

Denise de Moraes Santhiago Mathiola

**A REENUNCIÇÃO DO TRABALHO COM GÊNEROS DO
DISCURSO/TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
UM OLHAR PARA AS ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Comunicação Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Mathiola, Denise de Moraes Santhiago

A reenuniação do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de língua portuguesa : um olhar para as orientações ao professor / Denise de Moraes Santhiago Mathiola ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2019.
179 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Livro didático de língua portuguesa. 3. Gêneros do discurso/textuais. 4. Reenuniação. 5. orientações ao professor. I. Acosta Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Denise de Moraes Santhiago Mathiola

**A REENUNCIÇÃO DO TRABALHO COM GÊNEROS DO
DISCURSO/TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM OLHAR PARA AS ORIENTAÇÕES AO
PROFESSOR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras

Florianópolis, 29 de março de 2019.

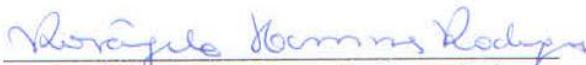


Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Coordenadora do Curso

Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:



Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Presidenta de Banca

Universidade Federal de Santa Catarina



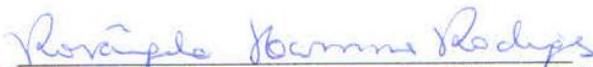
Prof.^a Maria Inez Probst, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Edair Maria Górski, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^o Neil Armstrong Franco de Oliveira, Dr.^o (Videoconferência)

Universidade Estadual de Maringá

A meus pais, Dario e Helena, mestres
de minha existência, inspiração de
minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde, proteção e força em meio às adversidades

A meus pais, Dario e Helena, pelo exemplo de caráter, honestidade e integridade. Pelo apoio e amor incondicional, por serem minha fortaleza e aliviar o “peso de minhas batalhas”. Obrigada por me ensinarem a ser quem sou, zelar por mim e por meu filho, por existir em nossas vidas! Minha admiração por vocês será eterna!

A meu filho, Bernardo, amor puro e sincero, motivação de minha luta, razão pela qual sigo em frente todos os dias. Perdão pela ausência! Meu amor por ti é infundável!

Ao Tiago, meu esposo, amigo e companheiro, pela compreensão de minha ausência e apoio nos momentos de fraqueza. Obrigada por ser um pai maravilhoso e por cuidar de nossa família! Somos parte um do outro!

A minha avó, madrinha e mãe, Marta, por todo amor e carinho de suas orações.

A minha sogra, Neide, pelo incentivo desde o início desta jornada de estudos.

Ao professor Rodrigo Acosta Pereira, meu orientador, por ter me acolhido enquanto orientanda, pelo profissionalismo, paciência e humanidade com que conduz seus ensinamentos. Obrigada pela presença (mesmo distante fisicamente) e disposição constantes, por compartilhar seu conhecimento com tanto respeito ao próximo. És digno de muita admiração!

Aos colegas de turma, Aline, Ana, Denise, Elenice, Elisângela, Luana, Maurício, Michela, e Wilson, pelos momentos compartilhados.

À Secretaria de Educação de Itajaí, por conceder o afastamento para a realização do mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho acontecesse.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

RESUMO

As diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil destacam que o domínio da linguagem, como atividade discursiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena participação social. Assim, os documentos norteadores caracterizam o ensino da língua a partir de suas funções sociocomunicativas, emergindo portanto, a necessidade de uma prática teórico-metodológica e didático-pedagógica fundamentada na teoria dos gêneros do discurso/textuais. Contudo, não há como falar em ensino de Língua Portuguesa, em prática efetiva de sala de aula, sem remeter-se ao livro didático, recurso de apoio didático-pedagógico presente nas salas de aula do país. Nesse sentido, as mudanças e as reformulações que envolvem a prática docente, precisam ser acompanhadas pelos livros didáticos “[...] que muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor [...]” (BRITTO, 1997, p. 253). Atentos a esse fato, nesta dissertação, analisamos as orientações discursivizadas no manual do professor, a fim de compreender a reenunciação do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. À luz do objetivo geral, nossos objetivos específicos são: (i) mapear as diferentes perspectivas do trabalho com gêneros do discurso/ textuais nos campos da Linguística Aplicada e da Linguística; (ii) discutir o conceito de reenunciação, sob uma perspectiva dialógica; (iii) compreender como as orientações aos professores estão reenunciadas dialogicamente no manual do professor. Para tanto, nossa ancoragem teórico-metodológica insere-se nos Estudos Dialógicos da Linguagem, com base nos escritos de Bakhtin e o Círculo e, a partir desse referencial, desenvolvemos uma pesquisa de base qualitativa, sob a perspectiva da análise documental e da análise enunciativo-discursiva de base dialógica. Os dados, por sua vez, foram gerados a partir das três coleções didáticas que obtiveram maior adesão entre as escolas do Município de Itajaí – Santa Catarina, no PNLD de 2017, a saber: *Português Linguagens; Singular & Plural* e *Tecendo Linguagens*. As análises desenvolvidas revelaram que há uma forte propensão ao discurso de mudança nos manuais de orientação ao professor. No entanto, ao atentarmos para a reenunciação dos gêneros do discurso/textuais, constatamos notória presença de forças centrípetas atuando em favor da instrumentalização do gênero. Compreendemos que tais ocorrências são típicas do *cronotopo de tensão*, que se caracteriza a partir do conflito, da resistência, da incompreensão, muitas vezes involuntária, gerada pela tentativa de inovação na concepção de

ensino da língua. Sendo assim, depreendemos que as reenunciações, balizadoras da prática didático-pedagógica nos manuais dos livros didáticos em questão, especificamente em torno da teoria de gêneros do discurso/textuais, buscam aproximar-se dos discursos oficiais favoráveis à renovação, porém são simultaneamente atravessadas por encaminhamentos e projetos aliados a práticas tradicionais, resultado dos conflitos advindos do *cronotopo de tensão*. Sobre as *projeções dialógicas de reenuniação*, constatamos que ocorrem das mais variadas formas. Há *reenuniação de estudos especificados*, em que a concepção teórico-metodológica pode aparecer marcada por *filiação teórico-metodológica* - nomeando teorias os seus teóricos; ou por *filiação teórico-conceitual* - em que a respectiva teoria é reenunciada através de conceitos. Além disso, as orientações ao professor dos manuais didáticos em estudo apresentam também *reenuniação de estudos imbricados* - em que a conceituação revela-se no manual de orientação ao professor por diferentes concepções que aparecem entrelaçadas, imbricadas, sem a denominação específica e, por vezes, de modo involuntário; por *reenuniação de estudos apagados* - quando não há particularidades que permitam a identificação de conceitos que remetam a alguma teoria de gêneros; e, finalmente, revela-se *a reenuniação os documentos parametrizadores*, em que a composição das orientações ao professor está em confluência ao que vem discursivizado nos PCN. A partir dos resultados desta pesquisa, acreditamos na relevância deste estudo, que não apenas colabora para os estudos atuais sobre gêneros do discurso/textuais, como também para as pesquisas sobre livros didáticos no Brasil.

Palavras-chave: Livro didático de língua portuguesa. Gêneros do discurso/textuais. Reenuniação. Orientações ao professor.

