

**ELISA SILVA CAMPOS**

**GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA:  
OS CASOS DO DIÁRIO PESSOAL E DA RECEITA CULINÁRIA**

Dissertação apresentada à Universidade de Franca, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça.

**FRANCA  
2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Catlogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca**

C211g	<p>Campos, Elisa Silva</p> <p>Gêneros do discurso em sala de aula: os casos do diário pessoal e da receita culinária / Elisa Silva Campos ; orientador: Marina Célia Mendonça. – 2010</p> <p>94 f. : 30 cm.</p> <p>Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca</p> <p>Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestre em Linguística</p> <p>1. Linguística – Discurso – Receita culinária. 2. Análise do discurso. 3. Gêneros do discurso – Ensino. 4. Estudos bakhtinianos. I. Universidade de Franca. II. Título.</p> <p>CDU – 801:82-5:641.5</p>
-------	--

ELISA SILVA CAMPOS

**GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA:  
OS CASOS DO DIÁRIO PESSOAL E DA RECEITA CULINÁRIA**

COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA

Presidente: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça  
Universidade de Franca

Titular 1: Profa. Dra. Fernanda Mussalim Guimarães Lemos Silveira  
Universidade Federal de Uberlândia

Titular 2: Profa. Dra. Maria Flávia Figueiredo  
Universidade de Franca

Franca, 20/02/2010

**DEDICO** este trabalho a todos aqueles que ensinam e aprendem sempre.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marina Célia Mendonça, por me apresentar leituras que me permitiram crescer como pessoa e como profissional. Por não me deixar desistir, por não desistir de mim;

à Maria Madalena Borges Gutierre, minha eterna professora, exemplo de vocação profissional e idealismo;

ao Almir, à Bernadete, à Deucélia e à Hilda, diretores e coordenadoras da escola onde trabalho, pela torcida e apoio;

aos meus pais, pelo apoio incondicional e exemplo;

aos meus alunos, pela confiança e carinho diários;

ao Daniel, pelo companheirismo e incentivo.

*A vida [...] não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.*

*(Voloshinov/Bakhtin)*

## RESUMO

CAMPOS. Elisa Silva. Gêneros do discurso em sala de aula: os casos do diário pessoal e da receita culinária. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II*, em 1998, os livros didáticos brasileiros têm procurado orientar os estudos dessa disciplina com ênfase na interação através da linguagem. Esse documento toma o estudo dos gêneros discursivos como condição essencial ao ensino. Nossa dissertação nasce de discussões que ensejaram a elaboração desse documento e dos questionamentos que ele suscitou, no âmbito acadêmico e escolar. Tomando como referencial teórico estudos sobre a linguagem e sobre os gêneros do discurso realizados pelo Círculo de Bakhtin e por autores que divulgaram suas contribuições, nosso objetivo é refletir sobre a produção textual de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular do interior paulista. Foram selecionadas 378 produções de receitas culinárias e de diários pessoais a fim de verificarmos como se manifesta a subjetividade do autor-criador nesses enunciados. Os objetivos específicos da pesquisa são: refletir sobre as possíveis mudanças ocorridas nesses gêneros quando migram para a esfera pedagógica; contribuir com uma reflexão acerca da artificialidade da produção textual escolar; verificar como o aluno se coloca como autor-criador de suas produções textuais nesse contexto. As análises desenvolvidas mostram que, quando o gênero se atualiza nas relações de ensino, ele se modifica, em especial pela alteração das relações interativas em que se dá a enunciação. Essa modificação, entretanto, não se dá somente no sentido de uma “escolarização”, no sentido pejorativo do termo: em nosso *corpus*, essa modificação é espaço de constituição do autor-criador em trabalho de produção de um enunciado para destinatários específicos, é espaço de intersubjetividade na nova situação interativa. A contribuição desta pesquisa reside na reflexão sobre a atualização dos gêneros do discurso em sala de aula, não como “objetos” de estudo, mas como “instrumentos” para o estudo da linguagem e para a discussão acerca das formas de atuação do sujeito sobre a realidade.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; gêneros do discurso; ensino; estudos bakhtinianos.

## ABSTRACT

CAMPOS. Elisa Silva. Gêneros do discurso em sala de aula: os casos do diário pessoal e da receita culinária. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

Since 1998, when the publication of *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II* occurred, textbooks have tried to guide the studies of this subject with emphasis on interaction through language. This paper takes the study of genres as essential to education. Our dissertation stems from discussions that gave rise to the preparation of this document and the questions it raised in the academic and school fields. Taking the theoretical studies about language and about the kinds of speech made by the Bakhtin Circle and authors who publishes their contributions, our goal is to reflect on the text production of elementary school students in a private school in a city in the state of São Paulo. We selected 378 productions of recipes and personal diaries in order to verify how the subjectivity of the author-creator of these statements happens. The specific objectives of the research are: to reflect on possible changes in these genres when they migrate to the educational sphere; to contribute to a discussion about the artificiality of textual production at school; to determine how the student is placed as the author of their textual productions in this context. The specific objectives of this work are: to reflect on possible changes in these genres when they migrate to the educational sphere, contributing to a discussion about the artificiality of textual production at school, determine how the student is placed as the author of his textual productions in this context. The analysis developed shows that when gender is updated in the relationship of education, it changes, in particular by changes in interactive relationships that gives utterance. This change, however, does not occur only in the sense of "schooling" in the pejorative meaning of the term: in our corpus, this changing is a constitution of the author-creator of the production work of a statement to specific recipients, it's a place for intersubjectivity in the new interactive situation. The contribution of this research lies in considering the updating of the genres of discourse in the classroom, not as "objects" of study but as "tools" for the study of language and discussion about the ways for the subject to act upon reality.

**Key-words:** Discourse Analysis; genres of speech; teaching; bakhtinian studies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Torta de frango	65
Figura 2	Bolo da tia Lourdinha	66
Figura 3	Brigadeiro	67
Figura 4	Pavê de limão	68
Figura 5	Receitas de gramática	69
Figura 6	Bolo de iogurte	70
Figura 7	Bauru	71
Figura 8	Pão de queijo	72

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE BAKHTIN</b> .....	15
1.1 DIALOGISMO, SENTIDO E SUJEITO.....	18
1.2 DIALOGISMO E ENUNCIADO .....	23
1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO SEGUNDO BAKHTIN.....	28
<b>2 OS GÊNEROS DO DISCURSO EM CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	32
2.1 O TEXTO COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO .....	33
2.2 O GÊNERO COMO CONTEÚDO DE ENSINO .....	44
2.3 OS PCN E A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	46
<b>3 ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS</b> .....	50
3.1 DIÁRIO PESSOAL .....	53
3.2 RECEITA CULINÁRIA.....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
<b>ANEXOS</b> .....	80

## INTRODUÇÃO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>1</sup> do Ensino Fundamental II, em 1998, os livros didáticos têm procurado orientar os estudos dessa matéria com ênfase na interação através da linguagem. A linguagem, nesse documento, é vista como meio de participação social, e caberia à escola garantir que os alunos tivessem um conhecimento linguístico necessário ao exercício da cidadania, e como cidadão, cada aluno deveria saber interpretar e produzir diferentes gêneros<sup>2</sup> que circulam na sociedade. À linguagem é dada suma importância, haja vista que “pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.” (BRASIL, 1998, p.19). O texto, nessa perspectiva, é visto como um meio de manifestação do discurso, que se relaciona com outros discursos, e os textos resultantes dessa atividade estão em constante relação com outros textos, o que constitui, nesse sentido, a intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função de intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p.21)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm o texto como a unidade básica do ensino. Esse documento considera que o estudo da Língua Portuguesa através de estratos descontextualizados não proporciona ao aluno a competência discursiva que os professores objetivam que seus alunos adquiram para exercerem um papel atuante na sociedade. Tendo o texto e a sua diversidade como ponto de

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes, elaboradas pelo Governo Federal, que orientam a educação no Brasil e são separados por disciplina.

<sup>2</sup> Por gêneros, aqui, entendemos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 2006, p.262)

partida, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais tomam o estudo dos gêneros discursivos como condição essencial ao ensino.

Esta dissertação nasce dessa reflexão sobre o ensino apoiado no texto e nos gêneros. Esta pesquisadora é professora atuante na rede de ensino de Franca, São Paulo, e viu em aulas de Estudo da Língua Portuguesa, Leitura e Produção de textos um espaço para reflexão da prática docente e para o desenvolvimento deste trabalho.

O objetivo da nossa dissertação é refletir sobre a produção de gêneros na escola. Foram selecionadas, para tanto, produções de receitas culinárias realizadas por alunos do 7º ano e de diários pessoais, realizados por alunos do 8º ano. A escolha desses dois gêneros se justifica pela possibilidade de se verificar no diário (um gênero que permite bastante subjetividade) e na receita (um gênero considerado mais “fechado” para o aparecimento da subjetividade) manifestações de subjetividade tão distintas.

As receitas culinárias partiram de uma aula de Estudo da Língua Portuguesa que propunha o estudo do modo verbal imperativo e do infinitivo, forma nominal do verbo. Foram feitas comparações entre esses dois usos do verbo na construção do texto instrucional – segundo o material utilizado por essa escola, gênero no qual se inclui a receita – e a leitura de várias receitas culinárias. Partindo dessas atividades, propusemos a produção de receitas culinárias com a condição de que os pratos pudessem ser preparados por alunos de 12 anos. Cada aluno pesquisou o que poderia ser preparado por eles e produziu o texto, e posteriormente, o prato.

Os diários utilizados para análise desta dissertação partiram de uma aula que propunha a leitura e posterior produção de uma página de diário pessoal. Baseando-nos nessa proposta, pedimos aos alunos que desenvolvessem um diário pessoal, mas, ampliando o que o material didático sugeriu, pedimos que o guardassem em uma pasta comum a todos os alunos da sala. Cada aluno ficaria responsável por relatar um dia específico, para que ao final da atividade todos os dias do período em que essa atividade se deu fossem registrados.

O objetivo deste estudo é analisar como esses alunos produziram esses gêneros propostos para desenvolvimento (gênero instrucional e diário pessoal), sem desconsiderar suas condições de produção, o estilo e o conteúdo temático.

Os objetivos específicos são:

- a) Refletir sobre as possíveis mudanças ocorridas nesses gêneros quando migram para a esfera pedagógica;
- b) Contribuir com uma reflexão acerca da artificialidade da produção textual escolar;
- c) Verificar como o aluno se coloca como autor de suas produções textuais nesse contexto.

O suporte teórico desta pesquisa são os estudos sobre o discurso acerca dos gêneros textuais realizados principalmente pelo Círculo de Bakhtin e autores que divulgaram suas contribuições, como Fiorin (2006), Faraco (2006), Geraldi (2001, 2003) e Sobral (2007).

Para Bakhtin (2000), todas as esferas da atividade humana utilizam a língua produzindo enunciados orais e escritos. Todos esses enunciados são dialógicos, ou seja, estabelecem relações de sentido com outros enunciados. Isso ocorre porque “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2006, p. 19). Para o círculo de Bakhtin, todo enunciado direciona-se para o outro, este que, na atividade de compreensão responsiva, dá sua contrapalavra e ressignifica o discurso, porque cada vez que lemos um texto enxergamos outro texto, e não o mesmo, devido à resposta que damos na atividade de leitura.

Bakhtin desenvolveu um estudo importante sobre os gêneros do discurso. Para ele, o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social; “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2006, p.265) Esses enunciados, através do seu conteúdo temático, dos recursos estilísticos e da sua estrutura composicional, refletem e refratam as condições de produção e as finalidades dessas esferas. As esferas da atividade humana são infinitas, logo, são infinitas as variedades dos gêneros.

Essa reflexão do autor é importante para este trabalho, já que o nosso objetivo é analisar como os gêneros em estudo (diário pessoal e receita culinária), que circulam na esfera privada e na doméstica, respectivamente, são atualizados na esfera pedagógica. Neste trabalho observamos como a mudança de esfera gera

alterações importantes na atualização desse gênero, em função das diferentes relações entre os interlocutores e as condições de produção.

Como trabalhamos a questão dos gêneros, propusemo-nos a fazer um levantamento bibliográfico sobre o estudo do texto e do gênero na escola, no capítulo 2 deste trabalho. Para isso, nos apoiamos em Geraldi (1993, 1998, 2001, 2003), Britto (2001), Ramos (1997), Cardoso (2003), Kleiman (2004), Antunes (2009), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e no Guia de Livros Didáticos PNDL/2008.

São parte do *corpus* desta pesquisa 310 textos do gênero diário pessoal de 215 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II dos anos de 2008 e 2009 de uma escola de Franca/SP. Os textos foram desenvolvidos durante dois bimestres, de março a junho de 2008 e de fevereiro a março de 2009. Cada aluno do ano de 2008 desenvolveu dois textos, e cada aluno do ano de 2009 desenvolveu um texto. No início de cada bimestre, todos os alunos já sabiam o dia que lhes caberia registrar no diário, e em cada classe havia um aluno responsável por recolher diariamente os textos e organizar a pasta coletiva onde os diários eram guardados. Essa programação ficou afixada no mural de cada sala durante esse período. Caso os alunos desejassem, era permitido levar a pasta com todos os textos para casa, num dia estipulado. No final do bimestre esta professora recolhia a pasta, fazia a leitura e avaliava todas as produções, além de promover uma discussão sobre as diferenças temáticas entre essas produções e os trechos do diário contido no material didático utilizado.

Do gênero receita, foram analisados 68 textos de 60 alunos do Ensino Fundamental II do ano de 2009, que também constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Cada aluno produziu um texto cujo conteúdo seria uma receita doce ou salgada, à sua escolha.

Para análise, selecionamos, dentre todos esses textos, as produções que demonstram características que normalmente, no seu nascedouro, não compõem o gênero em questão. Essa seleção foi feita segundo critério qualitativo, a partir dos indícios, pistas, que os alunos deixam em suas produções.

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE BAKHTIN

O Círculo de Bakhtin é a denominação usada para um grupo de três intelectuais (Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev) e mais algumas pessoas de variadas formações, interesses e atuações, que se reuniram regularmente durante dez anos (1919-1929) para partilhar expressivas ideias (FARACO, 2006).

Nesta dissertação, consideramos relevantes os estudos produzidos por este círculo, não somente porque Bakhtin tem um importante trabalho sobre os gêneros do discurso, mas também porque sua concepção de linguagem/discurso tem sido objeto de reflexão tanto por analistas do discurso quanto por pesquisadores que tomam por objeto as relações do homem com o signo.

A seguir, situamos este trabalho na teoria bakhtiniana da linguagem. Apropriamo-nos de termos como “dialogismo”, “enunciado”, e “gênero”, necessários neste trabalho, e expomos algumas considerações a respeito dessa teoria.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) nasceu em Oriol, Rússia. Formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo.

De 1919 a 1920, trabalhou como professor, fazendo parte de um círculo de amigos que se encontrava regularmente para trabalhar em atividades de reflexão e escrita intensas e trabalhosas. Esse grupo ficou conhecido, *a posteriori*, como *Círculo de Bakhtin*. Desse círculo fizeram parte, entre outros, como afirmado anteriormente, o filósofo Matvei Issaévitch Kagan, Valentin Nikolaévitch Voloshinov, e Pável Nikolaévitch Medvedev. Sabe-se que Voloshinov foi professor do conservatório de música de Vitebsk, formou-se em estudos lingüísticos em 1927 e dedicou-se a estudos nessa mesma área, como pós-graduação. Faleceu vítima de tuberculose, em 1936. Medvedev formou-se em direito, trabalhou como educador, desenvolveu atividades na área da cultura e do jornalismo cultural e foi professor de literatura em Leningrado. Faleceu provavelmente em 1940.

Bakhtin teve uma vida difícil e isso reflete, de alguma forma, na recepção de seus escritos. Em 1921, começou a sofrer de osteomielite crônica, uma

doença nos ossos que o levou a amputar uma perna, 17 anos depois. Nesse período de saúde debilitada, ficou em uma condição econômica difícil. Especula-se que seus discípulos e seguidores, para ajudá-lo a superar suas dificuldades e a divulgar seus trabalhos, emprestaram seus nomes às suas obras. *O método formal nos estudos literários*, *Discurso na vida e discurso arte*, *Freudismo: uma crítica marxista* e *Marxismo e filosofia da linguagem* teriam sido publicados nessas condições.

Em 1929, Bakhtin é exilado em uma cidade na fronteira do Cazaquistão com a Sibéria, onde exerce trabalhos diversos, como professor de contabilidade, redator de enciclopédias e guarda-livros, além de escrever seus ensaios. De 1936 a 1945, trabalha ensinando russo e alemão. Em 1946, defende sua polêmica tese de doutoramento, mas o comitê encarregado de apreciá-lo lhe nega, em 1952, o título de doutor. Em 1961, aposenta-se na Universidade Estatal da Mordóvia, onde ensina Literatura e chefia o Departamento de Estudos Literários. Após longa enfermidade, falece em Moscou, em 1975.

Embora sua vida tenha sido de intensa reflexão e de muita produção escrita, Bakhtin, em vida, nunca teve fama ou prestígio. Muitas de suas obras foram atribuídas a outros autores (como as obras mencionadas acima) e alguns de seus textos tiveram publicação póstuma. Além disso, sua obra tem a leitura considerada árdua, complexa, devido ao fato de muitos de seus textos terem ficado inacabados, considerados rascunhos muitas vezes.

Há um questionamento sobre o que teria levado Bakhtin a não assumir a autoria de muitos de seus textos. Segundo V.V. Ivánov, amigo e aluno de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev fizeram-se de “testa de ferro” porque Bakhtin teria se recusado a fazer modificações em seu texto, o que foi um pedido do editor (FARACO, 2006). Uma outra corrente explica que Bakhtin não sentia necessidade de assinar as suas obras, por motivo de modéstia.

Essa confusão sobre a autoria dos textos acabou dividindo a recepção da obra dos textos do Círculo em três direções: uma delas conserva a autoria das edições originais e só considera como sendo de Bakhtin os textos publicados em seu nome; a segunda atribui a Bakhtin todos os textos do Círculo; a terceira inclui os dois nomes na autoria – Bakhtin/Voloshinov são então considerados autores de *Marxismo e filosofia da linguagem* e Bakhtin/Medvedev de *O método formal nos estudos literários*.

Neste trabalho, adotamos a terceira posição.

Bakhtin começou a ter notoriedade após sua obra sobre Dostoievski (*Problèmes de la poétique de Dostoievski*, trad.franc., 1970) surgir reeditada em 1963; sua obra sobre Rabelais, que se destacava por tratar da cultura popular e do carnaval, foi publicada em 1965; em 1973, acreditou-se que *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Freudismo: uma crítica marxista* e outros artigos haviam sido escritos por Bakhtin e publicados com outro nome. Nesses textos, havia vozes que falavam de diversos campos de conhecimento: da Sociologia, do materialismo histórico, da Psicanálise, dos Estudos Literários e da Linguística. Até então, o cenário cultural russo era dominado pelos formalistas. A estética formalista tem como essencial a versificação, os processos narrativos, a paródia, a composição da intriga e outros elementos constitutivos das obras. Os formalistas não refletem sobre o conteúdo, a relação com o mundo e a forma (TODOROV, 2006). Segundo Todorov, para Bakhtin:

A verdadeira noção central da pesquisa estética não deve ser o material, mas a arquitetônica, ou a construção, ou a estrutura da obra, entendida como um ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo (2006, p.XVII).

