

Universidade Federal do Rio de Janeiro

GÊNEROS INTERPESSOAIS E ENSINO: INTERAÇÃO EM PRÁTICAS
SOCIAIS

Luísa Lemos Souza Lima Cespes

UFRJ

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GÊNEROS INTERPESSOAIS E ENSINO: INTERAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

Luísa Lemos Souza Lima Cespes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos

Rio de Janeiro

08/2009

Cespes, Luísa Lemos Souza Lima.

Gêneros interpessoais e ensino: interação em práticas sociais / Luísa Lemos Souza Lima Cespes. – Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2009.

xi, 105f. : il.; 23cm.

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos.

Dissertação(mestrado) – UFRJ/FL/Programa de Letras Vernáculas/Língua Portuguesa, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 100-103.

1. Gêneros textuais. 2. Ensino de gêneros interpessoais.
I. Santos, Leonor Werneck dos. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Gêneros interpessoais e ensino: interação em práticas sociais.

Dedicatória

Eles foram os primeiros a corrigir meu português, distribuem amor e carinho incondicionais, oferecem colo nos momentos difíceis e se tornaram o porto mais seguro para minha ancoragem. Aos meus queridos pais e irmão, amores da minha vida, que a cada dia me dão força para vencer os inesperados desafios que encontramos na vida.

Ao meu marido, pelo amor e cumplicidade, beijos e afagos e os cafezinhos da madrugada.

Agradecimento

A construção deste trabalho não seria possível sem a participação de grandes pessoas, às quais transmito os mais sinceros agradecimentos:

Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos, pela orientação e apoio, desde o meu 1º período nesta instituição, e pela compreensão e amizade fundamentais na reta final desta pesquisa;

Minha Grande Família, pais, marido, irmão e cunhada, por relevarem minhas palavras ásperas nos momentos em que me faltaram inspiração e tempo;

Os meus sogros, por me presentearam com meu *corpus*, fundamental para a realização desta pesquisa;

Os queridos amigos conquistados no mestrado, pelo companheirismo que suavizou os momentos mais duros de sala de aula;

Os amigos de sempre e para sempre, por não compreenderem minha ausência e me sequestrarem para reverendar o Deus Baco nas, nem tão frequentes, noites boêmias.

Luísa

“Quando a gente acha que tem todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas ...”

(Luis Fernando Veríssimo)

RESUMO

GÊNEROS INTERPESSOAIS E ENSINO: INTERAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

Luísa Lemos Souza Lima Cespes

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Este trabalho pretende apresentar uma análise sobre a abordagem dos gêneros interpessoais em livros didáticos. Busca-se investigar como ocorre a abordagem de tais gêneros nesses livros, com base principalmente nas atividades de leitura e produção, verificando se essas atividades consideram a função e a atividade social dos gêneros. Para tanto, a fundamentação teórica desta pesquisa dialoga os preceitos dos precursores no estudo do texto, como Bakhtin, com os de autores da sociorretórica, como Bazerman e Miller, as ideias da linguística sistêmico-funcional de Halliday e as da Linguística Textual. A partir dessas linhas teóricas complementares, estabelece-se uma reflexão sobre alguns conceitos basilares para a abordagem do gênero na escola, recorrendo a teóricos e autores voltados para o ensino, como Vygotsky, Dolz e Schneuwly. A relação desses conceitos permite uma leitura mais completa dos gêneros, ultrapassando a fronteira de análises superficiais, as quais se limitam à observação das marcas textuais convencionais dos gêneros. O *corpus* é composto por seis coleções aprovadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos 2007 e 2008, destinadas

ao Ensino Fundamental – 2º ao 9º ano. A metodologia de análise segue de forma qualitativa, a fim de verificar o processo de ensino-aprendizagem do gênero, confirmando ou não as hipóteses que direcionam este estudo. Ao final, propõem-se atividades que apresentam uma reflexão crítica no processo de leitura. Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, destacar a importância da abordagem dos gêneros interpessoais na formação de um aluno-leitor-produtor.

Palavras-chave: gêneros textuais, gêneros interpessoais, abordagem sociodiscursiva, sociorretórica, linguística textual, ensino-aprendizagem

RÉSUMÉ

GÊNEROS INTERPESSOAIS E ENSINO: INTERAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

Luísa Lemos Souza Lima Cespes

Orientadora: Leonor Werneck dos Santos

Résumé da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Ce travail a l'intention de présenter une analyse concernant l'approche des genres interpersonnels dans les livres didactiques. On est en quête d'investiguer comment l'approche de tels genres se met en place dans ces livres, surtout en ce qui concerne les activités de lecture et production, en vérifiant si ces activités considèrent la fonction et l'activité sociale des genres. De cette façon, la fondation théorique de cette recherche met en relation les préceptes des précurseurs dans l'étude du texte, comme Michael Bakhtin, comme ceux des auteurs de la socio-rhétorique, comme Charles Bazerman e Carolyn Miller, les idées de la linguistique systémique fonctionnelle de Halliday et celles de la Linguistique Textuelle. À partir de ces lignées théoriques complémentaires, on établit une réflexion sur quelques concepts fondamentaux pour l'approche du genre à l'école, ayant recours à des théoriques et auteurs tournés vers l'enseignement, comme Vygotsky, Dolz e Schneuwly. Le rapport entre ces concepts permet une lecture plus complète des genres, dépassant la frontière

d'analyses superficielles qui se limitent à une observation des marques textuelles conventionnelles des genres discursifs. Le *corpus* se compose de six collections approuvées par le Programme National de Livres Didactiques 2007 et 2008, destinées au Primaire et au Collège. La méthodologie d'analyse suit de façon qualitative, afin de vérifier le processus d'enseignement- apprentissage du genre, confirmant ou non les hypothèses qui orientent cette étude.

À la fin, on propose des activités présentant une réflexion critique dans le processus de lecture. On a donc, avec cette recherche, l'intention de souligner l'importance de l'approche des genres interpersonnels dans la formation d'un élève-lecteur-producteur.

Mots-clés: genres textuels, genres interpersonnels, approche discursive, socio-rhétorique, linguistique textuelle, enseignement-apprentissage

SINOPSE

A abordagem discursiva de gêneros interpessoais nos livros didáticos de língua portuguesa: diálogo entre as teorias, discussão sobre o tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais, análise dos livros didáticos à luz de uma perspectiva sociodiscursiva e propostas de atividades.

Sumário

INTRODUÇÃO	15
2. ESTUDOS DE TEXTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	20
2.1 Alicerces bakhtinianos: introduzindo conceitos.....	23
2.2. Gênero Textual: uma ação retórica	30
2.3 Domínio e gêneros interpessoais: uma análise funcional	37
2.4 Perspectiva linguístico-pedagógica para o ensino do gênero textual.....	42
3. OS PCNLP E OS PNLD: O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	49
4. VELHOS GÊNEROS E NOVAS BASES: A PROPOSTA METODOLÓGICA	54
5.1. Os primeiros passos: análise das coleções do primeiro segmento	61
5.2 Aprimorando o conhecimento: análise das coleções do segundo segmento	76
5.3 Resumo da análise e verificação das hipóteses	84
6. PROPOSTAS DE ATIVIDADES	89
7. CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
BIBLIOGRAFIA	104

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Relações entre os elementos da situação comunicativa.....	35
Figura 2 – Estágios do ciclo de ensino do gênero (adaptado)	41
Figura 3 – Ilustração da Zona Proximal de Desenvolvimento	45
Figura 4 – O ensino dos gêneros e a ZDP	46
Figura 5 – Diálogo entre forma e função do gênero	48
Figura 6 – Cartão-postal e convite: gênero híbrido	94

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 – Dados encontrados	55
Quadro 2 – Dados com abordagem discursiva	56
Quadro 3 – Dados encontrados no primeiro segmento do EF	61
Quadro 4 – Dados com abordagem discursiva no primeiro segmento do EF	66
Quadro 5 – Dados encontrados no segundo segmento do EF	77
Quadro 6 – Dados com abordagem discursiva no primeiro segmento do EF	79

INTRODUÇÃO

A noção dos gêneros textuais vem sendo explorada desde a literatura clássica. Aristóteles e Platão já tinham a preocupação em descrever os textos conforme suas semelhanças e diferenças, apresentando algumas classificações. Dentre as principais, destacam-se as distinções entre poesia e prosa; lírico, épico e dramático, a partir de suas particularidades representadas pela imitação ou representação da realidade.

Por muito tempo, esse estudo ficou limitado ao campo da poética e retórica, restrito à análise de textos literários. No entanto, no século XX, filósofos consagrados, como os que compunham o renomado Círculo de Bakhtin, romperam com o cenário idealista e abstrato da época e propuseram uma nova filosofia da linguagem, baseada na concepção da língua como interação verbal.

Da mesma forma, a Linguística Textual ampliou seu objeto de análise e passou a considerar os textos sob uma ótica discursiva. Iniciou-se o abandono da noção do sistema abstrato das formas linguísticas e para adotar uma análise contextual e enunciativa do texto.

Nesse panorama contemporâneo, o ensino da Língua Portuguesa, em especial o de gêneros textuais, vem sendo bastante discutido por professores e especialistas de diversas áreas de pesquisa em Linguística Textual e Aplicada. A crítica à ênfase que a escola tradicionalmente dá à formalização do conteúdo e à prática de exercícios de natureza taxionômica e homogênea tornou-se constante.

A partir das diversas pesquisas sobre língua e ensino, atualmente, pode-se observar que os analistas defendem um estudo que realmente se utilize mais da natureza heterogênea da linguagem do que a pseudo homogeneidade defendida pelas escolas tradicionais. Trata-se de uma mudança não só na concepção da língua – a qual era apresentada como um sistema abstrato ideal de caráter não-discreto, a serviço do uso –, como também na abordagem textual feita em sala de aula.

Em outras palavras, propõe-se a substituição da concepção tradicional por outra de caráter social: o estudo da linguagem deixa de ser feito a partir de uma

consciência individual que opera a favor de uma univocidade do signo linguístico e passa a considerar uma concepção ideacional, aproximando a consciência individual a uma realidade externa.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, em 1999, aumentou essa discussão acadêmica, ao propor o ensino de Língua Portuguesa a partir da produção de gêneros textuais variados, orais e escritos. Percebe-se, nas diretrizes do documento, a incorporação de diferentes teorias linguísticas nos pressupostos para as atividades de análise e reflexão em sala de aula. Todo trabalho de linguagem deve desenvolver-se a partir de práticas textuais que ultrapassem a esfera escolar e vinculem-se às atividades do cotidiano.

Com essa proposta de mudança, os materiais didáticos precisaram ser atualizados, e os critérios de avaliação do livro didático de língua portuguesa – LDLP – no Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa – PNLDDL –, renovados. A abordagem dos gêneros textuais deveria ser pautada nos preceitos discursivos que os PCN defendiam para atingir esse novo patamar.

É exatamente nesta tenção que se situa esta pesquisa, que analisará os gêneros produzidos no domínio interpessoal, ou seja, textos que, por meio de significados interpessoais posicionem os falantes e seus interlocutores no ato de interação. O objetivo da pesquisa é observar como o ensino-aprendizagem do gênero interpessoal ocorre na progressão do aluno no Ensino Fundamental – EF.

Para andamento do trabalho, então, serão adotadas como *corpus* 6 (seis) coleções de LDLP, destinadas ao ensino fundamental, aprovadas pelo PNLDDL, que serão analisadas por período escolar. Reúnem-se, então, para analisar a abordagem do primeiro segmento as coleções *Porta aberta*, *Português: uma proposta de letramento*, *Português: linguagens*; e para o segundo segmento, *Novo Diálogo*, *Português para todos* e *Trabalhando com a linguagem*.

A partir desse *corpus*, busca-se verificar o seguinte problema: como os LDLP abordam os gêneros textuais, mais especificamente os gêneros interpessoais? Para responder a essa pergunta, são levantadas 3 (três) hipóteses a ser verificadas na análise:

- os gêneros interpessoais são mais recorrentes no primeiro segmento do que no segundo;

- a abordagem dos gêneros interpessoais nos LDLP limita ou isola o contexto que o tipifica; e
- os manuais didáticos não valorizam os gêneros secundários e híbridos nos dois segmentos do ensino fundamental

Como gêneros interpessoais serão considerados aqueles que apresentem, principalmente, os interlocutores bem definidos, como bilhete, carta, cartão-postal e outros. Assim, a confirmação dessas hipóteses colaborará para o esclarecimento do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, a partir de uma análise linguística de abordagem discursiva. Para analisar esse *corpus* e verificar essas hipóteses, a pesquisa tem como alicerce teórico uma reunião de autores que defendem o estudo do gênero a partir de uma perspectiva discursiva. Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, precursor no estudo dos gêneros, é a referência primária para uma análise textual-discursiva, ou seja, que ultrapasse a visão da língua como sistema. Sua perspectiva sociohistórica e dialógica abrange a heterogeneidade concreta da *parole*, a constituição dialógica do sujeito, a noção de gêneros primário, secundário e híbrido.

Miller e Bazerman também compõem a base teórica deste trabalho por relacionarem os ideais bakhtinianos a conceitos da sociorretórica, pormenorizando o funcionamento social e histórico do gênero nas variadas comunidades. Halliday também contribui para esta pesquisa ao compreender as funções da linguagem e o domínio interpessoal, a partir de uma interpretação sistêmico-funcional, aplicada ao discurso. Da mesma forma, busca-se relacionar esses teóricos a outros que se voltem mais para a prática na sala de aula, tais como Marcuschi, Vygotsky, Dolz e Schneuwly.

A escolha dessas vertentes não foi feita a partir de suas perspectivas tão somente. Já que foram reunidos autores que dialogam harmonicamente, selecionaram-se também pontos teóricos convergentes entre as correntes, os quais estão enumerados didaticamente para a elaboração da metodologia de análise do *corpus* que compõe a pesquisa.

Resumindo, serão introduzidos conceitos bakhtinianos básicos, necessários para a discussão do que vem a ser gênero textual; a interpretação do gênero como resposta às ações sociais, em uma perspectiva sociorretórica; a

organização sistêmico-funcional, para se compreender a relação interpessoal nos gêneros aqui pesquisados; e premissas pedagógicas que apontem para uma abordagem discursiva do gênero.

O diálogo entre todas essas concepções discursivas é fundamental para o cumprimento do objetivo geral desta pesquisa que se propõe a refletir sobre possíveis trabalhos pedagógicos com o gênero interpessoal na sala de aula. A partir dos PCN e dos LDs selecionados, será verificado o trabalho que vem sendo proposto para a sala de aula. Além disso, pretende-se elaborar, nesta pesquisa, atividades que abordem os gêneros textuais interpessoais numa perspectiva sociohistórica, tal qual defende Bakhtin.

A estrutura desta pesquisa compõe-se de 8 (oito) capítulos. O segundo capítulo subdivide-se em 3 (três) seções que organizam os pressupostos teóricos adotados, explicitam as perspectivas de cada vertente e apresentam as confluências que as aproximam de uma noção comum. Reúnem-se, assim, os preceitos bakhtinianos, as observações sociorretóricas, a análise sistêmico-funcional do domínio discursivo e dos gêneros interpessoais, além de uma perspectiva pedagógica para o ensino do gênero. Autores da Linguística Textual dialogam com todas as correntes, a partir de uma leitura intertextual.

Segue-se um capítulo que detalha as orientações dos PCN para a abordagem textual dos conteúdos de Língua Portuguesa na escola. Pretende-se, neste capítulo, discutir a proposta do ensino de gênero relacionando-a aos critérios de avaliação do PNLDP para que o livro didático seja usado na sala de aula.

O capítulo quatro expõe a metodologia a ser utilizada na análise do *corpus* e apresenta a função de dois quadros que auxiliarão na avaliação das abordagens discursivas encontradas nos livros. Um deles reúne todos os exemplos encontrados e o outro, os conceitos discutidos nos pressupostos teóricos. A análise do *corpus* é feita no quinto capítulo, a fim de verificar a progressão do ensino-aprendizagem dos gêneros interpessoais, no decorrer do Ensino Fundamental.

No capítulo posterior, são sugeridas atividades que se desenvolvam uma abordagem discursiva didático-pedagógica. Busca-se, nesse capítulo, mostrar a possibilidade de se fazer aplicar uma análise sociodiscursiva do gênero na sala de

aula. O capítulo 7 apresenta as considerações finais e os 8 e 9, respectivamente, as referências bibliográficas e bibliografia que nortearão este estudo.

Dessa forma, pretende-se com esta pesquisa, relacionar diferentes correntes teóricas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros interpessoais.

2. ESTUDOS DE TEXTO: DIFERENTES PERSPECTIVAS NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os estudos sobre gêneros textuais têm recebido grande espaço no campo da linguística, principalmente naquele voltado ao ensino da língua materna. Neste capítulo, pode-se verificar a reunião de algumas das variadas perspectivas teóricas a respeito dos gêneros textuais a fim de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem deste objeto.

Em um breve panorama, podem-se identificar quatro grandes vertentes teóricas, assim organizadas: uma linha bakhtiniana, baseada na perspectiva sociohistórica e dialógica; a abordagem norte-americana da Nova Retórica, a qual apresenta uma leitura sociorretórica reveladora da organização social que os gêneros encapsulam; a Escola de Sydney, uma abordagem sistêmico-funcional, que enfoca a interação social na qual as pessoas usam textos, influenciando mutuamente sujeitos e língua; e a perspectiva interdisciplinar da Linguística Textual, que permite estabelecer um diálogo com todas as outras vertentes, a partir da observação do funcionamento da língua em uso e não *in vitro*.

Agrupam-se, assim, neste capítulo, autores que desenvolvem pesquisas considerando o caráter sociocontextual da linguagem – e que, por isso, analisam os aspectos discursivos envolvidos no ato de comunicação, características inerentes a qualquer gênero textual – e outro grupo que reúne observações funcionais de elementos linguísticos em metadiscursos.

Desde já, no entanto, vale frisar que não se pretende fazer uma revisão bibliográfica dos estudos já publicados. Outros autores conceituados, tão importantes quanto os que compõem este pressuposto teórico, como Fairclough, afastam-se desta discussão por incluírem em seus pressupostos elementos sem grande relevância para esta pesquisa, como as influências das relações de poder e das profundas mutações socioeconômicas sobre os conteúdos e a estrutura dos textos.

Fez-se, para esta pesquisa, um recorte do alicerce teórico sobre o assunto, reunindo apenas autores precursores, outros que relacionam contexto, interação e texto, além daqueles que desenvolvem trabalhos voltados para o ambiente

escolar, a fim de refletir sobre as teorias a serem apresentadas e as práticas pedagógicas realizadas para o ensino dos gêneros interpessoais.

É claro que, ao dialogar diferentes correntes, ainda que complementares, torna-se possível apontar distintas formas de identificação de um ou outro elemento. Observa-se, por exemplo, nos inúmeros trabalhos publicados sobre gênero textual, uma heterogeneidade conceitual e terminológica. O uso da nomenclatura gêneros textuais e gêneros discursivos, por exemplo, já foi discutido algumas vezes por autores, como em Rojo (2007) e Marcuschi (2008).

Frequentemente é proposto que uma abordagem textual do gênero diz somente respeito dos elementos que compõem a superfície textual e a comunicação com outros textos. Já a abordagem discursiva seria aquela que daria conta dos elementos extralinguísticos que influenciam diretamente na produção textual, presentes em uma situação comunicativa.

Essa distinção se deve por ainda haver uma ideia equivocada de que a Linguística Textual preocupa-se meramente com as marcas linguísticas presentes na tessitura do texto. Contudo, a Linguística Textual é, hoje, assim como configura Marcuschi (2008, p.74-75)

algo bem diverso da análise literária; também é diferente da retórica e da estilística, embora evidencie parentesco com ambas. Configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências [...] A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, [...] a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma 'linguística da enunciação' em oposição a uma 'linguística do enunciado' ou 'do significante'.

A partir dessa ideia, percebe-se na Linguística Textual um estudo que se distancia da linguística clássica, ao não evidenciar mais as propriedades gerais da língua. Passa-se a centrar os estudos “nas relações dinâmicas entre a teoria e a

prática, entre o processamento e o uso do texto” (idem, p. 75). Koch (2002, p.167-168), da mesma forma, atualiza a visão sobre os estudos textuais, afirmando que o

estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da LT, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam, à sua posição no ‘continuum’ fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e micro estruturais.

Na concepção contemporânea, seria totalmente equivocado defender ainda uma abordagem estrutural para os gêneros textuais. Koch (2002) e Marcuschi (2008) deixam claro que a Linguística Textual preocupa-se em analisar um gênero a partir das práticas sociais que os motivam, considerando os elementos discursivos que os governam. Os estudos sociodiscursivos expandem a análise e observam também todo o sistema de atividades que acomoda tais práticas sociais.

O que se tem, portanto, são estudos complementares que focam objetos contextuais diferentes, mas que observam a mesma situação comunicativa. A dicotomia entre os valores semânticos dos adjetivos textual e discursivo, deste modo, será abandonada nesta pesquisa. Considera-se aqui que há uma aproximação de correntes teóricas distintas com o mesmo enfoque de estudo – texto e sociedade –, evidenciando uma complementariedade de análises. Assim sendo, daqui em diante, tomam-se por sinônimos os termos *gênero textual* e *gênero discursivo*. Porém, como esta pesquisa tem um propósito pedagógico, será adotado gênero textual, apenas para manter harmonia com a nomenclatura mais utilizada pelos autores que propõem uma reflexão quanto ao ensino e pelos LDLP.

2.1 Alicerces bakhtinianos: introduzindo conceitos

Dentre os estudos sobre gêneros já anunciados, as obras do Círculo de Bakhtin são muito citadas, devido à discussão a respeito do conceito de gênero textuais, a partir da enunciação que o motiva e do convívio do falante em uma dada sociedade. Para Bakhtin (2003), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 282), determinados sociohistoricamente. Antes, então, de desenvolver o conceito de gênero, é preciso fazer uma breve explanação sobre a noção de enunciado e, conseqüentemente, de linguagem e sujeito, segundo a visão bakhtiniana.