ABSTRACT

The guidelines for the teaching of the Portuguese Language in Brazil emphasize that either the domain of language as a discursive activity as well as the domain of language as a symbolic system are the essential conditions for the probability of full social participation. Thus, the guiding documents characterize the teaching of the language from its socio-communicative functions, thereby emerging the need for a theoretical-methodological and didactic-pedagogical practice based on the theory of discourse / textual genres. Nevertheless, there is no possibility of speaking in Portuguese language teaching, in actual classroom practice, without referring to the didactic book, a resource of didactic-pedagogical support present in the classrooms of the country. In this sense, the changes as well as the reformulations that involve the teaching practice need to be accompanied by the textbooks "[...] which is often the only source of information and updating for the teacher ..." (BRITTO, 1997, p.253). Aware of this fact, in this dissertation, we analyze the discursive orientations in the teacher's manual, in order to understand the re-enunciation of the work with discourse / textual genres in textbooks of Portuguese Language of Elementary Education II. Regarding the general objective, our specific objectives are: (i) map the different perspectives of the work with discourse / textual genres in the fields of Applied Linguistics and Linguistics; (ii) to discuss, from a dialogical perspective, the concept of re-enunciation (iii) understand how teacher orientations are dialogically re-enunciated in the teacher's manual. In order to do so, our theoretical-methodological anchorage is inserted in the Dialogical Studies of Language, based upon the writings of Bakhtin and the Circle and, from this referential, we develop a research on a qualitative basis, from the perspective of documentary analysis and analysis discursive-enunciative with dialogical basis. The data were generated from the three didactic collections that had obtained the highest adherence among the schools of the Municipality of Itajaí - Santa Catarina, in the PNLD of 2017, namely: Languages; Singular & Plural and Interweaving Languages. The developed analyzes revealed that there is a strong propensity for the change discourse in the teacher's orientation manuals. However, when we look at the re-enunciation of discourse / textual genres, we find out a notable presence of centripetal forces acting in favor of the genre's instrumentalization. We had clearly understood that such occurrences are typical of the chronotope of tension, which is characterized by the conflict, resistance, and often involuntary incomprehension generated by the attempt to innovate in the

conception of language teaching. Thus, we perceive that the re-enunciations, which mark the pedagogical-didactic practice in the contents of the textbooks, specifically around the theory of discourse / textual genres, try to approach official discourses favorable to renewal, nonetheless are simultaneously crossed by referrals and projects allied to traditional practices, the result of conflicts arising from the chronotope of tension. Regarding the dialogical projections of re-enunciation, we find that they occur in the most varied possible forms. There is a re-enunciation of specified studies, in which the theoretical-methodological conception may be marked by theoretical-methodological affiliation - naming theories to their theorists; or by theoretical-conceptual affiliation - in which the respective theory is re-enunciated through concepts. In addition, the orientations to the teacher of the didactic manuals in study also present re-enunciation of overlapping studies - in which the conceptualization is revealed in the manual of orientation to the teacher by different conceptions that appear intertwined, imbricated, without the specific denomination and, sometimes, unintentionally; by re-enunciation of erased studies - when there are no specific particularities that allow the identification of concepts that refer to some theory of genres; and finally, reveals the re-enunciation of the parameters documents, in which the composition of the orientations to the teacher is in confluence with what is discursive in the PCN. From the results of this research, we firmly believe in the relevance of this study, which not only contributes to current studies on discourse / textual genres, but also to the research on textbooks in Brazil.

Keywords: Portuguese language's textbook. Discourse genres / textual. Re-enunciation. Directions to the teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro didático <i>Teláris</i>	54
Figura 2 – Livro didático <i>Tecendo Linguagens</i>	54
Figura 3 – Livro didático <i>Singular & Plural</i>	54
Figura 4 – Livro didático <i>Português Linguagens</i>	54
Figura 5 – Livro didático <i>Para viver juntos - Português</i>	54
Figura 6 – Livro didático <i>Universos - Língua Portuguesa</i>	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Pressupostos da pesquisa documental em nosso estudo.....	46
Quadro 2 – Levantamento dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 adotados nas escolas municipais de Itajaí, Santa Catarina.	55
Quadro 3 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção <i>Português Linguagens</i>	59
Quadro 4 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção <i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	61
Quadro 5 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	63
Quadro 6 – Tipos de discurso.	79
Quadro 7 – Breve panorama de estudos de gêneros do discurso/textuais no Brasil proposto por Marcuschi (2008).....	84
Quadro 8 – Breve síntese das abordagens nos estudos de gêneros do discurso/textuais.....	88
Quadro 9 – Sistematização do “mapeamento” de Bezerra (2016).	91
Quadro 10 – Projeções dialógicas da <i>reenunhação dos estudos especificados, imbricados e apagados</i>	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização dos dados obtidos no Banco de Teses por Costa (2016).	109
Tabela 2 – Organização dos títulos dos trabalhos pesquisados por Costa (2016).	111
Tabela 3 – Organização dos dados obtidos pela autora no Catálogo de Teses e Dissertações.	114
Tabela 4 – Títulos de trabalhos relacionados ao objeto de análise.	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do volume das teses e dissertações entre 1987/2001.....	109
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica de/do/dos Discurso(s)

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ISD – Interacionismo-sociodiscursivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	39
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA.....	39
2.2	A ANÁLISE DOCUMENTAL	42
2.3	POR UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE/DO/DOS DISCURSO(S).....	47
2.4	O UNIVERSO E O OBJETO DA ANÁLISE	52
2.5	JUSTIFICATIVA	64
3	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA REENUNCIACÃO.....	67
3.1	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO... ..	67
3.2	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS: EM TORNO DA REENUNCIACÃO	74
4	OS GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS NA LINGÜÍSTICA APLICADA	83
4.1	NOSSO PERCURSO INICIAL: MAPEANDO O CONCEITO	83
4.2	NOSSA ANCORAGEM: OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	92
5	OS JÁ-DITOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS	101
5.1	O LIVRO DIDÁTICO: DE SUA CONSTITUIÇÃO AO PNLD.....	102
5.2	OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL.....	106
6	A REENUNCIACÃO DOS ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS NO MANUAL DO PROFESSOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	117
6.1	O CRONOTOPO.....	117
6.2	AS PROJEÇÕES DIALÓGICAS DA REENUNCIACÃO.....	133
6.2.1	A reenunciação de <i>estudos específicos</i>	133

6.2.2	A renúncia de <i>estudos imbricados</i>	147
6.2.3	A renúncia de <i>estudos apagados</i>	153
6.2.4	A renúncia dos <i>documentos parametrizadores</i>	157
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa¹, por muitos anos,² tem se voltado à análise gramatical, metalinguagens e à tradição de teorias. À escola era dada a responsabilidade do ensino da gramática normativa³ (tradicional, escolar), em que se predomina o estudo do conjunto de normas sistemáticas para o “bem falar” (TRAVAGLIA, 2009), baseando-se nos fatos da língua escrita.