Hoje, pode-se dizer que Bakhtin é uma das figuras mais importantes da cultura europeia do século XX. Sua obra destaca a alteridade, as relações dialógicas entre posições sociais. O Círculo se ocupou de uma teoria marxista das superestruturas – “uma teoria marxista da chamada criação ideológica, da produção e dos produtos do ‘espírito’ humano” (FARACO, 2006, p.18) – e da criação de uma prima filosofia, dos princípios básicos do conhecimento humano. Seus primeiros textos dedicam-se “à crítica do que ele chama de teoreticismo, isto é, as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica.” (FARACO, 2006, p.17)

Bakhtin volta-se para a existência do ser humano concreto.

Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas será uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores (FIORIN, 2006, p.17).

## 1.1 DIALOGISMO, SENTIDO E SUJEITO

É importante definir a noção de “diálogo” para o Círculo de Bakhtin, para que esse termo não seja confundido com a noção de “dialogismo”, terminologias que habitualmente são vistas como sinônimas.

“Diálogo”, para esses estudiosos, não é a interação face a face ou a sequência da fala das personagens. Essas definições, que são o sentido estrito do termo, são um espaço para se observar a dinâmica da interação das vozes sociais, mas não são a ocupação do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2006).

O Círculo se ocupa das relações dialógicas, do dialogismo, da “confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação.” (FARACO, 2006, p.60)

O Círculo vê o diálogo face a face, as obras literárias e os tratados filosóficos, por exemplo, “como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas.” (FARACO, 2006, p.60) Para Faraco (2006), as práticas do cotidiano são vistas como espaços em que há uma criação ideológica mais elaborada, em que há, assim como na linguagem poética, o funcionamento das forças da comunicação sociocultural e a materialização de posições dialógicas.

Bakhtin/Voloshinov diferencia duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos: a primeira compreende todos os eventos da vida cotidiana (de uma conversa informal no telefone à leitura de um romance); na segunda esfera estão as práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas (como as artes e as ciências). (FARACO, 2006)

Bakhtin/Voloshinov vê essas esferas como interdependentes, ele considera que a esfera dos sistemas ideológicos se consolida através das práticas da ideologia do cotidiano e se renova através dessas práticas que são as indicadoras das mudanças socioculturais. (FARACO, 2006)

Em cada uma dessas esferas se desenvolvem “gêneros de formas de comunicação socioideológica” (FARACO, 2006, p.62), que Bakhtin chama de *gêneros do discurso*.

A interação face a face, para o Círculo, deve ser considerada como um evento único, irrepitível, na qual ocorrem relações socioculturais e se manifestam relações dialógicas. Estas são vistas como “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal” (FARACO, 2006, p.63). Dessa forma, todos os enunciados que estejam em um mesmo plano de sentido estabelecem relações dialógicas. Para que isso ocorra

é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição num sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. (FARACO, 2006, p.64)

Bakhtin propõe a distinção entre ato-tipo, da ordem do geral e do repetível, e ato-ocorrência, da ordem do particular e irrepitível. Para ele,

o sujeito humano é marcado pela ausência de ‘álibi’ na vida, isto é, de que cada sujeito deve responder por seus atos, sem que haja uma justificativa *a priori*, de caráter geral, para seus atos particulares, e do outro, a idéia de que a entoação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos. O ato responsável (...) ou ato ético, envolve o conteúdo do ato, o processo do ato, e, unindo-os, a valoração /avaliação do agente com respeito a seu próprio ato. (SOBRAL, 2007, p.104)

O Círculo de Bakhtin entende a individualidade como resultado das relações sociais da vida do sujeito, que não está submissa ao social e não é autônoma com relação a ele. (SOBRAL, 2007) O Círculo vê o sujeito em uma arquitetura em que os elementos que constituem sua identidade estão em uma constante tensão, em permanente articulação dialógica e negociação de formas de composição (SOBRAL, 2007).

Para o Círculo, o dialogismo é a base da criação de sentidos e incide sobre o conceito de sujeito. Nessa teoria, o dialogismo se faz presente de três maneiras:

- a) como o princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito. (SOBRAL, 2007, p.106)

A consciência depende da linguagem para sua formação e manifestação (SOBRAL, 2007). A linguagem está no mundo, e a consciência é construída no mundo, ao mesmo tempo em que também o constrói. “As situações vividas chegam à consciência individual por meio da linguagem, no âmbito do processo de interiorização do signo ideológico.” (SOBRAL, 2007, p.107)

A constituição da consciência e a construção do mundo pelas categorias da consciência ocorrem na sociedade e na história. Só é possível ver o mundo a partir de uma posição (SOBRAL, 2007).

No agir do sujeito integram-se vários aspectos:

- a) os aspectos psíquicos da identidade relativamente fixada (aquilo que permite ao sujeito perceber em si certa continuidade psíquica), naturalmente advindos da internalização de suas relações, desde sempre ideológicas, com os outros no mundo concreto. O ‘relativamente’ marca aqui a permanência no fluxo que é a consciência;
- b) os aspectos sociais e históricos do ser-no-mundo do sujeito, momentos pontuais de quebra da continuidade do fluxo do mundo natural, também marcados pela permanência no fluxo; e
- c) a avaliação responsável que o sujeito faz ao agir, com base na identidade que veio a formar e nas coerções de suas relações sociais. (SOBRAL, 2007, p.107)

Os aspectos psíquicos, sociais e históricos têm primazia, mas não dominância, do repetível; a avaliação que o sujeito faz das suas ações é o espaço da irrepetibilidade (SOBRAL, 2007). Cada ato é único em seu processar-se, mesmo que compartilhe com os outros algo do seu conteúdo.

Para Bakhtin, a unidade básica da língua é a enunciação, evento único e irrepetível da comunicação verbal: os sons, as palavras e as orações são unidades da língua, mas os enunciados e as relações dialógicas entre eles são as unidades reais de comunicação.

Um enunciado pode se constituir de uma única palavra ou até mesmo de uma obra de vários volumes. “As fronteiras do enunciado concreto são

determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores.” (BAKHTIN, 2000, p.294) Ele está acabado quando é possível a resposta do outro. Dessa forma, o enunciado é a resposta de um diálogo, e cada vez que se produz um enunciado ocorre a participação de um diálogo em outros discursos. Ele só existe nas relações dialógicas.

As palavras como unidades da língua não têm autor, ao contrário dos enunciados. A palavra “fogo” pode ser usada por qualquer pessoa, não tem autor. Mas, quando alguém diz “fogo” em um acampamento, por exemplo, dirigindo-se aos acampantes, ela revela uma posição, significa que um acidente está ocorrendo, ganha um autor e um destinatário e torna-se um enunciado.

Os enunciados têm um destinatário, não são neutros – carregam emoções, paixões, valores, têm sentido de ordem dialógica, na relação com outros enunciados. As unidades da língua não são endereçadas a ninguém, estão disponíveis a todos, são neutras, têm significação, mas não têm sentido.

Para Bakhtin,

o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. (FIORIN, 2006, p.24).

Na visão do círculo de Bakhtin, o dialogismo é uma relação necessária e constitutiva entre os discursos. Toda palavra, todo enunciado, por se produzir em meio ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.98)

Em cada diálogo há uma multiplicidade de sentidos, que sempre podem ser outros com relação a outros sentidos. O sentido sempre se renova, se atualiza, está sempre em construção, em movimento.

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados,

acabados de uma vez por todas). Sempre se modificação (renovando-se) no desenrolar do subsequente futuro. (BAKHTIN, 2000, p.413)

O dialogismo, aspecto constitutivo do enunciado, pode vir marcado ou não no fio do discurso. A idéia de que todo discurso está atravessado por outro foi desenvolvida por Authier-Revuz. A autora francesa propõe os conceitos de *heterogeneidade constitutiva* e *heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada)*. Explicitamente, a linguista parte dos estudos bakhtinianos:

Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado, apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28)

A heterogeneidade mostrada é aquela através da qual “se altera a unicidade aparente da cadeia discursiva” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.29), pois ela inscreve no discurso o outro, marcado ou não. A autora estuda, entre outras formas de heterogeneidade enunciativa, as modalizações autonímicas, espaços do dizer em que o sujeito comenta seu próprio discurso. São exemplos de modalização autonímica as aspas, o itálico, a glosa. Esses recursos especificam “os parâmetros, ângulos, pontos de vista através dos quais um discurso põe explicitamente uma alteridade em relação a si próprio” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.30) Esses exteriores em relação ao discurso podem ser uma outra língua, um outro registro discursivo, um outro discurso (feminista, socialista, marxista etc.), um outro sentido, uma outra palavra (em casos como quando se diz “X, ou melhor, Y”), o interlocutor, em casos como quando se diz “Se você entende o que eu quero dizer...” .

Dessa forma, “(...) um discurso produz em si mesmo, por diferença, uma imagem de si”. Temos, assim, uma representação *marcada* do discurso do outro. Os exemplos destacados são chamados pela autora de casos de *heterogeneidade mostrada marcada*. (AUTHIER-REVUZ, 1990)

O discurso direto, o discurso indireto e a negação são também exemplos de como o discurso alheio é inserido no discurso do eu de forma marcada. Já a paródia, a estilização, a polêmica e o discurso indireto livre são formas de dialogismo interno, em que não é possível separar claramente o discurso citado de outros discursos (FIORIN, 2006).

## 1.2 DIALOGISMO E ENUNCIADO

Por considerarmos que as produções textuais dos nossos alunos são enunciados, neste item expomos o conceito de enunciado proposto por Bakhtin (2006), relacionado ao conceito de gênero do discurso, o qual é desenvolvido a seguir. Destacamos, da proposta bakhtiniana, o fato de que todo enunciado tem autor e destinatário.

Esse destinatário pode ter uma participação direta como interlocutor do diálogo cotidiano, pode ser um público especial (o amigo, o chefe etc.), mas pode também ser um público indefinido. O que determina o destinatário é o gênero do discurso, o campo da atividade humana ao qual o enunciado se refere.

Bakhtin (2006, p.302) diz que

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Assim, um enunciado é construído levando-se em consideração o conhecimento e a percepção do destinatário ao qual esse enunciado se destina. Uma receita culinária mais elaborada, por exemplo, destina-se a pessoas que já foram introduzidas de modo mais aprofundado à gastronomia; uma receita com instruções mais simples pode se destinar a uma pessoa com menos habilidades culinárias. E quando essa receita é produzida na escola, a quem se destina esse enunciado? São questões que pretendemos responder com o desenvolvimento das análises.

Como, para Bakhtin (2006), o destinatário influencia o estilo do enunciado, podemos dizer que os gêneros e estilos mais íntimos assim o são devido à proximidade do falante com o destinatário do discurso. Se há confiança no destinatário, em sua simpatia, em sua disposição para uma resposta positiva, essa

relação “com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis)” (p.304) revela-se através de um discurso íntimo. Só é possível compreender o gênero, incluindo-se aí o seu estilo, considerando essa relação.

Segundo Bakhtin (2006, p.305),

o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

Diferentemente dos enunciados, as palavras e as orações não apresentam endereçamento, referem-se a ninguém, não estabelecem relação com a palavra do outro. Se houver esses elementos, o que há é um enunciado acabado.

São os recursos linguísticos – os lexicais, os morfológicos (como os pronomes pessoais e as desinências pessoais do verbo), os sintáticos – que expressam o direcionamento formal do enunciado. No entanto, Bakhtin (2006) diz que só há um real direcionamento no todo do enunciado concreto, que não tem sua expressividade esgotada nesses recursos linguísticos. Esses recursos podem nem existir, e neste caso

o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2006, p.306).

Sobre o autor do enunciado, especificamente o autor do texto literário, Bakhtin estabelece uma distinção entre autor-pessoa/ autor-criador, sustentada na filosofia da linguagem, esta concebida como “heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (FARACO, 2007, p.40). O escritor, no ato artístico, atribui a construção do todo artístico a uma certa voz, ao direcionar todas as palavras para vozes alheias, deslocando as línguas sociais. A voz do autor-criador (a voz criativa) é uma segunda voz, não é a voz direta do escritor, é uma apropriação de uma voz social qualquer para que se ordene um todo estético (FARACO, 2007). A voz do escritor como pessoa não é adequada para a autêntica criação estética, já que o autor trabalha numa linguagem mas permanece fora desta mesma linguagem. Ainda que a voz do autor-criador seja também a voz do escritor

como pessoa, “ela só será esteticamente criativa se houver deslocamento, isto é, se o escritor for capaz de trabalhar sua linguagem permanecendo fora dela.” (FARACO, 2007, p.40) Quando entram na obra, as ideias do escritor não são mais as ideias do escritor, são sua refração, são imagens artísticas dessas ideias. Para Bakhtin, “mesmo que o escritor coloque suas idéias na boca do herói, não são mais suas idéias porque estão precisamente na boca do herói e se conformam ao seu todo.” (FARACO, 2007, p.41) Resumindo, para se trabalhar a linguagem é preciso estar fora, olhar de fora dela. A criação estética requer que o autor desista da sua linguagem, que ele a olhe como uma outra linguagem. Assim, o autor-criador é a voz social que dá unidade ao todo artístico.

No caso da autobiografia, aparentemente o escritor e o herói se confundem. No entanto, ao escrever uma autobiografia o escritor “precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido.” (FARACO, 2007, p.43) Para posicionar-se assim,

o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dele, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se como um certo excedente de visão e conhecimento.(FARACO, 2007,p.43)

Para Bakhtin, ao nos olharmos no espelho não nos vemos como os outros nos veem; vemos um reflexo do nosso exterior, uma face nunca tida, não contemplamos a nós mesmos em termos de nosso exterior. Vemos a nós mesmos com os olhos do outro, do mundo, estamos possuídos pelo outro. Assim, “nunca estamos sozinhos frente ao espelho: um segundo participante está sempre implicado no evento da autocontemplação.” (FARACO, 2007, p.43)

Neste trabalho, consideramos o autor-criador quando nos referirmos ao autor do enunciado e buscamos refletir sobre o acabamento estético que esse autor dá ao enunciado.

A concepção bakhtiniana do estético é resultado da representação do mundo através de uma posição exotópica do autor, com bases sociais e históricas nas relações sociais de que o autor participa (SOBRAL, 2007).

Essa posição exotópica equivale a ver o mundo a uma certa distância, para transfigurá-lo na construção arquitetônica do enunciado. Só é possível a

construção do objeto estético a partir da posição exotópica, que permite que o mundo dos homens, suas decisões éticas, seu viver, sejam representados na obra estética. No objeto estético não encontramos o autor e o mundo empíricos, mas sim o autor e o mundo discursivos. (SOBRAL, 2007)

Há que se considerar, também, que o sentimento individual precisa ser socializado para ser compreendido pelo interlocutor, pois a obra é resultado da relação entre autor, interlocutor e tópico. (SOBRAL, 2007)

O sentido advém do todo arquitetônico, estando suas partes bem articuladas. O todo tem relação com acabamento,

remetendo pois à distinção entre ambiente, aplicável ao outro, que vejo como 'acabado' de minha perspectiva, e de horizonte, que é a minha perspectiva propriamente dita, em que sou 'inacabado'. O outro é visto por mim como acabado, ao passo que vejo a mim mesmo como essencialmente inacabado, ao mesmo tempo em que o outro se vê como inacabado e me vê como acabado: trata-se do excedente de visão, base tanto da interação como da atividade autoral e científica. Isso remete à questão da 'exotopia' ou 'excedente de visão' (SOBRAL, 2007, p.111).

Para Bakhtin, a vida dos seres humanos é uma sequência de atos éticos, responsáveis e responsivos que se iniciam com a vinda ao mundo – evento irrepitível – e terminam com a morte – outro evento irrepitível. (SOBRAL, 2007)

Os atos que compõem a vida do sujeito são de total responsabilidade do indivíduo.

É imperativo que os atos componentes da vida do sujeito se interpenetrem na unidade da culpa e da responsabilidade (originárias e constitutivas), em outros termos, na unidade interna de sentido da vida – arquitetonicamente, portanto. (SOBRAL, 2007, p.111)

Para Bakhtin, a arquitetônica é a estruturação da obra, de forma a unir o material, a forma e o conteúdo. “A forma gerada pela arquitetônica é forma tanto do espaço e do tempo como do sentido; a obra artística resulta da articulação desses vários elementos, não podendo vir a existir sem eles.” (SOBRAL, 2007, p.112)

As formas arquitetônicas determinam as formas de composição. Assim, “forma arquitetônica é a concepção da obra como objeto estético, ao passo que forma composicional é o modo específico de estruturação da obra externa a partir da sua concepção arquitetônica.” (SOBRAL, 2007, p.112)

Em suma, “o objeto estético requer um tratamento propriamente estético, em termos de concepção arquitetônica, distinta de formas composicionais com que é

realizada a obra exterior. A obra exterior, de cunho material, é a realização do objeto estético arquitetonicamente concebido; ela pode ser abordada de modo cognitivo, conceitual, o que não é possível com o objeto estético.” (SOBRAL, 2007, p.113)

O momento estético é o da construção do objeto estético, o momento material é o da elaboração da obra exterior. O momento arquitetônico seria a formação, a concepção do gênero, e o momento composicional seria a textualização do gênero concebido. (SOBRAL, 2007) Em suma, “a forma arquitetônica define o ‘gênero’ e a forma de composição, a textualização específica desse gênero, num dado tipo de texto.” (SOBRAL, 2007, p.113)

Desejamos ainda destacar a relação entre enunciado concreto e enunciação. Na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, a enunciação é compreendida como

*estando situada justamente na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único* (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 1997 apud BRAIT;MELO, 2007,p.67-68).

Nessa perspectiva, os conceitos de enunciado concreto, enunciação e interação estão ligados:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação (BAKHTIN;VOLOSHINOV,1997 apud BRAIT; MELO, 2007, p.68).

A enunciação (BRAIT, MELO, 2007) é vista numa dimensão discursiva, em um caráter interativo, social, histórico, cultural, com a presença de um sujeito e de história para que haja um enunciado concreto, o que deixa a enunciação como sendo de natureza histórica, social, ligada a enunciações anteriores e posteriores, sendo espaço de produção e circulação de discursos.

Segundo Brait e Melo (2007), as noções de enunciado/ enunciado concreto/ enunciação são noções implicadas, relacionadas a situação, contexto, história, e podem abranger expressões curtas até um texto extenso. Nessa perspectiva, consideramos as produções textuais de nossos alunos verdadeiros enunciados, haja vista que essas produções produzem sentido, nelas há autores-

criadores, destinatários e nelas circulam discursos, como vemos na análise deste trabalho.

### 1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO SEGUNDO BAKHTIN

Para Bakhtin, o ponto de partida na teoria dos gêneros é o vínculo que existe entre o uso da linguagem e as atividades humanas. As atividades humanas se realizam em esferas, variadas e infinitas, que fazem real uso da língua em forma de enunciados. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, através de seu conteúdo temático, seu estilo verbal – a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua – e da sua estrutura composicional. Tudo isso compõe o enunciado, cuja função principal é a interação, a conexão da linguagem com a vida social.

“Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2000, p.291) Assim, Bakhtin considera que a linguagem não deve ser vista apenas sob o enfoque de uma teoria da comunicação, como até então era feito pelos estudos linguísticos e literários do século XIX.<sup>3</sup> Para Bakhtin, na linguagem deve ser considerado que o interlocutor não está sozinho, mas está em constante relação com outros parceiros da comunicação verbal. Assim, podemos usar o termo “compreensão responsiva ativa” para explicar que o ouvinte de um discurso está em constante processo de compreensão durante a fala viva de um enunciado; “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 290). Essa compreensão nunca é passiva, embora tenha graus de resposta – nessa perspectiva o ouvinte, também locutor, concorda, discorda, executa uma ação, mas não deixa de materializar uma resposta. Não é possível recuperar o sentido de um enunciado sem atualizá-lo. Assim, o locutor de um enunciado não é seu primeiro locutor, já que todo enunciado pressupõe a existência de outros enunciados, anteriores ou posteriores a ele, aos quais está vinculado.