A concepção de sujeito está diretamente ligada à compreensão que se atribui à noção de linguagem. Na história dos estudos linguísticos, encontram-se registrados três classificações clássicas com relação à linguagem: língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação.

A língua como representação do pensamento pressupõe a existência de um sujeito psicológico, controlador de suas vontades e ações. Um sujeito que constrói uma representação mental tal qual deseja e que espera uma perfeita percepção do interlocutor. Em outras palavras, o sujeito nesta visão é o único responsável pela construção do sentido. Assim, como preconiza Locke (apud Koch, 2002, p. 14),

a comunicação verbal é uma forma de ‘telementation’, ou seja, a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte. Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular.

A concepção de língua como estrutura corresponde a um assujeitamento, ou seja, o sujeito não é visto mais como dono de suas vontades e ações, nem mesmo de sua consciência. Esta, quando ocorre, revela-se dependente de ilusionismo necessário para que o sujeito pense ser ele próprio a origem de um enunciado e/ou ideologia, quando, na verdade, ele está inserido em uma ideologia que determina o que dizer e fazer. Segundo Koch (2002, p.14-15), nessa perspectiva, os

enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação. (...) Quem fala é o inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. É o 'id' que fala, não o ego. Como afirma Lacan: 'o sujeito não sabe o que diz, visto que não ele sabe o que é'.

Por fim, tem-se a noção da língua como o lugar de interação. Encontra-se aqui a noção de sujeitos ativos socialmente e no processo de interação. E justamente por participarem ativamente no contexto em que estão inseridos, são atores nas situações comunicativas. De acordo com Sobral (2005, p.8), no centro da teoria de Bakhtin, está a noção de que “a língua é, tal como a vida, intrinsecamente dialógica e, mais do que isso, polifônica”. A comunicação decorre da indissociável relação entre os interlocutores, para que se possa depreender das palavras seus sentidos concretos. Para Bakhtin (1929/97, p. 30-31) “os signos só podem emergir em território interindividual”, ou ainda, o signo “não só é um reflexo, uma sombra, da realidade, como também é, ele próprio, um segmento material dessa realidade”.

Em Bakhtin (1929/97), tem-se uma interpretação mais abrangente à linguagem, realçando o lugar da palavra na constituição da consciência. Desde então, entende-se que a atividade mental do indivíduo centra-se na expressão exterior – através de um canal de comunicação – e internamente no próprio indivíduo – por meio do discurso interior. Socialmente, na relação entre os interlocutores, toda essa atividade linguística se inter-relaciona na forma de diálogo entre as interconsciências.

Seja na expressão exterior ou no discurso interno, é na interação verbal que a língua se faz significante e assume as marcas do sujeito. Resumindo, é a linguagem que faz a intermediação do homem com o mundo. A linguagem, palco dos conflitos sociais, é plena de ideologias dos grupos que a empregam em determinadas condições que definem seu significado.

A interação é uma premissa nesse processo de comunicação. Os sujeitos envolvidos são sempre ativos e interatuam falando, concordando, discutindo. Sobral (2005, p. 8) também insere sua voz a favor dessa tese ao afirmar que

se, na vida, o 'eu' só vem a ser 'eu' na interação com outros 'eus', na língua o locutor só se constitui como tal na interação com os interlocutores (...), sem o 'eu' ou sem o locutor, não há outros 'eus' nem interlocutores; o processo é especular.

Percebe-se, por essas palavras, a sobreposição da noção bakhtiniana de um sujeito situado, ou seja, um sujeito discursivo, em detrimento ao sujeito transcendental construído a partir das teorias mais tradicionais de outrora. Estima-se, agora, um sujeito que interage até mesmo com o próprio 'eu' ou com as vozes reflexivas que o circundam em um monólogo. Nessa contínua interação, o signo nunca se esgota, estando sempre apto a assumir uma nova significação em outro processo comunicativo.

A noção de sujeito absorve, portanto, os elementos enunciativos, que, por sua vez, reúnem outros constitutivos do interdiscurso. Brandão (2001, p. 60) ratifica essa ideia ao defender que

a linguagem é uma prática social concreta e também complexa, pois enquanto tal, envolve elementos do contexto, convenções de uso e intenções do falante.

Entender linguagem como prática social significa, pois, entendê-la a serviço da sociedade, como representação da relação homem e mundo. Assim como mostra Possenti (apud FARACO, 2003), é evidente, na linguagem, a existência de uma multiplicidade de vozes nos discursos, as quais reproduzem sociodiscursivamente a percepção de uma dada sociedade. Cada enunciado carrega em si a ideologia de diversos locutores.

Em outras palavras, o enunciado é resultado de uma memória discursiva saturada de enunciados já proferidos, em outras enunciações, demarcados por um cronotopo espacial ou psicológico. Assim, o enunciado, proveniente de uma

enunciação singular, é uma unidade de comunicação discursiva, que ocorre pela alternância de sujeitos, a partir de compreensão responsiva, qualificadora do caráter dialógico que Bakhtin (1929/97) defende.

Para Bakhtin (2003), trata-se de elos comunicativos que se encadeiam em decorrência das enunciações, em constante fluxo, que trocam significados compartilhados por sujeitos alternantes no processo de interação. Essa alternância se deve à carência responsiva de todo enunciado, oral ou escrito – ainda que, quando escrito, essa alternância seja menos evidente. Machado (2005, p.156) afirma que “todo discurso só pode ser pensado, por conseguinte, como resposta. O falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial”. No ato comunicativo, o papel de locutor e interlocutor é cambiável à medida que os enunciados são produzidos. Todo enunciado é proferido para um destinatário – ainda que não seja claramente definido – capaz de determinar as escolhas do remetente para a produção do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 313) defende, diante disso, o dialogismo do discurso. Os próprios pensamentos do filósofo russo dialogam completando as ideias de Possenti (apud FARACO, 2003) e Machado (2005):

o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), e está ligado a outros enunciados. Esses elementos (extralinguísticos) penetram o enunciado também por dentro.

Pode-se entender, então, o dialogismo como marcas históricas e sociais, relacionadas à interação dos falantes e enunciados. Essas marcas funcionam como condição de produção dos enunciados e, conseqüentemente, dos gêneros textuais. Como tipos de enunciados, os gêneros carregam as mesmas características, sofrendo modificações de acordo com o momento histórico no qual é motivado.

Dessa forma, cada situação social origina um gênero, com suas peculiaridades, a partir da natureza dialogante da linguagem, a qual intervém nas atividades humanas, sempre orientadas por um sistema de ideias – da ideologia naturalizada (cotidiano) ou da ideologia construída (científica).

A construção do enunciado e/ou gênero textual, então, é determinada pelas diferentes modalidades de comunicação social em que os interlocutores estão inseridos. Bakhtin (1929/97, p.42) afirma que

estas formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera. Assim é que (...) na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.

A interação dos interlocutores, dessa forma, é regida por uma situação social, movida por produtos ideológicos constituídos, que preservam um elo ativo com a ideologia da esfera do cotidiano e com a diversidade textual. Brandão (2000, p.180), assim, ratifica essa ideia:

uma abordagem que privilegie a interação deve conhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.

Volochinov (apud Grillo, p. 60), da mesma forma, reconhece a influência das modalidades de comunicação, em situações de comunicação diferentes, na produção de enunciados e gêneros e as sistematiza da seguinte forma:

1) comunicação na produção (nas fábricas, oficinas, fazendas coletivas etc); 2) comunicação de negócios (em instituições, organizações sociais, etc); 3) comunicação do dia-a-dia (encontros e conversas na rua, nos bares, em casa, e assim por diante); 4) comunicação ideológica (no sentido preciso da palavra: comunicação na propaganda, escolar, científica, filosófica, em todas as suas variantes). (grifos nossos)

Percebe-se, mais uma vez, que são as atividades sociais que caracterizam, primeiramente, uma modalidade de comunicação e,

posteriormente, a produção do enunciado e do gênero. Bakhtin (2003) ainda salienta que os modelos comunicativos servem para provocar uma expectativa no interlocutor, conduzindo-o para uma dada reação ou compreensão ativa. Em uma dada situação comunicativa, já é esperado que o locutor produza um ou mais gêneros dentre as possibilidades já ocorridas em situação anteriores semelhantes. Daí a ideia de os gêneros serem relativamente estáveis.

Dando continuidade, Bakhtin assevera que o gênero textual revela as infinitas alternativas de uso da linguagem no tempo e no espaço das culturas. Sendo assim, é fundamental perceber o gênero como um produto social heterogêneo, variado e suscetível a mudanças. Essa heterogeneidade própria da linguagem, conseqüentemente do gênero, é determinante para a divisão que Bakhtin (2003) propõe: gêneros primários e secundários.

De acordo com o autor, os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas). Já os secundários surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, medeiam as interações sociais de cada esfera comunicativa: na comunicação artística, científica, religiosa, jornalística, escolar etc.

O dialogismo da linguagem é mais perceptível nos gêneros primários por se constituírem majoritariamente dos gêneros do diálogo oral e/ou com interlocutores bem definidos. Os gêneros secundários utilizam-se dos gêneros primários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) (...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários (...) se

transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios.

(BAKHTIN, 2003, p.263-264)

Um bilhete, por exemplo, quando inserido em um romance, mantém sua forma e significado, e acima de tudo função social, somente no cotidiano romanesco. Desfruta de uma conexão apenas com a realidade literária e não com a da vida real. A continuidade comunicativa desse gênero e a atitude responsiva ao mesmo são percebidas somente dentro do romance. Do mesmo modo, quando uma carta pessoal é inserida em um LD, como exemplo didático de um dos gêneros epistolares, há uma preocupação de tornar esse gênero vinculado à esfera escolar por um enunciado secundário, complexo, pela didatização do texto.¹

Para que o aluno torne-se capaz de produzir uma carta, não basta vê-la como um gênero reelaborado que compõe outro. Nesse caso, o aluno conhecerá a carta apenas em uma organização didática e não como uma manifestação do cotidiano. Há nessa modalidade comunicativa didática ideologias constituídas dialogantes, provenientes das do cotidiano, explicáveis pela sua relação com as atividades dos interlocutores e pelo dialogismo da língua.

Assim, é por meio de eventos textuais que os interlocutores se comunicam. Esses eventos, gêneros, são enunciados estabilizados que ocorrem em situações comunicativas relacionadas às práticas sociais institucionalizadas. Os gêneros, para Marcuschi (2005), são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural”.

Fica claro, então, a partir dos conceitos bakhtinianos, que as atividades humanas relacionam-se diretamente ao uso da língua, que se manifesta concretamente através dos enunciados, os quais “emanam dos integrantes de

¹ Existe, na contemporaneidade acadêmica, uma discussão a respeito de o LD ser um gênero secundário ou um suporte. No entanto, para esta pesquisa, não é objetivo discutir a natureza desse manual, pois o que importa para o trabalho é a influência que o LD, seja como gênero secundário, seja como suporte, exerce sobre a abordagem do gênero interpessoal.

uma ou outra esfera da atividade humana” (Bakhtin, apud Marcuschi, 2008, p. 155). É perceptível, então, o envolvimento social do gênero, não podendo desvinculá-lo de sua realidade social e das esferas de atividades humanas.

Segundo Bakhtin (1929/97), é nessas esferas de atividades humanas que se percebe o domínio discursivo dos gêneros indicador de instâncias discursivas, tais como: discurso interpessoal, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso acadêmico etc. Cada domínio não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

No domínio interpessoal, por exemplo, encontram-se reunidos gêneros relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes. Essa esfera de atividades humanas propicia a formação de gêneros como carta, bilhete, cartão postal – todos com sua enunciação particular e definida. O estudo de um determinado gênero textual, então, só pode construir sentido se forem assegurados a enunciação e o dialogismo das atividades humanas e, conseqüentemente, dos textos. É no contexto sociointerativo da comunicação que os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo, dizê-lo e constituí-lo.

2.2. Gênero Textual: uma ação retórica

Imbuídas da corrente dialógica de Bakhtin, encontram-se outras como a sociorretórica de Charles Bazerman e Carolyn Miller. Trata-se, na verdade, de uma ramificação da teoria bakhtiniana apresentada acima, dando novos frutos. Assim, além de defender que qualquer gênero pressupõe o estudo sociocomunicativo, não se despreza a funcionalidade social do gênero e as possíveis adequações sofridas para atender aos efeitos que se espera numa comunicação, dada uma ação retórica.

É exatamente no entrelaçamento da teoria bakhtiniana e dos preceitos da Nova Retórica que se encontra o centro dessa orientação teórica, dando um novo olhar para o estudo da linguagem e dos gêneros. Enquanto as definições

tradicionais de gênero limitam-se, muitas vezes, às regularidades textuais, os estudos da Nova Retórica conectam as similaridades linguísticas às regularidades nas esferas de atividade humana.

Seguindo esse caminho, Bazerman (2006, p.31) sugere que concebamos a noção de gêneros como fenômenos de reconhecimento social, ou seja, como resultados de um processo comunicativo, no qual os interlocutores procuram se compreender a fim de garantir “seus propósitos práticos”.

Miller, da mesma forma, (*apud* Carvalho, p. 133), relaciona gênero com ação social e afirma que “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos.” Isso porque o gênero reflete, como defendiam os pressupostos bakhtinianos, a experiência de seus usuários. E como experiência entende-se todas as características que compõem a situação retórica: contextuais, situacionais identificadas pelos usuários, além da motivação dos participantes do discurso.

Bonini (2008, p. 48) também contempla dessa idéia ao afirmar que “o gênero, assim visto, é um modo de proceder em um meio social específico, que Swales chama de ‘comunidade discursiva’”. Os gêneros, segundo Bazerman (2006b), integram, desta forma, as práticas sociais, que são consequências de fatos ou crenças sociais compartilhados entre os membros de uma sociedade. Em uma

sequência de eventos, muitos textos são produzidos. E o que é mais significativo, diversos fatos sociais são produzidos. Esses fatos não poderiam deixar de existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos. (Bazerman ,2006a, p.21)

Os textos criados são resultantes da agência dos interlocutores. Um gênero surge a partir do modo como os interlocutores entendem a significação de determinados eventos comunicativos, ou seja, de como definem uma situação e realizam uma ação social, pois são os fatos sociais que determinam

a força dos enunciados textualizados pelos falantes. Pode-se dizer que os fatos sociais dependem nitidamente dos atos de fala para transparecer suas formulações e suas crenças.

A escolha de um gênero textual é representada por um ato ilocucionário (força intencional) produzido por um locutor, que espera que seu interlocutor produza um ato perlocucionário (esperado – atitude responsiva). Ao produzir um convite, espera-se que um interlocutor o reconheça como tal. Para tanto, é necessário que se inscrevam, no gênero, atos que garantam a compreensão da informação e função social do texto. Caso contrário, o efeito de sentido perlocucionário pode não corresponder à força ilocucionária.

A garantia dessa compreensão é feita pela produção de atos reconhecíveis, capazes de coordenar a ilocução e a perlocução. Como havia postulado Bakhtin, palavras e frases adquirem significados através do enunciado, e os falantes escolhem a forma genérica ou gênero do enunciado que melhor responde a seus planos ou vontades.

Cada vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma nova circunstância. (...) É por essa razão que o ato de escrever é tão difícil. Por outro lado, escrevemos em domínios de discurso identificáveis, mobilizamos formas reconhecíveis para localizar nossa atividade, percebemos possibilidades, formulamos intenções e fazemos com que nossos enunciados estejam inteligíveis para nossos leitores. É isso que torna o ato de ler não totalmente impossível ou inteligível.

(Bazerman, 2006a, p.63)

Os enunciados são singulares, realizados em atividades específicas, de formas e em circunstâncias tipificadas. Ou seja, são reconhecíveis como formas de comunicação que coordenam atividades tipificadas e possibilitam o compartilhamento de efeitos de sentido perlocucionários.

Assim, Bazerman (2006b) alerta que, ao abordar os gêneros na sala de aula, os professores não devem limitar o conhecimento do aluno a questões formais. Um estudo abstrato de práticas textuais elimina a possibilidade de

refletir quanto às ações sociais que proporcionaram o surgimento de determinado gênero. Para tanto, assim como assinala o autor, faz-se necessário ampliar o estudo e analisar também conceitos básicos como fato social, atos de fala – já apresentados –, tipificação e o conceito de intertextualidade – a saber.

Miller (2009) reforça essa teoria ao discutir o conceito de situação recorrente e relacioná-lo ao conceito de gênero, que é visto como ação retórica recorrente. Assim, o termo gênero está relacionado a uma classificação baseada na prática retórica organizada em torno de ações típicas de uma situação também típica. Carvalho (2007, p. 133) ressalta que

ao interpretarmos situações novas como sendo similares ou análogas a outras, criamos um “tipo” ao produzir uma resposta retórica a tal situação, que passa a fazer parte de nosso conhecimento, para que seja aplicado a novas situações. Este processo de tipificação baseado em recorrência explica a natureza convencional do discurso.

Depreende-se que, sob este ponto de vista da Nova Retórica, o gênero é entendido como uma ação retórica recorrente dirigida a situações sociais semelhantes que são entendidas como representações coletivas de situações reais que se tornam típicas em uma determinada cultura. Assim, o gênero permite que os sujeitos aprendam como agir retoricamente em situações recorrentes.

É uma tipificação da forma que pressupõe a existência de tipificações de situações de interação relativamente estáveis, que propiciam, por sua vez, a manifestação dos enunciados de traços regulares, comuns aos interlocutores. Vale chamar atenção, no entanto, para o fato de que reconhecer situações recorrentes ou típicas não pressupõe entender os gêneros, produtos retóricos, como prontos para o uso, pois dessa forma desconsidera-se que o gênero é uma categoria sociohistórica, sempre em mudança. Os gêneros são vistos como tipificações, mas dinâmicas e históricas.

Frente a esse dinamismo linguístico, pode-se afirmar também que não há uma relação fiel entre a tipificação e uma manifestação textual – gênero. Tipificações semelhantes podem favorecer manifestações de um mesmo gênero. A carta pessoal, por exemplo, pode ser utilizada tanto para atualizar uma pessoa que more no exterior dos últimos acontecimentos familiares como pode servir para reconciliar um casal de namorados brigados.

Na direção inversa, um mesmo texto pode assumir funções sociais distintas se inserido em tipificações diferentes. Uma carta escrita na forma de poesia terá sua função social definida a partir da situação tipificada: uma vez encontrada em um livro de poesias, poderá ser lida apenas na sua forma poética, tal qual serão lidas as demais publicadas no mesmo livro; se encontrada dentro de um envelope, poderá ser entendida como uma carta de amor.

O que se propõe, dessa forma, é apenas uma relação prototípica entre gênero e tipificação. Para Bazerman (2007), assim como para Bakhtin, um gênero carrega em si características de outros tornando seu estudo ainda mais complexo. Isso evidencia e ratifica a necessidade de considerar o gênero não como manifestação pura, mas dialogante entre si e o meio social.

Em uma situação de interação típica da comunicação discursiva de determinada esfera social, a escolha do gênero não é inteiramente espontânea, pois considera um conjunto de restrições dadas pela própria situação comunicativa: quem fala, sobre o que se fala, com quem se fala, onde se fala, como se fala, com que objetivo. Todos esses elementos determinam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência, decide utilizar o gênero mais adequado àquela situação.

Esses elementos compõem gêneros textuais caracterizados por três dimensões essenciais e indissociáveis, como aponta Rojo (2007), a partir das terias bakhtinianas: o tema, a forma composicional e o estilo. Segundo Rojo (2007, p.196), como tema entendem-se “os conteúdos ideologicamente conformados”; forma composicional, “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”; e estilo, as marcas linguísticas que traduzem os “traços da posição enunciativa do locutor”.

Percebe-se, desse modo, que se trata de um tripé que não torna a produção do gênero engessada; ao contrário: parte-se do princípio de que a comunicação verbal somente é possível por algum gênero textual, denominado como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262). Eventos discursivos diferentes podem produzir um mesmo gênero ou diferentes gêneros que se adaptam à situação.

Para ensinar um aluno a escrever uma carta, por exemplo, é preciso informar-lhe as formas básicas, convencionais do gênero, como data, saudação, despedida, assinatura, mas, acima de tudo, é mister construir um espaço para que o texto dele possa dialogar com outro, como o de um amigo da escola, obedecendo à ideologia da comunidade na qual estão inseridos e a situação de comunicação.

Uma correspondência serve para unir dois indivíduos que são interpelados por ideias confluentes ou não. Mas, no momento em que há a interação entre eles, a linguagem se faz dupla, com o sentido emitido pelo locutor e aquele que pode ser produzido pelo interlocutor.