Historicamente, o ensino da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. (GERALDI, 2015, p. 184)

Em termos históricos, por exemplo, em meados de 1960⁴, durante o governo militar, o ensino de Língua Portuguesa endereçado à necessidade de preparar mão de obra para as empresas fez emergir a utópica “escola para todos” (GERALDI, 2013, p. 87). Houve, a essa época, a ampliação do acesso ao ensino formal, baseado numa tendência tecnicista, voltado para o mundo do trabalho. “Já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002, p. 166-167). A

¹ Quando nos referirmos à disciplina, utilizaremos iniciais maiúsculas.

² A pedagogia tecnicista surgiu nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem. Consistia em moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. O modelo tecnicista, além de inferiorizar o trabalho do professor, deixou de contemplar a especificidade da educação, o que por sua vez, teve como consequências resultados visivelmente negativos, gerando descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação ao trabalho pedagógico.

³ Nesta dissertação concebemos “gramática normativa” conforme Travaglia (2009), “como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade, que apresenta e dita normas de bem falar” (p. 30-31).

⁴ Nosso objetivo não é realizar uma retrospectiva histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil de forma aprofundada, mas situar o leitor em nosso percurso teórico, trazendo considerações pertinentes a partir da década de 1960.

educação estava a serviço de interesses políticos e econômicos, que visavam à reprodução da estrutura social e capitalista do país.

Os filhos dos trabalhadores passaram a ter acesso às escolas e o número de matriculados cresceu consideravelmente. “A democratização do acesso à educação, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela”, diferente e multiplicada (GERALDI, 2013, p. 115), o que provocou maior número de contratações de professores, contratações estas menos seletivas, que resultaram na depreciação da função docente. Dessa forma, a procura imediata por professores para suprir a demanda gerou consequências que perduram até os dias de hoje, como a condução ao “rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002, p. 167).

O acesso da classe trabalhadora à escola ocorreu sob as prerrogativas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, publicada em dezembro de 1961⁶, que apostava no federalismo e na autonomia dos Estados para a definição de sua política educacional, conferindo maior flexibilidade para a construção do currículo pelos Estados, professores e pelos próprios autores-editores de livros didáticos⁷ (BUNZEN, 2011, p.899).

Já na educação superior, as transformações também foram impulsionadas pela implantação do ideal tecnicista. Nesse período, foi promulgada a lei n.º 5.540/68⁸, que definiu a Reforma Universitária. Para que os objetivos da Reforma convergissem com os interesses

⁵ Utilizaremos LDB para nos referirmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶ A LDB define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A LDB n.º 4.024, foi primeira a ser publicada no país, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart.

⁷ Discussões mais extensivas acerca dos livros didáticos serão desenvolvidas na seção *Os já-ditos sobre livros didáticos*.

⁸ A Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, entrou em vigor no governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra no Ministério da Educação e Cultura e estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

políticos do regime militar, foi publicado o Decreto-Lei n.º 464/69⁹. Daí, entre a aprovação da Reforma e a imposição do decreto, foi criado o Ato Institucional n.º 5¹⁰, instrumento que possibilitaria ao governo reprimir seus adversários.

Em 1963, antes da Reforma Universitária, a Linguística passou a fazer parte do currículo do curso de graduação em Letras, no entanto, o ensino de Língua Portuguesa, na educação básica, continuava inclinado à gramática normativa, através da leitura de textos voltados a apropriação da língua padrão¹¹.

No início da década de 1970, as políticas sociais geradas para a resolução de crises interferiram no desenvolvimento das políticas educacionais. A tentativa de formar trabalhadores fazia emergir um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista previsível, voltado para o ensino superior, já que nos cursos de 2º grau prevalecia o caráter profissionalizante.

Nesse contexto, é promulgada a LDB n.º 5692, em 11 de agosto de 1971. Dentre outras considerações, a lei propôs uma inter-relação entre estudos sociais, ciências e comunicação e expressão. Além disso, sobre o ensino da língua portuguesa, a “nova” legislação estabelecia a língua nacional como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Lei 5692/71, Art. 1º, parágr. único), definindo, assim, uma concepção mecanicista com fins pragmáticos ao ensino.

A partir daí, a disciplina Língua Portuguesa foi denominada *Comunicação e Expressão*, no que se referia ao 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, no 2º segmento (5ª à 8ª série), e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. Nesse sentido, a gramática normativa/ tradicional/escolar passou a ser compartilhada nos livros didáticos com textos de jornais e revistas, com textos literários e a oralidade valorizada/contemplada. “Já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades da

⁹ O Decreto-Lei n.º 464 foi editado em 11 de fevereiro de 1969 e estabelecia normas complementares à Lei n.º 5540/ 1968

¹⁰ O Ato Institucional n.º 5 foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro. É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva.

¹¹ No referido momento histórico, a escola sugeria a literatura como o padrão de norma linguística a ser seguida, tanto que os textos e fragmentos presentes nos livros didáticos eram de autores considerados clássicos.

expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua” (SOARES, 1998, p.57).

A ênfase da proposta encontrava-se no desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno, nas habilidades em enviar e receber mensagens, verbais e não-verbais, o que desencadeou a valorização da comunicação oral em seus usos mais cotidianos. (BUNZEN, 2011). O reflexo dessas propostas inclinou os livros didáticos à ênfase de textos jornalísticos e publicitários, em que os exercícios de expressão oral ganharam destaque e os “clássicos literários”, quase que unânimes na década anterior, passaram despercebidos ao “novo material”. Para Geraldí (2013, p. 93), “a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão”.

No final dos anos de 1970, diante do conturbado cenário no ensino da língua, houve a inclusão da redação nas provas de vestibular, o que levou à escolarização da produção de textos ao um ensino descontextualizado e fragmentado.

O aluno é levado a reproduzir estereótipos ou generalidades sobre os mais variados assuntos, compondo, então, a redação (e não a produção de um texto) com base na imagem que ele assimilou do gosto e da visão de língua do professor. (UCHÔA, 1991, 65).

Conforme Britto (1997, p. 101), a “obrigatoriedade da prova de redação em vestibulares, a partir de 1976, sugere que começava a criar corpo a ideia de que o conhecimento da gramática não garante ao aluno uma redação adequada”. Em contrapartida, para o autor, a ideia de que as propostas de ensino de português que surgem a partir das críticas a um ensino descontextualizado e autoritário, valorizam a criatividade do aluno.

O descontentamento e insucesso na educação regular permaneceram e, desse modo, a transição dos anos de 1970 para 1980 foi marcada por um novo movimento, que buscava, além de analisar a educação, propor alternativas, contrapondo-se à pedagogia da época e motivando o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003). Assim, ampliam-se consideravelmente as pesquisas sobre o ensino – desde a alfabetização até as redações de vestibulares – com um impacto inicial

nas propostas curriculares estaduais daquele momento (BUNZEN, 2011).

A partir do começo dos anos oitenta, expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação de professor e desenvolvem-se os projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura. (BRITTO, 1997, p.102)

Pesquisadores universitários intensificam os estudos sobre a linguagem, com o intuito de definir paradigmas norteadores para o ensino da língua portuguesa. João Wanderley Geraldi, através da coletânea *O texto na sala de aula*, publicado em 1984, propõe uma reflexão crítica das práticas pedagógicas realizadas até então. Foi um período de produção de projetos voltados à reformulação do ensino da língua, em que houve intenso engajamento dos pesquisadores para intervir no rumo que a escola vinha tomando.