---

<sup>3</sup> A primeira publicação do texto “Os gêneros do discurso” data de 1952-1953.

Todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que sejam como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2000, p.294).

A alternância de falantes e a transferência da palavra do outro são o que delimita o enunciado. A possibilidade de resposta, seja pela exaustão do tema, seja pelo querer-dizer do locutor ou pela própria característica do gênero do enunciado, delimita seu acabamento. “Todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p.301), ou seja, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso.

Assim, o enunciado é um objeto de interação entre sujeitos. Essa interação se dá em contextos sociais precisos. Não se produzem enunciados fora de uma esfera de ação. Na prática viva da língua, cada esfera social ocasiona o surgimento de certos tipos de enunciados, que têm uma certa estabilidade e constituem os gêneros do discurso.

O gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades (FIORIN, 2006, p.62).

Na esfera escolar, na jurídica e na médica, por exemplo, produzem-se provas, simulados, relatórios; sentenças, acórdãos, súmulas; receitas, análises clínicas, diagnósticos. Todos esses enunciados têm um conteúdo temático, um estilo e uma organização composicional característicos, organizam-se em gêneros discursivos.

O conteúdo temático é o “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Assim, as receitas apresentam o conteúdo temático da culinária, os diários pessoais apresentam o conteúdo temático das relações interpessoais cotidianas (cada um com um assunto específico dentro do mesmo conteúdo temático), um seminário versa sobre o conteúdo de uma disciplina de um curso.

A construção composicional “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo.” (FIORIN, 2006, p.62) Um diário pessoal, por exemplo, traz a indicação da data, normalmente faz uso de um vocativo para marcar a interlocução, apresenta

uma despedida. Já a construção da receita culinária divide-se em duas partes: ingredientes e modo de fazer.

O ato estilístico “é a seleção de meios lingüísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.” (FIORIN, 2006, p.62) Nos diários, há um estilo íntimo, marcado às vezes pelo descompromisso com a norma culta padrão, influência da linguagem da internet (sendo seu autor um usuário dessa linguagem), da oralidade. Já as receitas, por serem um gênero mais estável, têm menor possibilidade de assumir as marcas estilísticas e pessoais do autor, são mais neutras, objetivas. A época e o gênero definem o estilo, que pode ser mais individual em alguns gêneros que permitem essa abertura, ou mais rígido, em gêneros mais “fechados”, como documentos jurídicos e outros documentos da esfera política. Algumas vezes, na esfera cotidiana também o gênero é padronizado, como em cartões de felicitações, de trocas de novidades, e percebe-se que o querer-dizer do locutor se manifesta na escolha do gênero. Ou seja, em alguns gêneros, o estilo pode ser menos rígido e o querer-dizer do autor se manifesta mais; em outros, seu estilo parece se anular, como no caso de gêneros com um estilo mais estereotipado, mas isso não significa uma anulação do sujeito, porque o querer-dizer já se manifesta na escolha do gênero.

Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários. Os primários pertencem ao cotidiano. São espontâneos, principalmente – mas não sempre – orais e situam-se num contexto mais imediato. Um bate-papo e uma piada são exemplos de gêneros primários. Os gêneros secundários fazem parte de uma comunicação cultural elaborada, proveniente de esferas como a arte, a política e a ciência. São principalmente escritos, embora também possam ser orais. Em contato com os gêneros primários, os gêneros secundários se modificam e se complementam. Assim, os secundários valem-se dos primários, “um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica.” (MACHADO, 2007, p.156) Ocorre também de os primários sofrerem influência dos secundários: por exemplo, “uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica.” (FIORIN, 2006, p.70)

Os gêneros, nessa perspectiva, estão em contínua mudança. Quando as esferas sociais se desenvolvem e se tornam mais complexas, alguns gêneros

surgem, outros desaparecem, diferenciam-se ou se ressignificam. Com a popularização da internet, por exemplo, surgiu uma nova forma de leitura, de relacionamentos, uma nova forma social de dizer, e por isso surgiram novos gêneros (*blogs*, páginas de relacionamentos, comunicador instantâneo de mensagens). O gênero e-mail, por exemplo, contém os elementos de uma carta pessoal ou comercial, dependendo do conteúdo temático. As relações humanas hoje, mediadas por meios eletrônicos, tendem a ressignificar os gêneros, haja vista as necessidades de rapidez, praticidade e economia.

Os *blogs*, também, têm muitas das características do diário pessoal. Seu conteúdo temático pode ser o mesmo, se o uso for direcionado à postagem de confidências e desabafos de ordem pessoal cotidiana. No entanto, diferentemente do diário pessoal, o *blog* não tem seu caráter de confidencialidade, haja vista sua exposição na *web* a qualquer pessoa que esteja conectada à rede mundial de internet. Há *blogs* que não têm conteúdo temático de cunho pessoal e tratam de temas como política, educação, saúde e outros diversos temas, diferentemente do que ocorre com o diário pessoal. Além disso, por terem o conteúdo exposto a um número indeterminado de pessoas, muitas vezes apresentam uma linguagem na variedade culta da língua, que é de acesso à maior parte das pessoas que acessa esse gênero. *Blogs* desenvolvidos por adolescentes e estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, no entanto, geralmente apresentam uma variedade linguística desenvolvida na internet, chamada popularmente de *internetês*.

## 2 OS GÊNEROS DO DISCURSO EM CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), cresceu o interesse pela teoria dos gêneros por parte dos leitores interessados no ensino e no uso da linguagem: críticos literários, retóricos, sociólogos, professores de língua, jornalistas, dentre outros (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). No estrangeiro, desde 1972, com Bhatia, cresceu o interesse pelo tema.

O gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma antiga revisão de todo o aparato teórico da linguística (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p.8).

Devemos considerar, também, que o gênero, ao ser tomado como categoria passível de análise/estudo, possibilitou a ampliação das explicações para a linguagem, sendo tomado como objeto de reflexão em modelos teóricos distintos. Há, então, muitas teorias que abordam o gênero textual/discursivo. Essas teorias mais dialogam do que se contradizem. Neste trabalho, optamos por trabalhar com a teoria bakhtiniana do gênero, tendo em vista que realizamos uma análise do discurso a partir da filosofia desenvolvida pelo autor. Essa teoria será utilizada quando da análise dos textos selecionados como *corpus*.

Neste capítulo, nosso objetivo é fazer um levantamento qualitativo de estudos sobre *o texto/o discurso/os gêneros textuais ou discursivos*<sup>4</sup> e sua relação com as atividades de ensino no Brasil, de sorte a contextualizar as atividades propostas que deram origem às produções textuais que são analisadas no capítulo 3.

---

<sup>4</sup> Nessa contextualização, não serão discriminadas as diferenças entre esses conceitos, mas optamos por empregar o termo “gêneros do discurso”, já que assim o faz Bakhtin.

## 2.1 O TEXTO COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO

De modo geral, os textos que refletem sobre o trabalho feito nas escolas brasileiras nas aulas de “Redação”, nas três últimas décadas, colocam esse trabalho como ausente de interlocução (ver MENDONÇA, 2007). O texto, normalmente, não é visto como um espaço de interlocução entre dois sujeitos, mas apenas como uma atividade de avaliação, sem interação. Essa questão é relevante porque esse fato ainda acontece em sala de aula, ainda hoje há uma relutância do professor e de outros envolvidos no trabalho escolar em tornar o texto um processo de interação.

Anteriormente à década de 1970, no Brasil, o que se via era a elite na sala de aula, tanto na atividade docente quanto na discente. Havia condições mais favoráveis à aprendizagem, como saúde, alimentação, acesso à leitura, professores motivados por vocação e salas de aula em que os alunos aprendiam, mesmo com eventuais falhas didáticas. (GERALDI, 2003)

Posteriormente, nas duas décadas seguintes, houve um espantoso crescimento da população escolar brasileira, resultante da política educacional, que democratizou o ensino público e possibilitou o acesso à escola àqueles que eram de outros grupos sociais.

Esse aumento da população escolar exigiu a contratação de mais professores, evidentemente. Professores foram contratados sem uma formação que priorizasse o embasamento teórico e a reflexão sobre práticas educacionais. Houve a ocupação de prédios sem estrutura para receber alunos (sem equipamentos, sem segurança, sem boas instalações) e ocorreu a criação de três turnos de estudo.

Com essa “crise” das atividades de ensino, a solução encontrada pelo governo foi o livro didático. Esse instrumento ensinaria aos professores e aos alunos. Aos professores, forneceria aulas “prontas”, instruções para que conduzissem os conteúdos, estes também selecionados pelo livro didático. Aos alunos, instruções que pudessem substituir a explicação dos professores em todas as matérias. Dessa forma, podemos dizer que ocorreu uma massificação. Alunos e professores de diferentes escolas e localizações teriam a mesma aula, explicada da mesma forma, uniformemente.

Nesse momento da educação brasileira, o processo de ensinar segue a orientação de se trabalhar o aspecto formal da língua, considerando regras abstratas, mecânicas, descendo a palavra “da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado”. (GERALDI, 2003, p.118) Essa orientação não possibilita que o aluno domine a língua em situações reais de interação ou que perceba as diferenças entre as formas de expressão. Geraldi (2003) defende que ensinar gramática não é ensinar a língua. A boa compreensão das normas gramaticais não assegura um processo de comunicação eficiente, porque a gramática não leva em consideração os recursos utilizados na interação face a face, em que são considerados o controle do ritmo da língua, o sotaque, os gestos, a postura do corpo etc.

O sistema que impera na sala de aula estuda a língua e suas regras gramaticais fechadas, como se a língua não se modificasse, como se a língua não fosse atividade, mas sim um produto. Ao deparar-se com esse sistema, o aluno pode ter a impressão de que essa língua não é a sua. Isso porque quando o aluno chega à sala de aula ele já conhece – embora sem ter consciência disso – os mecanismos básicos da linguagem, o uso dos gêneros com os quais tem contato no dia-a-dia, diferencia as classes de palavras, a sua estrutura, enfim, conhece a gramática da sua língua, que ele aprendeu em seu meio, usando efetivamente a língua, convivendo com outros falantes e tendo contato com muitas manifestações da língua, notadamente as manifestações orais.

Geraldi (2003) propõe que o professor trabalhe em sala de aula com a perspectiva de ver a língua como instrumento de interação social e com o objetivo de desenvolver no aluno as habilidades de uso da língua, ou que trate a língua como objeto de estudo, buscando descrevê-la. Essas duas perspectivas não precisam se excluir. As duas podem ter lugar na sala de aula, mas em momentos diferentes.

Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (GERALDI, 2003, p.120).

Percebemos que o aluno vê o que “aprende” na escola como algo que só é útil em sala de aula. Dentro da sala de aula há uma “língua”, uma gramática. Fora dela, nas suas relações sociais, na televisão, no rádio, na internet, no seu *blog*,

no seu *orkut*, no seu comunicador de mensagens instantâneas, há outra “língua”, aquela que lhe interessa, que é viva, útil, que lhe serve no seu dia-a-dia.

Geraldi (2003) defende que é necessário levar o aluno a ver na língua as suas várias possibilidades de uso. É importante que ele tenha a consciência de que haverá situações em que a variedade culta da língua será necessária e que a gramática poderá ser um dos meios para se alcançar esse objetivo.

Um aspecto fundamental para este trabalho é a proposta do autor de estudar a língua na escola a partir do texto. Isso porque é no texto que a língua

se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p.135).

Geraldi (2003) argumenta que o debate sobre questões referentes à produção de textos levanta um questionamento de toda a organização do ensino da língua, a começar pela nomenclatura da disciplina: *redação* ou *produção de textos*? O autor faz uma distinção entre as duas. Na primeira, produzem-se textos *para a escola*; na segunda, produzem-se textos *na escola*.

Nas atividades de redação, em que se produzem textos *para a escola*, faltam as condições mínimas para se produzir um texto, como que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a),(b),(c) e (d) (GERALDI, 2003, p.137).

Geraldi (2003) aponta que se escrevendo um texto para a escola, faltando as condições listadas acima, ocorre “muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p.137), porque para cada um dos aspectos apontados constroem-se respostas diferentes daquelas que são construídas quando a situação de fala (e de discurso) é real.

De modo geral, como afirmado anteriormente, os textos que refletem sobre o trabalho feito nas aulas de Língua Portuguesa (incluindo o de Geraldi citado anteriormente), nas últimas décadas, colocam esse trabalho como ausente de interlocução. Essa questão é relevante porque ainda hoje, acreditamos, há uma

relutância do professor e de outros envolvidos no trabalho escolar em tornar o texto um processo de interação.

Observando e vivenciando práticas em salas de aula da rede pública e da rede particular de ensino do interior do estado de São Paulo, podemos dizer que o que ocorre em muitas escolas, ainda, é que o professor não faz uma reflexão sobre as práticas realizadas em sala de aula e também não realiza um planejamento da atividade de produção textual – neste caso, realiza-se uma *redação escolar*. A atividade de escrita é proposta para obter-se um instrumento de avaliação, e para isso basta que o tema seja proposto à classe, na lousa, sem uma discussão ou leitura de outros textos afins, o que possibilitaria que o aluno tivesse outras leituras e entrasse em contato com diferentes pontos de vista. O aluno trabalha apenas com o conhecimento que ele já tem e ouve atentamente às explicações do professor. Assim, ele já consegue entender nas entrelinhas o que o professor espera que ele escreva e reproduz em sua redação o que o professor gostaria de ter na sua avaliação. Quando o aluno consegue atender às expectativas do professor (uso da norma culta, ou o que se pode chegar de mais próximo dela; entendimento da proposta para escrita; adequação ao tema, por exemplo), obtém uma boa nota. Quando o aluno frustra as expectativas do professor e não entra no “jogo” da escola, é, normalmente, “reprovado”. Vale observar que essa “reprovação” não é necessariamente a repetência do ano escolar, haja vista que no atual sistema educacional isso dificilmente ocorre. O professor, por sua vez, não tem nenhum objetivo nessa atividade além da correção. Ele entrega o texto ao aluno e este, por sua vez, o descarta, pois o texto já não tem finalidade alguma. Acreditamos que pelo menos uma dessas etapas normalmente ocorra em uma sala de aula em que há pouco planejamento e reflexão.

Não estamos dizendo que o aluno que não faz o jogo da escola tenha que receber uma boa nota. É que este aluno que ainda diz a sua palavra pode ser um instrumento de reflexão para que o professor busque outros caminhos para a prática escolar. Se há um número considerável de alunos como este nos bancos escolares, é preciso que encontremos um caminho para inseri-los em nossas aulas, para que eles não fiquem ainda mais marginalizados, para que possam ter participação na sociedade com a variedade da língua que dominam e para que possam, se desejarem, utilizar outra variedade linguística, em outros contextos.

É incontestável que nem todos os estudantes aprendem o domínio da língua escrita e que muitos de seus textos apresentam inadequações quanto a questões formais da escrita e quanto às funções da linguagem. Para se investigarem as causas desses problemas, Geraldi (2003) diz que os elementos que fazem parte das condições de produção dos textos escolares (citados acima) devem ser discutidos com mais cuidado.

Primeiramente, é importante considerar que em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor, real ou imaginário, mais próximo na oralidade e mais distante na escrita, mas sempre interferindo no discurso do locutor, definindo o tipo de ação a ser empreendida por este. (BRITTO, 2001, p.119)

A questão da interlocução, defende esse autor, é importante nas reflexões sobre a produção de textos, pois o que se verifica muitas vezes é que o estudante não sabe a quem ele fala ou, pior, se fala a alguém. Por outro lado, também decorrem problemas quando a imagem do interlocutor é muito forte e o aluno tenta construir seus textos com uma variante linguística que ele não domina, para impressionar o interlocutor – muitas vezes o professor – e procurar se inserir em um grupo do qual ele não faz parte. Escrevem-se, assim, textos com inversões sintáticas, emprego de conjunções estranhas ao cotidiano do aluno, vocabulário mais formal e outros recursos que demonstram uma intenção de deixar o texto mais sofisticado, apesar de muitas vezes pobre em argumentação.

O que se observa é uma preocupação de muitos estudantes em escrever aquilo que eles acham que irá agradar ao professor – ou à imagem que se faz dele - e poderá resultar em uma boa nota. A escola e tudo o que ela representa (a autoridade, o poder, a cultura), o professor como indivíduo e outras imagens criadas no processo de aprendizagem colaboram na formação da imagem ideal de língua do aluno, que determina seu discurso. O papel do sujeito que este deveria ter em uma relação intersubjetiva é ameaçado por uma imposição do interlocutor. (BRITTO, 2001, p.123)

Mesmo quando o aluno utiliza recursos da sua oralidade na construção do texto ele não abandona a imagem do seu interlocutor. Quando ele assim procede, o faz porque desconhece ou não conhece bem a variante culta da língua. Escrever “dá *status*. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais *status*.” (BRITTO, 2001, p.124) A atividade de construção de textos acaba não

sendo uma integração da competência linguística do estudante e a imagem de interlocuções mais privilegiadas; ocorre uma disputa entre elas.

A produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua materna suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITTO, 2001, p.126).

Para que o aluno realmente diga algo e não apenas devolva a palavra dita pela escola, o autor defende que haja uma verdadeira interação, uma parceria entre interlocutores que questionam, discordam, concordam (BRITTO, 2001). Para ele, é necessário haver respeito pela modalidade que o aluno emprega na escrita, respeito ao seu mundo, às suas idéias, à sua palavra, para que depois ocorra o percurso necessário até a variedade padrão da língua.

Geraldi (2001) aponta que na, sala de aula, o que normalmente ocorre são exercícios estruturais, sem finalidades de uso, de efetiva interação entre interlocutores. O locutor e o interlocutor simulam uma atividade linguística que se revela ineficaz. Os papéis de interlocução não são claramente definidos, não ocorre uma troca que levaria a uma redução da artificialidade que assombra a sala de aula e dificulta a aprendizagem de uma variedade da língua.

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística. (GERALDI, 2001, p.90)

Não se pode simular que inexistem diferenças entre a variedade que o aluno usa e a variedade que a escola deseja ensinar – a norma culta. Geraldi (2001) defende que os alunos, na condição de falantes, devem saber comparar, analisar e selecionar as formas linguísticas adequadas ao efetivo uso da linguagem na produção de textos que atendem a finalidades específicas de uso.

A razão para dizer o que se diz, para o autor, também deve ser objeto de reflexão. Mais do que a imposição de uma tarefa pelo professor e a nota, objeto de sanção, o aluno precisa produzir o seu texto sabendo que ele tem um interlocutor

que lhe dará uma resposta, e esse fato faz com que ele tenha o que dizer e não receba a proposta de produção de textos como “um exercício de preenchimento de um espaço em branco” (GERALDI, 2003, p.141). A motivação interna faz com que o exercício da escrita tenha um significado. Assim, uma proposta significativa para o aluno pode ser a motivação para um exercício diferenciado e produtivo.

Despertar a motivação e engajar o aluno requerem uma escolha cuidadosa de estratégias por parte do professor. Este, não estando na condição de destinatário final da obra conjunta que se produz,

faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 2003, p.164).

É a palavra do aluno que determina o trabalho a ser feito pelo professor no papel de interlocutor, orientando aquele a escolher as formas para dizer o que diz e a compreender o que diz.

A Linguística, segundo o autor, trouxe muitas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Considerando-se algumas ramificações dessa disciplina, não se pode mais pensar o estudo da língua como algo acabado, pronto. Com a Linguística, conhecemos

uma concepção de linguagem que investe na singularidade dos acontecimentos, com o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho lingüístico, entendendo-se a atividade de linguagem como constitutiva da própria linguagem, das línguas e dos sujeitos, exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de descrever/apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de erigir os usos sociais da linguagem como objeto de estudos e como processo de apreendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de sujeito e de movimento, de modo que processos como a metáfora e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos constituídos pela linguagem, o que implica necessariamente explicitar, de alguma forma, uma teoria do sujeito (GERALDI, 1996, p.130).