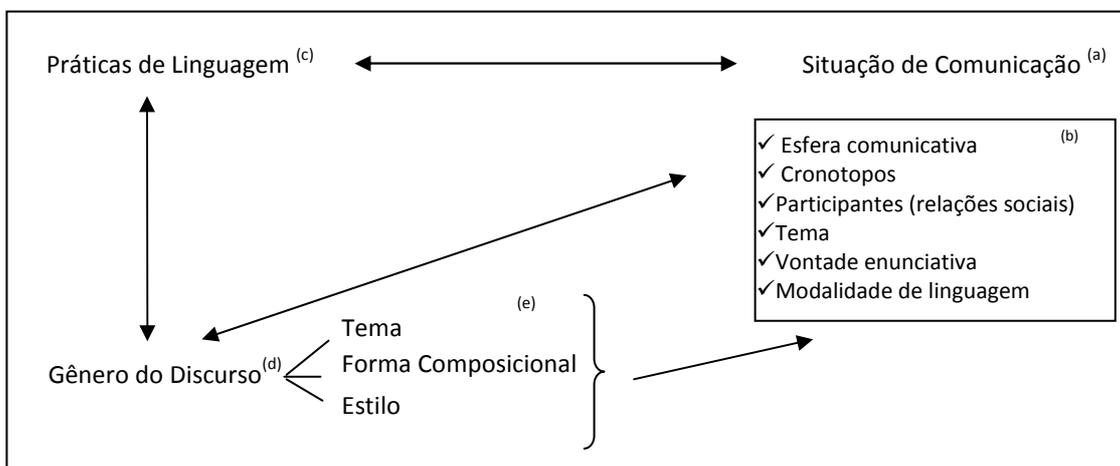


Fig. 1 - Relações entre os elementos da situação comunicativa (ROJO, 2007, p. 198)

A figura acima resume uma abordagem bakhtiniana inteiramente discursiva na análise dos gêneros, que permite a seguinte leitura²: a partir de

² Esta leitura é apenas uma proposta de sequência de abordagem didática a ser aplicada na seção de propostas de atividades desta pesquisa. Nas situações comunicativas reais, sem mediação, todos os elementos da figura 1 se inter-relacionam, como mostra o fluxo das setas.

uma situação de comunicação^(a), analisam-se os elementos comunicativos – a esfera comunicativa^(b), tempo e o espaço^(b) em que a situação se manifesta, os participantes^(b) que atuam no evento, a vontade enunciativa do sujeito^(b) e a modalidade da linguagem^(b) – basilares para a prática de linguagem^(c) que se manifesta no gênero do texto^(d) em suas três dimensões essenciais e indissociáveis – tema^(e), forma composicional^(e) e estilo^(e).

Assentada na concepção bakhtiniana ideológica da linguagem, para um ensino de gêneros eficaz e eficiente, o professor deve obedecer ao caráter sociohistórico do processo de constituição e de funcionamento dos enunciados e dos gêneros.

Voltando ao gênero carta, um professor pode comparar a produção dessa correspondência com outra de uso mais atual: a carta virtual³. Ou ainda, estimular a produção híbrida desse gênero. Somente levando o aluno a entender a funcionalidade de um gênero é que se pode dizer que formamos um aluno leitor, capaz de reconhecer um gênero usado a serviço de outro.

Uma alternativa para facilitar a compreensão do aluno é iniciar a abordagem dos gêneros a partir de um domínio discursivo conhecido por ele. Assim, na escola, frequentemente, a produção textual inicia-se de um gênero do cotidiano, como bilhetes, cartas ou outros, que evidenciem mais claramente a interação entre os falantes e o contexto de sua produção, destacando a situação comunicativa e a circulação dos gêneros.

As reflexões sobre gênero tornam-se, assim, mais de natureza retórica e histórico-cultural do que caráter linguístico. Os teóricos da Nova Retórica preferem focalizar sua análise sobre as situações retóricas mais do que sobre as características de linguagem. Analisam os textos a partir de uma relação intertextual⁴ que amplia o universo cultural do aluno, pois implica a identificação de referências explícitas ou implícitas de um texto em outro.

³ Como existe uma grande discussão acadêmica a respeito da natureza do e-mail (se gênero textual ou suporte de gênero), adotamos para esta pesquisa a nomenclatura “bilhete virtual” como referência ao texto que encaminhamos, virtualmente, através dos nossos correios eletrônicos.

⁴ A noção de intertextualidade apresentada nesta pesquisa está pautada no dialogismo defendido por Bakhtin e retomado por Bazerman e Miller, em uma abordagem sociorretórica.

Para fazer as observações linguísticas necessárias para esta pesquisa, é preciso complementar a teoria com outro pressuposto que vê a língua a partir das escolhas, descritas em nível funcional, que o falante realiza no sistema da língua em contextos particulares de uso. Trata-se de uma teoria que não se afasta da análise contextual e também aponta para observações linguísticas que conectam formas e funções: a linguística sistêmico-funcional (LSF).

2.3 Domínio e gêneros interpessoais: uma análise funcional

Como já foi apontada nas sessões anteriores, a abordagem do domínio discursivo se torna essencial no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. Para introduzi-lo, no entanto, é natural que se opte por trabalhar com gêneros primários, pois os alunos observariam a análise dos gêneros já conhecidos por eles no próprio dia-a-dia.

No processo de aquisição da linguagem escrita, muito comumente o gênero interpessoal é o primeiro a fazer parte do universo infantil. Basta observar o uso que as crianças fazem do bilhete em sala de aula, escrevendo para a professora e para os coleguinhas, ou em casa, enviando pequenos bilhetes à mãe, aos familiares ou vizinhos. A abordagem dos gêneros interpessoais nos LDLP pode servir para introduzir as análises dos gêneros, já que é possível identificar mais claramente a situação comunicativa, a forma, o tema e outros elementos discursivos.

No que se refere aos gêneros produzidos no domínio interpessoal – objeto de análise desta pesquisa –, para os alunos, seria mais fácil reconhecer não só o domínio de produção do gênero como também a interação entre os interlocutores. Alguns autores defendem que o metadiscorso interpessoal refere-se aos aspectos do texto que sinalizam o posicionamento do autor em relação ao conteúdo proposicional e à audiência. Segundo Hyland (apud BERNARDINO, 2007), o metadiscorso interpessoal – interacional e avaliativo – revela como os escritores se projetam em seus textos para atingir os objetivos comunicativos.

A linguística sistêmico-funcional aborda o domínio interpessoal: Halliday investiga os gêneros numa visão dialética, observando-os não só como

estruturados pelo sistema, mas também como inovadores do próprio sistema. Os estudos funcionalistas, segundo Resende & Ramalho (2006, p. 56-57), objetivam,

além de estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem, investigar a interface entre as funções e o sistema interno das línguas. A compreensão das implicações de funções sociais na gramática é a central discussão que relaciona linguagem e sociedade. A relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é, para Halliday (1973), um traço geral da linguagem humana. Daí a necessidade de se estudar os sistemas internos das línguas naturais sob o foco das funções sociais.

Hasan (apud Motta-Roth & Herberle, 2007, p.12) compartilha a mesma ideia de Halliday ao conceber “a linguagem como um sistema de significações que medeia a existência humana”. Fica clara, então, também para a autora a existência de uma relação dialética entre a situação (atividade humana social) e a significação da linguagem (o texto). Em outras palavras, Halliday e Hasan, para analisar a linguagem, relacionam o *fazer* e o *saber* em um caminho bidirecional.

Os interlocutores experimentam a linguagem nos textos produzidos socialmente, ao vivenciar a cultura de seu grupo social nas situações que são engendradas no dia-a-dia. Assim, um aluno, por exemplo, aprende a língua porque está inserido em um contexto, participa da vida social, onde a interação é estabelecida e as tipificações linguísticas são construídas.

Como contexto, a visão hallidayana entende “a ocasião de uso da linguagem” (apud Motta-Roth, 2007, p.14) e aponta para três variáveis relevantes para a interação em um contexto de situação: o campo – natureza da prática social –, o modo – natureza do meio de transmissão da mensagem – e a relação – natureza da conexão entre os participantes.

As abordagens funcionais da linguagem têm enfatizado seu caráter multifuncional e, nesse sentido, Halliday registra que essas três variáveis são realizadas através de três outras macrofunções, que atuam simultaneamente em textos: ideacional, textual e interpessoal, respectivamente.

A função ideacional é a de representação da experiência no mundo interior e exterior. Os enunciados relatam as atividades humanas, numa tentativa de modelar a realidade. A segunda diz respeito aos aspectos semânticos, gramaticais, estruturais que devem ser analisados contextualmente, uma vez que a seleção de estruturas textuais se relaciona com situações de interação. Trata-se, pois, de uma projeção textual das experiências, linguisticamente representadas e interpretadas, como algo que ocorre num mundo.

A terceira função é a de maior importância para a pesquisa. Ainda que se reconheça que todas as funções atuam juntas na formação de um texto/gênero, evidencia-se aqui a última função por considerá-la capaz dar conta da definição do domínio interpessoal. A linguagem verbal não se limita a modelizar situações, ou seja, não é redutível a um sistema simbólico de representação do mundo. Através da linguagem, os interlocutores desenvolvem argumentos e interagem socialmente, cumprindo os objetivos comunicativos.

Logo, se a linguagem é também uma forma de comportamento e um instrumento de ação, torna-se claro que há relações discursivas que só podem ser caracterizadas se convocarmos o plano enunciativo-pragmático, correspondente ao domínio interpessoal da significação. Para Halliday, essa função está relacionada ao papel social da linguagem, isto é, ao fato de que a linguagem existe para estabelecer relações entre as pessoas. Consoante Resende & Ramalho (2006), percebe-se o significado a partir do processo de interação social; ou ainda, o significado da língua como ação social. Ainda, segundo Motta-Roth e Herberle (2007, p.15), a metafunção interpessoal “expressa interações sociais das quais o sujeito participa, possibilitando-lhe, assim, representar ações sobre os outros dentro da realidade” (p. 15).

Assim sendo, o que se denomina como domínio interpessoal, nesta pesquisa, deve ser entendido como aquele contexto de produção de gêneros que apresenta os papéis dos interlocutores muito bem definidos, além de uma clara situação de interação. Muito embora se tenha dito que todos os textos são práticas de linguagem resultantes de uma ação social recorrente, em uma dada situação comunicativa, é preciso reconhecer que uns textos apresentam essas características mais nitidamente do que outros.

Desse modo, busca-se, para esta pesquisa, reunir gêneros por um critério comportamental, a fim de explicar como eles se constituem e circulam socialmente. Observam-se, então, os gêneros interpessoais, como bilhetes (virtuais ou reais), cartas (pessoais, profissionais), cartões postais, convites, diário, os quais revelam, mais facilmente, os interlocutores (remetente e destinatário) e a situação comunicativa que os motiva. São gêneros primários, ou seja, do cotidiano dos interlocutores, e, por isso, servem de ponto de partida na abordagem dos gêneros.

Estabelecido o conceito, é possível explicitar como o ensino do gênero ocorre na abordagem sistêmico-funcional. A metafunção interpessoal, assim como as demais, forma uma representação do contexto de situação no qual as pessoas experienciam. Nesse contexto de interação, ou seja, na relação entre experiência e linguagem, segundo Bunzen (2004, p.224)

cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da linguagem para atingir certos objetivos comunicativos) e contextuais (a situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é comumente associado).

O estudo dos gêneros textuais, assim, torna-se mais simplificado e é possível dar continuidade, na sala de aula, a uma abordagem contextual, assim como propõem as teorias aqui discutidas. A LSF, em particular, conforme Rothery (apud BUNZEN, 2004, p. 225), dispõe ainda de uma sistematização dos *estágios do ciclo de ensino de gênero*.

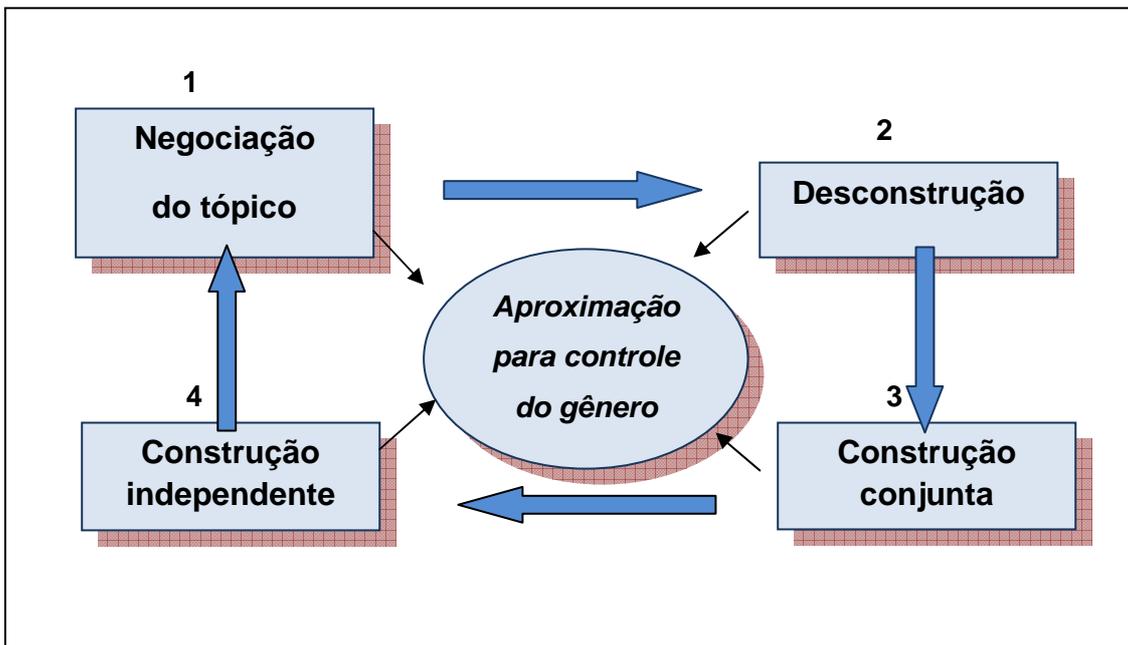


Fig.2 – Estágios do ciclo de ensino de gênero (adaptado)

Os estágios propostos por Rothery organizam formas de abordagem do gênero em sala de aula. Segundo Bunzen (2004, p. 228), “ênfatisam justamente um ensino explícito dos gêneros e suas características textuais e linguísticas, o que possibilita uma pedagogia visível e mais centrada no professor e nos objetos de ensino”.

O primeiro estágio, *Negociação do tópico*, é o momento em que os professores e alunos negociam o conhecimento a respeito de um tópico que gerará uma produção textual nas fases seguintes. O professor deve perceber o conhecimento do cotidiano dos alunos e estabelecer conexão com os escolares, necessários para o desenvolvimento de uma atividade. Ao selecionar um fato social, por exemplo, o professor deve extrair dos alunos leituras prévias. Nesta fase, o professor deve também planejar as demais fases, selecionando os gêneros textuais com os quais deseja trabalhar.

No estágio seguinte, é a vez do professor dar ao aluno novas contribuições, introduzindo os gêneros selecionados para que os discentes possam se familiarizar e desconstruí-los. Segundo Rothery (BUNZEN, p. 232) “assim como eles [os alunos] construíram uma linguagem sobre o tópico, agora constroem uma metalinguagem sobre o texto e a língua”.

A *construção conjunta* representa o momento de interação, o qual permite uma troca de experiência entre os alunos e o professor. Nesta interação, os alunos aprendem a selecionar as informações mais importantes, sintetizar ideias e outras ações essenciais para uma comunicação em grupo. O propósito final deste estágio é levar alunos e professores a produzirem conjuntamente um texto.

Por fim, a última fase tem por objetivo fazer o aluno escrever seu próprio texto em dois momentos. No primeiro, o aluno tem a liberdade de consultar, professor e/ou outro aluno no construto de seu gênero. No segundo momento, de forma independente, ele deve realizar a refactura de seus textos.

A organização proposta por Rothery revela uma preocupação em esmiuçar o processo de formação de um gênero para o aluno de um modo interativo. No entanto, uma crítica teórica pode ser estabelecida, frente a uma fragilidade conceitual. Nota-se em todas as abordagens que o gênero é o resultado das atividades sociais, mas, no esquema dos estágios do ciclo do ensino de gêneros, não há uma etapa definida para relacionar um gênero a uma situação comunicativa. Na passagem do estágio 1 para o 2, o que parece definir, tão somente, a escolha de um gênero é o tópico a ser discutido ou, em outras palavras, o fato social no qual baseia um posicionamento.

Diferentemente, a partir de um mesmo fato social, distintos gêneros podem ser produzidos a depender da situação de comunicação e da prática de linguagem realizada. Assim como revelou a figura 1, são esses elementos que orientam o tripé da formação de um gênero (tema, forma composicional e estilo) e, por isso, devem ser critérios de análise presentes em qualquer proposta pedagógica.

Para reorientar essa organização, faz-se necessária uma reflexão quanto ao processo de ensino-aprendizagem e às propostas pedagógicas voltadas para o ensino de gênero.

2.4 Perspectiva linguístico-pedagógica para o ensino do gênero textual

Somados aos pressupostos linguístico-discursivos apresentados nas seções anteriores, encontram-se outros relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. Ainda que as teorias sociodiscursivas sejam basilares para esta pesquisa, é fundamental discutir os estudos

pedagógicos, devido à preocupação de estabelecer uma reflexão quanto às atividades com gêneros textuais na prática escolar.

Faz-se, então, uma discussão a partir do pressuposto da utilização do gênero como forma de articular as práticas sociais e linguagem, estando os objetos escolares inseridos nessa interação e chega-se uma grande questão: como levar essa abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem para a sala de aula? Essa preocupação também já é compartilhada por muitos autores de Livro Didático de Língua Portuguesa – LDLP – e de professores dessa disciplina. No entanto, saber fazer é um grande obstáculo. A abordagem de um gênero textual, nas escolas, ainda segue, geralmente, as regras tradicionais de ensino.

Celani (1996, p.9) também aponta para esse problema quando, em sua pesquisa, verifica que as práticas pedagógicas atuais encontram-se “no domínio da técnica, sem preocupação com o aluno e com a interação em sala de aula”. Ao ensinar um gênero textual, os professores ficam presos a formas prototípicas do gênero, apresentadas pelos LDLP sem levar o aluno a um nível maior de comunicação.

Daniels (2003) retoma os pensamentos de vigotskianos afirmando que o ensino e a aprendizagem são atividades colaborativas sem métodos uniformes. As teorias de Vygotsky⁵ concebem o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que se realizam nos diversos contextos sociais, tal qual preconizam os teóricos bakhtinianos. A sala de aula, por isso, deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber.

Cabe ao professor, além de outros papéis, ser o organizador do meio social – o único fator educativo –, verificando que tipos de ambientes são mais adequados para gerar aprendizagens e favorecer o desenvolvimento da criança. Somente por um processo de interação com o outro, numa relação

⁵ Apesar da enorme contribuição das teorias vygotskynianas para as práticas pedagógicas, neste trabalho, serão abordadas apenas aquelas referentes à mediação e Zona Proximal de Desenvolvimento, por respeito ao formato mais enxuto de uma dissertação.

inteiramente partilhada, é que se realiza o crescimento individual e coletivo, além de tornar “a criança um ser ativo e intencional” (Bruner, 2001, p.69).

No entanto, o amadurecimento e desenvolvimento das funções mentais, segundo Moll (1996, p.5), “é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes ou isoladas”. Ciente disso, Vygotsky amplia a atuação do docente de facilitador a mediador. Para o teórico, a aprendizagem é produto da ação dos adultos, os quais fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios, para a internalização⁶ de um conhecimento, ou seja, quando a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens, tornando-se capaz de construir algo novo.

Mediador, portanto, é aquele que ajuda a criança a alcançar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. O professor e os colegas com maior experiência, inclusive, são os principais mediadores na escola. Mas, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) – conceito mais influente dentre as teorias de Vygotsky. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar os alunos na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possam resolvê-las de modo independente.

A ZDP é considerada uma zona central de aprendizagem, onde se encontram as funções em processo de maturação. De acordo com Vygotsky (2001), a ZDP da criança é a distância entre seu desenvolvimento real/atual (DR), que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial (DP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um mediador.

⁶ Para Vygotsky a aprendizagem processa quando a criança internaliza uma informação e não tão somente com a assimilação e acomodação, como propôs Piaget.

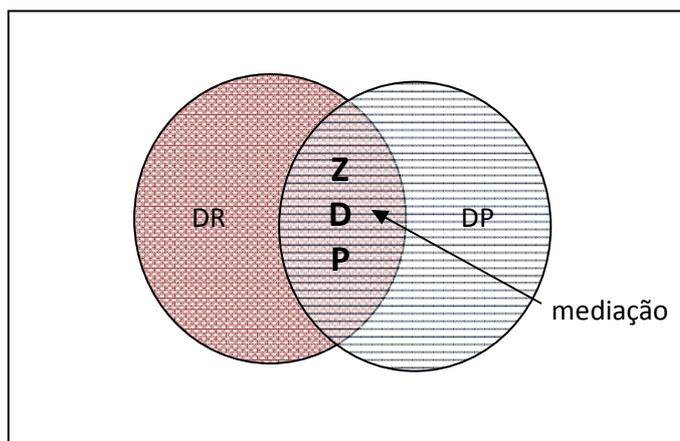


Fig. 3 – Ilustração da Zona de Desenvolvimento Proximal

A figura acima ilustra a premissa de Vygotsky sobre os dois níveis de desenvolvimento. O desenvolvimento real é aquele relativo às funções já amadurecidas pelo aluno, que são produtos finais de um desenvolvimento. Por outro lado, o desenvolvimento potencial reúne as funções passíveis de serem exercidas pelos indivíduos com a ajuda de pessoas mais experientes. A ZDP, por sua vez, é a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento. É o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de mediadores, o aluno pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente.

Para Vygotsky, é justamente na ZDP que podem aparecer novas maneiras de pensar e onde a intermediação de outros pode desencadear o processo de modificação de esquemas de conhecimentos que se tem, construindo novos saberes, estabelecidos pela aprendizagem escolar. Recebendo intervenções pertinentes nesse espaço, a mente humana pode, em novas oportunidades, desenvolver esse mesmo esquema de procedimentos maneira autônoma.

É possível perceber, então, que o trabalho escolar a partir dessa perspectiva de Vygotsky pode ser muito proveitoso. Segundo Schneuwly & Dolz (2007), é por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. O aluno deve ser confrontado com gêneros relevantes para a sua vida social.