Dentre as contribuições advindas de teorias do campo das Ciências Linguísticas¹², a concepção interativa da linguagem, a valorização do sujeito do discurso e a heterogeneidade da língua, através da produção intelectual de estudiosos como Geraldi, passaram a incorporar as discussões sobre os rumos do ensino de língua portuguesa nas escolas. Tais pressupostos teóricos ancoravam-se (e ainda se ancoram) nas bases teóricas dos escritos de Bakhtin e seu Círculo, concebendo a linguagem como um fenômeno social da interação verbal, isto é, um conjunto de práticas socioculturais que se concretizam em diferentes enunciados, atravessados por diferentes vozes sociais.

Segundo Borges (2017), os apontamentos de Geraldi sobre o artificialismo das produções textuais e textos sem lastros enunciativos, na década de 1980, são importantes para a entrada do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso/textuais¹³ no Brasil, já que tais

¹²Linguística Aplicada, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática e Linguística Textual.

¹³ Os gêneros do discurso/textuais serão abordados com mais extensividade no capítulo *Os gêneros do discurso/textuais na Linguística Aplicada*. Além disso, cabe explicar que usaremos o termo *gêneros do discurso/textuais* quando não estivermos nos consociando a uma determinada abordagem.

postulações funcionam como regras do campo discursivo que permitem a formação do objeto “gênero” para, mais tarde, ser apropriado na esfera educacional. Dessa forma, mesmo que o estudo dos gêneros do discurso/textuais tenha permanecido restrito à literatura por muitos anos, os pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo contribuíram de forma determinante para que o conceito se expandisse e passasse a ser aplicado aos eventos comunicativos do cotidiano.

Mesmo assim, o fim dos anos de 1980, foi marcado por críticas ao ensino de Língua Portuguesa, aos livros didáticos e pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português, repercutidas através do Decreto Presidencial n. 91.372 de 1986¹⁴ que, além de estabelecer diretrizes de promoção ao aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, passou a denominar a então disciplina de *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* como *Português*. Para Santos (2014, p. 15) a nova denominação da disciplina “significou não apenas uma mudança de nomenclatura, mas a rejeição a uma concepção de língua e seu ensino” (SANTOS, 2014, p.15).

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático¹⁵, em 1985, inicia-se um movimento de incorporação do professor – ainda que limitado aos interesses do Estado – ao processo de escolha dos livros didáticos. Conforme Miranda e Luca (2004, p. 126) “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”. No entanto, problemas como atraso na distribuição de materiais, inadequações de conteúdo, entre outros, inflamaram questionamentos acerca de sua qualidade e contribuição.

¹⁴O decreto 91.372/86 foi resultado de uma Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, constituída pelo Ministério da Educação e composta por especialistas tanto da literatura quanto da lingüística, (dentre eles Geraldí), que estabeleceu diretrizes que versavam desde a denominação da disciplina, até a questão do latim e o ensino da Língua Portuguesa.

¹⁵O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O desfecho das inquietudes e discussões sobre as políticas educacionais da década de 1980 culminou, já nos anos de 1990, com a publicação da LDB nº. 9394/96¹⁶, cujo objetivo era expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, trazendo como principal mudança a implantação do Ensino Médio na etapa final da Educação Básica. Além disso, o Ministério da Educação e do Desporto¹⁷ publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁸ de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998). Tais documentos trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e buscam a democratização das oportunidades educacionais.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim, as mudanças introduzidas nas políticas educacionais e nos paradigmas científicos da Educação, Linguística e Linguística Aplicada¹⁹, por sua vez, relacionam-se diretamente com a constituição dos gêneros do discurso/textuais como objeto de ensino da Língua Portuguesa, tal qual configura-se atualmente nos documentos oficiais.

¹⁶ A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

¹⁷ Utilizaremos MEC sempre que nos referimos ao Ministério da Educação e do Desporto.

¹⁸ Utilizaremos PCN sempre que nos referirmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁹ As concepções teóricas que fundamentam as modernas teorias sobre gêneros, difundidas atualmente no Brasil, serão abordadas mais adiante, no capítulo intitulado *Os gêneros do discurso/textuais na Linguística Aplicada*.

O texto dirigido ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente, destaca que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social (BRASIL, 1998). Com isso, fundamentando-se na teoria dos gêneros do discurso/textuais²⁰ proposta por Bakhtin e desenvolvida por Bronckart, Dolz e Schneuwly²¹, o parâmetro norteador caracteriza o ensino da língua a partir de suas funções comunicativas.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.(BRASIL, 1998, p. 23, grifos do documento)

O documento sugere, portanto, que o ensino da língua portuguesa, tanto na perspectiva oral quanto escrita (e, poderíamos acrescentar, de outras formas semióticas), desenvolva o conhecimento necessário para que os alunos compreendam e (res)signifiquem suas atividades linguísticas, objetivando a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização, nas múltiplas situações de interação social. Em outras palavras, conforme explica Geraldi (2015),

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo

²⁰ Incluiremos o termo *gêneros textuais/do discurso* quando não estivermos nos referindo a uma abordagem epistemológica específica.

²¹ As discussões dos referidos autores, o que tem se denominado de Intencionismo Sociodiscursivo, ou Escola de Genebra, não será foco de nossa pesquisa.

esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela reelaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de *unidades de consumo* (e às vezes por acaso privilegiados produtores). (GERALDI, 2015, p. 37, grifos do autor)

Os caminhos para o ensino da língua portuguesa passam a ser textualizados nesses documentos e nos materiais didáticos, que figuram concretamente nas salas de aula. Diante do breve percurso histórico descrito até aqui, é possível perceber que, em meio às mudanças e dificuldades presentes historicamente no ensino da língua portuguesa (e na educação de modo geral), o livro didático aparece, ora facilitador ora problematizador da prática docente. Conforme Britto (1997, p. 253) “o livro didático, que muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor, impõem-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos”. O autor ainda assevera:

Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente fruto das disputas e compromissos sociais, os livros didáticos tendem a trazer apenas a versão autorizada, que corresponde a visão de mundo das forças político-sociais dominantes (BRITTO, 1997, p. 253).

Nesse contexto de dúvidas, críticas, reflexões e incertezas, um **questionamento** acerca da adoção/uso livro didático pelo professor de Língua Portuguesa nos causa inquietação: como os manuais do professor têm orientado o ensino da língua portuguesa, partindo da teoria dos gêneros do discurso/textuais?

Dessa forma, considerando o percurso sob o qual o ensino da Língua Portuguesa passou, observando os resultados atingidos no atual contexto educacional brasileiro e visando o livro didático como “parceiro” do profissional da educação em sua prática didático-pedagógica, o **tema** de nossa pesquisa é: como se dá o trabalho com os gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, tendo, para isso, como **objetivo geral**, compreender como se constitui a reenunciação do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especificamente no manual do professor.

Para que o trabalho se realize, mobilizamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Mapear as diferentes perspectivas do trabalho com *gêneros do discurso/ textuais* nos campos da Linguística Aplicada e da Linguística;
- Discutir o conceito de *reenunciação*, sob uma perspectiva dialógica;
- Compreender como as orientações aos professores estão reenunciadas dialogicamente no manual do professor.