O sujeito, segundo o autor citado, já foi visto como fonte de sentidos e como responsável por toda a compreensão. Também já foi considerado produtor da história, produto do meio. Em contraposição a esses posicionamentos, Geraldi (1996) defende que o sujeito é resultado das interações de que ele participa, das

histórias que o compõem, das memórias do passado e do futuro, dos sonhos, da sua herança cultural.

Partindo dessa concepção de sujeito, para esse autor, qual seria o papel da escrita e da leitura nessa constituição? Elas seriam formas de constituição do sujeito, pois a palavra seria o lugar onde as culturas e as histórias se encontrariam. Nesse processo de interação, ocorreriam o reconhecimento e a compreensão.

O reconhecimento do outro e dos recursos expressivos mobilizados é uma condição necessária para que a interação aconteça, mas não é condição suficiente. É preciso reconhecer e ao mesmo tempo ultrapassar o reconhecimento para compreender o que se diz, o que se ouve, o que se lê. Nesse sentido, todo enunciado é sempre co-produzido pelos sujeitos envolvidos no processo de produção já que o enunciador opera seus recursos expressivos [contrapalavras na expressão de Bakhtin] mobilizados ou supostos mobilizáveis pelo enunciatário. Escrita e leitura são sempre co-produção materializadas na sequência textual (GERALDI, 1996, p.132).

Ainda em relação à escrita do aluno, o autor chama atenção para o fato de que a língua portuguesa se realiza em diversos dialetos e em diversos gêneros discursivos. Cada esfera social faz uso de um dialeto, e o aluno chega à sala de aula com o conhecimento de gêneros de algumas esferas, especialmente das atividades privadas de uso da língua. No entanto, a escola é considerada uma esfera pública onde muitas vezes somente ocorre a aceitação do dialeto de prestígio, e o aluno muitas vezes não está preparado para produzir textos nessa variedade. Em suas outras esferas públicas de convívio o aluno provavelmente atuou como interlocutor, não como locutor, daí a razão de estranhamento na esfera escolar.

É a escola o primeiro lugar público em que o aluno se expõe (ou deveria se expor) como locutor. Admitindo-se que a escola, de uma forma ou de outra, tem possibilitado a seus alunos interlocuções nesta instância pública de uso da linguagem, e como estas exigem o dialeto culto, como explicar que depois de anos de escolarização, falantes de variedades lingüísticas não prestigiadas socialmente permaneçam falando a variedade de origem? (GERALDI, 1996, p.133)

As diferentes esferas sociais e as diversas variedades lingüísticas indicam a necessidade de mudança sobre o conteúdo a ser estudado na escola, nas aulas de linguagem. A palavra do aluno, de acordo com o autor, precisa servir de inspiração ao trabalho escolar. É preciso conviver com a heterogeneidade, com as diversas formas de relação do aluno com as linguagens orais e escritas, a fim de

permitir a ele mais espaço, que lhe permita constituir-se como sujeito autor de suas falas e suas escritas. (GERALDI, 1998, p.138)

Trata-se de abrir mais espaço para o mundo cultural que está disponível ao aluno, permitindo-lhe o contato com as diversas linguagens que o cercam – TV, cinema, internet, jornais, revistas. Em seu meio, o aluno deve agir como reconhecedor de cultura e produtor dela.

Se o aluno passa a ter acesso a situações reais de uso da língua padrão, quer pela mídia quer por outros meios, o professor deixará, então, de ser o único portador dessa variedade linguística, como também o único destinatário dos textos falados e escritos, em norma culta, produzidos pelos alunos. Assim, a força desse 'interlocutor onisciente' ficará minimizada (RAMOS, 1997, p.16).

É necessário que as atividades de produção façam sentido, que sejam endereçadas a alguém, um destinatário real, em uma situação que desperte a consciência da necessidade de uma revisão textual, de um cuidado com o texto, dependendo do uso que se fará dele.

É inegável, para Geraldi (1998), a necessidade de aproveitar o tempo em sala de aula para se realizar uma reflexão sobre o que já é conhecido do aluno, o que é desconhecido e deve ser aprendido e sobre a necessidade de se produzir o novo. Atividades de reflexão sobre a linguagem (e não apenas sobre a variedade culta padrão) são fundamentais para que se observem as diferenças, se reconheça a pluralidade, as várias formas de manifestação e produção de cultura.

Cardoso (2003) também reflete sobre a necessidade de se preparar o aluno para interagir com textos que circulam em várias esferas da sociedade letrada. Mas a proposta de fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem, de acordo com a autora, esbarra em dificuldades da parte dos professores. Partindo da concepção de que o ensino da gramática não é mais prioridade, alguns professores se sentem sem conteúdo para ensinar, ou apresentam a seus alunos séries de exercícios estruturais, que servem para qualquer texto, menosprezando o sentido do texto e suas condições de produção. Assim, deixam de lado a situação de produção do discurso, o contexto de circunstâncias imediatas e o de determinações histórico-sociais e ideológicas.

Enquanto a língua é uma entidade abstrata, o discurso

é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas de discurso por intermédio da língua (mas aprendem a língua por meio das situações concretas de discurso) e cada discurso constitui um universo semântico específico. (CARDOSO, 2003, p.32)

Dessa forma, a autora defende que dominar a língua não significa dominar os diferentes universos semânticos. É possível que um falante domine a variedade padrão, mas não domine alguns discursos que circulam na comunidade onde ele vive, como o discurso político ou o religioso.

Ela defende que, na escola, o aluno deveria aprender a interagir nas mais diversas situações concretas de uso da linguagem e a dominar os diversos universos semânticos da sociedade (CARDOSO, 2003). Todos os alunos, independentemente da sua classe social, deveriam ampliar o domínio que têm da linguagem. A escola deveria, assim, propiciar a todos a oportunidade de aumentar sua capacidade discursiva, de interagir em diversas situações de discurso e não apenas naquelas nas quais os alunos interagem com mais frequência. Só assim a escola teria, segundo a autora, sucesso na diminuição da desigualdade social.

Outra linguista que é base para o estudo da textualidade em contexto escolar é Kleiman, que estuda a linguagem numa perspectiva cognitivo-interacionista. A autora afirma que queixas sobre a falta de leitura dos alunos são comuns a muitos professores de Língua Portuguesa. Segundo Kleiman (2004), vários aspectos influenciam para que isso ocorra, como a pobreza no ambiente de letramento, a formação precária de muitos professores, que não são leitores, mas devem ensinar seus alunos a lerem e a gostarem de ler. Para a autora, a paixão pela leitura é essencial para a formação de leitores. Uma leitura em sala de aula, para a autora, deve ser prazerosa, não pode ser uma atividade de simples decifração de palavras. Na sala de aula, muitas vezes, essa tarefa não faz sentido, é difícil demais, e por isso, naturalmente, os alunos não têm prazer na sua realização. Segundo Kleiman (2004), o contato inicial com a leitura muitas vezes foi feito de forma inadequada, através de árduas cópias, de recortes de jornal em busca de dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, em vez de momentos agradáveis no aconchego do lar, de momentos nos quais o leitor “viaja” nas histórias e mundos que a leitura propicia. Após esse momento inicial de leitura, que foi um fracasso, na perspectiva da autora, pode ser que o professor continue nesse caminho, com práticas desmotivadoras, que têm sua origem em uma falta de entendimento sobre o

que seja ensinar português. Observamos que essa prática, legitimada dentro e fora da escola, pela família e pelos envolvidos na docência do português, funciona como um mecanismo que contribui para exclusão fora da escola, como em situações de concursos públicos e vestibulares, entrevistas de emprego, produção de monografias, dissertações, teses e pesquisas que requerem investigação, interpretação e produção de textos e um uso mais eficiente da língua.

Assim, para que o professor tenha uma abordagem diferente da língua, ele precisa vencer a resistência do seu aluno – e, muitas vezes, do pai do seu aluno, que reivindica o ensino “tradicional”, com regras que devem ser memorizadas para a prova no ambiente escolar. Segundo a autora, o aluno acostuma-se à decifração das letras, sem uma finalidade maior, sem dar a essa atividade um verdadeiro significado.

Essa resistência, para Kleiman (2004), é usada por muitos diretores de escola e professores para impedir que seja realizada em sala de aula uma prática alternativa, mais significativa para a atividade de leitura. A autora comenta que ocorre de, frequentemente, o professor novo, recém chegado da universidade, com propostas renovadoras e inovadoras, desistir de realizar seu trabalho da forma em que acredita, por encontrar na estrutura escolar e na crença de mudanças uma barreira e um descrédito grandes, ou por esse professor não ter uma formação teórica que possibilite essa mudança.

Na escola, segundo a autora, o texto é visto como:

- a) *um conjunto de elementos gramaticais*. Frequentemente o texto “é apenas um pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas.” (KLEIMAN, 2004, p.17)
- b) *um repositório de mensagens e informações*. Assim, o texto seria visto como um “conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto.” (KLEIMAN, 2004, p.18) O aluno seria orientado para uma leitura de palavras, em uma condição passiva, que quando não constrói o sentido do texto vê normalidade nessa situação e aponta o texto como mal escrito. “O resultado final da recorrência dessa leitura é (...) a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.” (KLEIMAN, 2004, p.20)
- c) *um objeto passível de decodificação*. Essa prática não modifica a visão de mundo do aluno. Ela consiste em

automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa do passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (KLEIMAN, 2004, p.20)

Nessa atividade, o aluno precisa apenas responder a perguntas cujas informações estão no texto. Essa atitude revela a posição de descaso para com a voz do autor e para com a compreensão dessa voz.

- d) *um objeto a serviço da avaliação oral*. Essa prática inibe a formação de leitores. Consiste em aferir a capacidade de leitura através da leitura em voz alta. O aluno, durante a leitura, deve se ater à forma, à pronúncia, à pontuação e perceber o sentido, aspectos difíceis de serem considerados enquanto se lê em voz alta. A confiança e os aspectos afetivos podem ser prejudicados com essa prática, quando o professor corrige a pronúncia, interrompe e interfere, sem priorizar outros aspectos mais importantes do texto (KLEIMAN, 2004).
- e) *um objeto inacessível*. Para Kleiman (2004), a atividade de leitura que parte do pressuposto de que existe apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada não passa de uma paródia de leitura e é autoritária. É como se o aluno, para ser avaliado, tivesse que se aproximar dessa interpretação permitida, sem serem consideradas a experiência do leitor e suas reconstruções de significados.

Dessa maneira, a autora defende que a leitura seja uma atividade de interação do leitor com o próprio texto – nesse sentido, o texto é objeto a ser construído pelo leitor em busca das pistas que o levam a este ou aquele sentido. É nesse sentido que, para a autora, o texto é um objeto de interação.

## 2.2 O GÊNERO COMO CONTEÚDO DE ENSINO

O contexto acadêmico brasileiro tem presenciado a passagem da proposta do *ensino da linguagem a partir do texto/gênero* ao *texto/gênero como objeto de ensino*. Neste item, resenhamos sumariamente a proposta de Irandé

Antunes, que enfoca o segundo aspecto. A autora assume uma concepção interacionista de linguagem

escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009, p.210).

Considerando que são múltiplas as formas de atuação social, de atividade dos seres humanos, de intenções, de tempo e de espaço, a linguista defende que não se pode falar em singularidade da escrita, pois esta existe para uso nessas solicitações. Nessa perspectiva de variação dos textos em função do contexto em que circulam, o conceito de Bakhtin de gêneros textuais, mencionado anteriormente, tem norteado, segundo a autora, os autores de material didático de Língua Portuguesa. Estes passaram a buscar valer a condição de aluno de ser social, “livremente” submetido às coerções de modos específicos de organizar seus discursos (ANTUNES, 2009), em contraste com o mito de uma escrita única, padronizada, comum na prática escolar alheia ao enfoque nos gêneros. A prática da teoria bakhtiniana dos gêneros poderia propiciar

um ensino de línguas que, em cada momento, estimule a compreensão, a fluência, o intercâmbio, a atuação verbal como forma de participação nossa na construção de um mundo, inclusive linguisticamente, mais solidário e mais libertador. Ou seja, privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não-excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana. (ANTUNES, 2009, p.216)

Para isso, Antunes (2009) sugere que:

- a) o ensino da língua escrita privilegie a produção, leitura e análise dos diferentes gêneros de uso cotidiano, já que estes fazem parte do nosso conhecimento de mundo e da nossa cultura social;
- b) um dos pontos centrais do estudo seria o conhecimento das superestruturas típicas de cada gênero. Para a autora, saber a “cara” de uma carta, de uma receita culinária, de um e-mail, dentre tantos outros escritos que a autora reconhece como gêneros, possibilitaria a exploração das possíveis variações desses gêneros. A prioridade do que se ensina não seria a correção

- gramatical, mas a escrita de gêneros específicos, com planos de desenvolvimento e ordenação;
- c) as motivações para a atividade da escrita na escola deveriam ser inspiradas nas motivações que existem fora da escola, deveriam ser mais inspiradoras;
  - d) a gramática estudada na escola seria a “gramática dos gêneros”, voltada para os diversos domínios sociais de ocorrência dos gêneros, em situações concretas de comunicação, em que a língua seria realmente importante.
  - e) se destaque o poder de escolha do sujeito frente às injunções sociais que regulam o uso da língua;
  - f) se leve o aluno a identificar os paradigmas da textualidade, as pistas que levem o leitor a reconhecer os sentidos e as intenções do texto.

A perspectiva da autora, bem como dos autores anteriormente citados, encontra-se parafraseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), como veremos no item a seguir.

### 2.3 OS PCN E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Os PCN de Língua Portuguesa de 1988, direcionados ao ensino fundamental, afirmam que, na década de 1960 e início de 1970, acreditava-se que o caminho para o desenvolvimento da eficiência comunicativa do aluno seria uma mudança no modo de ensinar o conteúdo. A ênfase deveria ser dada à criatividade e isso deveria ser suficiente para a solução dos problemas concernentes à qualidade de ensino no país. Nesse momento, afirma-se nesse documento que o estudo da Língua Portuguesa era orientado por uma perspectiva gramatical, haja vista que a clientela escolar fazia uso de uma variedade linguística bem parecida com a variedade padrão e fazia representações de linguagem observando livros e outros meios de cultura que utilizavam essa variedade linguística.

Nesse ensino tradicional, destacavam-se:

- a) a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- b) a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;

- c) o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- d) a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- e) o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- f) a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

No início da década de 1980, afirma-se nesse documento que as pesquisas em linguística, em especial os estudos sobre variação linguística e psicolinguística, avançaram e possibilitaram uma reformulação do que se sabia sobre o processo de aquisição da escrita, o que causou questionamentos sobre a finalidade do conteúdo que se estudava na disciplina Língua Portuguesa na escola.

Lembram os PCN que, depois disso, as reflexões sobre uma nova forma de ver a língua foram incorporadas pelas delegacias de ensino e secretarias de educação, que organizaram cursos de atualização para os professores. Pelo menos em teoria começava a se trabalhar diferente. No dia-a-dia da sala de aula, no entanto, defendem os PCN que as práticas pedagógicas continuaram iguais em grande parte das escolas brasileiras. Muitos professores não acreditaram na real necessidade dessas mudanças e por isso continuaram trabalhando como sempre trabalharam, ou não se dispuseram a realizar uma reflexão, estudar, atualizar-se e mudar sua prática de trabalho.

As novas teorias de ensino trouxeram, segundo esse documento, o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada. As práticas “devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita” (BRASIL, 1998, p.18). A essa nova concepção do ensino e do trabalho escolar baseados no uso e na interação adicione-se o estudo dos gêneros textuais nas relações de ensino. A teoria bakhtiniana dos gêneros serviu de fundamentação para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (1998). Além do fato de *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem* estarem presentes na bibliografia desse documento, uma análise da parte de apresentação de língua portuguesa desse documento o comprova. Logo no início (BRASIL, 1998, pág. 21), encontramos o subtítulo “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”. Nesse trecho, é apresentado o conceito de gênero: “formas relativamente estáveis

de enunciados, disponíveis na cultura”, conceito este de autoria de Bakhtin, que, conforme já escrito neste trabalho, traz em sua teoria a definição de gênero, afirmando que como “Todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2000, p.301). Além disso, os PCN partem da proposta de Bakhtin ao caracterizar os gêneros, assumindo que eles possuem:

- a) Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- b) Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- c) Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 2008, p.21)

A reflexão sobre a importância do estudo dos gêneros continua na sequência do texto do documento. No item que tem por título “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros”, fica claro que os PCN priorizam o trabalho lingüístico a partir do uso de gêneros em sala de aula.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23-24)

Na sequência, no documento, discorre-se sobre a importância da seleção de textos a serem abordados em sala de aula, baseada no critério de proporcionar ao aluno o exercício pleno da cidadania e de priorizar os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Em nota, explica-se que por “usos públicos da linguagem” entendem-se aqueles que envolvem interlocutores que não compartilham inferências, estão distantes no tempo e no espaço e em que se privilegia a norma culta. Segundo essa publicação, esses textos poderiam favorecer a “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os

mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p.24) Depois, os PCN destacam a importância de se trabalharem os textos orais, objetivando-se que o aluno seja “um usuário competente da linguagem no exercício de cidadania” (BRASIL, 1998, p.24), que ele saiba utilizar a linguagem oral em atividades que de fato façam sentido para ele.

Em seguida, encontram-se orientações quanto à seleção dos textos escritos para comporem a atividade escolar. Segundo os PCN, devem ser selecionados textos que “aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar” (p.26), como romances, contos, cartas, mas sem dar a esses textos um tratamento didático homogêneo, é necessário que a recepção dos textos seja diversa.

Consequentemente, muitos livros didáticos, para serem adotados pelas escolas públicas e particulares, passaram a apresentar uma diversidade de gêneros e a possibilitar práticas que priorizem a ampliação da competência discursiva através da atividade linguística interativa e o uso efetivo da linguagem.

A Secretaria de Educação Básica publicou, em 2008, o Guia de livros didáticos PNDL de Língua Portuguesa. Os responsáveis pela confecção desse documento analisaram 144 livros didáticos, tendo aprovado 91 títulos e excluído 53. Esse exame se baseou nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e na Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNDL/2008, elaborada por equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do país. Os livros didáticos selecionados podem ser adotados pelas escolas do país, que devem permanecer com os livros escolhidos por no mínimo três anos.

Como critérios, foram usados pelo MEC os princípios gerais oficialmente estabelecidos para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, a saber:

- a) O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;

- b) A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- c) O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;
- d) O domínio das normas urbanas de prestígio<sup>1</sup>, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
- e) A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2008, p.11-12)

Com relação à natureza dos textos que deveriam compor os livros didáticos, o PNDL (BRASIL, 2008) considera que deve haver uma amostra de qualidade dos mais diversos textos em circulação social.

As propostas de produção do texto escrito, segundo o PNDL, devem “Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades” (p.15), e “Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática” (p.15). Nos perfis das coleções de livros didáticos analisadas pelo PNDL/2008 foi observada como tendência metodológica, entre outras, a “vivência” (p.19), segunda a qual o ensino deve partir de um uso socialmente contextualizado do conteúdo, ou seja, o aluno deve escrever tomando como referências situações sociais em que faz sentido produzir um texto no gênero proposto. Novamente, o conceito de gênero foi abordado, relacionando-o necessariamente com o uso lingüístico, consolidando a influência bakhtiniana na produção dos livros didáticos autorizados para uso em sala de aula.