Os gêneros primários, recapitulando, emanam das situações de comunicação verbal espontâneas nos enunciados da vida cotidiana. Por isso,

os gêneros produzidos no ambiente familiar são facilmente compreendidos pelos alunos quando trabalhados nas escolas. Se um professor pedir que um aluno do 6º ano faça um convite para uma festa, provavelmente a criança não encontrará dificuldades, se a produção desse gênero estiver inserida no nível do desenvolvimento real e presente na vida social do discente.

No entanto, caso o professor solicite a produção de um gênero híbrido, partindo do gênero convite, o aluno pode ter dificuldades. Comportamento também explicável pela teoria de Vygotsky: o gênero híbrido está inserido no grupo daqueles secundários, os quais funcionam como instrumento mais elaborado da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas. Nesse caso, essa atividade será realizada no nível de desenvolvimento potencial. Logo o professor precisará atuar na área da ZDP para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de fato.

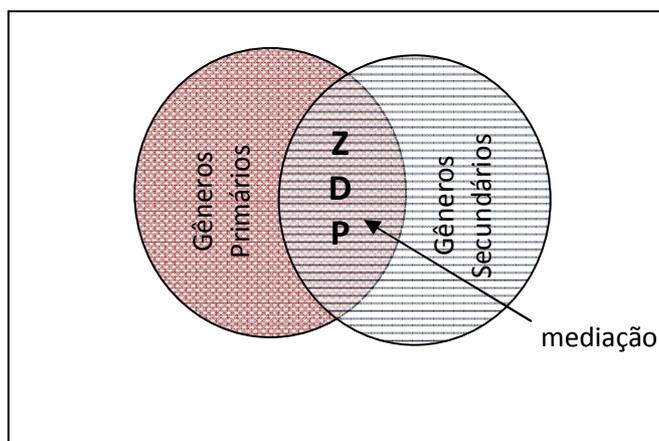


Fig. 4 – O ensino dos gêneros e a ZDP

Como lembra Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, deve partir das necessidades dos alunos e da comunidade, instruir diálogo, priorizar uma educação produtiva, respeitar a diversidade cultural, promovendo sempre uma pedagogia criativa. A vida que nos cerca está plena de premissas necessárias para criar. A criança, ser criador por excelência e, logicamente, inserida em uma determinada sociedade, age e reage criativamente em seu cotidiano.

Ao apresentar gêneros primários em sala de aula, o professor não deve se limitar a ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo, mas potencializar o processo de aprendizagem do estudante. A função do mediador é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que as crianças adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino.

Uma estratégia para estabelecer um trabalho planejado e contínuo é, como sugerem Dolz e Schneuwly (2007), agrupar os gêneros. Dessa forma, os mediadores (professores e, de certa forma, os LDs) realizam as intervenções necessárias para a

promoção dos alunos a uma mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. (p. 53).

Essa orientação de abordar os gêneros em uma escala de complexidade reforça a ideia de que os gêneros interpessoais são uma alternativa para iniciar uma abordagem discursiva no meio escolar. Os componentes discursivos são mais transparentes e facilitam a compreensão dos alunos e, quando agrupados, possibilitam definir as especificidades de cada um, por um trabalho de comparação.

Assim, rompendo preconceitos, abordar gêneros primários em sala de aula, não pressupõe um trabalho elementar; ao contrário: realiza-se um trabalho consciente e progressivo. Quando o aluno já é capaz de produzir sozinho um gênero primário, é hora de criar uma outra ZDP, mais complexa e dialógica, que o conduza para um novo desenvolvimento potencial.

Marcuschi (2008), nesse sentido, afirma que muitas vezes o diálogo é estabelecido a partir de dois ou mais gêneros primários de diferentes modos. Em uma relação intertextual, por exemplo, um texto B pode mencionar outro A,

explicitamente ou não, em uma relação dialógica. Da mesma forma, os gêneros podem estabelecer uma relação híbrida: um texto pode se apresentar na forma de gênero A, mas exercer a função de outro B, como mostra a figura a seguir.

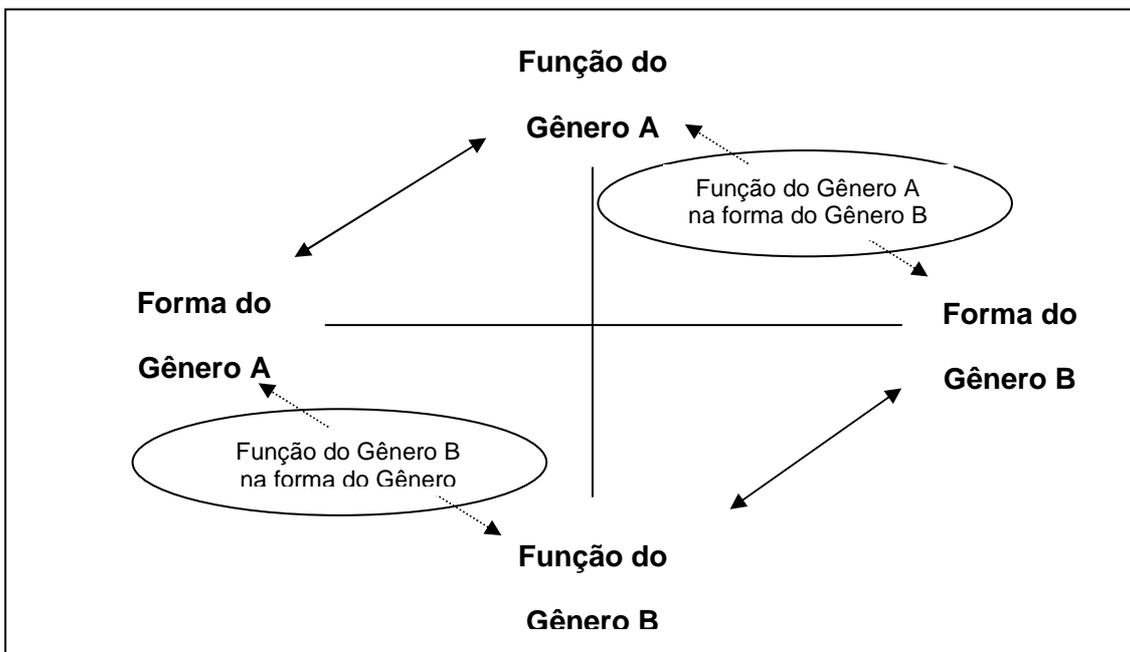


Fig.5 – Diálogo entre forma e função do gênero – MARCUSCHI (2008, p.168)

A figura acima ilustra essa relação híbrida que é percebida nas áreas circuladas. Formas e funções de dois (ou mais) gêneros podem se misturar, resultando em um novo gênero.

3. OS PCNLP E OS PNLD: O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Após traçar os pontos teóricos que norteiam esta análise, cabe relacioná-los aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – iniciativa oficial que orienta o conteúdo a ser ensinado em língua portuguesa. As teorias que sustentam esse documento dialogam diretamente com as relacionadas nesta pesquisa, deixando de ser apenas uma discussão acadêmica para ser de fato uma orientação pedagógica.

A questão dos gêneros do texto nos PCN deriva da concepção de linguagem como uma ação interindividual, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Dessa forma, os PCN, propõem que o ensino de língua precisa ser organizado, considerando o texto como a unidade básica do ensino, pois produzir linguagem significa produzir discursos, que, quando produzidos, serão manifestados linguisticamente por meio de textos. Além disso, é na interação com o mundo que o homem percebe os elementos determinantes na escolha de um gênero ou outro. Segundo os PCN (Brasil, p. 17),

quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, (...) da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (p. 17)

Observa-se, então, que surgem nos PCN os conceitos de linguagem e gêneros textuais baseados nos pressupostos desta pesquisa. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos

sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos, nos mais variados eventos comunicativos.

É possível ir além e afirmar que o aluno precisa aprender a agir em diversas situações de interação social, por meio de textos orais e escritos. No caso da manifestação escrita, a dificuldade fundamental está em levar o aluno a lembrar ou projetar um contexto em que ele precisa escrever para realizar coisas. O ensino de produção textual deve passar pela situação comunicativa, por desconstrução e análise do contexto, para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento – e como a língua, mediadora na relação homem-mundo, constitui esse momento.

É baseada nessas premissas (teóricas e pedagógicas) que surge uma proposta de aprendizagem interacional, como uma possibilidade de aplicação das propostas dos PCNLP, no que diz respeito ao ensino dos gêneros. Os gêneros textuais não devem ser estudados a partir de uma estruturação do sistema linguístico. Os PCNLP propõem que as categorias linguísticas não sejam mais apresentadas ao aluno através do caminho rígido tradicional. Ao contrário, espera-se que a abordagem exija do aluno análise e reflexão no reconhecimento dessas categorias no uso da língua e que elas estejam sempre relacionadas ao social:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1999b, p.19)

Apresentar aos alunos “textos que circulam socialmente” e fazer com que produzam “textos eficazes nas mais variadas situações” exige que o professor aborde em sala de aula textos que vão muito além daqueles em forma padronizadas, geralmente apresentados nos LD.

O LD em contexto escolar é um elemento relevante que deve ser considerado quando tratamos do processo de construção de sentidos em sala

de aula, pois a maioria dos professores enxergarem, no material didático, um recurso linguístico que pode funcionar como uma ferramenta de mediação, quando o aluno faz sozinho uma atividade. No entanto, uma vez instrumento condutor, o livro didático decide o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento.

Dessa forma, o professor atento deve, antes de tudo, estar disposto a assumir a condução de seu trabalho, libertando-se das limitações impostas pelo material didático e, pelo contrário, regendo-o. O LDLP precisa ser entendido como uma parte integrante de nosso trabalho, pois organiza o conhecimento e revela a expectativa de ter o professor enquanto seu principal regente, e isto pode ser observado através das atividades propostas pelos livros para apresentação e abordagem dos conteúdos selecionados. Porém, o LDLP é apenas recurso didático não suficiente em si mesmo, no papel de fazer o aluno produzir de forma independente variados gêneros textuais aplicáveis a diferentes situações comunicativas.

Quanto à produção do texto, são exatamente essas premissas que os PCNLP (BRASIL, 199b, p. 42) seguem, ao defender que o aluno-escritor torna-se competente, quando

conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Em outras palavras, os preceitos dos PCNLP reúnem o aprendizado de todos os elementos motivadores da formação de um gênero, sendo, em resumo: situação comunicativa, prática de linguagem, processo de interação, tema, estilo e forma composicional. Desta forma, será possível considerar que o aluno atingiu seu desenvolvimento potencial, no que diz respeito à produção dos gêneros.

Tantos conceitos e orientações provocaram uma discussão a respeito desse documento, cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade. E para atingir essa meta, o MEC lançou outro um projeto para impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores: os *Parâmetros em Ação* (apud BRASIL, 1999c e

1999d). Trata-se de mais uma estratégia do governo em assegurar o cumprimento das orientações dos PCN, formando professores, através de diferentes ações que estimulam um trabalho vinculado às propostas discursivas.

Para garantir a qualidade do trabalho de outro mediador (LD) no processo ensino-aprendizagem, outra iniciativa oficial foi traçada pelo MEC, que lançou o PNLD, a partir de 1996. Trata-se de um programa avaliativo, sistemático e contínuo, que analisa os livros didáticos e debate um horizonte de expectativas quanto às suas características, funções e qualidade, assegurando a transposição dos preceitos didático-pedagógicos dos PCNLP.

O Programa reúne profissionais que formam grupos para avaliar os livros destinados a determinados ciclos, sendo dividido um grupo para o 1º e 2º ciclo; outro para o 3º e 4º ciclo. As avaliações são feitas anualmente, sendo um ano destinado para os dois primeiros ciclos e outro destinado aos dois últimos, e assim sucessivamente⁷.

Do mesmo modo que os PCNLP, o PNLD encontra-se em harmonia com as propostas do alicerce teórico desta pesquisa e estabeleceu os seguintes critérios para avaliação dos LD, nas edições de 2007 e 2008, no que tange à abordagem de textos:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática
- desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir

⁷ O PNLD 2007 se refere à avaliação dos livros didáticos voltados para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental e o de 2008, à dos manuais destinados aos ciclos finais. São, portanto, as edições do Programa mais recentes disponíveis para a pesquisa.

Como foi apontado, esses critérios estão imbuídos de noções que consideram o conteúdo a ser ensinado, a partir do caráter enunciativo dos textos, ou seja, suas condições de produção. Orienta-se, para tanto, que a produção de um texto não deve contemplar apenas o tema, mas também a relação entre a situação enunciativa e as escolhas dos traços textuais.

Feita a explanação dos preceitos dos PCN e dos critérios avaliativos do PNLD, passa-se à metodologia utilizada para a análise do *corpus* que compõe esta pesquisa.

4. VELHOS GÊNEROS E NOVAS BASES: A PROPOSTA METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos desta pesquisa, a metodologia adotada neste trabalho se baseia na reunião dos pontos congruentes das correntes do alicerce teórico. Busca-se verificar, nos LDLP selecionados, a ocorrência dos gêneros produzidos em domínio interpessoal e aplicar uma grade avaliativa, semelhante à aplicada na análise do PNLD, porém que agrupa mais detalhadamente os elementos enunciativos aqui explicitados.

Foram selecionadas, então, coleções voltadas para o Ensino Fundamental, reunindo o período inicial e o final. A escolha desses livros foi feita a partir da divulgação dos livros aprovados pelos PNLDs 2007 e 2008 e que, conseqüentemente, foram publicados após a divulgação dos PCN. A partir dessa seleção, verifica-se a ocorrência e abordagem dos gêneros interpessoais, em particular, mais recorrentes no cotidiano dos alunos, para avaliar qualitativamente como são elaboradas as propostas voltadas para esses gêneros.

O domínio interpessoal foi escolhido, como já assinalado, por acreditarmos que os gêneros produzidos nesse contexto trazem para o aluno maior clareza na identificação dos elementos enunciativos, necessários para a análise dos gêneros em geral. Mas, acima de tudo, por se tratar de um domínio mais conhecido para o alunado, busca-se investigar o limite da exploração desses gêneros pelo livro didático, ou seja, se o LDLP conduz o aluno ao seu desenvolvimento potencial, conforme a progressão na vida escolar.

Assim, vale dizer que esta pesquisa não fará uma análise das coleções. Como o objetivo deste trabalho é verificar de que forma a abordagem dos gêneros interpessoais ocorre no desenvolvimento do aluno no Ensino Fundamental, é mais interessante observar volume por volume. Em outras palavras, busca-se verificar o que se pode encontrar nas atividades com gêneros interpessoais nos LDLP em cada ano, a fim de conferir se os manuais didáticos apresentam uma progressão na abordagem, que estimule o desenvolvimento potencial do aluno.

Para orientar a análise desse *corpus*, o estudo será dividido em dois momentos: o primeiro voltado para os livros dos anos iniciais do Ensino

Fundamental; o segundo, para os anos finais. Além disso, em cada momento serão aplicadas duas tabelas que revelarão a ocorrência dos gêneros interpessoais e o aprofundamento da abordagem discursiva do gênero.

O quadro abaixo mostrará a quantidade de gêneros interpessoais encontrados nos livros. Na primeira coluna, estão listados os gêneros interpessoais mais recorrentes contemporaneamente, podendo surgir outros conforme o *corpus* for sendo analisado. As demais colunas apontarão a quantidade de gêneros encontrados em cada volume, em propostas de leitura, produção ou atividades em que o gênero apareça apenas como um pré-texto. Dessa forma, o objetivo desta tabela é reunir todos os exemplos encontrados, a fim de mostrar os anos em que o gênero interpessoal é mais recorrente, além de revelar qual dos gêneros é mais evidenciado.

Gêneros Interpessoais	Primeiro (ou Segundo) Segmento			
	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Bilhete				
Bilhete virtual (e-mail)				
Carta				
Convite				
Cartão-Postal				
Diário				
TOTAL				

Quadro 1 – Dados encontrados

O segundo quadro aponta para o nível da abordagem discursiva proposta nos volumes, e através dele pode-se perceber até que etapa da apresentação do gênero cada volume chega, segundo os preceitos de Vygotsky e as teorias discursivas.

		Critérios	Primeiro (ou segundo) Segmento			
			2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
ZDP	(Re)conhecimento do gênero	Situação comunicativa				
		Tipificação				
		Prática de linguagem				
		Gênero (tema, estilo e forma composicional)				
	Contexto de produção	Produção do gênero				
		Reescrita do gênero				
DP	Ação social	Diálogo entre gêneros (elo discursivo)				

Quadro 2 – Dados com abordagem discursiva

Essa grade também será aplicada por período escolar, evidenciando cada etapa discursiva presente nos volumes de cada segmento. A primeira etapa visa a analisar se o LDLP apresenta uma situação comunicativa explícita, capaz de fazer com que o aluno perceba os elementos que a compõem de forma clara, já que se acredita que o domínio discursivo interpessoal favorece essa transparência. Alguns dos elementos que devem ser discutidos nessa etapa são os interlocutores, a relação entre eles, o que se fala. A seguir, o critério tipificação objetiva verificar se há uma preocupação sociorretórica em definir tal situação como típica ou recorrente para a produção e circulação de

um determinado gênero. Para tanto, o autor do LDLP deve deixar clara essa informação ou oferecer uma diversidade do mesmo gênero que, por meio de atividades, leve o aluno a perceber a tipificação. O terceiro ponto a ser analisado relaciona-se com a atividade social que está sendo realizada e com a situação comunicativa. É a prática de linguagem que medeia a comunicação, motiva gênero e se materializa no registro de linguagem e nas estruturas linguísticas que compõem esse registro. O critério seguinte faz a análise do gênero em si, baseada no tripé bakhtiniano, formador dos gêneros.

Essas quatro primeiras etapas correspondem ao momento de conhecimento ou reconhecimento de um gênero, reunindo os dois primeiros estágios propostos por Rothery (apud BUNZEN, 2004), além da análise das atividades sociais que são desempenhadas. Dessa forma, essas quatro fases agrupam dois critérios definidos no PNLD:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática

Voltando para descrição do quadro 2, a *Produção do gênero*, tal qual defende Rothery em seu 3º estágio, é o momento em que o aluno passa de observador a interlocutor de uma situação comunicativa. No entanto, para que ele não encontre grandes dificuldades nesta fase, é preciso verificar se o LDLP oferece todos os quatros critérios anteriores. Ou seja, para produzir seu texto, o aluno precisará tomar conhecimento da situação comunicativa em que seu gênero circulará, a tipificação que o determina, a prática de linguagem que o motiva, além dos elementos que compõem o gênero bem definidos.

Todas as etapas do processo ensino-aprendizagem até aqui, precisam necessariamente de um mediador para orientar a compreensão do aluno, o professor em sala de aula ou até mesmo o LDLP. Nesse processo, o aluno ainda se encontra na zona proximal de desenvolvimento e, por isso, precisa de seus mediadores amparando, sempre que necessário.

O critério *Reescrita do gênero* já pressupõe que o aluno esteja mais maduro e capaz de realizar essa atividade de forma mais independente de seu mediador. Ao analisar o LDLP, será verificado se há algum comando que leve o aluno a reescrever sua produção, buscando refletir, não só sobre os aspectos linguísticos, mas também sobre aqueles enunciativos. Este critério dialoga diretamente com o último estágio da proposta de Rothery (apud BUNZEN, 2004).

O último critério é o ápice do processo de ensino-aprendizagem de um gênero. Já com seu desenvolvimento potencial, espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer e produzir o gênero socialmente. Para isso, busca-se encontrar nos LDLP propostas de atividades que motivem a circulação de um determinado gênero, tal qual se passa em ambiente extra-escolar, mobilizando os alunos no reconhecimento ou até na produção de gêneros secundários e híbridos, resultantes de ações sociais. Essa análise se aproxima bastante dos dois últimos critérios do PNLD:

- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades
- desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir

Quando o aluno chega ao reconhecimento do elo comunicativo, ou seja, do diálogo entre os gêneros, ele se torna capaz de relacioná-los de fato com as ações sociais nas quais estão inseridos. O aluno assume o papel de um leitor crítico e atinge seu desenvolvimento potencial, passando por um processo de ensino-aprendizagem satisfatório e completo.

Como é possível verificar, o quadro apresentado busca aplicar na análise do *corpus* todo o alicerce teórico que fundamenta esta pesquisa, mostrando que independentemente de corrente teórica, hoje, só é possível realizar um trabalho pedagógico sobre gêneros textuais, se o gênero não for retirado de seu ambiente social. A tipificação dos gêneros precisa ser reproduzida para que os alunos possam associá-los ao uso.

O quadro 2, desse modo, reunirá todos os dados que apresentarem uma abordagem discursiva. Diferentemente do quadro 1, ocorrências encontradas

em seções que utilizem o texto apenas como pré-texto serão desprezadas. Tem-se, assim, uma pesquisa de cunho qualitativo, que busca o trabalho com dados descritivos, com enfoque no processo do produto e não apenas no resultado. Analisa-se aqui a proposta de ensino-aprendizagem do gênero, pormenorizando o processo pelo qual o aluno passa, seguindo os caminhos orientados pelo PCNLP.

O quadro 1 é uma ferramenta utilizada no primeiro momento da análise, que recorre a dados numéricos para quantificar os gêneros interpessoais mais ou menos recorrentes em cada ano escolar, além de permitir identificar a diferença entre o total de gêneros encontrados e o total de gêneros abordados discursivamente, registrados no quadro 2.

5. O GÊNERO INTERPESSOAL NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo inicia-se a análise dos livros didáticos escolhidos, organizada por coleções. Na primeira seção, serão analisados os manuais didáticos voltados para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental e, na seguinte, o estudo dos ciclos finais.

A análise fará inicialmente uma descrição dos exemplos encontrados nos volumes das coleções e depois seguirá com observações sobre as abordagens dos gêneros interpessoais nos manuais escolares. Como já foi dito, o olhar desta análise recai não só sobre as atividades de produção textual, mas também sobre outros momentos em que o livro fizer referência aos gêneros estudados, seja em uma atividade de leitura, de interpretação de texto ou de gramática.