Nosso **referencial epistemológico** está fundamentado nos Estudos Dialógicos da Linguagem, com base nos escritos do Círculo de Bakhtin. A partir desse referencial, desenvolvemos uma pesquisa de base **qualitativa**, sob a perspectiva da **análise documental** e da **análise enunciativo-discursiva de base dialógica**²².

Para tanto, o trabalho está organizado em seis capítulos, além da presente **introdução**. No primeiro capítulo apresentamos a **contextualização da pesquisa**, fundamentado o tipo de pesquisa e análise, objeto e justificativa. No segundo, por sua vez, abordamos uma discussão sobre a **concepção dialógica de reenunciação**, com o intuito de entender e esclarecer a concepção de enunciado e reenunciação. No terceiro capítulo, intitulado “**Os gêneros textuais/do discurso na Linguística Aplicada e na Linguística**”, mapeamos o conceito de

²² Esta segunda ancoragem será tratada na seção sobre *reenunciação*.

gêneros textuais/do discurso, tentando entender os gêneros na perspectiva dialógica.

No capítulo seguinte, que nomeamos **“Os já ditos sobre livros didáticos”**, realizaremos uma retrospectiva histórica acerca dos livros didáticos e a sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa. No capítulo referente à **“Reenunção dos estudos de gêneros do discurso/textuais no manual do professor em livros didáticos de Língua Portuguesa”** apresentaremos os pressupostos de análise, o universo da pesquisa e, finalmente, a análise.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC objetiva compreender a reenunciação do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente no manual do professor. A pesquisa, de base qualitativa, pretende apresentar uma análise descritivo-interpretativista das referidas orientações. Para tanto, em termos metodológicos, o presente capítulo traz considerações sobre a **pesquisa qualitativa, análise documental e análise dialógica do discurso**, além de esclarecimentos acerca do **universo e do objeto da análise** e, por fim, nossa **justificativa** do estudo.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Com desenvolvimento dos estudos em Ciências Humanas, as pesquisas qualitativas surgem a fim de consolidar procedimentos capazes de superar os limites das análises quantitativas. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê de determinada questão, sem o intuito de quantificar resultados, uma vez que os dados analisados suscitam interpretação, direcionando-se para a compreensão e explicação dessas interpretações.

Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização universalizante de variáveis. Em outras palavras,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o

sujeito-observador é parte integrante o processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados de relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p.79)

Sendo assim, a pesquisa qualitativa procura a compreensão dos fenômenos. Além disso, respeita o caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos. Esse tipo de pesquisa preocupa-se com o(s) sentido(s) dos fenômenos e seus processos sociais, considerando, conforme já citado, representações de ordem social.

Conforme Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa consocia-se aos seguintes pressupostos²³:

- (i) **a delimitação e formulação do problema** pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.
- (ii) **o pesquisador** é parte fundamental da pesquisa, uma vez que deve manter uma conduta de participante, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.
- (iii) **os pesquisados** são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.
- (iv) **os dados** são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.
- (v) **as técnicas** devem reunir um *corpus* qualitativo de informações baseadas na racionalidade comunicacional. O pesquisador poderá elaborar a metodologia adequada ao seu campo de pesquisa, contanto que demonstre a cientificidade dos dados colhidos

²³ Aqui elencamos as características fundacionais da pesquisa qualitativa, mesmo que, dado nosso caminho e escopo nesta dissertação, não nos ocupemos de todas.

e dos conhecimentos produzidos.
(CHIZZOTTI, 2000, p.82 - 83)

Nossa pesquisa, portanto, é de **base qualitativa**, visando interpretar o(s) sentido(s) da reenunciação das orientações acerca do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa. Buscamos entender, descrever, explicar e compreender como se discursivizam, de forma reenunciada, essas orientações teórico-metodológicas para o professor.

Através da exploração de dados e informações subjetivas, não objetivamos a quantificação de resultados, pelo contrário, temos por finalidade, de forma exploratória e descritiva-interpretativista, contextualizar os resultados. De forma exploratória, porque pretendemos aprofundar conhecimentos acerca das orientações para o trabalho com os gêneros do discurso/textuais; de forma descritivo-interpretativista, já que há pretensão em descrever e interpretar o(s) sentido(s) das orientações.

À luz das considerações supracitadas, compreendemos que o objetivo da pesquisa qualitativa não se baseia na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; consiste, de fato, na compreensão articulada aos sujeitos envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999) com o objetivo de desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009). Ademais, entendemos que é possível, sobretudo, estabelecer atravessamentos entre as características da pesquisa qualitativa, descritas por Moreira (2002) e o presente estudo. Sob tal atravessamento, consideramos as seguintes questões em relação ao nosso trabalho:

- (i) **a interpretação como foco**, uma vez que o objetivo é compreender a reenunciação do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente no manual do professor;
- (ii) **a ênfase na intersubjetividade**, pois o foco de interesse é a compreensão de tais orientações direcionadas ao professor da Educação Básica;
- (iii) **a flexibilidade na conduta do estudo**, já que a análise é delineada conforme o desenvolvimento dos estudos do material;
- (iv) **o interesse no processo e no resultado**, objetivando entender a situação em análise;

- (v) **o contexto ligado à constituição e ao funcionamento do discurso e na formação da experiência**, posto que nossa análise é de cunho enunciativo-discursivo; e, finalmente,
- (vi) **o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação**, pressupondo que o pesquisador pode sofrer influência da situação de pesquisa.

No mesmo sentido, Triviños (2017), ao tratar das características da pesquisa qualitativa, apresenta as contribuições de Bogdan, abordando peculiaridades semelhantes às apresentadas por Moreira (2002).

As características que Bogdan indica para a pesquisa qualitativa que tomaremos como base para o propósito enunciado imediatamente antes são as que se anotam a seguir: 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 2017, p. 128-130)

Ao fim , entendemos, conforme Flick (2008), que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes ; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas ; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento . Para tanto e à luz de nosso objetivo geral, utilizamos como procedimento de pesquisa a **análise documental**, que explicitamos a seguir.

2.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Muitos estudos realizados no campo das Ciências Humanas são de natureza descritivo-interpretativista de base documental, uma vez que o objetivo de tais estudos está no reconhecimento da comunidade (características, indivíduos envolvidos em determinados processos,

problemas, escolas, valores, métodos de ensino, etc). Por isso, o pesquisador precisa conhecer uma série de informações sobre o objeto pesquisado, a fim de que possa descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Triviños (2017) afirma que a análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-textos, etc. Ludke e André(1986), por sua vez, explicam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Além disso,

Durante a busca de documentos, convém esclarecer exatamente que tipos de documentos existem. “Documento” é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não-escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas [...]. (BELL, 2008, p. 109, grifos do autor)

Sendo assim, a análise documental torna-se uma técnica indispensável para a pesquisa em Ciências Humanas, pois a maior parte das fontes escritas (ou não) geralmente configura a base do trabalho de investigação. Tal pesquisa pode ser realizada a partir de documentos, retrospectivos ou atuais, considerados cientificamente autênticos.