O PNDL/2008 menciona novamente o termo “gênero” ao explicar o princípio organizador de algumas coleções de livros didáticos que têm projetos ligados a gêneros como eixo organizador. Segundo os avaliadores desses materiais didáticos, nas atividades assim propostas, o objetivo é a leitura

fluyente e prazerosa de textos mais longos e exigentes, o planejamento e a execução de debates ou a elaboração de um jornal. Em todos os casos desse bloco, um determinado gênero ocupa o centro das atenções didático-pedagógicas, de tal forma que um dos principais objetivos de cada projeto consiste, explícita ou implicitamente, no (re)conhecimento e no domínio oral e/ou escrito desse gênero. (BRASIL, 2008, p.23)

Os livros aprovados pelo PNDL/2008 têm considerado como ponto forte o fato de apresentarem gêneros variados e socialmente relevantes, contemplando diversas esferas sociais e representando contextos culturais plurais, dentre outras características que não são relevantes ao nosso trabalho. Em contrapartida, deduz-se que os livros reprovados não apresentam essas características.

### 3 ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

As produções textuais analisadas neste trabalho surgiram de aulas ministradas por esta pesquisadora, professora de uma escola particular de uma cidade do interior de São Paulo. Essa escola faz uso de um material didático de um sistema apostilado, mas é importante mencionar que as atividades que resultaram na produção de textos não foram sugeridas por esse material, sendo de total responsabilidade da pesquisadora as críticas e comentários que possam surgir a respeito das atividades realizadas.

O material em questão traz como tema de uma aula do 7º ano do Ensino Fundamental II as formas nominais do verbo. Assim, deu-se destaque à forma infinitivo, que pode ser usada para dar instruções (adicionar açúcar, mexer cuidadosamente), assim como o modo verbal imperativo (adicione açúcar, mexa cuidadosamente). Partindo desses conceitos, o material traz uma aula de leitura que apresenta o texto instrucional, receitas culinárias. Buscando uma experiência que saísse do tradicional lousa/giz/caderno/caneta, a pesquisadora – e não o material didático – propôs que seus alunos (duas classes do 7º ano do Ensino Fundamental II) escrevessem receitas culinárias que pudessem ser realizadas por eles, por serem de fácil produção e por não oferecerem riscos de acidentes domésticos.

Para as turmas de 8º ano, a produção do diário partiu de uma aula de leitura do material em questão, que traz o diário de uma refugiada da guerra da Bósnia, adolescente da mesma faixa etária dos alunos envolvidos. Após a leitura e observação das características do gênero em questão, a pesquisadora propôs que ficasse registrado o dia-a-dia daquela turma, para observação de todos os envolvidos quanto às diferenças e semelhanças entre a vida de adolescentes na América do Sul, no século XXI, e a vida de uma adolescente na Europa do século XX.

Como a maior parte do trabalho caberia aos alunos, a pesquisadora não impôs a atividade, ela sugeriu, e essa sugestão foi aceita pela totalidade dos alunos. Na visão desta pesquisadora, o envolvimento do aluno em projetos que sejam de uma responsabilidade conjunta de professores e alunos é altamente

motivador, pois dá ao aluno a noção de compromisso e de envolvimento, tão necessários para que ele não se ocupe apenas com seus interesses sociais em *sites* de relacionamento, *games* e afins.

As 68 receitas culinárias que compõem parte do *corpus* desta pesquisa foram escritas por 68 alunos de 7º ano, nos meses de março e abril de 2009. Os 310 textos do gênero diário pessoal, os quais também são objeto de nossa análise, foram escritos por 215 alunos de 8º ano dos anos de 2008 e 2009, nos meses de fevereiro a abril.

Dos textos coletados, selecionamos aqueles que apresentam características que revelam um “desvio” dos gêneros em questão. Considerando a estrutura composicional dos gêneros analisados, buscamos aqueles indícios que demonstram que o aluno, embora conhecendo o gênero a ser desenvolvido, faz construções que não são usuais naquele gênero. Verificou-se se seria possível encontrarmos pistas sobre a artificialidade da atividade de produção textual, pois o aluno, embora produzindo o texto como lhe foi proposto, poderia se revelar ciente de que faltaria(m) àquela atividade alguma(s) das condições necessárias para que se caracterizasse por completo o gênero em questão. Além disso, analisamos se ocorreriam mudanças nos gêneros abordados, haja vista que eles foram levados da sua esfera original para a esfera pedagógica. O nosso objetivo ao propor essa atividade também foi voltar o olhar para o aluno, para a sua forma de trabalhar com a proposta. Buscamos ver como o aluno aparece como autor de suas produções, observando o que ele diz e por que ele diz o que diz.

### 3.1 DIÁRIO PESSOAL

Para Costa (2008), o diário é um fenômeno cultural de origem tão remota quanto as tábuas de argila encontradas na Suméria em 3.000 a.C. Esse gênero, segundo o autor, é dispositivo de produção de cultura, forma de

expressão pessoal, de registro dos acontecimentos do dia-a-dia, consolida-se como público ou privado, comunitário ou individual, dependendo do tipo de função (pública) que ele vai representar na/para a comunidade ou (privada) para o indivíduo engajado nas redes sociais. (COSTA, 2008, p.81)

Para o autor, a característica privada do diário surgiu no século X, no Japão, com os *pillow books* (livros de travesseiro) das mulheres da corte de Heian. Há ainda uma forma de diário que o autor chama de “semipública” (2008, p.80), como os diários espirituais, muito usados na Inglaterra do século XVII, que mais tarde contribuíram para o aparecimento do *diário íntimo*, ou *diário pessoal*.

O diário pessoal, segundo Costa (2008), não tem caráter literário, e recebe esse nome porque é um escrito pessoal, privado, resultado de desabafo, relatos, impressões etc. No entanto, quando o autor consigna opiniões e impressões, registra confissões e produz uma grande diversidade discursiva (de relato, narrativa, expositiva) esses diários passam a ser de caráter público, pois são muitas vezes publicados e, após um tempo, tornam-se produtos de consumo de massa. É o caso do *O diário de Anne Frank* e de *O diário de Zlata*. Trechos deste segundo diário, aliás, foram o texto de abertura do material didático utilizado por esta pesquisadora.

De acordo com Costa, os diários pessoais estão inseridos num contexto de comunicação verbal espontânea e poderiam ser

considerados, segundo Bakhtin, um gênero discursivo de caráter primário, pois, como estilo íntimo, os diários revelam uma fusão entre locutor/autor e destinatário/leitor, já que, muitas vezes, o diário é o próprio interlocutor do diarista, (con)fundindo-se os interlocutores. Como discurso íntimo, impregna-se de um espírito de confiança, de simpatia, de sensibilidade por parte do autor em relação a seu destinatário (o próprio diário ou o próprio autor) que desvela suas profundezas interiores, o que é próprio da expressividade interior desses estilos. Por essa propensão intimista e privacidade, parece que o diário tem no próprio narrador que o enuncia o seu destinatário preferencial. (COSTA, 2008, p.82)

Voltando ao contexto em que ocorreu a produção do *corpus* deste trabalho, nesta atividade o material didático propunha que cada aluno escrevesse uma página do gênero diário pessoal, mas não sugeria o que seria feito após a realização dessa atividade. A atividade se encerraria sem nada mais a ser desenvolvido.

A pesquisadora propôs então que cada aluno, após a leitura de alguns trechos de diário pessoal contidos na apostila, desenvolvesse uma página de diário pessoal, sendo que este texto seria lido por todos os alunos da sala e por quem

mais tivesse acesso aos textos, que ficariam organizados em uma pasta. Ficou estipulado que cada aluno seria responsável por escrever em um dia do mês, para que todos os dias houvesse um texto diferente, e que haveria um aluno que recolheria os textos e efetuaria o intercâmbio da pasta onde os textos ficariam organizados por ordem cronológica.

No início do primeiro bimestre do ano letivo de 2008 e de 2009, todos os alunos do 8º ano já sabiam quando teriam que produzir seu texto, obedecendo à data registrada pela professora. Importa-nos mencionar que essa escolha da data ficou, inicialmente, a critério de cada aluno. Aqueles que faziam aniversário nos meses em que essa atividade ocorreu (fevereiro, março e abril), preferiram produzir seu texto na data de seu aniversário. Alguns alunos escolherem o dia do seu trabalho por preferência de datas festivas, em que haveria mais eventos a serem contados, como o Carnaval, alguma festa a que a turma toda foi convidada e, possivelmente, haveria muitas novidades de interesse dos possíveis leitores e do escritor do texto. Essa programação ficou afixada no mural de cada sala durante esse período. Caso os alunos desejassem, era permitido levar a pasta com todos os textos para casa, no dia estipulado. No final do bimestre, a professora recolhia a pasta, fazia a leitura e avaliava todas as produções. Neste momento, os alunos se manifestaram quanto ao que pôde ser observado quanto às diferenças entre a sua realidade e a realidade relatada nos trechos publicados de *O diário de Zlata*. No final do ano letivo, no quarto bimestre, o material didático traz trechos de *O diário de Anne Frank*, outro diário de sucesso editorial, conhecido no mundo todo, e os alunos manifestaram-se novamente quanto aos relatos contidos nesses trechos.

Na análise do *corpus*, buscamos indícios de resignificação/reestruturação do gênero no texto dos alunos. Esses indícios foram encontrados principalmente em atividades metaenunciativas, em que o enunciador comenta seu próprio discurso, refere-se à professora (leitora-avaliadora do texto), remete à atividade de leitura do texto e dirige-se aos leitores.

Observamos que, embora a maioria das produções seja similar entre si, alguns textos se destacam e apresentam uma relativa liberdade. Sabendo que o texto seria lido pela professora, pelos colegas de classe e seria objeto de avaliação, alguns alunos empregaram recursos linguísticos diferenciados, como comentários destinados à professora, recusa em contar fatos da intimidade e até a produção de um simples relato, sem preocupação com a estrutura do diário pessoal. Seguem

transcrições de trechos dos diários selecionados, escritos por diferentes autores, e uma análise desses dados<sup>5</sup>:

<sup>1</sup>“Franca (podia ser Los Angeles), 29 (podia ser 32) de março (podia ser dezembro)” (ver anexo A)

<sup>2</sup>“Eliza, me dê nota máxima, please!  
→ ou seria Elisa?” (ver anexo B)

<sup>3</sup>“Bom, aí eu fui dormir, tomei banho e pulei na cama aí lembrei de fazer esse diário de redação que a Elisa está lendo.” (ver anexo C)

<sup>4</sup> “Bom, como sou uma pessoa extremamente otimista vi pelo lado bom, eu iria fazer compras e repor o estrago, iria comprar roupas em ‘bazar de loja feito a mão’. Lojinha de Sacramento. Buááá... (imagina... capital da Califórnia → é sério, a capital da Califórnia é Sacramento, caso você seja um lesado e duvide, vide atlas). Aiii que nojo... entrou um sapo na minha mala → isso não saía da minha cabeça. Tchau... Tchau...  
Ps: não era pra ser engraçado, se você dormiu no meio ‘tá’ precisando de café... ‘tá’ bom...isso foi tedioso mesmo!” (ver anexos D e E)

<sup>5</sup>“Eu acordei morrendo de sono. Fui na escola. A primeira aula foi de matemática. A segunda de geografia. A terceira de redação. Sabe, eu adoro redação. E de ‘puxar saco’. Descobri que a professora tem 28 anos, ou algo assim. Mais não aparenta, parece ter 21, ou menos. Bem, enfim, depois teve aula de gramática. E eu não gosto de gramática. Pensando bem, não gosto de nenhuma matéria, só de redação.” (ver anexo F)

<sup>6</sup>“Quando chegamos na porta da escola, me lembrei que havia esquecido o diário da Elisa em casa, a Elisa é uma professora de Redação que exige o aluno aprender, mas isso é bom, porque ninguém vai embora da aula sem aprender. Voltamos para casa e corri para o meu quarto e peguei o diário.” (ver anexo G)

<sup>7</sup>“Cheguei em casa e vi aquela fartura de comida, logo que sentei a mesa, agradei a Deus por tudo na minha vida, mas não agradei para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças e famílias que não tem o que comer, onde viver, mas lembre-se agradeça com fé. A comida, nem comento, tava uma delícia e eu gostei de tudo.” (ver anexo H)

<sup>8</sup>“Outra coisa, esqueci de falar antes: hoje foi show do Iron Maiden, e eu não fui. Droga. Me\*\*\*. Ca\*\*\*\*\*. Um povo sortudo, lá em São Paulo, vendo o show ao vivo, numa das melhores turnês, e eu aqui, sem nada pra fazer. Me\*\*\*. Bem, agora estou indo dormir. Até o próximo dia que vou ter que gastar 10 minutos da minha vida em você.” (ver anexo I)

<sup>9</sup>“P.s.: A decoração não está muito boa porque eu não trouxe material para isso.  
P.s.<sup>2</sup>A letra tá feia, eu sei, mas eu fui tentar melhorar ela e ficou pior ainda. (Difícil de acreditar, mas é verdade)  
P.s.<sup>3</sup> Eu vou parar de escrever esses P.s. porque já deve estar irritando os leitores.” (ver anexo J)

<sup>10</sup>“Hoje meu dia foi um dos mais legais! Acordei cedo pra ir na escola. Cheguei lá, fiquei conversando com as meninas até começar a aula. (Não

<sup>5</sup> Os diários analisados estão nos anexos deste trabalho (ver pág. 76-90).

vou escrever quais foram as aulas, porque é algo entediante, todo mundo fala, e num faz sentido escrever isso aqui.) Continuando...”

<sup>11</sup> “Hoje foi um dia normal, exceto pelo fato de eu estar muito feliz pelo meu time ter ganhado o primeiro jogo da final do Campeonato Paulista, claro que isso não é muita surpresa, já que o time tem um elenco forte.” (ver anexo K)

<sup>12</sup> “Fui para casa estudar para a temida e complicada prova de biologia, ninguém merece ficar estudando o tamanho de cada coisa do corpo e os nomes complicados que os cientistas dão a eles.” (ver anexo L)

<sup>13</sup> “Hoje me levantei com vontade de continuar dormindo, minha mãe e meu pai ficaram me enchendo o saco para ir a escola, tomei banho, escovei os dentes e fui tomar café. Olhei no relógio já era 7h5min da manhã, corri para o carro e partimos para escola, chegando lá o porteiro Marcelo falou: “coooooooooorre que ainda dá tempo!”, eu nem liguei para o que ele falou, fui lentamente e bocejando. Já não tinha ninguém na porta da sala mas mesmo assim eu entrei com aquela cara-de-pau.” (ver anexo M)

<sup>14</sup> “Quando cheguei em casa tomei banho e fui jantar, UMM!! A comida estava ‘de lamber os lábios’, comi arroz, feijão, milho e carne de vaca.” (ver anexo N)

Na transcrição 1, o local e a data fogem ao padrão. Dezembro remete ao contexto escolar em que se dão as férias, momento tão esperado pelos alunos, em que acontecem muitas novidades e há muito a se contar. Durante a organização das datas em que cada aluno desenvolveria sua produção, muitos deles solicitaram dias de suspensão de aulas, comprovando a preferência por essas datas. A preferência por Los Angeles mostra o desejo de se estar em outro lugar que não seja a sua realidade, a sua esfera do dia-a-dia. Nota-se um estilo novo em função do outro que está lendo o texto. O autor-criador faz uma imagem do leitor, que pode ser a professora e seus colegas de classe, e o resultado disso é esse estilo diferenciado, em função da construção da imagem de um sujeito “descolado”, criativo, que busca status na esfera escolar. Assim, o sujeito divide-se em dois: o sujeito tradicional, que faz a tarefa escolar, que participa da atividade proposta, e o sujeito irreverente.

Nas transcrições 2, 9, 10, percebe-se o metadiscurso, chamado por Authier-Revuz (1990) de “modalização autonímica”. O enunciador comenta sua própria enunciação no interior da enunciação. Ele avalia sua própria enunciação (como em <sup>9</sup>“já deve estar irritando os leitores”), questiona-se sobre a ortografia de uma palavra (<sup>2</sup>“ou seria Elisa?”) e reflete sobre o ato enunciativo (<sup>10</sup>“num faz sentido escrever isso aqui”). O contexto escolar e as situações de produção não são

esquecidas, pois ao se questionar sobre a grafia do nome da professora o aluno mostra a sua preocupação com a correção, já que ele sabe que aquela é uma atividade escolar e que ele está sendo avaliado. No texto 9, a atenção com a letra e a decoração são preocupações que também remetem ao contexto escolar, mesmo que o diário pessoal seja, em sua origem, de outra esfera de atividade. É interessante também que se constata nas metaenunciações uma preocupação com os leitores, o que não ocorre nos diários pessoais, que têm como interlocutores o próprio diário. Aqui, a situação de produção levou a um desmembramento de leitores: os colegas de classe, a professora como representante da instituição escolar e a professora como amiga. Esse desmembramento faz com que haja estilos e discursos diferentes, mas ainda sim se trata do mesmo gênero diário. Isso é o que ocorre também no exemplo 5, em que se nota claramente a presença de diferentes vozes sociais. Em “*Sabe, eu adoro redação. (...) não gosto de nenhuma matéria, só de redação*”, há a voz da instituição escolar, que espera que o aluno goste de Redação, e a voz do sujeito que não se identifica com esse discurso e, que, pelo contrário, muitas vezes não gosta de nenhuma matéria. Uma interpretação possível também é que haja no enunciado em questão a *ironia*, fenômeno pelo qual a enunciação permite expressar um ponto de vista, mas o enunciador não usa palavras precisas que confirmem esse ponto de vista. Ao expressar que não gosta de nenhuma matéria, e, depois autocorrigir-se, utilizando a expressão “*pensando bem*”, essa modalização autonímica poderia mostrar uma possível ironia.

No exemplo 5, ao comentar a idade da professora, o autor<sup>6</sup> faz uma espécie de abuso de intimidade com a professora, numa voz que conflita com a instituição escolar, que tenta manter uma distância entre aluno e professor. Além disso, o autor-criador usa a sedução como técnica argumentativa, ao dizer que só gosta de redação.

Na transcrição 6, em “*ninguém vai embora da aula sem aprender*” nota-se a voz da escola, da política educacional ideal e, diferentemente do fragmento analisado acima, o que predomina é a voz da escola.

Em 7, há a voz do cidadão politicamente correto, que tem consciência dos problemas da sociedade, e a voz do autor-criador que enuncia preocupado com o outro, com a imagem que o outro vai fazer dele (<sup>7</sup>“*agradeci a Deus por tudo na*

---

<sup>6</sup> Ao usarmos o termo “autor”, referimo-nos ao “autor-criador”.

*minha vida, mas não agradei para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças e famílias que não tem o que comer, onde viver, mas lembre-se agradeça com fé.”*). Em “*lembre-se, agradeça com fé*”, temos o discurso da auto-ajuda, do detentor da verdade, que aconselha o leitor. Retomamos o fragmento 7 para que possamos analisar as vozes presentes nele de forma mais explícita:

“Cheguei em casa e vi aquela fatura de comida, logo que sentei a mesa, agradei a Deus por tudo na minha vida, mas não agradei para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças e famílias que não tem o que comer, onde viver, mas lembre-se agradeça com fé. A comida, nem comento, tava uma delícia e eu gostei de tudo.” (grifo nosso)

O fragmento grifado mostra uma voz de doutrina religiosa, que predomina no texto. Essa doutrina prega a oração como um meio de agradecer a Deus pelo alimento diário.