Escolheu-se analisar os LDs, porque se considera que eles são, em regra, a fonte primeira de consulta do discente, podendo atuar também como o mediador na relação do aluno com o conhecimento, nos trabalhos desenvolvidos na ausência do professor. Vale recuperar a ideia já discutida de que a linguagem exerce a mediação entre o homem e o mundo – no caso desta pesquisa, a linguagem é representada no LDLP.

O *corpus* é composto por seis coleções de LDLP, aprovadas pelo PNLD, perfazendo um total de 24 livros. Trata-se de três coleções direcionadas para as séries iniciais e outras três para as séries finais. Inicialmente, estimava-se formar um *corpus* que reunisse três coleções que apresentassem volumes do primeiro até o último ano do Ensino Fundamental. No entanto, não foi possível encontrar um número satisfatório de coleções com essas características, aprovadas pelo PNLD. Dentre a lista de livros aprovados, selecionaram-se, então, as coleções de acordo com a classificação detalhada dos blocos do PNLD, elegendo aqueles que possuem, de forma geral, boas propostas de atividades para os eixos de ensino leitura e produção de gêneros textuais.

5.1. Os primeiros passos: análise das coleções do primeiro segmento

As coleções selecionadas para verificar o trabalho feito no primeiro segmento do Ensino Fundamental foram *Porta Aberta*, *Português: uma proposta de letramento* e *Português: Linguagens*. Todas apresentam quatro volumes, organizados por seções que enfocam leitura, produção escrita, às vezes oral, e conhecimentos linguísticos.

Analisando volume por volume, foram encontradas 81 ocorrências dos gêneros interpessoais, assim como mostra o quadro a seguir:

Gêneros Interpessoais	Primeiro Segmento			
	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Bilhete	13	7	14	13
Bilhete virtual (e-mail)	-	1	1	-
Carta pessoal	1	1	4	9
Carta argumentativa	-	-	-	1
Convite	3	-	-	-
Cartão-Postal	-	1	2	-
Diário	1	5	4	-
TOTAL = 81	18	15	25	23

Quadro 3 – Dados encontrados no primeiro segmento do EF

Como já era esperado, esse quadro mostra como é recorrente o uso dos gêneros interpessoais no primeiro segmento. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que, do total percebido, 81 ocorrências, 55 (mais da metade dos dados) foram encontradas na coleção *Porta Aberta*. Todas as unidades dessa coleção apresentam ao menos um exemplo de um gênero interpessoal. A coleção *Português: uma proposta de letramento* apresentou 12 exemplos e a *Português: Linguagens*, 14.

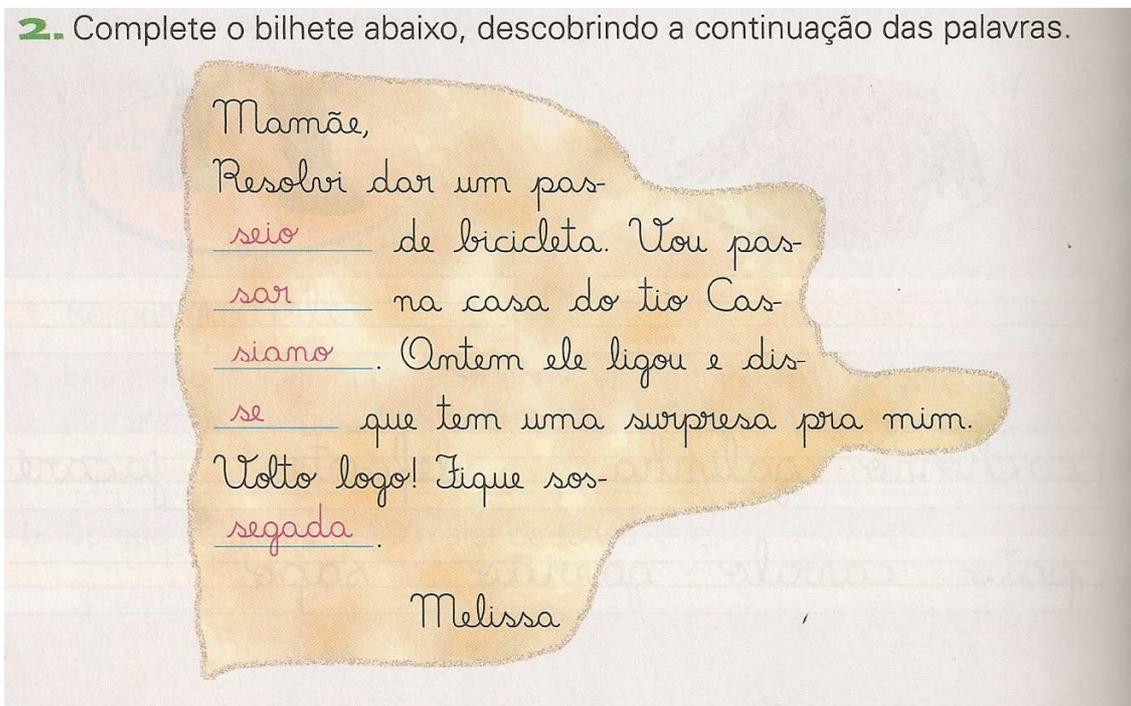
Vale chamar a atenção para o fato de todos os gêneros interpessoais observados serem escritos, sem nenhuma ocorrência de propostas que estimulassem a verbalização de um convite, bilhete (recado) ou outro gênero.

O bilhete é o gênero mais recorrente, sendo menos produtivo no 3º ano. A carta pessoal também se destaca por estar presente em todos os volumes. Outros gêneros, menos expressivos, também foram encontrados, ampliando a variedade de gêneros interpessoais nas coleções.

Percebe-se, dessa forma, na análise de todos os volumes, o cuidado em abordar, no ambiente da sala de aula, muitos dos gêneros interpessoais presentes no dia-a-dia do aluno. Porém, nem todas as abordagens seguem os preceitos dos pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, mostrando-se bem limitadas. Em regra, as coleções apresentam uma grande quantidade de material textual, mas que, em sua maioria, são fragmentos isolados que podem dificultar a percepção do aluno diante do todo discursivo.

A maior parte dos bilhetes, por exemplo, foram encontrados em seções que utilizam o gênero como um texto motivador para introduzir conceitos gramaticais.

2. Complete o bilhete abaixo, descobrindo a continuação das palavras.



(Porta Aberta - vol.1, p. 52)

Nas atividades semelhantes a essa não há nenhuma preocupação em discutir qualquer elemento discursivo. Aos alunos não foram explicados o motivo da produção do gênero, qual é o papel discursivo dos interlocutores tampouco a prática de linguagem que determina o registro formal ou informal dos gêneros. Assim, como apontam os comandos do exercício que segue o gênero, o objetivo único é extrair um item gramatical de um pré-texto. Além disso, os bilhetes apresentados pelos LDLP possuem uma linguagem artificial, muito distante da produzida pelos alunos do Ensino Fundamental.

Os gêneros convite e diário também não foram muito explorados em algumas de suas ocorrências. No volume 1 da coleção *Português: uma proposta para o Letramento*, um convite é apresentado pela primeira vez em uma proposta de leitura e sua análise não é acompanhada de questões que levem o aluno a refletir discursivamente quanto ao gênero. A autora, em um diálogo com o professor, até orienta que o gênero seja apresentado ao aluno previamente, destacando os elementos estruturais. Contudo, esta orientação particular permite que o professor a realize ou não, não garantido que a informação chegue aos alunos.

Da mesma forma, em *Português: Linguagens*, volume 2, após a leitura da única ocorrência do gênero diário, são propostas questões de compreensão textual que não apontam para elementos discursivos. A narrativa em primeira pessoa, assim como a linguagem informal, por exemplo, não são analisadas como materialização da prática de linguagem recorrente para a produção desse gênero.

Percebe-se que grande parte dos gêneros interpessoais é apresentada baseada na expectativa de conhecimentos prévios dos alunos. Nos livros do professor, é possível verificar claras orientações que se fundamentam na vivência do aluno. No volume 1 da coleção *Porta Aberta*, por exemplo, quando o livro apresenta pela primeira vez o gênero bilhete, há a seguinte recomendação no cabeçalho da página, antes do primeiro texto:

Professor, antes de sua leitura em voz alta, pergunte aos alunos:
“Na sua casa, as pessoas costumam deixar bilhetinhos uns para os outros? Em que situações?” (Porta Aberta – v.1, p. 96)

Nesse mesmo volume, outra orientação semelhante é dada ao professor na apresentação do gênero convite:

Professor, certamente a maioria dos alunos já deve ter entrado em contato com esse tipo de texto, o convite. Proponha que tragam de casa convites que tenham guardado. Explore os convites trazidos, comparando-os. Chame a atenção da diferença da linguagem dos mais formais para os mais informais. Aproveite para explorar o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Por fim, monte um mural com os convites coletados. Sugerimos que os classifique por assunto: casamento, aniversário, chá de bebê, chá-de-panela etc. (Porta Aberta – v.1, p. 119)

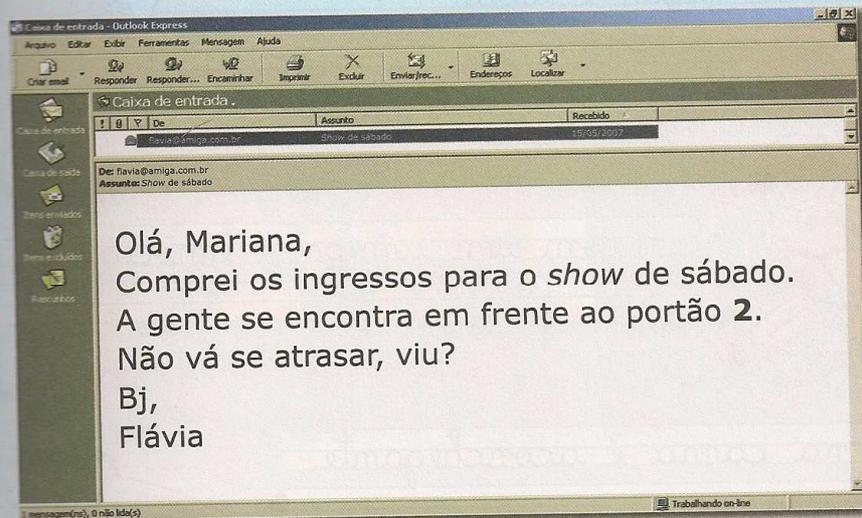
As citações revelam que a abordagem metodológica adotada pela coleção baseia-se na vivência, ou seja, o aluno aprende a partir de experiências vividas ou motivadas. Aprende a ler, lendo; a produzir, produzindo. No entanto, para que essa abordagem tenha êxito, é preciso ficar claro o que o aluno está aprendendo e o que o professor está ensinando. Qualquer ponto obscuro nesse processo pode comprometer o aprendizado. Nas atividades do LDLP, principalmente nas de produção, nem sempre a escrita é vista como um processo. Muitas vezes as propostas de produção são carentes de orientação e situação comunicativa eficiente, que dificultam a aplicação metodológica escolhida.

Em alguns dos dados colhidos, por presumir que o aluno já domina determinado gênero, o LDLP se limita a apresentá-los, sem solicitar qualquer produção. No exemplo a seguir, ainda que se trate de um gênero muito produtivo no cotidiano de alguns alunos, o e-mail só foi abordado uma única vez no terceiro ano, em uma seção intitulada *Curiosidades*.

Fique sabendo

Hoje em dia muitas pessoas enviam mensagens por meio do computador. Interligada pela internet, uma pessoa pode comunicar-se com outra em qualquer parte do mundo em segundos. Para isso acontecer, o destinatário que se deseja contatar precisa de um computador e um endereço eletrônico (*e-mail*).

Veja como uma mensagem recebida por *e-mail* aparece na tela de um computador.



Você costuma enviar mensagens pela internet? Na sua opinião, é melhor comunicar-se por carta ou e-mail?



(Porta Aberta – Vol. 3, pág. 121)

O gênero acima poderia ter sido mais explorado pelas coleções, por ser um gênero atual que surgiu devido à evolução tecnológica. Assim como prevê Marcuschi (2005), os gêneros são atividades sociodiscursivas intimamente ligadas à vida social e, portanto, artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

O texto que compõem o corpo do e-mail também poderia estar mais próximo do uso real da faixa etária dos alunos do 4º ano. De rápida transmissão,

esse gênero caracteriza-se pela frequente falta de formalidade, o não-uso de determinadas das regras ortográficas, muitas vezes até com uma ortografia própria.

Por outro lado, algumas das ocorrências encontradas revelam uma abordagem mais discursiva, e são esses exemplos os mais relevantes para esta pesquisa. O quadro a seguir revela as etapas discursivas abordadas na progressão das séries escolares. Mais uma vez, agrupam-se os volumes de cada ano para analisar o processo de ensino-aprendizagem.

		Critérios	Primeiro Segmento			
			2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
ZDP	(Re)conhecimento do gênero	Situação comunicativa	7	3		5
		Tipificação	5	6	2	
		Prática de linguagem	2	6	4	5
		Gênero (tema, estilo e forma composicional)	6	6	4	3
	Contexto de produção	Produção do gênero	3	3	1	2
		Reescrita do gênero		1		1
DP	Ação social	Diálogo entre gêneros (elo discursivo)				

Quadro 4: Dados com abordagem discursiva no primeiro segmento do EF

Para orientar a leitura, vale frisar a ideia de que foram inseridos nesse quadro somente os exemplos que fazem a abordagem discursiva de pelo menos uma etapa discursiva. De um total de 81 ocorrências, somente 22 textos apresentam essa proposta. Assim, mais do que observar quantos gêneros são abordados discursivamente, busca-se verificar quantas vezes as etapas discursivas são exploradas nos LDLP.

Um gênero pode observar a etapa da situação comunicativa, outro pode fazer uma reflexão quanto às práticas de linguagem, um terceiro pode levar o aluno a analisar essas etapas e propor um estudo do tema, estilo e forma do gênero; ou ainda, um gênero pode sugerir apenas uma proposta de produção. Os números inseridos nas células do quadro acima representam a quantidade de abordagens que fazem o estudo de uma das etapas discursivas.

Analisando os volumes voltados para o 2º ano, percebe-se, em seis ocorrências, alguma abordagem discursiva dos gêneros. Nas atividades de leitura, foram percebidos alguns dos elementos que constituem a etapa de (re)conhecimento do gênero. Uma das ocorrências, por exemplo, apresenta um texto principal composto por uma troca de bilhetes entre pai e filho (cinco bilhetes), que é acompanhado das situações comunicativas e as tipificações que os motivam. Os interlocutores, os locais onde os bilhetes são produzidos, a passagem de tempo entre a produção de um bilhete e outro, as situações e motivos semelhantes que os justificam e o registro da linguagem são algumas das observações propostas nas atividades de leitura.

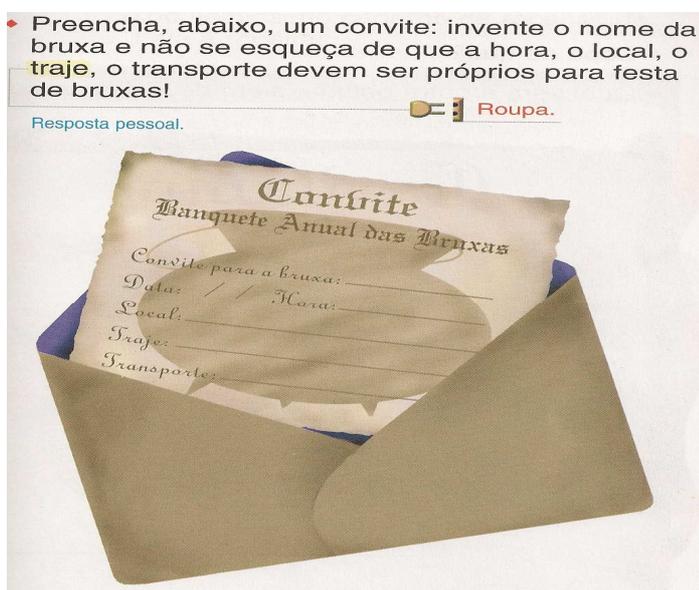
Desse modo, a partir desses exemplos, o aluno é levado a refletir quanto à *situação comunicativa, tipificação e prática de linguagem*. O elemento *gênero* é abordado em duas ocorrências na seção de produção de textos a partir de questões que estimulam a reflexão quanto à forma e o estilo. A seguir, observa-se uma proposta de produção de um bilhete, com interlocutores definidos, chamando atenção também para o tema, a forma e o estilo.

Em outro exemplo, o gênero convite é apresentado como integrante do texto “A festa do jabuti”⁸, de Flávia Muniz, que funciona como a situação comunicativa. Na seção *Estudo do Texto*, os alunos são levados a refletir sobre a

⁸ Este texto foi escrito especialmente para a coleção.

importância dos elementos estruturais do gênero: data, hora, local da festa. A seção *Produção* fornece um modelo de convite de aniversário para que o aluno leia, antes de produzir seu próprio convite. As observações discursivas feitas nessa seção dizem respeito ao elemento *gênero*.

Em outro exemplo, o convite é observado em uma seção de *Produção de Textos*. A partir de um texto anterior que serve de tema para o convite, a autora do livro propõe um modelo de convite com algumas lacunas que devem ser preenchidas pelos alunos.



(Português: uma proposta de letramento, v. 1, p. 189)

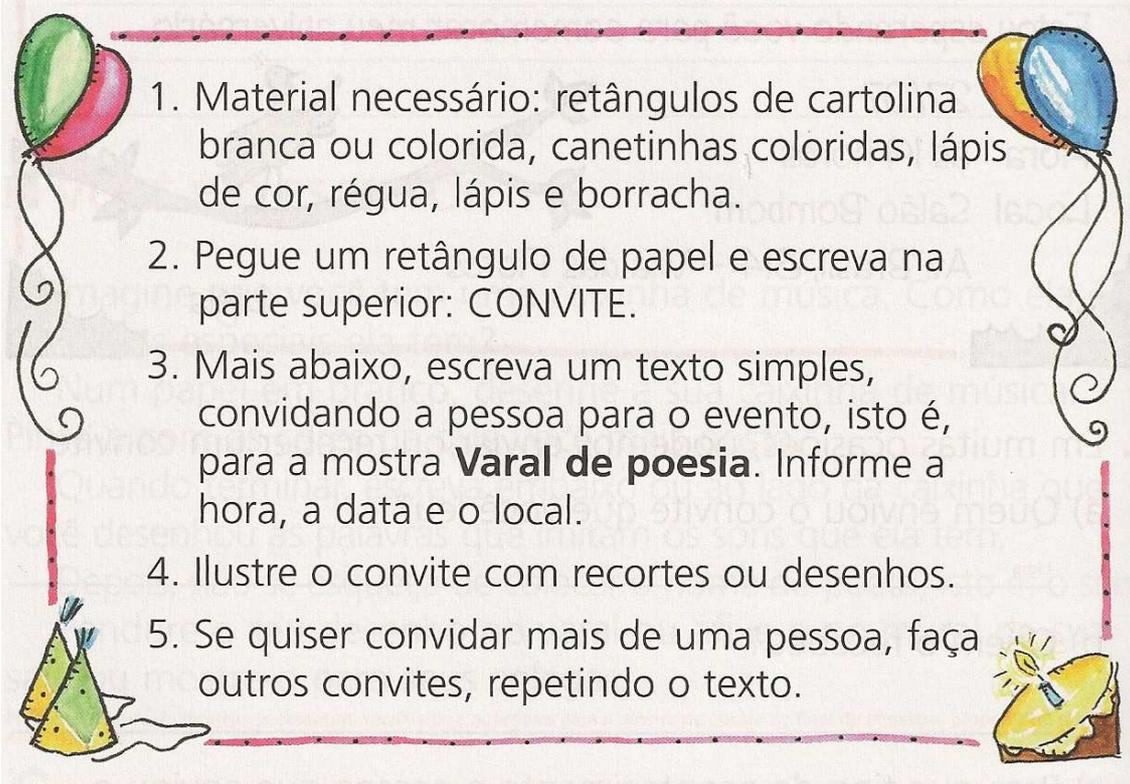
Esse gênero em questão é muito produtivo no dia-a-dia do aluno e merece uma abordagem mais pautada na realidade e não somente com um exemplo fictício. A proposta da autora em fazer com que o aluno preencha intuitivamente as lacunas, já que é a primeira ocorrência do gênero na coleção, é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, mas a disponibilidade de um único modelo a ser preenchido limita qualquer criação do aluno.

Outra abordagem do gênero convite é proposta. É apresentado um modelo prototípico do gênero, seguido de perguntas que levam o aluno a identificar os elementos composicionais do gênero – remetente, destinatário, motivo do convite, dia, hora, local. Para concluir a abordagem do gênero, é proposta a produção de

um convite para o projeto Varal de poesia da unidade, que funciona como a situação comunicativa de produção do gênero.

Professor: Eis um momento adequado para trabalhar de forma interdisciplinar com Educação Artística. Quando os convites estiverem prontos, promova uma troca entre os alunos para que um aprecie o convite do outro. Depois, guarde-os para serem entregues aos convidados alguns dias antes da mostra.

3. No final desta unidade, você participará de uma mostra chamada **Varal de poesia**. Vamos convidar as pessoas para esse evento usando um convite? Siga estas instruções:



1. Material necessário: retângulos de cartolina branca ou colorida, canetinhas coloridas, lápis de cor, régua, lápis e borracha.
2. Pegue um retângulo de papel e escreva na parte superior: CONVITE.
3. Mais abaixo, escreva um texto simples, convidando a pessoa para o evento, isto é, para a mostra **Varal de poesia**. Informe a hora, a data e o local.
4. Ilustre o convite com recortes ou desenhos.
5. Se quiser convidar mais de uma pessoa, faça outros convites, repetindo o texto.