Ainda sob a tentativa de entender qual ótica assume a palavra “documento” para a análise documental, Apollinário (2009) afirma que qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que possa servir para consulta, estudo ou prova, deve ser entendido como “documento”. Dessa forma, esse tipo de pesquisa pode ser realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial,

documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2000).

Para Godoy (1995), a pesquisa documental constitui uma rica fonte de dados, considerando o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares. Outro aspecto interessante a respeito da utilização da análise documental é trazido por Cellard (2008, p. 300-303), quando afirma que tal metodologia favorece a compreensão do processo de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, etc. Além disso, o autor também considera que a análise preliminar dos documentos deve levar em consideração cinco importantes aspectos que, por conseguinte, buscamos abordar em nossa pesquisa:

- (i) **o contexto:** examinar o contexto social no qual foi produzido o documento é primordial em todas as etapas da análise, pois possibilita, entre outros, compreender as particularidades da forma e da organização, além de identificar as pessoas, grupo sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão.
- (ii) **o autor ou os autores:** não há como interpretar um texto sem conhecer, previamente, a identidade de quem se expressa, dos interesses e motivos que o levaram a escrever. A partir disso, é possível avaliar com maior clareza a credibilidade o texto, posicionamentos e interpretações dadas a determinados fatos.
- (iii) **a autenticidade e a confiabilidade do texto:** é fundamental assegurar-se da qualidade das informações. Tal aspecto deve ser levado em consideração, principalmente, no tratamento com documentos históricos, uma vez que muitos nos chegam por intermédio de copistas que, às vezes, necessitavam decifrar escritas quase ilegíveis, por exemplo.
- (iv) **a natureza do texto:** antes de tirar conclusões acerca de um texto, é importante considerar sua natureza, o suporte em que foi veiculado. É possível que haja variação na estrutura textual ou nos subentendidos do autor, conforme o contexto em que foi redigido. Cellard (2008) afirma que este é o caso, por exemplo, dos documentos de natureza teológica, médica ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem sentido para o leitor em função do seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção.
- (v) **os conceitos-chave e a textualização:** os termos empregados pelo autor ou autores de um texto devem ser satisfatoriamente

compreendidos pelo pesquisador, assim como seus conceitos-chave, caso contrário, a análise preliminar não estará completa.

Sobre a construção dos pressupostos da análise documental, Ludke e André (1986) esclarecem:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspetos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo a parte para serem posteriormente examinados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43)

Já Rosa (2013) afirma que a metodologia da análise documental pode envolver quatro momentos:

- (i) **definição das palavras-chave:** conjunto composto por palavras do campo de interesse da pesquisa. Tais palavras ou expressões irão orientar o processo de seleção dos documentos para a composição do *corpus* da pesquisa.
- (ii) **definição do escopo:** neste momento da pesquisa, devem ser definidos que tipo de documento será analisado, qual o intervalo de tempo será estudado, quais fontes do documento serão pesquisadas e quais campos do documento serão analisados em busca das palavras-chave.
- (iii) **seleção do *corpus*:** a partir da definição dos itens anteriores, é necessário coletar documentos que atendam aos critérios

estabelecidos e faz-se a leitura dos campos selecionados na etapa (ii).

- (iv) **análise**: fase de leitura dos documentos coletados e busca de informações desejadas Sugere-se que o processo de análise passe pelo fichamento dos textos coletados, assim, a conclusão da análise era a construção de um texto em que há o relato da revisão que foi feita, tendo por base as fichas elaboradas. (ROSA, 2013, p.54)

Tendo em vista a temática em questão, nosso estudo, portanto, segue a metodologia abordada por Rosa (2013), a qual ilustramos no quadro abaixo.

Quadro 1– Pressupostos da pesquisa documental em nosso estudo.

Pressupostos	
Definição das palavras-chave	– Livro didático de Língua Portuguesa; Gêneros do discurso/textuais; Reenunção; orientações ao professor.
Definição do escopo	– Tipo de documento: livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2. – Intervalo de tempo: Livros selecionados para o PNLD de 2017. – Fontes dos documentos a serem analisadas: Manual de orientações ao professor. – Campos dos documentos a serem analisados: orientações para o conceito de gêneros do discurso/textuais.
Seleção do <i>corpus</i>	Orientações didático-pedagógicas de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2.
Análise	Análise de base enunciativo-discursiva.

Fonte: A autora.

Pretendemos, portanto, orientar a pesquisa a partir das referidas considerações, sob o viés da análise documental, produzindo e

reelaborando conhecimentos sobre as diferentes perspectivas do trabalho com gêneros do discurso/textuais nos campos da Linguística Aplicada e da Linguística, na tentativa de compreender como tais orientações estão textualizadas no manual do professor à luz da perspectiva da renúncia dialógica. Dessa forma, seguimos para uma análise dos pressupostos metodológicos sob a ótica da análise dialógica de/do/dos discurso(s).

2.3 POR UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE/DO/DOS DISCURSO(S)

Ao tratarmos da teoria bakhtiniana, estamos cientes de que não dispomos de pressupostos metodológicos definidos, prontos e acabados para uma análise dialógica de/do/dos discurso(s), uma vez que “[...] esse fechamento significaria uma contradição aos termos que a postulam, ou seja, a indissolúvel relação entre língua, linguagem, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem.” (BRAIT, 2016b, p. 10) Não há, dessa forma, categorias de análise sistemáticas aplicáveis a textos, discursos ou gêneros a fim de compreender o uso situado da língua; “[...] há diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 08)

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pelas especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2016b, p. 29 – grifos da autora)

Dessa forma, apresentamos na presente seção, aspectos gerais propostos pelo Círculo que configuram o viés metodológico para o que se caracteriza, atualmente, em especial, no Brasil, como Análise

Dialógica de/do/dos discurso(s)²⁴. Para AcostaPereira e Rodrigues (2015, p.61), a ADD pode ser entendida como uma das vias, no campo da Linguística Aplicada e da Linguística, “[...] de acessos aos sentidos da prática discursiva [...] que vem se consolidando como resposta dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volóchinov e Medeviédev”.

Para o círculo bakhtiniano, as ciências humanas configuram-se como as ciências do texto, pois a atividade científica enquanto criação ideológica produz texto, cujo “objeto é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p, 395). É por meio dos textos, concebidos aqui como enunciados, que o homem pode ser estudado em seu agir em sua realidade imediata, relacionando-se com seus interlocutores, situados na interação, em seu lugar, tempo e espaço.

As ciências humanas são as ciências do homem em suas especificidades, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas. (BAKHTIN, 2011, p, 312)

Com isso, o objeto específico das ciências humanas é o homem e seu discurso. Por isso, “o trabalho do pensamento em ciências humanas é sempre convocado por uma dimensão interpretativa” (AMORIM, 2016a, p. 21). Podemos compreender que, segundo a teoria bakhtiniana, o estudo da língua ancora-se, sobretudo, na situação de interação, pois seu uso se realiza na forma de enunciados concretos, cujas dimensões e formas são determinadas pela situação de interação. Assim, interessa para a proposta de estudo sociológico da linguagem, o texto-enunciado na sua relação com o humano e com outros textos enunciados, nas suas relações dialógicas. (AMORIM, 2004)

[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais*

²⁴ Utilizaremos ADD sempre que nos referirmos à Análise Dialógica de/do/dos Discurso(s).

próximas da sua interação. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 109 – grifos dos autores)

Portanto, ao abordar a análise de base dialógica, o pesquisador torna-se também responsável pela criação do objeto de análise, já que esta se constitui através da interação entre o enunciado do sujeito pesquisado com o contexto social e histórico, reenunciados, por sua vez, pelo sujeito pesquisador na produção de discursos. (RUIZ, 2017, p.55).