“Cheguei em casa e vi aquela fatura de comida, logo que sentei a mesa, agradei a Deus por tudo na minha vida, mas não agradei para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças e famílias que não tem o que comer, onde viver, mas lembre-se agradeça com fé. A comida, nem comento, tava uma delícia e eu gostei de tudo.” (grifo nosso)

O fragmento grifado rebate um discurso que questiona a voz da doutrina religiosa em questão (agradecer para “*fazer graça*”, ou seja, agradecer sem fé, só para impressionar outras pessoas). O discurso em conflito é retomado e rebatido através do operador argumentativo “*mas...*”

“Cheguei em casa e vi aquela fatura de comida, logo que sentei a mesa, agradei a Deus por tudo na minha vida, mas não agradei para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças e famílias que não tem o que comer, onde viver, mas lembre-se agradeça com fé. A comida, nem comento, tava uma delícia e eu gostei de tudo.” (grifo nosso)

Este último trecho grifado mostra a voz que conflita com um certo discurso religioso, pois essa voz valoriza os bens materiais, como a comida, em oposição aos bens espirituais. Há a penitência em oposição ao prazer, que defende o *carpe diem* e valoriza o prazer de comer.

Esses conflitos nos fragmentos 5, 6 e 7 ocorrem em função do acontecimento enunciativo que são essas produções textuais. O fato de esses textos serem produzidos em situação escolar, em que predominam os valores da moral, do

bom comportamento, da polidez, interfere neles. Se esse diário fosse produzido em uma outra situação, no contexto da intimidade, na casa do aluno, tendo o próprio diário como único interlocutor, as vozes sociais poderiam ser outras, já que não haveria a leitura de um outro que poderia censurar o autor-criador e cobrar dele enunciações diferentes, com outras vozes sociais, como a da doutrina religiosa, da sociedade politicamente correta etc.

Em 3, 4, e 9, o enunciador descaracteriza o gênero diário pessoal por mencionar outros leitores (<sup>3</sup>“*a Elisa está lendo*”, <sup>4</sup>“*se você dormiu*”, <sup>9</sup>“*deve estar irritando os leitores*”), já que o diário pessoal, como gênero, costuma ter como interlocutor o seu próprio suporte material, como se ocorresse uma personificação desse suporte. O contexto escolar influencia isso; ao escrever “*diário de redação*”, no fragmento 3, o autor remete diretamente à situação escolar e deixa claro que quem vai ler o texto não é qualquer leitor, é a professora.

No fragmento 4 há uma interlocução direcionada ao diário, o que é esperado em um gênero textual como este e é uma leitura autorizada.

<sup>3</sup>“Bom, aí eu fui dormir, tomei banho e pulei na cama aí lembrei de fazer esse diário de redação que a Elisa está lendo.” (grifo nosso)

<sup>4</sup> “Bom, como sou uma pessoa extremamente otimista vi pelo lado bom, eu iria fazer compras e repor o estrago, iria comprar roupas em ‘bazar de loja feito a mão’. Lojinha de Sacramento. Buááá... (imagina... capital da Califórnia → é sério, a capital da Califórnia é Sacramento, caso você seja um lesado e duvide, vide atlas). Aiii que nojo... entrou um sapo na minha mala → isso não saía da minha cabeça. Tchou... Tchou...

Ps: não era pra ser engraçado, se você dormiu no meio ‘tá’ precisando de café... ‘tá’ bom...isso foi tediante mesmo!” (grifo nosso)

Nos fragmentos grifados acima, parece-nos que o autor-criador tem a preocupação de parecer criativo, que é uma cobrança da escola. Assim como em outros enunciados analisados, o autor aliou nesse enunciado dois interlocutores: a instituição escolar, que cobra informações corretas (Sacramento capital da Califórnia? Se o leitor duvidar, deve conferir em um atlas), e também o interlocutor adolescente, que busca a criatividade e a irreverência, a diversão. Esse estilo, marcado pelo alongamento da vogal, da redução vocabular (“tá”), do vocabulário (“um lesado”) remete ao adolescente, que normalmente busca se destacar, ser diferente nas suas esferas sociais. A constante recorrência ao metadiscurso revela

uma preocupação com o outro, que lê com a imagem que esse outro faz de quem diz.

<sup>9</sup>“P.s.: A decoração não está muito boa porque eu não trouxe material para isso.

P.s.<sup>2</sup> A letra tá feia, eu sei, mas eu fui tentar melhorar ela e ficou pior ainda. (Difícil de acreditar, mas é verdade)

P.s.<sup>3</sup> Eu vou parar de escrever esses P.s. porque já deve estar irritando os leitores.” (grifo nosso)

No fragmento 9 (acima), o autor-criador se justifica, desculpando-se por não escrever com uma letra boa e por não ilustrar o diário como o interlocutor – a escola, a professora – acha que deveria ser feito. No ps3, “os leitores” refere-se a outros interlocutores além do professor, como aos outros leitores aos quais a produção se dirige, como aos outros alunos e quem mais tiver acesso ao diário, ou seja, o autor está dividido entre dois interlocutores: a instituição escolar e os colegas de classe. Em 8 (abaixo) o estilo familiar e íntimo é bem marcado pelos asteriscos, que representam os xingamentos, manifestações puramente subjetivas, só que essas manifestações vêm censuradas, como nas histórias em quadrinhos, em que se utilizam símbolos para representar os xingamentos. Nesse caso, pode-se interpretar que os asteriscos sejam marcas do interlocutor no enunciado, que seria um interlocutor que censura, como a escola. Além disso, o enunciador deixa evidente a obrigação da atividade enunciativa, com a modalização verbal (“*vou ter que gastar 10 minutos da minha vida em você*”), o que a caracteriza como típica atividade escolar

<sup>8</sup>“Outra coisa, esqueci de falar antes: hoje foi show do Iron Maiden, e eu não fui. Droga. Me\*\*\*. Ca\*\*\*\*\*. Um povo sortudo, lá em São Paulo, vendo o show ao vivo, numa das melhores turnês, e eu aqui, sem nada pra fazer. Me\*\*\*. Bem, agora estou indo dormir. Até o próximo dia que vou ter que gastar 10 minutos da minha vida em você.”

Na transcrição 11, há um caso de heterogeneidade mostrada marcada na negação “*claro que isso não é muita surpresa*”. O enunciado põe em cena dois pontos de vista antagônicos: um enunciador que sustenta que o time ter ganhado o jogo não é mesmo uma surpresa, e outro enunciador que sustenta que o referido time ter ganhado o jogo é uma surpresa. A voz do enunciador que está surpreso por ver seu time ganhar um jogo é reforçada em “*hoje foi um dia normal, exceto...*”, pois

se ganhar fosse algo normal para aquele time, o enunciador não usaria a expressão “exceto”, poderia usar alguma conjunção que justificaria a normalidade do dia, como “Hoje foi um dia normal, *pois* estou feliz por meu time ter ganhado...” .

Em 12, também se verificam procedimentos de incorporação do discurso alheio, através da negação, forma de heterogeneidade mostrada marcada. Em “*ninguém merece ficar estudando o tamanho de cada coisa do corpo e os nomes que os cientistas dão a eles*”, podemos entender “ninguém merece” como “alguém não merece”, há a voz que considera que se deve ficar estudando e decorando o nome das partes do corpo, enunciado provavelmente de um professor, de um cientista, e uma outra voz que nega isso.

Em 13, a heterogeneidade marcada mostrada também aparece na forma do discurso direto, marcado com aspas em “*coooooooooorre que ainda dá tempo!*”. Esta é a voz da autoridade, da escola, que diz que o aluno precisa chegar à escola no horário, pontualmente, voz com a qual ele não se identifica, que é questionada pelo autor, que, ao invés de compartilhar com esses valores e correr para chegar no horário, continua no seu ritmo lento, não se importando com os valores que a escola exige. Aqui, vemos uma necessidade forte de se reafirmar o *ethos* do aluno, de se reafirmar uma voz associada à maneira de ser desse autor-criador, que ele define como sendo “cara-de-pau”, entendida como irreverente, diferente do que espera a escola, mas vista como positiva pelos colegas que compartilham desse *ethos*. Em “eu nem liguei para o que ele falou” há, através da negação, vozes contraditórias: a que se importa com o comentário do outro locutor, e a que não se importa, mobilizando novamente os valores escolares ao negá-los.

Na transcrição 14, as aspas (“*A comida estava ‘de lamber os lábios’*”) são usadas como recurso de modalização autonímica para marcar uma expressão popular. É interessante perceber que a expressão à qual o autor se refere seria, originalmente, “lamber os beijos”, mas o autor, provavelmente por considerar que “lamber os beijos” seja uma expressão bem popular, talvez até chula, troca a palavra por outra que ele considera mais formal, alterando, assim, a expressão, que perde sua espontaneidade e deixa de ser popular. É interessante, aqui, destacar que simplesmente colocar aspas e atribuir a expressão ao discurso do outro, àquilo que não se diz não pareceu a esse autor suficiente para amenizar o peso do uso da expressão em contexto escolar – isso é indício de que a esfera escolar é profundamente coercitiva.

Ao fazermos essas análises, confirmamos através do estilo e das vozes sociais encontradas nos textos que o autor se divide entre os interlocutores. Isso ocorre devido à esfera de comunicação em que o gênero se atualiza. Confirmamos, pelos diários observados, que quando levamos um gênero da sua esfera de comunicação para outra, ele se transforma. No entanto, o interesse deste trabalho não é o gênero em si, como uma finalidade, não é o estudo do gênero, mas a produção escolar. E, para tanto, interessa-nos investigar *como* o gênero se transforma. Assim, vimos que o gênero na sala de aula, mesmo que oriundo de outra esfera, continua sendo um gênero na sala de aula. A situação de interlocução com a professora continua sendo uma interlocução com a professora. Não houve mudanças nesse sentido. Há momentos de diálogos com outras esferas, mas ainda assim é a esfera escolar que prevalece – já que a cobrança, a avaliação, a necessidade de se cumprir prazos para a entrega dos textos ainda ocorrem.

Sendo a professora que propôs a atividade analisada, reconheço que, por se tratar de um diário pessoal, para que esse gênero mantivesse suas características próprias, ele teria que ser desenvolvido fora da esfera escolar, na casa do autor-criador, em um ambiente em que a sua intimidade fosse preservada, e não deveria ser lido por terceiros. No entanto, meu objetivo com os meus alunos não foi estudar o gênero, e sim propor uma atividade diferenciada, um momento de diversão, de participação dos alunos, uma oportunidade de troca de experiências. Dessa forma, meu objetivo como professora foi alcançado. Assim, como ficou evidenciado nas análises, o espaço do diário tornou-se diferente, o projeto de dizer desse gênero mudou.

### 3. 2 AS RECEITAS CULINÁRIAS

A atividade de produção de receitas culinárias que é objeto de análise desta dissertação foi realizada nos meses de março e abril de 2009, com duas salas de 7º ano de 34 alunos cada, em uma escola particular do interior paulista.

Previamente à produção de textos, foram lidos nas aulas de Leitura textos que remetiam ao universo das receitas culinárias. Para Costa (2008), as receitas culinárias

são instruções que orientam a preparação de uma iguaria. (...) predomina uma linguagem instrucional com uso de formas verbais (imperativo, infinitivo) de valor imperativo ou impessoal. Em culinária, a receita estrutura-se geralmente em duas partes: Ingredientes e Modo de Preparo (Confecção), incluindo-se, muitas vezes, a maneira de servir. (2008, p.156)

Nas aulas de Estudo da Língua Portuguesa, os alunos estavam estudando o modo imperativo do verbo e as formas nominais, com ênfase no uso do infinitivo na construção de receitas culinárias. Assim, após várias atividades que visavam ao emprego do imperativo e do infinitivo na construção de comandos, e após a observação da diferença de sentido que cada uso do verbo gera no texto, a pesquisadora propôs a realização de um lanche comunitário. Para isso, cada aluno deveria escrever previamente uma receita de um prato doce ou salgado (ou ambos, se quisesse) que fosse fácil de ser preparado pelo próprio aluno. Cada aluno, em casa, produziu seu texto e levou para a aula no dia combinado. Neste dia, a sala foi organizada em círculo, e as receitas de todos os alunos circularam na sala e foram lidas por todos. Durante esta leitura, os alunos analisaram se o prato proposto na receita seria de fácil preparo e também observaram os aspectos linguísticos da receita – se fora usado o imperativo ou o infinitivo, se havia a estrutura composicional correta, se havia alguma ilustração ou alguma palavra com a grafia inadequada.

Após a leitura das receitas culinárias, cada aluno corrigiu seu texto e preparou a versão final para ser entregue na semana seguinte. A professora recolheu os textos e os entregou a um aluno que, espontaneamente, se ofereceu para organizar as receitas em ordem alfabética e produzir a capa do livro de receitas, de acordo com o seu gosto.

Posteriormente, foi combinada uma aula em que cada aluno levaria para a sala de aula o prato que a sua receita ensinava a fazer. Foi uma aula em que se degustaram bolos, sanduíches, muitos brigadeiros (já que esta foi a receita mais frequente no livro escrito pelos alunos) e outros pratos de fácil preparo.

Ressaltamos, novamente, que esta atividade não foi proposta pelo material apostilado utilizado pela escola, foi uma iniciativa da professora, autora deste trabalho.

Na análise do *corpus*, buscamos indícios de marcas verbais e não verbais que se desviam do que tradicionalmente compõe a receita. Por ser um

gênero que não permite muita alteração, já que sua estrutura composicional é bem definida, padronizada, constituindo-se em um gênero menos propício ao aparecimento do “estilo individual” (como o concebe Bakhtin), nossa hipótese é que encontraríamos poucos desses indícios – ao contrário dos diários pessoais.

Seguem algumas receitas selecionadas e uma análise delas:

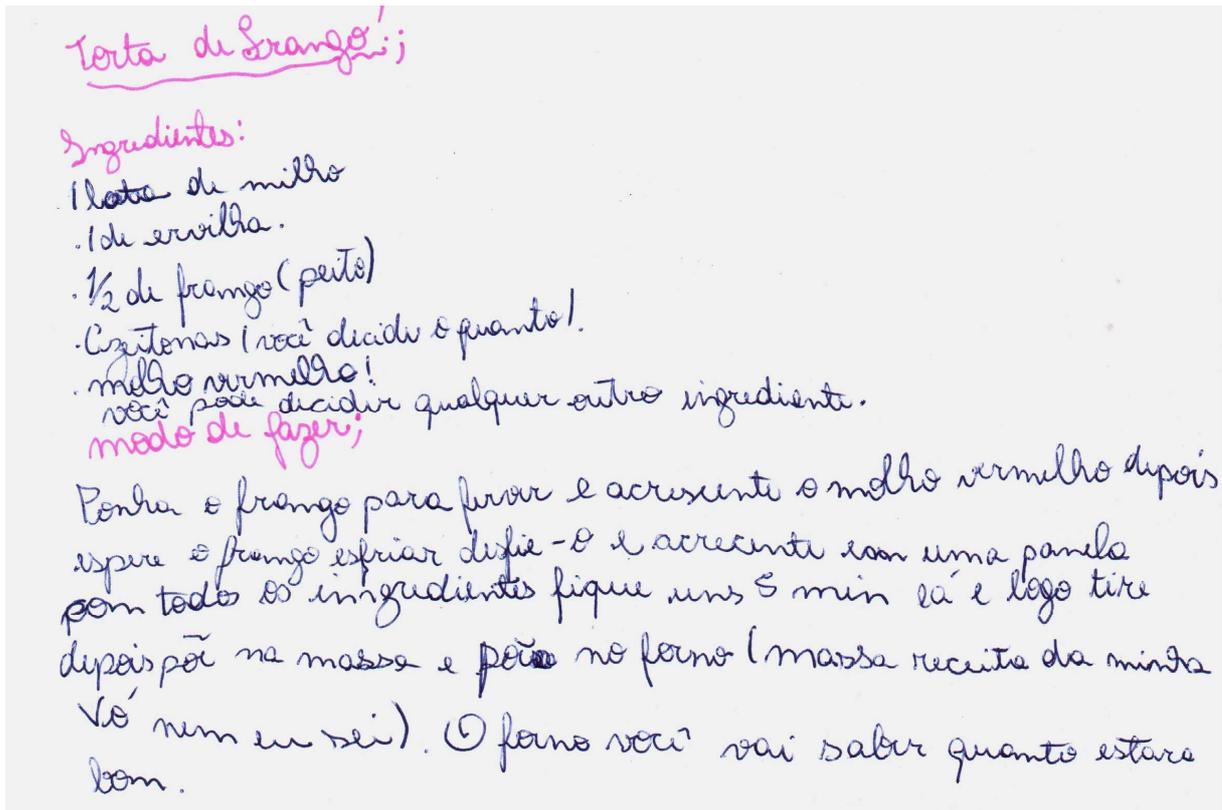


Figura 1 – Torta de Frango

No enunciado acima, vemos que o autor-criador interage explicitamente com o leitor. Ao dizer “você decide o quanto”, no ingrediente “azeitona”, o autor não apenas dá uma instrução, ele dá liberdade ao leitor para que ele realize a receita como desejar. Após o ingrediente “molho vermelho!”, o ponto de exclamação, que não é usual em receitas, talvez expresse um sentimento de satisfação quanto à presença deste ingrediente, talvez uma preferência por ele dentre todos os outros. É interessante observar também que, embora a receita seja de uma torta de frango, não há aí a receita da massa da torta, apenas do recheio. O autor-criador diz: “massa receita da minha vó nem eu sei”, indicando que ele não se sente familiarizado com o ambiente da cozinha, aquele não é o seu universo, aquele é o universo das avós, de outra geração, não da dele. Em “fique uns 5 min lá” nota-

se que o autor-criador não tem familiaridade com a prática culinária e nem com o gênero, pois são os ingredientes que devem cozinhar por cinco minutos na panela, não é o agente do ato de cozinhar que deve permanecer os cinco minutos em frente à panela (é esta última alternativa que se subentende do texto da Figura 1). Em “O forno você vai saber quando estará bom”, o autor-criador supõe que o interlocutor do enunciado é uma pessoa já iniciada na cozinha, alguém que consegue por si só descobrir quando o prato estará pronto, já que dá uma instrução que não chega a ser informativa, devido ao seu caráter vago – isso não é um estilo comum às receitas culinárias, o que também revela a pouca familiaridade do autor-criador com o gênero em questão.

Apesar de essa interação e essa forma de o autor marcar a sua subjetividade não serem típicas do gênero instrucional receita culinária, ao utilizar essas marcas o autor-criador reforça o que ocorre, mesmo que com menos frequência, na esfera culinária. Para ilustrarmos essa característica, inserimos aqui uma receita culinária em que também ocorrem essas manifestações:

**Bolo da tia Lourdinha**  
(Bolo de liquidificador, bem rápido)

**Ingredientes:**

- 3 ovos
- 2 xícaras de chá rasas de açúcar
- 1 xícara de chá de farinha de trigo
- 2 e 1/2 copos de leite
- 1 e 1/2 xícaras de queijo parmesão ralado

**Como fazer:**

Bata todos os ingredientes no liquidificador. Coloque numa forma untada com manteiga ou margarina e polvilhada com farinha de trigo. Leve ao forno médio e asse até que, enfiando um palito, ele saia limpo.

Se você quiser fazer um charme ao repetir a receita, jogue sobre a massa crua 100 g de passas verdes sem semente.

*Receita de tia Lourdinha... linda e solitária pianista. Dona de casa. (1919-1995)*

Regina Dourado. *Quero Comer!!!: dores e delícias do cozinheiro diletante*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.



