organizacional ou discursivo.

Neste nível do modelo didático, apresentamos as características do plano global, dos tipos de discurso e dos tipos de sequências. A este nível, acrescentamos o aspecto da “Linguagem Radiofônica” levando em consideração que a atividade de linguagem em que os comentários jornalísticos radiofônicos se insere é o da atividade jornalística radiofônica, o que influencia no uso de recursos linguísticos e paralinguísticos específicos desta atividade.

Quadro V: Parte II do Modelo Didático

Linguagem radiofônica	Plano Global	Tipos de discurso	Tipos de sequências
Pode apresentar: - recursos de introdução como vinheta, apresentação do comentarista por um interlocutor imediato ou fundo musical; - Pausas longas entre uma frase de acordo com a intenção do comentarista ao efeito que deseja produzir em seu destinatário.	•Plano global é organizado em dois níveis: 1 – o de abertura e de fechamento: Abertura: o produtor é apresentado por um interlocutor imediato ou por uma vinheta; Fechamento: o produtor encerra despedindo-se de seus ouvintes repetindo seu próprio nome e o da seção. 2 – o do comentário: plano global é organizado em sequência argumentativa constituída por um fato, uma tese defendida, argumentos e contra-argumentos, organizados pelo produtor de acordo com as representações construídas por ele sobre a situação de argumentação na qual está envolvido. Geralmente a apresentação da tese aparece no final do texto com o uso da ironia ou questionamento ao ouvinte.	-Apresenta o discurso interativo monologado como segmento principal e pode apresentar segmentos de outros tipos de discursos (teórico, narração e relato interativo) encaixados. -Os outros tipos de discurso são utilizados na construção do plano argumentativo.	predomínio de sequência argumentativa, com sequência narrativa e dialogal encaixada, como recurso argumentativo.

Nesse segundo nível de elaboração do MD, constatamos as características que influenciam a organização geral do CJR. Destacamos que dois elementos marcam de forma enfática o contexto radiofônico: a vinheta e a abertura e o fechamento. Vale ressaltar que esses elementos devem ser observados, na transposição didática de acordo com o contexto escolar, isto é, as atividades escolares propostas em sala ou o projeto pedagógico desenvolvido. Em relação aos outros parâmetros, notamos que a centralidade de organização do CJR é a sequência argumentativa e os demais parâmetros que constituem o MD são observados como elementos que permitem a organização do plano global argumentativo. Por exemplo, os meios paralinguísticos, ou seja, a entonação, a melodia, as pausas, respiração contribuem para a construção da argumentação no sentido em que se relacionam aos efeitos que o enunciador visa causar nos destinatários. O encaixamento de

diferentes tipos de discursos ao discurso interativo monologado serve como exemplo que enriquecem o plano argumentativo.

Descrição de acordo com o nível enunciativo e semântico ou linguístico-discursivo.

No quadro VI, apresentamos o terceiro nível do modelo didático elaborado.

Conexão	Coesão	Vozes	Modalizações	Escolhas lexicais
-Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo e temporal e proposições justapostas. - marcadores de estruturação da conversa e que atribuem um ponto de vista a partes do texto	Nominal: Predominância de anáforas nominais por substituição e repetição, embora apareçam anáforas pronominais. (a anáfora nominal como recurso argumentativo e como uma caract. da linguagem radiofônica.)	- Realizadas por meio do discurso segundo, DI, DD. O emprego dessas formas depende das intenções, objetivos e estilo dos produtores, visto que cada produtor utiliza de acordo com o que considera mais adequado para construir seus argumentos	Modalizações (lógica, apreciativa, deôntica) O uso varia de acordo com os objetivos do produtor, das representações que tem da situação, dos destinatários e da imagem que quer passar de si mesmo e da relação que estabelece entre ele e o destinatário.	Uso de advérbios e expressões adverbiais
	Verbal: - Predomínio dos tempos verbais presente, pretérito perfeito, futuro do presente			

QuadroVI: Parte III do Modelo Didático

Conforme pode-se observar, o modelo didático aqui apresentado, segue os parâmetros propostos pelo interacionismo sociodiscursivo e é importante ressaltar, portanto, que é um modelo descritivo e não estático, pois cada característica é identificada na relação entre os aspectos das condições de produção dos textos com os níveis da arquitetura textual.

Os três níveis que constituem o MD correspondem às três capacidades de linguagem que consideramos necessárias para o desenvolvimento dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem para o uso do gênero (tanto para a compreensão dos textos quanto para a produção) no contexto de uso.

É um modelo que pode servir para a elaboração de diferentes sequências didáticas, visto que, as SDs devem ser construídas a partir das necessidades concretas dos alunos referentes as ações de linguagens que precisam ser desenvolvidas de acordo com o nível de escolaridade.

Considerações finais

Tal como discutimos em nossa fundamentação teórica, a elaboração do modelo didático é necessário para a construção das sequências didáticas, sequências de atividades sistematicamente organizados, a fim de propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Desse modo, os aspectos e os níveis analisados e descritos na elaboração do modelo didático são assim explorados de modo a considerar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, ao trabalharmos com tarefas que explorem as condições de produção dos textos, estamos proporcionando a possibilidade do desenvolvimento das capacidades de ação; ao trabalharmos com tarefas que explorem os elementos do nível organizacional estamos proporcionando a possibilidade do desenvolvimento de capacidades discursivas; e, por fim, ao trabalharmos com tarefas que explorem os mecanismos de textualização e enunciativos, estamos proporcionando a possibilidade do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

Acreditamos com isso que ensinar textos e gêneros de textos, numa perspectiva interacionista sociodiscursiva, é contribuir para o desenvolvimento da pessoa em suas relações profissionais e no engajamento em diferentes atividades sociais.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1997/2007.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. MACHADO, A. R. ; MATÊNCIO, M. L. (orgs) . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, J; MESSIAS, C. A rádio escolar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: . BUENO, L. (org). **Gêneros orais e sua transposição didática**. No prelo.

DOLZ, J et al. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. e SALES, G. C (Trad e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DE PIETRO, J-F. et al. Un modèle didactique du “debat”: de l’objet social à la pratique scolaire. In : **Vers une didactique de l’oral ? ENJEUX** – revue de didactique du français N. 39/40, Genève: CEDOCEF, Decembre 1996/Mars 1997.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Ângela Kleiman**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____; CRISTÓVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. E CRISTOVÃO, V. (orgs). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 123-151.

_____; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. E CRISTOVÃO, V. (orgs). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.31-77.

_____, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVAO, V. L. (orgs). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RABARDEL, P. **Les activités avec instruments**. Documento-síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris, Université Paris 8, 1993.

SCHNEUWY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. e SALES, G. C (Trad e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. e SALES, G. C (Trad e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. M. R. da. **O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009, pp. 187.

ⁱ Carla MESSIAS, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
PUC/SP SEDUC/MT
carlamessias@yahoo.com.br

Recebido em 29 de junho de 2014

Aceito em 02 de setembro de 2014