O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa, ao mesmo tempo, *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante.* Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio.* Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido. (AMORIM, 2004, p. 19 – grifos da autora)

Sobre a especificidade do objeto de um estudo sociológico da linguagem, Medviédev (2016) afirma que o trabalho com “material ideológico organizado” exige estudo e compreensão da sua relação com o meio social. Sendo assim, para o autor “A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo”. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 50)

Nesse sentido, as pesquisas em ADD buscam a compreensão dos sentidos presentes nos textos, através de discursos considerados em sua dimensão verbal e extraverbal, tendo em vista a língua como discurso, para o estudo das relações entre o enunciado e a realidade; entre os enunciados e o autor; as relações dialógicas entre os enunciados; o estudo da comunicação discursiva, dos gêneros do discurso (RUIZ, 2017, p. 54). Dessa forma, Brait (2016b) explica que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, embora se apresente como uma abordagem diferenciada, não exclui a Linguística, pelo contrário, Bakhtin entende que devem complementar-se. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as

particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico aí incluído” (BRAIT, 2016b, p. 13)

Assim, reafirmando que a comunicação verbal não é concebida desvinculada a do processo de interação, Bakhtin e Volóchinov(2017) encaminham ao pesquisador os seguintes pressupostos metodológicos fundacionais:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (o inseri-lo na consciência ou em outros campos instáveis ou imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 110 – grifos dos autores)

Tais direcionamentos pretendem garantir que o estudo dos discursos produzidos na comunicação social busque compreender o imbricamento da ideologia e do signo “nas diversas e multiformes situações de interlocução” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 77).

Além disso, Bakhtin e Volóchinov (2017) explicitam uma segunda diretriz que diz respeito a uma ordem metodológica para o estudo da língua na comunicação verbal decorrente do fato de que “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). A saber:

- 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas.
- 2) Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica.
- 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 220)

As seguintes etapas orientam o pesquisador a realizar um estudo sociológico da língua, partindo das condições reais de comunicação para os diferentes tipos de enunciados, isto é, “o analista inicia das formas dos tipos de interação para o exame das formas da língua, ratificando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação”. (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 04)

Assim, sobre a metodologia da ADD, não se aplicam conceitos e categorias definidas para a análise do discurso, mas procura-se entender que os discursos demonstrem sua maneira de produzir sentido. Nesse sentido, Brait (2016b, p. 29) afirma que “as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso [...] constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica do corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador”. O pesquisador da ADD, portanto, não compartilha de uma fórmula categórica e estrutural para a sua análise, por isso deve assumir uma postura investigativa dialógica diante do objeto e dados de que dispõe.

Nesse sentido, Acosta Pereira e Rodrigues (2015) apresentam um aporte teórico-analítico para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada, que podem auxiliar o pesquisador da ADD na definição de seu objeto de análise, estabelecendo uma postura dialógica frente aos dados. Seguem os pressupostos, segundo os autores:

- (i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contexto de interação específicos;
- (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;
- (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;
- (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais;

(vi) o estudo das formas da língua(uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTAPEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81)

Os autores realizaram um percurso de retomada dos encaminhamentos propostos pela ADD, acrescentando outros desdobramentos conceituais e metodológicos no campo da Linguística Aplicada. Assim, a partir de reflexões e orientações advindas dos escritos do Círculo de Bakhtin e das discussões e contribuições de seus debatedores contemporâneos, finalizamos a presente seção e seguimos para a definição do **universo da pesquisa** e do **objeto de análise**.

2.4 O UNIVERSO E O OBJETO DA ANÁLISE

Conforme citado anteriormente, o resultado da política educacional implantada a partir da década de 1960 ampliou o número de anos de escolaridade e, conseqüentemente, o número de alunos, exigindo assim mais professores. A necessidade de novos profissionais desencadeou uma rápida formação de professores, sem maior embasamento teórico. Com isso, “a solução para o despreparo visível, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso” (GERALDI, 2013, p. 116).

Desde então, o livro didático se faz presente nas salas de aula e, independente das discussões que o cercam, esse material acompanha a rotina de alunos e professores Brasil afora.

Tal como se apresenta hoje, ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira [...]. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. (ROJO; JURADO, 2006, p.44)

Sendo assim, a partir da importância que o livro didático apresenta para a realidade educacional brasileira, parece pertinente utilizá-lo para pesquisas que possam contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Dessa forma, o trabalho será realizado com livros didáticos de Língua Portuguesa do

Ensino Fundamental 2. Tendo em vista que o livro didático compõe-se como ferramenta na prática pedagógica, objetivamos, portanto, compreender a renúncia do trabalho com gêneros do discurso/textuais no material. A partir disso, **o objeto da pesquisa configura-se, especificamente, nas orientações didático-pedagógicas de livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2, o manual do professor.**

Para delimitar o **universo** de análise, selecionamos três coleções de livros didáticos: *Português Linguagens; Singular & Plural; Tecendo Linguagens*. A escolha norteou-se pelos seguintes critérios:

1. **Público-alvo:** os livros selecionados destinam-se aos alunos do Ensino Fundamental 2.
2. **Distribuição na rede pública de ensino:** os livros selecionados são distribuídos na rede pública de ensino através da participação no edital do PNLD²⁵, triênio 2017-2019.
3. **Região de abrangência:** os livros selecionados foram escolhidos dentre os utilizados nas escolas municipais da cidade de Itajaí, Santa Catarina (SC).
4. **Cobertura:** selecionamos as três coleções mais utilizadas nas escolas municipais da cidade de Itajaí, Santa Catarina (SC).
5. **Escolaridade:** selecionamos livros do 6º ano do Ensino Fundamental 2 dentro dos critérios precedentes supracitados.

A partir das informações disponibilizadas na base de dados estatísticos²⁶ disponíveis no site do FNDE²⁷, foi possível realizar a triagem das obras adotadas em cada escola municipal da cidade, tanto no perímetro urbano quanto rural. Partimos da seleção de **obras aprovadas para a escolha de 2017**. A saber:

²⁵ Ao nos referirmos ao Programa Nacional do Livro Didático, utilizaremos PNLD.

²⁶ Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoasimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em 06 de set. de 2018.

²⁷ Ao nos referirmos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, utilizaremos FNDE.

Figura 1 – Livro didático *Teláris*.



Figura 2 – Livro didático *Tecendo Linguagens*.



Figura 3 – Livro didático *Singular & Plural*.

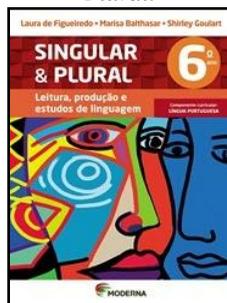


Figura 4 – Livro didático *Português Linguagens*.