**Figura 2 – Bolo da tia Lourdinha**

Na receita acima, temos em “Se você quiser fazer um charme” e “Receita de tia Lourdinha ... linda e solitária pianista. Dona de casa.” marcas que não são muito comuns no gênero em questão. No entanto, elas aparecem em um livro de receita da esfera pública, em que o autor-criador tem um *ethos* adulto, feminino,

mais familiarizado com a cozinha. Embora não sejam proibidas, elas são menos esperadas no enunciado de um autor-criador que tenha um *ethos* de adolescente, que normalmente considera que receitas são do universo das avós, que normalmente pensa que cozinha é algo muito tradicional e antigo.

**Brigadeiro : (ingredientes)**

- 1 lata de leite condensado
- Chocolate (nescal)
- Chocolate granulado
- ½ colher (sopa) de margarina
- 1 gema de ovo (opcional)

**Figura 3 - Brigadeiro**

No enunciado acima, percebemos que a estrutura composicional da receita não foi observada. Há o título da receita, na mesma linha já vem a primeira parte básica de uma receita – os ingredientes, mas não há o modo de fazer, que normalmente compõe uma receita culinária. O que pode ter motivado a omissão dessa parte talvez seja o fato deste prato ser conhecido de todos os interlocutores envolvidos na atividade. O autor-criador pode ter pensado que não seria necessário dar instruções e escrever um “modo de fazer” no contexto em que esse texto seria lido.

## PAVÊ DE LIMÃO



### INGREDIENTES

- ① 1  $\frac{1}{2}$  xícara de chá de leite condensado
- ① 1 xícara de chá de creme de leite
- ①  $\frac{1}{2}$  xícara de chá de suco de limão
- ① bolacha de maisena

### MODO DE FAZER

Em uma vasilha, pegue o leite condensado, o creme de leite e o suco de limão e misture bem. Coloque em um refratário, fazendo camadas, a massa e as bolachas. Para decorar, pegue um limão e raspe a sua casca, corte também alguns pedacinhos de limão e coloque onde você quiser (eu prefiro colocar no centro do doce).

**Figura 4** – Pavê de limão

No enunciado acima, o autor seguiu a estrutura composicional padrão: há o título, os ingredientes e o modo de fazer. Ele optou por empregar em todas as instruções o verbo no imperativo (“pegue”, “coloque”, “corte”), dando uma ordem mais direta ao leitor. No final da receita (“eu prefiro colocar no centro do doce”) o autor se coloca no texto, indicando que pelo menos aquele trecho conta uma experiência sua, não é como o restante da receita, que traz uma experiência de qualquer outra pessoa. É interessante observar também que os recursos visuais utilizados pelo autor – os marcadores no trecho “Ingredientes”, a fonte *comic sans* e

a ilustração do prato – remetem ao universo jovem, marcam que o texto é de um autor adolescente.



**FIGURA 5 –** Receitas de Gramática

A receita da qual foi retirado o fragmento citado na Figura 5 (ver anexo) é a simples impressão de uma página da internet. O aluno buscou uma receita pronta, imprimiu-a, com pouco envolvimento com a atividade proposta. No entanto, há indícios do posicionamento do autor-criador frente a esse gênero no Anexo O. Ao escrever um outro título para a receita, “Receitas de Gramática”, ele evidencia que considera a atividade proposta como parte da esfera escolar, contrariando o “espírito da atividade”, que tinha por objetivo desescolarizar o texto produzido na escola. No entanto, o autor-criador utiliza recursos não verbais para dar um estilo próprio à sua produção textual – veja-se o título com letras coloridas e destacadas, e recursos como cores diferentes em cada trecho do enunciado, na tentativa de deixar o texto atrativo, mais interessante para o público jovem.

# Receitas!!!

## Bolo de Iogurte

**Quatro ovos**  
**Um copo de óleo**  
**Dois copos de açúcar**  
**Dois copos de farinha\_de\_trigo**  
**Uma colher de fermento em pó Royal**



**Bater tudo no liquidificador e deixar trinta e cinco minutos no forno**

Figura 6 – Bolo de iogurte

Nesta transcrição, o autor não escreveu o nome das partes que compõem a receita, mas a dividiu em duas partes e organizou-as. É interessante observar que, embora o título expresse que a receita se trata de um “bolo de iogurte”, não há iogurte entre os ingredientes da receita. Essa falta de atenção e a ausência de verificação do conteúdo do texto poderia indiciar a falta de envolvimento com a atividade por parte do autor. Entretanto, ao ilustrar o texto com uma foto do prato descrito e utilizar na digitação do texto uma letra rococó, o autor traz o mundo da receita para a escola, o mundo da avó que produz receitas, e junto desse mundo o discurso do carinho, do conselho.

## **BAURU**

### Ingredientes

2 fatias de pão de forma

Manteiga

1 fatia de mussarela

1 fatia de presunto

Orégano

### Modo de fazer

**Pegue as fatias de pão de forma e passe manteiga nas duas, por fora e por dentro. Ponha as fatias de mussarela e presunto e também ponha o orégano, leve até a tostadeira e espere que a luz verde acenda. Se você quiser pode tomar alguma coisa para acompanhar.**

### **Figura 7 - Bauru**

A transcrição acima mostra uma receita que segue a forma composicional tradicional, até o final das instruções para o preparo do prato. Se a sugestão para degustá-lo com um acompanhamento é comum no gênero em questão, a indefinição daquilo que deve acompanhar o prato não é, o que mostra que esse autor ainda não domina o uso desse gênero do discurso. Além disso, ao recomendar “leve até a tostadeira e espere que a luz verde acenda”, nota-se que o autor escreveu o enunciado de acordo com a sua experiência, com a sua tostadeira que tem uma luz verde, sem considerar que outros aparelhos possam não ter essa luz ou ter outro tipo de mecanismo, ou seja, o autor dessa receita não consegue sair da esfera privada para entrar na esfera pública. Todavia, é interessante observar que a receita é um gênero que circula entre a esfera privada e a esfera pública, mas na escola, esfera pública, espera-se do aluno que este escreva textos que sejam lidos por leitores de outras esferas. Um texto como esse seria considerado ruim em uma atividade tradicional de produção de textos, pois a tendência na escola é relegar ao indizível a esfera privada, é desvalorizá-la, mas a receita transita entre essas duas esferas, e os enunciados analisados neste subitem revelam isso.

- Ingredientes
- 4 copos(americanos)de polvilho doce (500g)
- 1 colher de (sopa) fondor maggi ou sal a gosto
- 2 copos de (americano)de leite (300ml)
- 1 copo (americano) de óleo (150 ml)
- 2 ovos grandes ou 3 pequenos
- 4 copos (americano) de queijo minas meia cura ralado
- óleo para untar
- [Tabela de conversão de medidasImprimir lista de compras](#)
- Modo de Preparo

Colocar o polvilho em uma tigela grande

à parte, aquecer o fondor, o leite e o óleo

Quando ferver escaldar o polvilho com essa mistura, mexer muito bem para desfazer pelotinhas

Deixe esfriar

Acrescentar os ovos um a um, alternando com o queijo e sovando bem após cada adição

Untar as mãos com óleo, se necessário

Enrolar bolinhos de 2 (cm) de diâmetro e colocá-los em uma assadeira untada

Levar ao forno médio (180°), pré-quecido

Assar até ficarem douradinhos

- [Veja mais receitas semelhantes a esta](#)

Pão DE QUEIJO

**Figura 8 – Pão de queijo**

No enunciado acima, houve cópia literal da internet. O fato de haver dois *links* (“[Tabela de conversão de medidasImprimir lista de compras](#)” e “[Veja mais receitas semelhantes a esta](#)”) é uma marca de heterogeneidade mostrada marcada , que evidencia a falta de preocupação em ocultar que o autor descumpriu a proposta e não escreveu uma receita do seu dia-a-dia, mas sim buscou na internet algo pronto, que não reflete sua habilidade na cozinha. Houve falta de envolvimento com

a produção do gênero, com pouca preocupação até com o título, que está embaixo, escrito com letra de mão – ao contrário do restante do texto.

Observamos, então, que apesar de a maioria dos alunos ter reproduzido de forma bastante comum e padronizada esse gênero de instrução que é bem objetivo, notamos que o sujeito aparece nos vãos dessa objetividade/padronização. As receitas analisadas mostram o acabamento que os autores dão ao enunciado: a cor utilizada na impressão ou na escrita, a fonte, a ilustração, a pontuação empregada, os comentários. Isso revela que o autor, ao produzir seu enunciado, remeteu à prática discursiva, a algo que a avó ou a mãe ensinou. A escolha da fonte nos títulos, com letra similar à de mão ou rococó, cria o clima da família, do conselho, da esfera privada na qual as receitas passam de mãe para filha.

## CONCLUSÃO

As análises desenvolvidas neste trabalho permitem concluir que, quando o gênero se atualiza nas atividades de ensino, ele se modifica. No nosso caso, destacamos que essa mudança se dá principalmente pela nova situação interativa que se instaura entre autor e leitor/destinatário. O diário pessoal, se tem por destinatário um outro para quem se produz uma confiança e se não é feito para ser lido por outros, sofreu, na atividade desenvolvida em sala de aula, modificações substanciais devido ao fato de que seria lido pela professora e colegas. Também a receita culinária, retirada da esfera privada (onde, na maioria das vezes, circula esse gênero) e atualizada na esfera pública, vem marcada, nas produções analisadas, pelas características estilísticas características das duas esferas: ora se produz um distanciamento entre autor-criador e destinatário, uma objetividade esperada na realização do gênero na esfera pública; ora se produz uma escolarização do gênero típica da esfera pública que é a escola; ora se manifesta nos enunciados a força da subjetividade, do mundo da família e da prática culinária pessoal.

Os resultados da pesquisa nos levam a um questionamento: Seria possível produzir esses gêneros na escola sem que eles fossem “escolarizados” ou sofressem alterações como as que ocorreram?.

A produção do diário pessoal na escola já seria um ato escolar mesmo que o professor e os alunos não lessem a produção do aluno, tendo em vista que foi “solicitada” a escrita (trata-se de situação tipicamente escolar de produção textual, em que a produção parte de proposta do professor, representante da instituição). A mudança de esfera de atividade fatalmente afeta a manifestação do gênero do discurso.

Outro questionamento que nos fazemos, ao término desta pesquisa, é: Afinal, as recorrentes alterações ocorridas nos gêneros na esfera escolar são necessariamente ruins? Os estudos acadêmicos, como vimos, criticam a “escolarização” do texto feita pela escola. Nosso trabalho, contudo, leva-nos a

concluir que nem toda atividade escolar que modifica o gênero em sala de aula é ruim para as relações entre os sujeitos autor/leitor na prática da escrita, ou seja, nem sempre se trata de uma escolarização do gênero, no sentido pejorativo do termo. Aliás, as modificações podem ser bem-vindas. Acreditamos que nossos alunos se constituíram como autores-criadores nas atividades propostas, deram acabamento estético aos seus enunciados tendo em vista a situação de interação instaurada no processo de ensino-aprendizagem, o que, para nós, já justifica as atividades propostas, mesmo que elas tenham levado a modificações no estilo e forma composicional dos gêneros escritos.

Consideramos que o papel da escola não é ensinar o gênero, tomando-o como conteúdo da aula de Língua Portuguesa. A função da escola, na nossa concepção, é ensinar a partir do gênero, tomando-o como ponto de partida e instrumento para que se chegue a uma reflexão a respeito da língua, da sociedade, dos movimentos sociais, da história. No capítulo 2 deste trabalho, diversos autores questionam atividades de sala de aula que não incentivam a leitura, que ocasionam uma escrita automática, vazia de sentido e significado para o aluno, e isso se reflete em nossa sociedade de forma bem notória. Em pesquisas que mensuram a capacidade de interpretação dos nossos alunos, o Brasil, normalmente, ocupa as últimas posições. O motivo principal da não aprovação de muitos alunos nos melhores vestibulares e concursos é, novamente, a falta da habilidade de interpretação, a falta de contato com o texto, com a escrita, com as diversas realidades que o texto apresenta a seu leitor. Assim, se faz necessário refletir sobre como o professor de Língua Portuguesa e, também, os professores de todas as outras disciplinas vêm lidando com seu principal instrumento de trabalho – o texto/o gênero. Acreditamos que ainda é preciso que valorizemos a esfera privada, a história familiar do aluno, que façamos nosso aluno escrever, que adquira e desenvolva o gosto pela escrita e pela leitura, que tenhamos leitores.

Em um certo momento, durante a realização desta dissertação, acreditamos que seriam óbvios os resultados que obteríamos nas análises – o que tornaria inócua nossa pesquisa. Veja-se que, obviamente, haveria modificações na atualização dos gêneros – ocorrência, como se viu, realmente inevitável, mas não a ponto de se descaracterizar os gêneros em questão. No entanto, posteriormente, ao analisarmos os enunciados produzidos e encontrarmos neles as vozes sociais, o sujeito dividido, o dizer do autor-criador, percebemos que o principal a se buscar

nesses enunciados é o sujeito que diz, neste caso, o meu aluno, este sim o centro das atividades de ensino. O olhar para a esfera privada e a valorização dela, o olhar para o não silenciamento do aluno é o que consideramos mais importante neste trabalho.

Um primeiro olhar buscaria desconsiderar a esfera privada e julgar como erro o que fosse proveniente dela nos enunciados analisados. O gênero, como visto, está aberto a atualizações, mas a tendência da escola, como muitos trabalhos mostram (entre eles, ver Mendonça, 1995) é fechar, é silenciar, é não possibilitar o aparecimento do diferente, é promover o fechamento das possibilidades de leitura e escrita dos gêneros, ao tomá-los como objeto de ensino. Estando os gêneros indissociáveis da vida, como propõe Bakhtin, talvez seja um caminho produtivo, então, desenvolver atividades que busquem nos gêneros o olhar do outro, o dizer do outro, a fim de que todos se beneficiem com as trocas propiciadas.

Outra dificuldade que encontramos nesta pesquisa foi dissociar a professora que havia realizado as atividades tomadas como objeto de reflexão da pesquisadora. Inicialmente, o olhar da professora, em alguns momentos, tendia a silenciar o autor-criador que não correspondesse às expectativas que ela tinha quanto ao que o aluno produzisse. Mas o olhar da pesquisadora tendia a valorizar a presença de um autor-criador que a professora abafava... Colocarmo-nos como alvo de comentários e críticas dos outros (leitores deste texto) e de nós mesmas não foi fácil. No entanto, finalizando este trabalho, acreditamos que as nossas expectativas quanto às produções textuais dos nossos alunos foram ampliadas. Assim, a pesquisadora fez com que o olhar da professora ampliasse seus horizontes em busca de, quem sabe, aulas melhores.

Enfim, esta dissertação tem, para esta professora-pesquisadora, uma função não somente acadêmica, mas também social, pelo menos no espaço do micro-social, no espaço da interação em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: *outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Caderno de estudos lingüísticos. Campinas. v.18, p.25-42,jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*, Trad. de Maria Ermontina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 2006. (Coleção biblioteca universal).

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.65-80.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 2006. (Coleção biblioteca universal).

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.61-78.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. — Brasília : MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos* (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p.115-131

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª ed.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 4ª ed. (Coleção texto e linguagem).

\_\_\_\_\_. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. Campinas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v.31, p.127-144, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. (Coleção Na sala de aula).

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004. 10ª ed.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.151-166.

MENDONÇA, Marina Célia. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Campinas-SP), 1995.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção texto e linguagem).

SOBRAL, Adail. Ético e estético. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.103-121.

## ANEXOS

## ANEXO A

Franca (podia ser Los Angeles), 29 (podia ser 32) de março (podia ser dezembro).  
 Queridíssimo Diário,

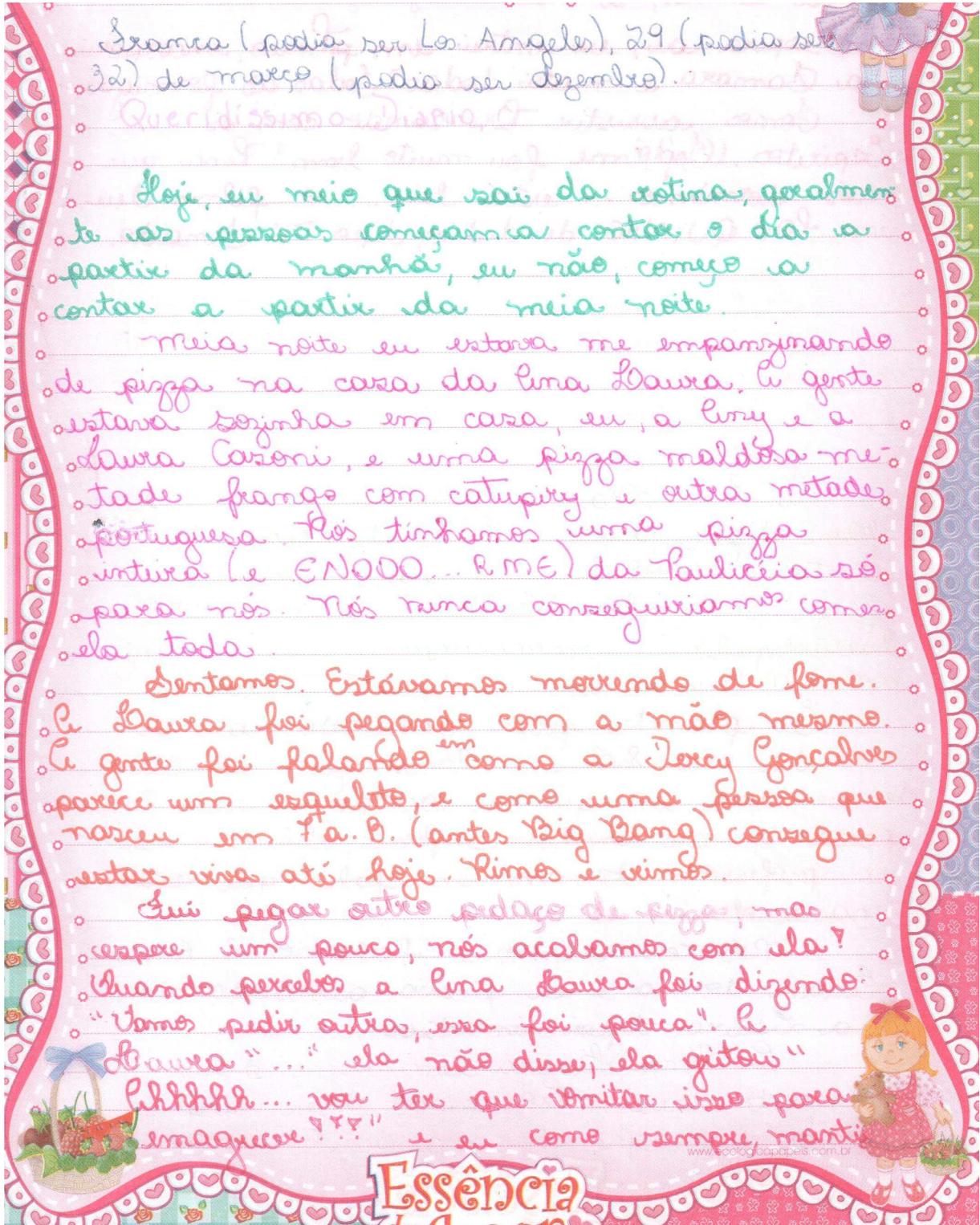
Hoje, eu meio que saí da rotina, geralmente as pessoas começam a contar o dia a partir da manhã, eu não, começo a contar a partir da meia-noite.

Meia-noite eu estava me empantando de pizza na casa da Lina Laura, a gente estava sozinha em casa, eu, a Lory e a Laura Caseni, e uma pizza malhada: metade frango com catupiry e outra metade portuguesa. Nós tínhamos uma pizza inteira (e ENODO... RME) da Pauliceia só para nós. Nós nunca conseguiríamos comer ela toda.