(Português: linguagens, v.1, p.52)

Como é possível perceber no exemplo acima, a primeira orientação diz respeito aos materiais necessários para a elaboração do convite. A segunda, através de uma linguagem injuntiva, fornece o comando de identificação do gênero. A orientação seguinte é a mais limitadora, pois ordena o aluno a escrever um *texto simples*, o que provavelmente reduzirá a produção do gênero aos elementos composicionais estudados pelas questões propostas. O quarto comando, por sua vez, estimula a criatividade artística dos alunos. E a última orientação sinaliza aponta esse tipo de convite como um gênero individual, o que

no cotidiano do aluno pode ocorrer de forma diferente. Por outro lado, é possível verificar um estímulo a uma circulação eficaz que extrapole o universo escolar.

Embora a abordagem estabeleça uma reflexão quanto à etapa do gênero, esse exemplo também se mostra limita muito o (re)conhecimento do convite. Assim como nos outros exemplos de proposta de produção textual, a etapa *Contexto de produção* não foi cumprida totalmente, pois não há nenhuma solicitação de revisão da produção. A etapa *Ação social*, que propõe o diálogo entre os gêneros, também não foi percebida em nenhum volume destinado ao 2º ano.

Os livros do 3º ano também somam um total de seis ocorrências de abordagem discursiva. Observa-se, primeiramente, um cartão-postal, apresentado em atividade de leitura, que contextualiza a situação comunicativa que sugere o gênero e as situações típicas em que ele ocorre. A seguir, são propostas questões voltadas para identificação dos elementos estruturais – a frente do cartão postal, data, remetente, destinatário. Assim, no estudo desse gênero registra-se a preocupação com os elementos *situação comunicativa*, *tipificação* e *gênero*.

Outro gênero observado é o diário, que também foi considerado um gênero interpessoal por se tratar de um relato pessoal com destinatário bem definido, o próprio diário. São três ocorrências desse gênero: duas propostas de leitura e uma de produção. As duas atividades de leitura analisam a *tipificação* e a *prática de linguagem*, mas somente uma especifica a *situação comunicativa* e os elementos estruturais do *gênero*. O elemento *produção* também é contemplado na proposta de redação, que desenvolve uma análise de reconhecimento do gênero completa, pois revela a *situação de comunicação*, a *tipificação* que favorece a ocorrência do gênero, a *prática de linguagem*, além do tripé bakhtiniano – tema, estilo e forma composicional.

A carta pessoal também recebe um tratamento discursivo na sua abordagem no 3º ano. Em uma seção de leitura, o gênero é seguido por uma série de questões voltadas para observação da *tipificação*, da *prática de linguagem* e dos elementos *gênero*.

1. O texto lido é uma **carta pessoal**. Quando costumamos usar esse tipo de texto? Marque com um ×:
- Quando queremos contar uma história engraçada.
 - Quando queremos ensinar alguém a jogar determinado jogo.
 - Quando queremos comunicar um determinado assunto a amigos ou familiares, que geralmente estão distantes de nós.

(Português: linguagens, v. 2, pág. 24)

A pergunta acima propõe que o aluno perceba a tipificação que favorece a produção da carta pessoal. No entanto, duas observações devem ser feitas. Primeiramente, para que o aluno perceba com segurança a tipificação que favorece a produção de um gênero, é preciso que sejam apresentados mais gêneros da mesma natureza. Essa é a primeira apresentação do gênero e, por isso, o aluno que não o conhece não seria capaz de concluir com segurança a resposta assinalada como gabarito. Em segundo lugar, é possível questionar o valor de verdade não concedido às demais alternativas. É perfeitamente possível escrever uma carta para contar uma história engraçada para alguém ou para ensinar algum jogo. Nas três alternativas, são mencionados temas para produção do gênero carta, por isso a terceira opção não está errada, mas também não é a única possível.

A proposta de produção, por sua vez, mostra-se bem organizada e sugere a circulação entre destinatários de livre escolha do aluno, além da avaliação da redação. Dentre os livros analisados voltados para o 3º ano, esta é a única proposta que estende a abordagem à etapa de revisão do texto, tal qual sugerem os PCN.

O último gênero encontrado nesse ano escolar é o bilhete virtual. Na abordagem, os autores reúnem um exemplo, um box informativo sobre a natureza do endereço eletrônico, perguntas para identificação dos elementos estruturais e do registro de linguagem. A seguir, sugerem no livro do professor uma proposta de produção facultativa, a ser definida pelo próprio professor. Dessa forma, na abordagem desse gênero, percebem-se os elementos *tipificação, gênero, prática de linguagem e produção*.

A coleção *Português: uma proposta para o letramento* não apresenta nenhuma ocorrência no segundo volume. O gênero interpessoal só encontrado novamente no livro seguinte em uma atividade de leitura e outra de produção de uma carta pessoal.

O 4º ano se apresenta menos produtivo. São percebidas apenas quatro ocorrências de gênero interpessoal. Três cartas pessoais recebem uma abordagem discursiva, ao explorar os elementos *prática de linguagem* e *gênero*, e propor uma *produção*. A atividade de redação, apesar de limitada, também aborda a *tipificação*, ampliando as situações de circulação do gênero para o ambiente extra-escolar.

A última ocorrência, cartão-postal, é encontrada em uma proposta de leitura. A apresentação do gênero não explicita uma situação comunicativa que contextualize o gênero, mas aponta para as situações típicas (*tipificação*) que reconhecem a produção do gênero.

 **CARTÃO-POSTAL**

Veja e leia este cartão-postal:

Querida Juju,

Parece mentira, mas estou aqui! Este é um pedacinho do parque Magic Kingdom, onde fica o castelo da Cinderela. Tudo é tão legal que até me esqueço de brigar com o chato do meu irmão. Te conto tudo quando chegar.

Beijinho da

Teca

Juliana Alves da Silva
Avenida Girassol, 234
Recife, PE – Brasil
CEP 52280-540

O **cartão-postal** ou **postal** é um tipo especial de cartão, composto de duas partes: frente e verso. Geralmente é utilizado por turistas em viagens.

(Português: linguagens, v. 3, p. 28)

Muitas vezes, é dessa forma que a tipificação é abordada. O próprio autor explicita para o aluno os contextos recorrentes para a produção do gênero. No entanto, para esta pesquisa, uma outra estratégia poderia ser adotada, em determinados exemplos, para estimular a observação do aluno. O autor poderia fornecer mais ocorrências do mesmo gênero, produzido em situações recorrentes, e perguntar ao aluno quais as semelhanças das situações criadas, que preveem (tipificam) a ocorrência do gênero.

Logo após, quatro perguntas estimulam a reflexão quanto à *prática de linguagem* e o *gênero*.

Em nenhuma das ocorrências encontradas, nesse período escolar, abordam-se a *situação comunicativa* e a *reescrita*. Os gêneros destacados estão desvinculados de um evento discursivo, o que compromete a trabalho pedagógico.

Por fim, os exemplos do quarto volume. Nos livros do 5º ano, encontram-se sete dados. Em uma mesma unidade intitulada, “Papéis que vencem distâncias”, estão reunidos cinco exemplos de carta pessoal. Três estão em seções voltadas para a leitura, apresentando o gênero inserido em uma dada *situação comunicativa*, associando os interlocutores às fatos sociais que fundamentam a produção do gênero. Duas outras ocorrências estão presentes nas propostas de produção de texto. Nessas seções, o gênero é proposto a partir de uma *situação comunicativa*, inserida no ambiente escolar, da observância da *prática de linguagem* dessa situação e do elemento *gênero* (tripé bakhtiniano). Uma das duas propostas de redação destaca-se pela clareza das orientações dadas. Por exemplo,

- os alunos escolhem o destinatário da carta através de uma votação secreta: um autor de um dos livros lidos na escola;
- fazem um planejamento sobre o que desejam escrever ao autor (sugerir ideias de novas histórias; dar uma opinião sobre algum livro lido)
- determinam como escrever a carta; o registro da linguagem;
- refletem sobre os elementos formais do gênero;

- produzem em grupo a carta, com a ajuda do professor;
- depois de pronta, fazem a revisão.

A *situação comunicativa* nessa atividade está bem clara. Aliás, o aluno participa ativamente dela ao ser o locutor e determinar com quem se fala e o que se fala. A *prática de linguagem* também é abordada na terceira orientação. O aluno deve ser capaz de perceber como o gênero deve se manifestar linguisticamente, a partir da relação entre os interlocutores. O *gênero* é mais um elemento explorado na quarta orientação. Por fim, a *produção* e a *reescrita* também são claramente contempladas.

Essa proposta, assim, reúne grande parte dos elementos que devem ser abordados na ZDP. A *tipificação* é o único elemento discursivo que não foi abordado explicitamente, mas que pode ser trabalhado com a ajuda do professor, mediador por excelência.

Duas outras propostas de leitura, encontradas na seção *Língua oral-Língua escrita*, contemplam a *prática de linguagem*. A série de perguntas que compõe essa seção favorece uma reflexão quanto ao uso adequado da linguagem em situações formais e informais. O critério *gênero* também se destaca em um outro exemplo, que apresenta unicamente os elementos formais da carta.

Um último dado foi uma carta argumentativa, que faz parte de uma estratégia publicitária da campanha da Unicef.



Prezado Amigo, Prezada Amiga,

Há 10 anos como Embaixador do Unicef, conheci de perto a história de muitas crianças. Mesmo assim, ainda me emociono quando vejo casos como o desse menino.

Francinaldo Ribeiro tem 13 anos e mora no bairro do Barreiro em Belém, junto com a mãe e mais três irmãos. Todos os dias, ele madruga para trabalhar na Feira de Santa Benedita, vendendo verduras e frutas e carregando caixas. Depois de uma manhã de trabalho pesado, Francinaldo tinha tudo para não frequentar a escola. Mas, graças ao Projeto "Fazer o Outro Bonito", o garoto tem motivação de sobra para não perder uma aula.

Além das matérias normais, a escola do Francinaldo oferece outras atividades como esportes e oficinas de arte. A iniciativa, promovida com apoio técnico e financeiro do UNICEF, conseguiu tirar da rua e trazer de volta às salas de aula mais de cem crianças e hoje atende a 285 alunos.

Depois da aula, Francinaldo joga capoeira e as suas notas estão cada vez melhores. Mais um menino que está dando uma rasteira na violência e na desigualdade.

É isso. De menino em menino, é possível fazer um país melhor, menos violento e mais desenvolvido. Ajudar uma criança ou um adolescente a ter um futuro melhor nunca é perda de tempo. Eu e o Francinaldo estamos contando com a sua contribuição.

É muito rápido e fácil. Basta preencher o cupom anexo, escolhendo a forma de contribuição: cheque nominal ou débito no cartão de crédito. O envio da carta-resposta é gratuito. Não precisa selar.

Desde já, muito obrigado.



Renato Aragão

Embaixador especial do Unicef para as crianças brasileiras

(Português: linguagens, v. 4, p. 239)

Como de costume, após a leitura do texto, o aluno é exposto a perguntas de compreensão do texto, que somam quatorze. Dentre esse total, três perguntas analisam a *situação comunicativa*, a *prática de linguagem* e o *gênero*, mas somente uma torna destaca a relação entre os gêneros carta e propaganda.

7. Projetos sociais como esse do Unicef custam muito dinheiro.

a) Tire uma conclusão: De onde vem esse dinheiro?

Vem de doações. Professor: Lembre aos alunos que o texto faz parte de uma campanha de doações.

b) Portanto, a finalidade da carta é apenas informar ou informar e convencer o leitor a participar da campanha?

A finalidade é informar e convencer o leitor a participar da campanha.

(Português: linguagens, v. 4, p. 240)

Somente a questão da letra “b” analisa a carta. No entanto, no exemplo do gênero, percebe-se que a função principal dessa carta é divulgar o projeto da Unicef e atrair mais pessoas para a campanha. Por se tratar de um gênero secundário, presente no último volume das séries iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem é bastante superficial. Outras questões poderiam ser levantadas para que o aluno percebesse que diferentes das cartas pessoais, apresentadas até o momento, essa possui características particulares, já que compõe uma peça publicitária. Uma proposta de produção de gênero híbrido também colaboraria para que o aluno alcançasse seu desenvolvimento potencial.

Ainda que essa coleção tenha sido a única a apresentar um texto com diálogos entre os gêneros, não se considerou esse exemplo como uma proposta de *diálogo entre os gêneros*, pois o estudo discursivo desse diálogo não foi feito.

A análise das coleções do primeiro segmento revela que os exemplos abordados discursivamente não realizam todas as etapas do estudo. Pode-se dizer, de forma geral, que quase todos os elementos que compõem a ZDP foram contemplados, em pelo menos uma das séries, restando apenas a *reescrita do gênero* e o *diálogo entre os gêneros*. A *reescritura* mostrou-se pouco recorrente, principalmente, diante da ocorrência da *produção* do gênero. Esses dois elementos deveriam ter a mesma frequência, caminhando juntos na abordagem do livro didático. O *diálogo entre os gêneros* não foi abordado em todo o segmento.

5.2 Aprimorando o conhecimento: análise das coleções do segundo segmento

Dando continuidade à pesquisa, inicia-se o estudo do segundo segmento. Serão observadas as coleções *Novo Diálogo*, *Português para todos* e *Trabalhando com a linguagem*, também compostas de quatro volumes, organizadas em seções que reúnem propostas de leitura, produção de textos e conceitos gramaticais.

Na análise das coletâneas, foi possível encontrar 58 dados – mais uma vez todos escritos –, em uma nova distribuição do gênero, quanto à variedade, de acordo com a seguinte distribuição:

Gêneros Interpessoais	Segundo Segmento			
	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4
Bilhete	2	2	1	-
Bilhete virtual (e-mail)	3	-	-	1
Carta pessoal	2	12	2	2
Carta argumentativa	-	5	2	3
Carta comercial	3	-	-	3
Cartão (felicitação / agradecimento)	2	-	-	-
Cartão-Postal	1	3	-	-
Diário	6	-	3	-
TOTAL = 58	19	22	8	9

Quadro 5 – Dados encontrados no segundo segmento do EF

Observando o quadro anterior, nota-se que não houve registro do gênero convite (e, por isso, excluído o gênero do quadro), mas dois novos gêneros foram incluídos no material textual das coleções: a carta comercial e o cartão de felicitação. O gênero mais frequente é a carta pessoal, o único presente em todos os anos do segundo segmento.

Vale também ressaltar que a distribuição das ocorrências nas coleções apresenta também um comportamento menos discrepante do que no primeiro segmento: a coleção *Novo Diálogo* possui 26 exemplos; a *Português para todos*, 13; e *Trabalhando com a linguagem*, 19.

Como já foi dito, esse quadro reúne todos os exemplos encontrados, independentemente de propor uma atividade discursiva ou não. Alguns dos dados funcionam como pré-textos para abordagem de conceitos gramaticais. Duas das três ocorrências de e-mail no 6º ano, por exemplo, são um pré-texto para a abordagem da ortografia – emprego do ‘s’ e do ‘z’. Uma proposta discursiva para estudar a ortografia também seria possível, se fosse discutida uma prática de linguagem real, com as características ortográficas de um e-mail com registro impessoal. Ou seja, as formas ortográficas, como ‘vc’, ‘naum’, ‘bj’, ‘kkk’, estariam mais contextualizadas às condições reais de produção do gênero e-mail.

Da mesma forma, um dos volumes destinados ao 8º ano utilizou uma breve carta para discutir o uso dos adjetivos:

tas, classificados de pro-
a ou oferta de emprego,
fícios de pessoas desapa-
idas; currículos, cartas de
or, cartões de felicitações
geral...

4. Como você pôde verificar nas atividades anteriores, adjetivações e comparações são utilizadas com frequência em vários gêneros textuais. Leia a carta de amor a seguir e reflita:

*Meu querido e insubstituível amor,
O insustentável peso da saudade que sinto neste amargo momento longe de sua presença agradável e iluminada
esmaga meu sofrido coração, inconsolável pela falta de você.
Somente você, alegre, sensível, deslumbrante, otimista, para erguer meu astral que está tão escuro como a noite.
Apesar das conversas animadas com os amigos sinceros e das longas horas de estudo com que ocupo minha mente
angustiadada, o tempo parece estático, imóvel. Conto os intermináveis dias que faltam para você concluir o seu curso de férias
e voltar para mim com esse sorriso tão meigo e doce e esse abraço tão terno e sereno.*

- A carta apresenta uso intenso de adjetivações. Em sua opinião, isso valorizou ou desqualificou o texto? Justifique. Espera-se que os alunos percebam que o uso excessivo de adjetivações tornou a leitura mais lenta, cansativa, o texto ficou redundante e desmotivador. Refletir com eles sobre os efeitos textuais provocados pelo excesso de adjetivações nas produções escritas e orais. O importante é, ao construir as descrições conforme o gênero textual, saber selecionar os traços e elementos que de fato manifestem, no todo, uma impressão significativa do que é descrito. Propor aos alunos que façam a reescrita coletiva da carta de amor, observando o uso adequado das adjetivações. Sugestão de reescrita no *Suporte Pedagógico*, p. 44.

(Trabalhando com a linguagem, v.3, p. 58)

A proposta acima, além de não apresentar a situação comunicativa respectiva ao gênero, despreza os elementos *prática de linguagem* e *gênero*. A manifestação linguística de uma carta de amor prevê o uso de adjetivos e, dependendo do estilo dos interlocutores, pode ser excessivo. Não se trata, por isso, de valorizar ou desqualificar um texto, mas transferir ao gênero marcas pessoais.

Do total de 58 gêneros interpessoais apresentados nessas três coleções do segundo segmento, 37 gêneros são trabalhados numa proposta discursiva, como se constata no quadro 5:

		Critérios	Segundo Segmento			
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
ZDP	(Re)conhecimento do gênero	Situação comunicativa	12	12	4	9
		Tipificação	10	9	2	9
		Prática de linguagem	5	9	3	8
		Gênero (tema, estilo e forma composicional)	6	3	4	8
	Contexto de produção	Produção do gênero	4	1	2	3
		Reescrita do gênero	1	1	2	
DP	Ação social	Diálogo entre gêneros (elo discursivo)				

Quadro 6 – Dados com abordagem discursiva no segundo segmento do EF

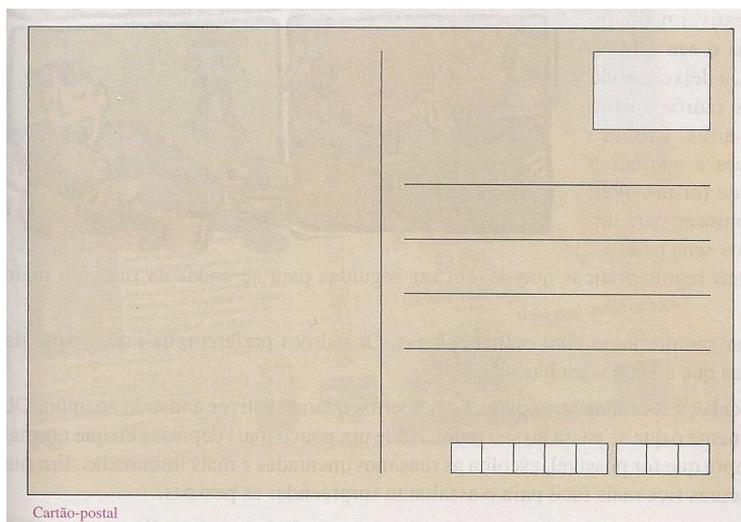
Os livros voltados ao 6º ano se revelam como os mais produtivos, apresentando 12 ocorrências que propõem alguma reflexão discursiva. Dentre elas, encontram-se os gêneros e-mail, carta e diário.

O bilhete virtual apresenta um exemplo. A abordagem desse gênero inicia em um texto informativo sobre as diferentes formas de enviar uma mensagem: pombo-correio, fax e e-mail. A princípio, as informações dadas no texto aproximam muito mais o e-mail de um suporte do que um gênero textual. No entanto, a partir de um exemplo, o aluno é estimulado a observar a *prática de*

linguagem, a partir do registro próprio desse gênero, incluindo a linguagem não-verbal, representada pelos *emoticons* (ícones de emoções).

As ocorrências do gênero carta, em geral, reúnem cinco exemplos, dos quais se destacam duas propostas de leitura e uma de produção de texto, para ilustrar as abordagens encontradas. Nos volumes analisados, frequentemente as cartas pessoais foram retiradas de algum livro que esclarece a *situação comunicativa* e a *tipificação* que propiciaram a produção do gênero. Nas questões que verificam a compreensão do gênero, os elementos *prática de linguagem* e *gênero* são muito recorrentes.

Uma proposta, em particular, inclui a leitura do gênero a partir da silhueta. Nessa atividade, os alunos são motivados a identificar o gênero tão somente pela forma.



(Trabalhando com a linguagem, v.1, p. 87)

Em um primeiro momento, essa proposta poderia parecer limitadora e carente de qualquer abordagem discursiva. Mas, como o livro aponta, reconhecer o gênero pela silhueta é uma etapa, não-determinante, no processo do ensino do gênero.

Pela observação da silhueta de um texto é possível criarmos expectativas quanto ao conteúdo desse texto e, assim, facilitarmos os procedimentos de leitura. De hoje em diante, procure observar a silhueta de cada texto.

(Trabalhando com a linguagem, v.1, p. 89)

Se a identificação do gênero a partir dessa estratégia inferencial de leitura fosse taxativa, a abordagem realmente não teria uma base discursiva. Contudo, como os autores chamam a atenção que se cria uma expectativa e oferecem outras análises para os gêneros interpessoais, reconhece-se, nesta pesquisa, o tratamento discursivo. Afinal, assim como foi ilustrado na fig.5, a forma é um elemento discursivo que atua na relação dialógica dos gêneros híbridos.