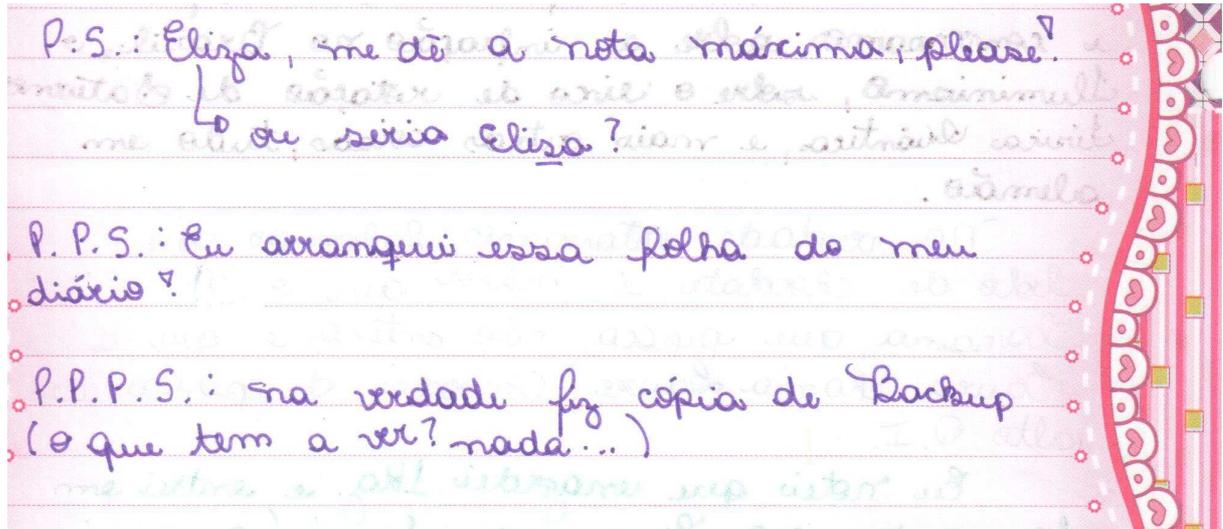
Sentamos. Estávamos morrendo de fome. A Lina Laura foi pegando com a mão mesmo. A gente foi falando<sup>em</sup> como a Jocy Gonçalves parece um esqueleto, e como uma pessoa que nasceu em F.A.B. (antes Big Bang) consegue estar viva até hoje. Rimos e vimos.

Tive pegar outro pedaço de pizza, mas espere um pouco, nós acabamos com ela! Quando percebemos a Lina Laura foi dizendo: "Vamos pedir outra, essa foi pouca". A Laura "... ela não disse, ela gritou" hahaha... vou ter que vomitar isso para emagrecer!???" e eu como sempre menti

Essência



## ANEXO B



## ANEXO C

◦ Terça dia 24/11

Foi como sempre acordei, tomei banho e coloquei o uniforme e fui pra escola lo figno e de sempre: estudar su mãe gosto de estudar mas pouco e sei disso lo mesmo foi o de sempre mesmo: oi, Thau, tem dicas, puty expusi a legao mai iso e so com ir outra com a melhora amiga: Pedro, Caio, Lucas e mai uma porredo de gente.

Por ai do exoto e fui almoçar quase nunca almoço em casa, fui comer no chomini lo ele servem um prato feto muito bom. Minha mãe esta doente: resfriado, dor de cabeça e estomago e por isso mud este indo trabalhar ficou em casa deitada assistindo TV eu fiquei um tempo no PC depois fiz lição de matematica e chato mas vale mais depois disse fiz minha limpeza do dia: janta o lixo, limpo um cochovo (O pequeno porculo tem 2 rotuladores azuis) depois disse ajuda muito mais com o remedio. De noite os computadores estava tentado Hackin e servido mais estava offline e num deu ero um server para de um ~~do~~ ~~do~~ dor jogar esse eu jogo, depois disse fui procurar um codizar para criar de site tao difficil entao parei e fiz um sistema mas nem sei se vou utilizalo mas difficil fazer minha mãe fez o ponto e eu comei e do tambem fui ajudado o fazer servico para o meu pai que quase nunca ta em casa ele vai 7:00H e volta lo 11:00H esse quando ele esta em Franca vai de fica mais rapido. Por ai eu fui dormir tomei banho e fui para cama ai lembrei de fazer esse diario de redações que o Elton esta lendo.

Do one can break what is unbreakable, I found a way  
I found a way: Trecho do musica "I found a way de Drake bell.



## ANEXO D

VIDEO? Continuando...

Quando o Romão chegou, nós saímos, e ele foi tentar tirar o licho ffo nojento e "esquerreto" do leal com uma espécie de haste. Mas ele é tão desconfiado que o licho caiu... caiu... caiu... NÃO caiu dentro do meu tênis, mas ele caiu... não caiu no tênis da Dani mas ele caiu... caiu... caiu dentro... dentro sabe de onde? Da minha mala? Você entendeu? Caiu um filhote de sapo, sabe, aquela licho que pula, dá rebreio, é mais nojento do que a cara do Lula (vixi?) dentro da minha mala, com minhas roupas, minha fantasia de plumimbo e tudo mais... eu estava explodindo de raiva, nojo, raquidão e tudo de pior! (Vide o vídeo com a Dani).

Bem, como sou uma pessoa extremamente otimista vi pelo lado bom, eu iria fazer compras e repor o estoque, iria comprar roupas em "lojas de loja fita à mão" Mexinha de Sacramento. Buááá... (imagina... capital da Califórnia → é sério, a capital da Califórnia é Sacramento, caso você seja um letrado e duvide, vide atlas). Cuii que nojo... entrou um sapo na minha mala → isso não saia da minha mala lábea.

Uhau... Uhau...

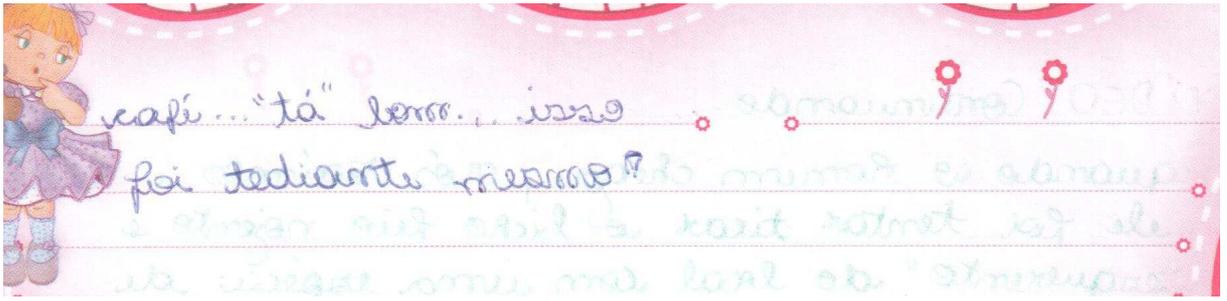
P.S.: não era pra ser engraçado, se você dormiu no meu "tê" precisando de

**Essência**





ANEXO E



## ANEXO F

Eroneia, 25 de Abril de 2008

Sr. Diário, olá! Não é que o dia de escrever em você ~~de~~ ~~o~~ novo chegou rápido!?

Bem, enfim. Eu acordei morrendo de sono. Fui na escola. A primeira aula foi de matemática. A segunda de geografia. A terceira de redação. Sobre, eu adoro redação. E de "puro-são". Descobri que o professor tem 28 anos, ou algo assim, <sup>obrigada!</sup> mas não aparenta, parece ter 21, ou menos! Bem, enfim, depois toda aula de gramática. E eu não gosto de gramática. Bem, não gosto de nenhuma matéria, só de redação.

Fui embora, e passei a tarde assistindo "House", um seriado sobre um médico. Passei o resto do dia jogando "New Super Mario Bros." no meu DS. De noite, tive que ir no aniversário de 15 anos de uma prima. Fui embora em 1 hora, eu odeio festas.

Depois da festa, entrei um pouco no computador. E agora estou escrevendo em você para ir dormir.

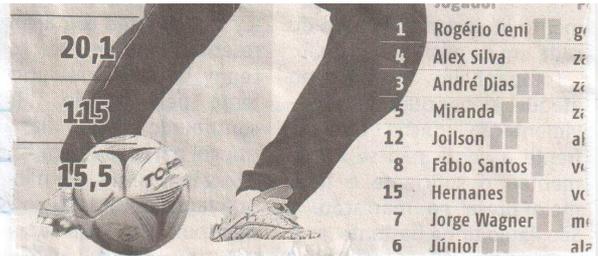
Até a próxima



## ANEXO G

23 de Abril de 2008

Grande amigo diário:



Hoje eu acordei com muito sono, eram 6h da manhã, fui ao banheiro fazer "xixi", escovar os dentes e tomar banho, porque sem tomar banho eu não consigo ir para escola. Quando acabei o banho, fiz o de sempre: estiquei a toalha na cama e relaxei, relaxei por uns 10 minutos. Depois fui tomar café da manhã, mas desisti, fiquei com preguiça, apesar disso a mesa estava de dar água na boca, tinha de tudo.

Fiquei esperando minha irmã por uns 15 minutos, já estava querendo matar ela, mas como você já sabe amigão, já estou acostumado.

Finalmente ela acabou de se arrumar e podemos ir para escola, mas antes o portão enfiou e não abriu, achei que o controle estava sem pilha, mas não o portão estava estrogado mesmo. ~~Desse~~ Nos atrasamos para ir para escola, tivemos que ligar para o meu pai que estava na ginástica para nós buscar, ele demorou mais ou menos 20 minutos.

Quando chegamos na porta da escola, me lembrei que havia esquecido o diário da Elisa em casa, a Elisa é uma professora de Redação que exige a aluna aprender, mas isso é bom, porque ninguém vai embora <sup>da aula</sup> sem aprender. Voltamos para casa e corri para o meu quarto e peguei o diário.

Meu pai deixou minha irmã Getúlia na sua escola, que é diferente da minha chama Fernando Pessoa

## ANEXO H

Quando cheguei à escola, perdi a primeira aula e já aproveitei para ler livro de Pedagogia que se chama: A marca de uma lagrima. O livro eu não gostei muito mais, mas fazer o que né?

Bateu o sinal e eu entrei para a segunda aula era de matemática, do professor Índio. Amiguão, você deve estar se perguntando, Índio? Isso mesmo, o nome dele é mais estranho é: Rafael Índio do Brasil, ~~ele~~ ~~o nome dele~~ o nome dele é esquisito, mas ele é gente fina, agrada todo mundo. Aprendemos equação de 1º, 2º e 3º graus é fácil, como ele diz: "melgim de abelha".

Passaram-se as outras 4 aulas e não teve mais nada de importante, só quando recebi uma prova de Português, tirei oito "carrá", fiquei muito feliz!

Acabou a aula vim embora pra casa com o "Carlin", um tipo tio meu, sempre vou embora com ele, ele é amiguão dos meus pais.

Cheguei em casa e vi aquela fatura de comida, logo que sentei a mesa, agradeci a Deus por tudo na minha vida, mas não agradeço para fazer graça, mas sim porque existe muitas crianças, e famílias que não têm o que comer, onde viver, mas lembra-se agradeça com fé. A comida, mem comento, tára uma delícia e eu gostei de tudo.

Acabei o almoço, tirei uma soneca, mais que soneca, demorou 1h, que bom que estava, descansei e fiquei 10 0%.  
 Minha tarde foi assim, à noite vi novela com meus pais e minha irmã e depois vi o jogo do São Paulo que felizmente perdeu por 3x1, fiquei feliz, mas mem muito, porque o São Paulo já é acostumado perder.

Vou dormir agora amiguão, pois já é tarde. Até mais

## ANEXO I

Terça, 2 de Março de 2008

Sr. Diácono, hoje eu acordei e fui jogar DS. Peguei Final Fantasy XII pra jogar, e passei de algumas missões. Avancei bastante no jogo, e consegui um "esper" muito bom, se chama "Escalador", se não me engano. Ele tem um ataque FO\*\*\* PRA CA\*\*\*, que tira "HP" do inimigo baseado no "HP" dele. Só que eu fiquei com preguiça de ler os diálogos da história e desliguei.

Enfim, continuando, hoje foi aniversário do meu avô. Tui almoço na minha tia. Não comi nada, fiquei só jogando DS. Foi tudo como antes. Quando voltei pra casa, entrei no computador e fui ver "Brazil Break". Eu ia ir assistir "Rambo IV", mas desanimei. Passei o resto do dia em passei "vagabundando" (Sei-se: fazendo nada). Quando estava andando, fui jogar ludo. Como deixo tudo pra última hora, juntei muito. Reclamei bastante, mas fiz.

Outra coisa, esqueci de falar antes: Hoje foi show do Iron Maiden, e eu não fui. Droga Me\*\*\* Ca\*\*\*. Um povo sortudo, lá em São Paulo, vendo o show ao vivo, numa das melhores turnês, e eu aqui, sem nada pra fazer, Me\*\*\*. Bem, agora estou indo dormir. Até o próximo dia que vou ter que gastar 10 minutos da minha vida escrevendo em rote.

nos a fazer algo no Brasil". Mesm  
je longa data - já são quase nove

## ANEXO J

Olá, Diário. 

Desde ontem eu estava planejando ir para Caldaz Novean (Deu para perceber que não foi uma viagem planejada com muita antecedência). Minha avó disse pra mim, ontem, que era pra eu fazer minha mala que fosse as 6:00 ela passaria na minha casa. Peguei minha roupa, meus materiais escolares, três livros, Harry Potter 7, A Menina da Sexta Lua, e a Amora de uma Loquima.

Dito e feito. Hoje as 6:00 hora da manhã, eu estava minha avó e meu primo, Gabriel, esperando que eu e a minha irmã, Laura, tomássemos o café da manhã.

Ficamos na manhã toda no carro. Minha mãe chorava, meu primo e minha avó ficaram escutando música de rádio no rádio do carro e eu fiquei ouvindo música no meu mp4 (na da contra, mas eu não gosto de música de rádio).

Chegamos mais ou menos 8:00. ~~Almoçamos~~ Almoçamos depois fomos para um clube, que minha avó é sócia. Voltamos à noite, fiz minha bagagem de casa. Vou assistir um pouco de TV, depois acho que vou dormir.

Tchau, Diário.   
e Jolita. 

P.S. 1: A decoração não está muito boa porque eu não trouxe material para isso.

P.S. 2: A ~~letra~~ letra tá feia, eu sei, mas eu fui tentar melhorar ela e ficou pior ainda. (Difícil de acertar, mas é verdade)

P.S. 3: Eu vou parar de escrever esse P.S. porque só deve estar irritando os leitores.

## ANEXO K

Franca, 28 de Abril de 2008

Meu amigo diário,

Hoje foi um dia normal, exceto pelo fato de eu estar muito feliz pelo meu time ter ganhado o primeiro jogo da final do Campeonato Paulista, claro que isso não é muita surpresa já que o time tem um elenco forte.

Acordei às 6 horas da manhã, como de costume, tomei banho e fui para a aula; tivemos aula de física e de história; depois foi o recreio, hora de tomar o lanche e conversar com os amigos; após o recreio tivemos aula de Biologia, Espanhol e Desenho Geométrico, ao fim das aulas fui para casa almoçar.

Logo após o almoço lembrei que tinha lição de redação e de inglês (um trabalho em dupla que o Eduardo TERIA que fazer), demorei um bom tempo, ao acabar eu pensava em dormir um pouco, mas isso não foi possível porque eu tinha Aula de Inglês.

Na Escala de Inglês encontrei o Eduardo, que com muita cara de pau me disse que não fez o trabalho porque tinha de ir na fisioterapia, mas tudo bem já que consegui fazer. Depois da aula fui para casa e fiquei jogando videogame até a hora de dormir, mas antes eu vim escrever em você. Até algum dia!

## ANEXO L

Diário,

O dia hoje foi bom, estou muito feliz porque ontem o Palmeiras goleou o Bragantino por 5x2, pena que o Corinthians também ganhou...

Como de costume acordei às 6 horas e fui tomar banho para ir à escola. Tivemos aula dupla de física, muito cansativa, depois tivemos uma longa aula de história, enfim chegou o recreio. Na última aula teve prova de geografia, como sempre bem fácil.

Fui para casa estudar para a temida e complicada prova de biologia, ninguém merece ficar estudando o tamanho de cada coisa do corpo e os nomes complicados que os cientistas dão a eles.

Às 3 horas e 45 minutos fui para a aula de inglês no CCBEU, fomos ao auditório ver um filme chamado "Dr. Jekyll and Mr. Hyde", que é muito interessante.

Quando voltei para casa fui fazer as tarefas da escola, como não tinha muita coisa sobrou até um tempo livre, agora estou ficando com sono por isso tobo e até algum dia diário.

## ANEXO M

01/04/08



Ilustríssimo diário.

Hoje me levantei com vontade de continuar dormindo, minha mãe e meu pai piscaram me enchendo o saco para ir a escola, tomei banho escovei os dentes e fui tomar café. Olhei no relógio já era 7h5min da manhã, corri para o carro e partime para escola, chegando lá o porteiro Marcelo falou: "ooooooooo-ve que ainda dá tempo!", eu nem liqui para o que ele falou, fui lentamente e beijando. Já não tinha ninguém na porta ~~da~~ ~~sala~~ da sala mas mesmo assim eu entrei com aquela cara-de-pau.

Na hora do recreio eu e Gustavo fomos a guarita papoear com o Marcelo e o Eduardo sobre o carro.

Na saída fiquei esperando mais de meia hora a minha mãe e a lóida da minha irmã, cheguei em casa almocei fígada da mamãe com listaca: comi de almocar e fui dormir um pouco, a minha mãe me chamou para ir ao basquete corri, aqueci, joguei, trimeii varias bolas na saída de basquete comi um salgadinho e tomei um "refri". Encontrei minha prima e fui para a casa da minha avó esperar a minha irmã sair da escola.

Daí fomos ao trabalho da minha mãe e depois fomos receber de uma cliente, cheguei em casa tomei banho e jantei mais tarde assisti a novela um pedacinho de caseta ~~o~~ planeta toma lá dá cá e comecei a escrever, escovei os dentes e fui dormir

tchau! tchau!  
até amanhã!



ANEXO N

Quando cheguei em casa tomei banho e fui jantar, UMM!!!  
 A comida estava "de lambar os labros", ~~comi~~ comi arroz, feijão,  
 milho e carne de vaca.

Depois para me divertir liguei a televisão assisti Eu a patroa  
 e os amigos.  
 E agora vou dormir, hoje foi um dia magnifico.  
 Tchau meu querido diário



## ANEXO O

# RECEITAS DE GRAMÁTICA

## BOLO DE CENOURA:

### INGREDIENTES:

#### Massa

- 2 unidade(s) de cenoura picada(s)
- 2 xícara(s) (chá) de açúcar
- 3 unidade(s) de ovo
- 1 xícara(s) (chá) de óleo de soja sadia
- 2 xícara(s) (chá) de farinha de trigo
- 1 colher(es) (sopa) de fermento químico em pó

#### Cobertura

- 2 colher(es) (sopa) de margarina Qualy
- 4 colher(es) (sopa) de água
- 4 colher(es) (sopa) de chocolate em pó
- 4 colher(es) (sopa) de açúcar

### MODO DE PREPARAR:

#### Massa

Bata os quatro primeiros ingredientes da massa no liquidificador. Em seguida, misture a farinha de trigo e o fermento em pó. Asse em fôrma tipo para pudim, média, untada e polvilhada com farinha de trigo, em forno a 150°(médio).

#### Cobertura

leve a margarina ao fogo até derreter. Misture os demais ingredientes, mexendo até soltar da panela. Faça furinhos no bolo de cenoura com o garfo e jogue a cobertura ainda quente.

# 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](#)