As propostas de produção dos gêneros interpessoais, quando observadas, mostram-se bem organizadas, definindo quase todos os elementos necessários para as etapas de (re)conhecimento do gênero e contexto de produção – consequentemente, quase que um preenchimento da ZDP.

Mais uma vez a carta pessoal é escolhida como exemplo em uma proposta que aborda claramente todos os critérios enumerados no quadro qualitativo para se atingir a ZDP. A etapa de planejamento, execução e revisão proposta pela coleção cria uma *situação comunicativa*, tipicamente reconhecível pelo aluno, frente aos modelos anteriormente apresentados na unidade.

As *práticas de linguagem*, fruto dessa situação, também são realizáveis, já que, em momentos anteriores, foi feita a reflexão quanto à adequação da linguagem a determinados eventos comunicativos. Da mesma forma, o reconhecimento do *gênero* (estilo, tema e forma composicional) é perfeitamente identificável no capítulo estudado e na ficha de auto-avaliação, utilizada para direcionar a *revisão* e *reescritura* da carta, caso necessário, após a *produção* do gênero.

Há ainda uma preocupação com a tipificação do gênero. A última etapa sugere que, se for possível, seja ampliada a circulação do gênero, interagindo com a sociedade. Tal qual acontece no cotidiano dos alunos, a carta ultrapassa o universo escolar.

Por fim, o gênero diário foi encontrado seis vezes nos volumes analisados, com uma abordagem discursiva. Destaca-se a atividade que envolve um projeto de redação. A proposta de escrita elabora um passo a passo para a produção de um álbum de histórias pessoais, intitulado *Minha história*. Como é comum nessa

seção, um boxe esclarece a função do gênero diário pessoal e aponta as situações recorrentes que favorecem a produção desse gênero.

Após a leitura do relato pessoal, uma série de perguntas verifica a compreensão das informações do texto e das situações comunicativas que propiciam a produção do gênero. Além disso, as autoras estimulam a circulação dos álbuns na sala de aula.

Nos livros destinados ao 7º ano, é mantida a frequência dos gêneros interpessoais. Foram encontrados 12 exemplos de abordagem discursiva, sendo três cartões-postais e nove cartas. Dentre as atividades analisadas, duas ocorrências do gênero cartão-postal e uma proposta de leitura de carta argumentativa são destacadas, por serem abordados pela primeira vez no segundo segmento.

O cartão-postal é retomado em uma proposta de leitura que antecede a de produção textual. Primeiramente, são apresentadas aos alunos *situações comunicativas* e reconhecíveis (*tipificação*) que motivam o gênero cartão-postal. A seguir são analisadas as manifestações linguísticas que caracterizam a *prática de linguagem* e os elementos que compõem o *gênero*.

Logo após, inicia-se a seção de Produção de Textos, a partir de três etapas: planejamento, execução e revisão do texto; avaliação do texto; e circulação do texto. Assim, na primeira etapa, com a orientação dos autores do LD e do professor, os alunos são solicitados a delimitarem a *situação comunicativa* que determina a produção e prever a manifestação da *prática de linguagem* no texto, os elementos composicionais do *gênero*, além da *reescrita*, se preciso, da *produção*.

A avaliação do texto é feita, de acordo com a orientação do LD, em grupo. É mais uma oportunidade de refletir quanto à produção do gênero, antes de enviá-lo. A *tipificação* é claramente abordada, quando o LD oferece a possibilidade de os destinatários serem da escola ou não. Assim, as situações de comunicação construídas pelo manual, não se limitam ao ambiente escolar, tornando o gênero mais social.

O gênero carta argumentativa é o segundo destaque dos volumes desse ano escolar. Em uma seção de atividade de leitura, estão reunidas cartas que os leitores enviaram para a revista *Superinteressante*, com críticas, sugestões e

opiniões sobre matérias publicadas. Essas cartas são apresentadas a partir das *tipificações* que os reconhecem e analisadas através das perguntas de compreensão do texto, que verificam, dentre outros elementos, a *prática de linguagem* e os elementos do *gênero*, nos exemplos apontados. A situação comunicativa não foi abordada, pois, para tanto, seria preciso relacionar a matéria que suscitou o envio da carta. Por isso, não se pode considerar o processo de leitura completo.

Os volumes do 8º ano analisados mostram-se muito menos produtivos que nos anos anteriores. São apenas dois gêneros contemplados – diário e carta argumentativa – com quatro exemplos. A cada gênero foram atribuídas uma proposta de leitura e outra de produção, que se apresentam de forma semelhante.

Ambas as atividades de leitura estudam a *situação comunicativa* e o *gênero*. No entanto, a referente à carta argumentativa, inclui ainda *prática de linguagem*. As propostas de produção do texto dos dois gêneros cumprem as etapas do quadro discursivo, preenchendo toda a ZDP. Assim, como em propostas já descritas, as duas atividades orientam o aluno quanto ao planejamento, execução e revisão.

Por fim, todas as ocorrências dos livros destinados ao 9º ano concentram-se na coleção *Novo Diálogo*. São nove exemplos que privilegiam os gêneros e-mail, carta pessoal, argumentativa e comercial (solicitação e carta de apresentação). Todos são apresentados a partir da situação comunicativa e da tipificação que os propiciam. Com exceção do e-mail, limitado aos elementos já citados, todos também apresentam a abordagem de *prática de linguagem* e *gênero*.

Duas das ocorrências são encontradas nas propostas de produção escrita: uma solicitação e uma carta de apresentação. A abordagem desses gêneros reúne todos os elementos necessários para preencher a ZDP – *situação comunicativa, tipificação, prática de linguagem, gênero, produção e reescrita*.

Dentre os elementos, destacam-se a situação comunicativa e a tipificação, que extrapolam o ambiente escolar. Para a produção de solicitação, o aluno deve escrever uma carta a uma empresa reclamando a troca de um computador. Na produção da carta de apresentação, os elementos em destaque se aproximam ainda mais do uso social do gênero. O aluno deve escolher nos classificados de

um jornal um anúncio de emprego e escrever uma carta apresentando suas qualificações.

Percebe-se, no panorama do segundo segmento, que os elementos da ZDP foram abordados em pelo menos um dos volumes de todas as séries. Além disso, destaca-se o último elemento do quadro avaliativo, *diálogo entre os gêneros*, por não ter sido abordado em nenhum volume.

5.3 Resumo da análise e verificação das hipóteses

Após uma análise detalhada de todas as coleções que compõem o *corpus* da presente pesquisa, é preciso comparar os resultados encontrados nos dois segmentos para verificar as hipóteses previstas na introdução desta pesquisa:

- os gêneros interpessoais são mais recorrentes no primeiro segmento do que no segundo segmento;
- a abordagem dos gêneros do discurso nos LDs limita ou isola o contexto que o tipifica; e
- os manuais didáticos não valorizam os gêneros secundários e híbridos nos dois segmentos do ensino fundamental

A leitura dos gráficos abaixo responde à primeira hipótese, mas exige uma observação:

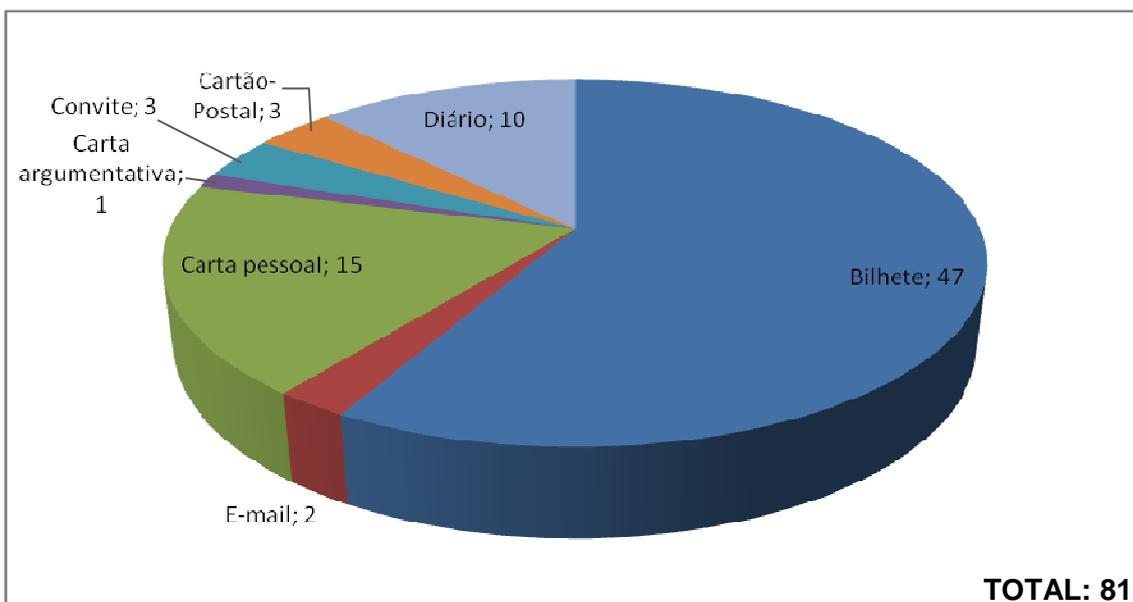


Gráfico 1: Ocorrências no primeiro segmento do EF

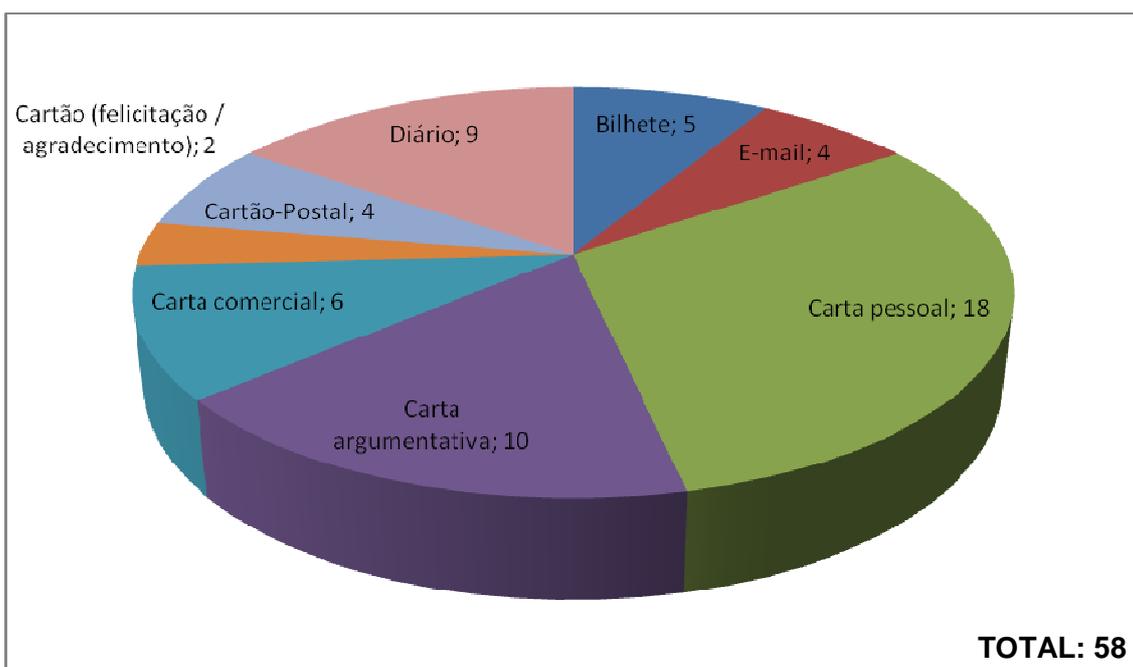


Gráfico 2: Ocorrências no segundo segmento do EF

De fato, a quantidade de gêneros interpessoais nos LDLP do primeiro segmento supera aqueles do segundo. Porém, retomando a análise feita, vale observar que, no primeiro segmento, há uma concentração dos gêneros em uma única coleção e as ocorrências do gênero bilhete representam mais que a metade do total de dados. Já no segundo segmento, a distribuição dos dados colhidos,

entre as coleções, encontra-se mais harmônica e também há mais equilíbrio nas ocorrências dos gêneros interpessoais encontrados.

Como foi apresentado nos pressupostos teóricos, o gênero interpessoal, em regra, está inserido no grupo dos gêneros primários, presente no dia-a-dia do aluno. Embora a escola e, conseqüentemente, os LDLP priorizem ensinar aqueles que não estão tão acessíveis ao alunado, os anos iniciais do primeiro segmento, principalmente, são responsáveis por iniciar a sistematização do conhecimento primário do aluno. Por essa razão, foi levantada a segunda hipótese e elaborado o gráfico 3.

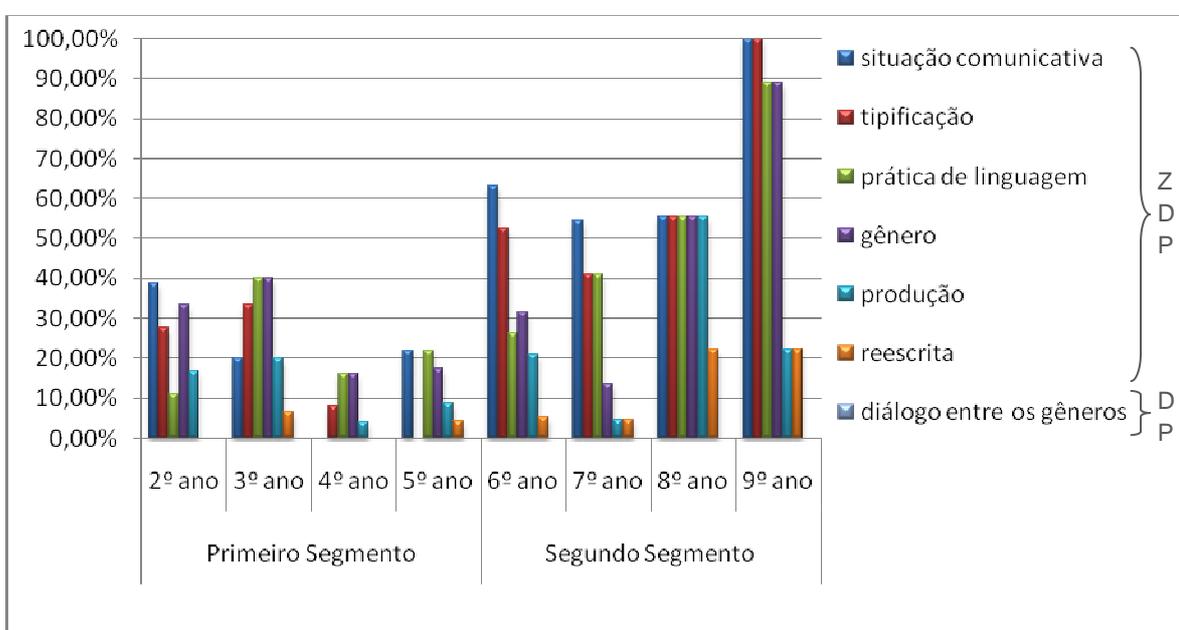


Gráfico 3: Frequencia da abordagem discursiva dos gêneros interpessoais no EF

Esse gráfico aponta para o aproveitamento discursivo dos dados colhidos, nas atividades de leitura e produção de textos. Desse modo, as ocorrências que não fizeram nenhuma abordagem discursiva do gênero, ou seja, pré-textuais, não estão incluídas. Através dessa organização, observa-se com mais clareza o cumprimento das etapas discursivas propostas na grade qualitativa de análise.

Para que o contexto da produção do gênero seja preservado, a situação comunicativa, por exemplo, deve ser a etapa de igual ou maior ocorrência, pois, mesmo quando um gênero é utilizado para introduzir conhecimentos gramaticais, ele deve ser vinculado à situação que o produz, apresentando os interlocutores do

discurso, a relação entre eles, a prática social que favorece a produção do gênero, o local onde o gênero é produzido.

No primeiro segmento, tal frequência, no entanto, só é verificada nos volumes do 2º e 5º anos. Nos volumes destinados ao 3º, 4º ano, a situação comunicativa apresenta-se muito discreta frente aos demais elementos, chegando ser zero no 4º ano.

A tipificação, também responsável pela contextualização do gênero, não foi percebida nos livros do 5º ano. Dessa forma, não foram encontradas atividades que estimulassem a circulação do gênero em situações reconhecíveis, principalmente além do ambiente escolar.

Quanto aos livros do segundo segmento, a situação comunicativa se manteve igual às outras etapas ou superior. Se comparada ao resultado percebido no primeiro segmento, nota-se que todas as marcas de situação comunicativa e tipificação ultrapassam àquelas atingidas pelas séries iniciais. No 9º ano, esses elementos discursivos são abordados em 100% das ocorrências.

Através desse resultado, é possível entender o porquê desta pesquisa se pautar numa análise qualitativa. A quantidade dos gêneros observados no primeiro segmento supera significativamente a do segundo segmento. No entanto, a abordagem discursiva dos gêneros interpessoais mostra-se muito mais recorrentes e organizadas nas séries finais.

Os dois últimos elementos da etapa de (re)conhecimento do gênero, *prática de linguagem e gênero*, são bastante produtivos nos dois segmentos. Muitas vezes, foram encontrados casos em que o gênero era abordado isoladamente, interessando apenas verificar os elementos formais que compõem o gênero, o tema – em questões de compreensão textual – e se o registro das *práticas de linguagem* era formal ou informal. Ainda assim, os números percentuais desses elementos, mais uma vez, são maiores no segundo segmento.

Os elementos produção e reescrita, últimas etapas necessárias para o preenchimento da ZDP, devem apresentar-se no mesmo nível, pois, como preconizam os PCN, toda proposta de elaboração de texto deve apresentar planejamento, produção e reescrita. Dessa forma, as séries iniciais do Ensino Fundamental apontam para uma proposta de atividade deficiente, já que o nível de reescrita não acompanha o de produção. Em alguns dados, notou-se que havia

uma preocupação em apresentar os elementos de (re)conhecimento do gênero, mas não se orientava para a reescrita da produção. No 2º e 4º anos, nenhuma proposta de produção foi acompanhada de um comando de reescrita.

No segundo segmento, também podem ser verificados resultados semelhantes. Somente os livros destinados aos 7º e 9º anos apresentam o mesmo nível de proposta de produção de texto e revisão. Nos demais volumes, as atividades de produção disparam em relação à reescrita.

Seguindo o objetivo desta pesquisa e observando o comportamento das abordagens discursivas ao longo do Ensino Fundamental, é possível responder a segunda hipótese. No que diz respeito à abordagem discursiva dos gêneros interpessoais, a contextualização realmente mostra-se muito discreta, nas séries iniciais. Diferentemente da expectativa criada no início da pesquisa, somente no segundo segmento é que se percebe uma abordagem mais contextualizada e organizada, capaz de levar o aluno até a última etapa que compõe a ZDP. Por serem os gêneros interpessoais primários, esperava-se que a abordagem discursiva já se iniciasse no primeiro segmento, para que, progressivamente, houvesse um estímulo para produção dialógica desses gêneros no segundo segmento.

Verificando a última hipótese, constata-se que, quanto ao elemento *diálogo entre os gêneros*, nenhuma coleção apresentou uma proposta que analisasse esse diálogo discursivamente. Em *Português: Linguagens*, percebe-se que há a oportunidade de fazer esse estudo – já que foi encontrado um gênero híbrido –, conduzir o aluno ao desenvolvimento potencial, mas isso não foi feito.

É justamente esse o objetivo do próximo capítulo: busca-se apresentar atividades que cumpram, além das etapas abordadas nos livros analisados, um exame de algumas das possibilidades de dialogar um gênero com outro.

6. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Após a análise do *corpus*, é possível perceber que a grande dificuldade, ao trabalhar com um gênero interpessoal, é ampliar o estudo e levar o aluno ao nível do desenvolvimento potencial, estimulando-o a produzir gêneros secundários ou híbridos.

Por exemplo, ao abordar o gênero carta, alguns dos livros analisados se limitaram a apresentar os elementos formais do gênero, perguntas de compreensão de texto, dentre outras propostas. Não foi encontrada, em nenhum volume, uma atividade que objetivasse dialogar gêneros, seja por temática (recurso intertextual), por gêneros secundários ou do hibridismo. Para cada uma dessas possibilidades de estabelecimento de diálogo entre os gêneros, esta pesquisa elaborará uma proposta de atividade, sendo todas voltadas para os anos escolares aqui observados.

Partindo da intertextualidade, a partir de uma temática comum, é possível relacionar gêneros distintos, fortalecendo o elo discursivo. Esse é um dos modos de estimular a produção de um gênero interpessoal que extrapole o ambiente escolar. Imagina-se a seguinte situação: um professor das escolas cariocas ou paulistas, atento aos eventos culturais das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, leva ao aluno a informação de que, em julho do presente ano, acontece o 17º Festival Internacional de Animação do Brasil - Anima Mundi –, nas referidas cidades, através da seguinte notícia, publicada no site do Ministério da Cultura:

Anima Mundi 2009

De 10 a 19 de julho, no Rio de Janeiro, e de 22 a 26 de julho, em São Paulo



O 17º Festival Internacional de Animação do Brasil (**Anima Mundi**) -

hoje um dos três maiores eventos do setor no mundo - acontece de 10 a 19 de julho no Rio de Janeiro, no Centro

Cultural Banco do Brasil, na Casa França Brasil, no Odeon BR, no Oi Futuro e na Estação Botafogo e em São Paulo, de 22 a 26 de julho, no Memorial da América Latina.

Além de debates, oficinas e workshops, o Festival também contará, de 15 a 18 de julho, com o **Anima Fórum**, uma conferência dedicada à indústria e ao mercado de animação em geral e, particularmente, à produção brasileira. Dentro dessa programação haverá, ainda, uma excelente oportunidade aos produtores de prospectarem parcerias internacionais em animação, no **Anima Business**.

Durante o Fórum, no dia 16, o diretor de Programas e Projetos Audiovisuais da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAV/MinC), Adilson Ruiz, apresentará o programa **ProAnimação**. A iniciativa prevê várias novas medidas de incentivo e apoio à produção nacional de animação, que serão abordadas na explanação.

Para a edição 2009, o Anima Mundi recebeu cerca de 1.300 inscrições de animações enviadas de todas as partes do mundo. Dessas, foram selecionados 401 filmes de 40 países, que se dividirão em quatro mostras competitivas - Longas-Metragens, Curtas-Metragens, Infantil e Portfólio - e quatro não-competitivas - Animação em Curso, Futuro Animador e Panorama de Curtas e Longas-metragens.

(<http://www.cultura.gov.br/site/2009/07/10/anima-mundi-2009-2/> - texto adaptado)

No 7º ano, por exemplo, os alunos geralmente já conhecem os gêneros e-mail, carta e notícia, o que permite a realização de um trabalho intertextual. Assim, após uma explicação do que vem a ser o Anima Mundi e a leitura da notícia, o professor pode fazer uma releitura analisando as informações mais importantes do gênero, tais como, o fato social que gerou a produção dessa notícia: o que vai acontecer, quando vai acontecer, onde vai acontecer. Estendendo a releitura, o professor pode ainda chamar a atenção do aluno

para o registro da linguagem, o local onde o texto foi publicado – suporte – e outras observações discursivas relevantes. Essa atividade, se orientada, independe da fase escolar do aluno, já que se trata apenas da apresentação do gênero.

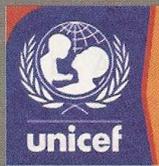
Feita essa análise, o professor pode questionar os alunos quanto à programação do evento e o valor dos ingressos – informações ausentes na adaptação feita. É na dificuldade de identificar esses dados que surge uma situação comunicativa mais próxima do real e que ultrapassa os limites do ambiente escolar. O docente pode sugerir ao aluno que escreva para o Ministério da Cultura, solicitando as informações, por carta ou e-mail⁹. Como o texto foi extraído de um site, provavelmente os alunos optarão pelo bilhete virtual.

Seguindo a orientação, em grupo, o professor pode analisar o contexto de produção dos alunos: a situação de comunicação – motivada pela leitura da notícia –, a relação entre os interlocutores, o registro de linguagem, a escolha do gênero e os elementos formais particulares ao e-mail e a carta. Uma vez produzido o gênero, o professor deve lembrá-los de fazer uma revisão da redação, reescrevendo-a, se necessário.

Como a situação comunicativa criada é real, os alunos que enviarem suas perguntas poderão receber a resposta e perceber como funciona no dia-a-dia o elo discursivo dos gêneros, sempre tendo em mente não apenas aspectos formais, mas também a intenção do texto elaborado, o público-alvo e etc.

Outro modo de propor uma comunicação entre os gêneros é através dos secundários. Conforme mencionado no capítulo 2, os gêneros secundários, naturalmente complexos, reúnem alguns gêneros primários, que perdem o vínculo imediato com a realidade concreta. Um exemplo, destinado ao 5º ano apresentado no capítulo 5 desta pesquisa, registra essa formação:

⁹ Como esse capítulo sugere atividades que explorem o gênero secundário ou híbrido, pode-se pressupor que os alunos se encontrem na DP, já tendo aprendido os gêneros carta e e-mail na DR e na ZDP, como é proposto na seção 2.4 desta pesquisa.



Prezado Amigo, Prezada Amiga,

Há 10 anos como Embaixador do Unicef, conheci de perto a história de muitas crianças. Mesmo assim, ainda me emociono quando vejo casos como o desse menino.

Francinaldo Ribeiro tem 13 anos e mora no bairro do Barreiro em Belém, junto com a mãe e mais três irmãos. Todos os dias, ele madruga para trabalhar na Feira de Santa Benedita, vendendo verduras e frutas e carregando caixas. Depois de uma manhã de trabalho pesado, Francinaldo tinha tudo para não freqüentar a escola. Mas, graças ao Projeto "Fazer o Outro Bonito", o garoto tem motivação de sobra para não perder uma aula.

Além das matérias normais, a escola do Francinaldo oferece outras atividades como esportes e oficinas de arte. A iniciativa, promovida com apoio técnico e financeiro do UNICEF, conseguiu tirar da rua e trazer de volta às salas de aula mais de cem crianças e hoje atende a 285 alunos.

Depois da aula, Francinaldo joga capoeira e as suas notas estão cada vez melhores. Mais um menino que está dando uma rasteira na violência e na desigualdade.

É isso. De menino em menino, é possível fazer um país melhor, menos violento e mais desenvolvido. Ajudar uma criança ou um adolescente a ter um futuro melhor nunca é perda de tempo. Eu e o Francinaldo estamos contando com a sua contribuição.

É muito rápido e fácil. Basta preencher o cupom anexo, escolhendo a forma de contribuição: cheque nominal ou débito no cartão de crédito. O envio da carta-resposta é gratuito. Não precisa selar.

Desde já, muito obrigado.



Renato Aragão

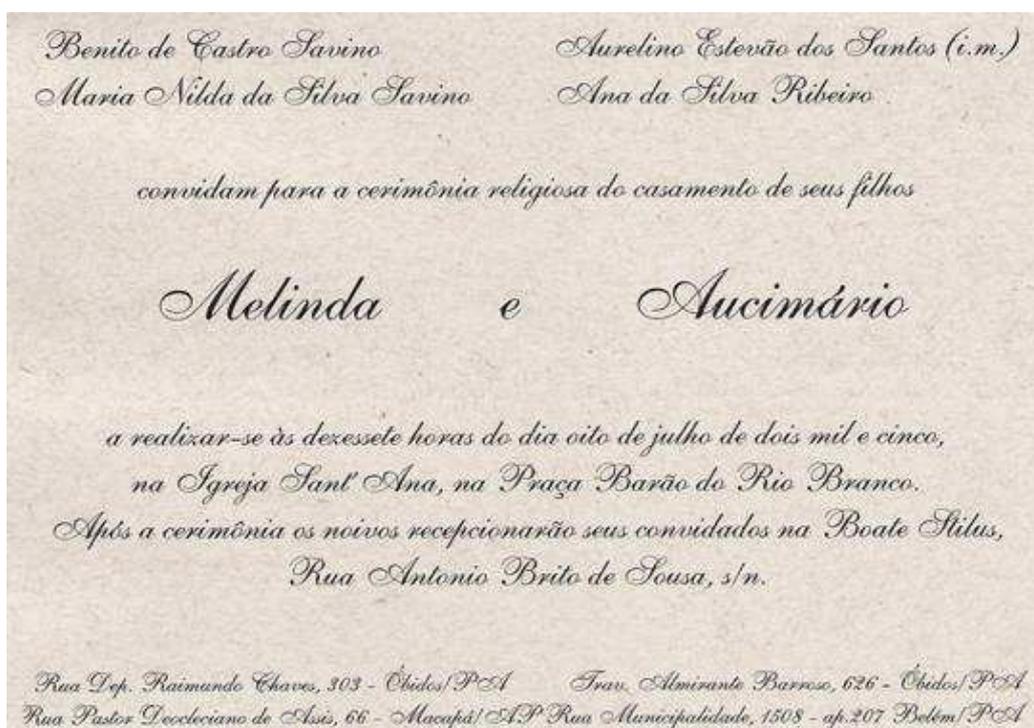
Embaixador especial do Unicef para as crianças brasileiras

Nessa amostra, o gênero carta, primário, não exerce a sua função social prototípica. Apesar de apresentar os elementos formais bem definidos, a situação comunicativa que favorece sua produção é diferente daquelas tipificadas. Ela compõe uma campanha publicitária da UNICEF, passando a constituir um gênero secundário – publicidade – cuja função prevalece.

O diálogo entre os gêneros propicia o reconhecimento e estudo de um gênero híbrido, mas, apesar de esse exemplo ter aparecido em um dos LDs, a análise discursiva desse diálogo não foi feita. O professor, na atividade de leitura, deve fazer com que o aluno perceba: (1) a mudança da situação comunicativa prototípica para outra mais singular; (2) as particularidades da prática de

linguagem, uma vez que o objetivo não é relatar um acontecimento pessoal, mas, convencer o interlocutor da facilidade e importância de fazer uma doação; e, (3) acima de tudo, a perda da função social típica do gênero carta.

A última proposta de atividade diz respeito à possibilidade de fixar o elo discursivo através do hibridismo. Os LDLP, em regra, ao solicitar a produção do gênero convite, limitam-se a mostrar as formas prototípicas do gênero e sua função social: informações como evento, data, local, traje.



Todas as ocorrências de convite foram apresentadas em formato semelhante ao que se expõem acima, ou seja, sempre na forma prototípica. No entanto, este gênero, atualmente, tem dialogado bastante com outros. Alunos do 9º ano podem ser motivados a produzir um gênero híbrido. Convites de casamento, por exemplo, frequentemente apresentam um novo *design*, como definem os gráficos desse setor¹⁰, como se observa a seguir:

¹⁰ A empresa Kasa dos Convites, gentilmente, cedeu para esta pesquisa alguns modelos, em janeiro de 2008, e explicou as particularidades de cada um.



Frente

*"Surpresa para alguns, loucura para outros, mas acreditem...
2007 é o ano do nosso casamento!!!"*

*Renato de Souza Cardaretti Gilberto Botelho Lyra
Vera Lúcia Cardaretti Deise Manhães Lyra*

convidam para a cerimônia religiosa do casamento de seus filhos

Gabriela & Guilherme

*a realizar-se às dezenove horas e trinta minutos do dia doze
de janeiro de dois mil e sete, na Capela Santa Inez,
Rua Mary Pessoa, 41 - Gávea - RJ.*

*Rua Piratininga, 18/302
Gávea - Rio de Janeiro - RJ*



*"O seu coração está onde está o seu tesouro.
E seu tesouro precisa ser encontrado,
para que tudo possa fazer sentido."
O Alquimista - Paulo Coelho*

□ □ □ □ □ - □ □ □

Verso

Fig. 6 – Cartão-postal e convite: gênero híbrido

Lendo esse texto, somente no viés da forma, tem-se um cartão-postal, e não um convite. Mas, ao observarmos o propósito, ou seja, a função social, percebe-se um convite e não um cartão-postal. Temos, aqui, um gênero híbrido, pois é um convite na forma de um cartão-postal.

Em outras palavras, levando em consideração a forma, percebemos que a frente e o verso, indicados na imagem, apresentam os elementos que compõem a silhueta de um cartão postal: frente, imagem retratando alguma paisagem ou pessoa; verso, à direita, selo, espaço para preenchimento do endereço, CEP.

Porém, ao ler as informações contidas no verso, à esquerda, não há um comentário sobre uma viagem ou uma estadia em algum lugar: encontramos o nome de dois casais, dispostos lado a lado, seguidos de “convidam para a cerimônia religiosa do casamento de seus filhos” etc. Ou seja, informações fornecidas comumente em convites de casamento.

E por que ocorre esse hibridismo? Como discutido em momentos anteriores neste trabalho, o gênero, híbrido ou não, surge a partir de uma situação comunicativa, que propicia uma prática de linguagem. Sendo assim, retomando a figura 1 desta pesquisa, a análise da situação de comunicação para este convite será a seguinte:

- **Esfera comunicativa:** produção de convites de casamento
- **Cronotopos:** momento atual – recorte sincrônico
- **Participantes (relações sociais):** os noivos, representados na frente do cartão postal, possuem particularidades que marcaram sua trajetória – ele, piloto de uma determinada aviação, sempre estava viajando; ela, sempre que possível, viajava para acompanhá-lo, mas, quando não era possível, o noivo enviava cartões postais
- **Tema:** casamento
- **Vontade enunciativa:** apresentar um convite personalizado, seguindo a tendência do *cronotopos*
- **Modalidade de linguagem:** na formalidade que a situação comunicativa exige, mas com a personalidade dos noivos.

A partir dessa análise, fica mais fácil para o aluno entender a razão pela qual o gênero cartão-postal dialoga com o convite, criando um gênero híbrido. Além das particularidades do relacionamento dessas duas pessoas (frequentes viagens), há neste momento, uma tendência em levar para o formato do convite de casamento uma característica que personalize a apresentação. Como aponta Machado (2005, p. 159), “os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes”. O gênero híbrido, em particular, rompe com as estruturas convencionais, relacionando com formas e funções sociais surpreendentes para interlocutor.

Outros gêneros permitiriam a mesma análise. A abordagem trabalhada pelos LDLP poderia ser produzida em outros domínios, dialogando, por exemplo, com poesias. Caberá ao professor, quando o livro didático não apontar atividades como estas, criar situações que exijam de seus alunos uma maior percepção na leitura e no reconhecimento do gênero e os façam ultrapassar os limites engessados do modelo de ensino.

7. CONCLUSÃO

Pela análise desenvolvida nesta pesquisa, foi possível perceber que os livros didáticos iniciam um trabalho discursivo para o estudo dos gêneros. De modo geral, foram encontrados exemplos que apontam um breve estudo da enunciação dos gêneros interpessoais, assim como pressupõe o alicerce teórico deste trabalho e determinam os PCN.

No entanto, algumas limitações encontradas ainda comprometem o trabalho proposto pelos LDLP. A começar pela abordagem tardia da contextualização dos gêneros interpessoais, primários por natureza. Por se tratar de um grupo de gêneros do cotidiano dos alunos, já do primeiro segmento, esperava-se encontrar uma abordagem mais completa nas séries iniciais. Ao contrário: somente no segundo segmento é que os alunos são expostos a questões que realmente alargam as situações comunicativas dos gêneros interpessoais. As situações tipificadas, na maioria das vezes, mostraram-se limitadas ao contexto escolar, restringindo a circulação do gênero.

Da mesma forma, não se percebe no avanço das séries escolares uma progressão na abordagem do gênero. Se os gêneros interpessoais fossem abordados discursivamente no primeiro segmento, abrangendo todos os elementos da ZDP, nos últimos anos, poderiam conduzir os alunos ao DP. A modalidade dos gêneros interpessoais limitou-se à escrita. Gêneros orais, como o bate-papo e o recado, não foram abordados. Além disso, mesmo privilegiando apenas a modalidade escrita, gêneros mais produtivos no dia-a-dia, como o torpedo, não foram contemplados.

A artificialidade da linguagem encontrada no decorrer da análise também precisa ser destacada. Os módulos didáticos propostos nos livros abordam o texto como produto e não como um processo. Foram encontrados em todo *corpus* exemplos que apresentavam a linguagem muito afastada da realidade dos alunos.

O caráter dialógico dos gêneros foi outro problema encontrado. Em nenhum dos anos do Ensino Fundamental, foi encontrada qualquer atividade que estimulasse uma produção intertextual. Um texto, conforme foi defendido ao longo desta pesquisa, não é produzido como uma unidade auto-suficiente e

autônoma em si mesma. Sempre há a interdependência de um determinado texto com outros já produzidos ou em produção. É esse processo de retomada que estabelece a corrente discursiva, um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual como prática necessária à existência das relações humanas.

O referencial textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com os quais interagimos diariamente. Novos textos são produzidos, podendo se modificar, se transformar, sem nunca deixar de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita ou implícita

Em qualquer situação comunicativa, prototípica, híbrida ou ped a natureza dialogante da linguagem deve ser mantida. A aliança das c mencionadas nos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa mostra que diferentes correntes, de forma complementar, definem o gênero como consequência da agência dos interlocutores em suas atividades sociais.

Ao se comunicar, a criança utiliza a linguagem como forma de se relacionar com o mundo. E para essa comunicação obter êxito, é preciso que um instrumento mediador intervenha, mostrando que, em situações tipificadas, os gêneros se repetem, até que esse conhecimento faça parte do desenvolvimento real do aluno. É uma lógica que se prolonga por toda a vida.

Assim, na vida escolar, o processo de ensino-aprendizagem deve levar o aluno a refletir sobre o uso da linguagem no seu dia-a-dia, retomando conhecimentos inseridos na área de desenvolvimento real e apresentando novos. É no LD que o aluno deveria encontrar a sistematização do conteúdo acumulado e a ser aprendido no processo educacional. Mas, nem sempre, essa organização viabiliza um somatório de conhecimentos. Muitas vezes, as atividades dos LDs não levam o discente a associar um novo tópico programático a outro já internalizado por ele, como ouvinte e falante da própria língua.

O professor deve agir sobre os limites do LD e continuar oferecendo condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades do aluno. O trabalho com os gêneros textuais são tão ricos que podem contribuir não só para uma melhor produção dos textos como para o ensino de leitura. Indicar a leitura de obras literárias, por exemplo, é um bom

procedimento de incentivo à leitura literária, mas não é suficiente para fazer do aluno um leitor de diferentes gêneros textuais.

A diversidade de gêneros textuais deve chegar à sala de aula, ou para o aluno aprender a produzir ou para aprender a reconhecer. Mas, para tanto, devem-se observar as situações de comunicação que são apresentadas ao aluno. As coletâneas analisadas neste trabalho revelaram-se muito limitadas ao ambiente escolar e com dificuldade de apresentar uma proposta de atividade que dialogasse dois ou mais gêneros, levando os alunos a interagirem em práticas sociais.

A intertextualidade, o gênero secundário e o hibridismo, algumas das formas de evidenciar essa comunicação, não foram contemplados no *corpus*. A formação de um leitor crítico, porém, só alcançada quando um aluno atinge o seu desenvolvimento potencial, dispensando a ajuda de um mediador para ler ou produzir, por exemplo, um gênero híbrido, aparentemente incoerente na sua forma, percebendo a função social que não está na superfície.

Em resumo, reconhecer a natureza dialogante do gênero é basilar para fazer na sala de aula um trabalho que analise o texto, o contexto, no qual ele foi produzido circula, e o intertexto, ou seja, um discurso de vários discursos realizados e base para outros realizáveis. Dessa forma, o gênero vive do presente, aponta para o futuro, mas se recorda do seu passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec.1929/97.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003 p.261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.2003 p.307-337.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____.**Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Curso de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M. et alii (org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. 2008. p. 47-60.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. 5 v.

_____. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo In: BRAIT, Beth (org) **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1999a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1999b.

BRASIL. **Parâmetros em ação (PCN em ação)**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1999c.

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de pedagogia. In: ____ **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 59-70.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: Covre et al. (2004). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. p. 221-257.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L. et alii (org). **Gêneros textuais métodos e debates**. São Paulo: Parábola. 2007. p. 130-151.

CELANI, M. A. A. **O perfil do educador de ensino de línguas**: o que muda. Trabalho apresentado no I Encontro de Professores de Língua Estrangeira. UFSC. 1996

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Mota. São Paulo: Loyola. 2003. p. 9-43.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin Curitiba: Criar. 2003.

GRILLO, S.V.C. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin conceitos-chave**. S. Paulo: Contexto. 2005. p. 51-65.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin conceitos-chave**. S. Paulo: Contexto. 2005. p.151-165.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE. 2009.

MOLL, L. C. (org) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996

MOTTA-ROTH, D. & HERBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L. et alii (org). **Gêneros textuais métodos e debates**. São Paulo: Parábola. 2007. p. 12-28.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise crítica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e práticas. In: MEURER, J. L. et alii (org). **Gêneros textuais métodos e debates**. São Paulo: Parábola. 2007. p. 184-209.

SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, A. **Gêneros discursivos e apropriação do mundo: uma proposta bakhtiniana**. Palestra proferida no dia 7 de novembro de 2005, por ocasião da III Jornada de Letras – Linguagem e Cultura em Diálogo, promovida pela Universidade de Mogi das Cruzes.

VYGOTSKY, Lev S. A psicologia e o mestre. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001. P. 445-463.

MANUAIS DIDÁTICOS

Primeiro Segmento

CARPANEDA, I. & BRAGANÇA, A. **Porta Aberta**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2007. V. 1-4.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, 2006. V. 1-4.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta de letramento**. São Paulo: Moderna, 2006. V. 1-4.

Segundo Segmento

BELTRÃO, E. S. & GORDILHO, T. **Novo diálogo**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2004. V. 1-4.

FERREIRA, G. et alii. **Trabalhando com a linguagem**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2007. V 1-4.

TERRA, E. & CAVALLELE, F. **Português para todos**. São Paulo: Scipione, 2007. V 1-4.

BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, A. C. S. **A notícia esportiva em foco**: uma análise estrutural e pragmática do gênero. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Curso de Pós-graduação em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARROS, D. S. C. **Gêneros textuais no livro didático de português**: problemas de abordagem. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BRAIT, Beth (org) **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes 2001.

BEZERRA, P. Polifonia IN: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin conceitos-chave**. S. Paulo: Contexto. 2005. p.191-200.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 31, p. 7-20, jan/jun. 1998.

_____. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 37, p. 7-23, jan/jun. 1998.

BUNZEN, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. Urbelândia: Letras & Letras, 2007.

FÁVERO, L. & KOCH, I. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Contexto, 1983.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-328

GALLIMORE, G.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-199.

HALLIDAY, T. L. **O que é Retórica**. Editora Brasiliense, 1999.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1983.

KARWOSKI, A. *et al.* (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo : Cortez, 2002

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo : Contexto, 2004.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1988

MAGALHÃES, C. M. A Análise do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (org.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. 2001.

MEURER, J. L. *et alii* (org). **Gêneros textuais métodos e debates**. São Paulo: Parábola. 2007.

PAULIUKONIS & GAVAZZI (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAULIUKONIS, M. A. L. & SANTOS, L. W. (Org.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Leonor W. dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: **V Simpósio Internacional de Gêneros textuais (SIGET)**, 5, 2009, Caxias do Sul. Anais ... Caxias do Sul, 2009. p. 1-23.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)