Figura 5 – Livro didático *Para viver juntos - Português*.



Figura 6 – Livro didático *Universos - Língua Portuguesa*.



Em seguida, o levantamento realizado possibilitou a elaboração do quadro abaixo, que traz informações específicas sobre as escolas municipais de Itajaí (SC) e as respectivas coleções didáticas adotadas por cada uma delas (em destaque as obras que serão analisadas neste trabalho).

Quadro 2 – Levantamento dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 adotados nas escolas municipais de Itajaí, Santa Catarina. (continua)

ESCOLAS	COLEÇÃO ADOTADA	EDITORA	AUTORES
<ul style="list-style-type: none"> – Centro Educacional de Cordeiros; – Centro Educacional Pedro Rizzi; – Centro Educacional Prof^o. Cacildo Romagnani; – Escola Básica Elias Adaime; – Escola Básica João Paulo II; – Escola Básica Marechal Olímpio Falconieri da Cunha; – Escola Básica Prof^a. Maria Dutra Gomes; – Escola Básica Prof^a. Maria José Hulse Peixoto; – Escola Básica Prof^a. Thereza Bezerra de Athayde; – Escola Básica José Medeiros Vieira. 	<i>Português Linguagens</i>	Saraiva Educação	Thereza Cochar; William Cereja.
<ul style="list-style-type: none"> – Escola Básica Antônio Ramos; – Escola Básica Arnaldo Brandão; – Escola Básica Avelino Werner; – Escola Básica João Duarte; – Escola Básica Mansueto Tres; – Escola Básica Padre Pedro Baron; – Escola Básica Melvin Jones; – Escola Básica Prof^o. Martinho Gervási. 	<i>Tecendo Linguagens</i>	IBEP	Cícero de Oliveira Silva; Elizabeth Cavioli de Oliveira Silva; Luci Aparecida Melo Araújo; Tânia Amaral Oliveira.

Quadro 2 – Levantamento dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 adotados nas escolas municipais de Itajaí, Santa Catarina

(continuação)

ESCOLAS	COLEÇÃO ADOTADA	EDITORA	AUTORES
<ul style="list-style-type: none"> – Escola básica Francisco Celso Mafra; – Escola Básica José Potter; – Escola Básica Pedro Paulo Rebello; – Escola Básica Prof^ª. Edy Vieira W. Rothbarth; – Escola Básica Judith Duarte de Oliveira. 	<p><i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i></p>	<p>Moderna</p>	<p>Laura de Figueiredo; Marisa Balthasar; Shirley Goulart.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Escola Básica Ariribá; – Escola Básica Gaspar da Costa Moraes; – Escola Básica Yolanda Laurindo Ardígó. 	<p><i>Para viver juntos - Português</i></p>	<p>SM</p>	<p>Ana Elisa de Arruda Penteadó; Andressa Munique Paiva; Cibele Lopresti Costa; Eliane Gouveia Lousada; Greta Marchetti; Heidi Strecker; Jairo J. B. Soares; Manuela Prado; Maria Virgínia Scopacasa; Mirela L. Cleto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Escola Básica Prefeito Alberto Werner; – Escola Básica Prof^ª. Maria Rosa Heleno Shulte; – Escola Básica Padre José de Anchieta. 	<p><i>Universos - Língua Portuguesa</i></p>	<p>SM</p>	<p>Andressa Munique Paiva; Camila Sequeto Pereira; Fernanda Pinheiro Barros; Luciana Mariz.</p>

Quadro 2 – Levantamento dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental 2 adotados nas escolas municipais de Itajaí, Santa Catarina

(conclusão)

ESCOLAS	COLEÇÃO ADOTADA	EDITORA	AUTORES
<ul style="list-style-type: none"> – Escola Básica Prof^{ra}. Inês Cristofolini de Freitas; – Escola Básica de Campo Maria do Carmo Vieira. 	<i>Projeto Teláris - Português</i>	Ática	Ana TrinconiBorgatto; Terezinha Bertin; Vera Marchesi.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações obtidas na base de dados do FNDE (2018) e no Guia de Livros Didáticos do PNLD2017 (BRASIL, (2016)

Observamos, portanto, que as coleções *Português Linguagens; Singular & Plural* e *Tecendo Linguagens* obtiveram maior adesão entre as escolas do Município em questão, fato que nos levou a escolher tais obras como *corpus* de nossa análise. Assim, explicitados os fatores que nos levaram à escolha do **universo de pesquisa**, passamos a apresentação de cada uma das coleções, em ordem alfabética.

Conforme o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, *Português Linguagens* é uma coleção organizada em quatro unidades temáticas por volume. Além disso, apresenta uma coletânea com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina (BRASIL, 2016, p.43). Já *Singular & Plural* é descrita pelo Guia como uma coleção que toma os gêneros textuais por eixo organizador e que apresenta uma proposta articulada de ensino da leitura, da produção de textos orais e escritos e dos conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2016, p.49). Por fim, *Tecendo Linguagens* aparece caracterizada por apresentar um amplo e diversificado trabalho com a leitura, favorecendo a discussão de temas sociais e a formação humana dos estudantes (BRASIL, 2016, p.65).

As resenhas disponibilizadas no Guia são compostas por quatro seções: Visão geral, descrição, análise e sala de aula. Utilizamos as informações acerca da análise da obra, que comporta consideração sobre os eixos da leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos para elaborar um quadro com a síntese dos principais aspectos analisados pelo MEC no Guia do PNLD 2017.

Quadro 3 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Português Linguagens*.

(continua)

<u>PORTUGUÊS LINGUAGENS</u>	
Livro do estudante	
Principais aspectos sobre a análise da obra	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> – A coletânea disponibiliza gêneros textuais de esferas variadas, com destaque para as esferas literária e jornalística; – Inclui textos visuais da esfera cotidiana e textos multimodais; – Os temas selecionados não refletem, de modo geral, a preocupação em contemplar a heterogeneidade sociocultural brasileira; – As atividades de leitura colaboram para a formação do leitor; – Há exercícios que resgatam o contexto de produção; – As atividades induzem o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes e os efeitos de sentido que produzem; – Há diferentes estratégias de leitura, sendo as principais a localização e retomada de informações e a formulação e verificação de hipóteses. – De modo geral, as atividades colaboram efetivamente para a formação do leitor literário, pois estimulam a fruição estética.
Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades de produção situam a prática da escrita em seu universo de uso social; – Tem como objetivo primordial o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, no entanto, em algumas situações, prioriza-se a produção e a circulação no contexto escolar; – Contempla algumas das diferentes etapas do processo de produção, como planejamento, revisão, e reescrita, mesmo que isso ocorra de modo pouco reflexivo; – Há referências para os gêneros e tipos de textos que se pretende ensinar ao aluno.

Quadro 3 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Português Linguagens*.

(conclusão)

	Principais aspectos sobre a análise da obra
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades exploram um número reduzido de gêneros em cada volume, ainda que sejam adequados a situações comunicativas na produção oral; – Em momentos pontuais, há orientações para a construção do plano textual dos gêneros orais;
Conhecimentos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades propostas promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem; – O trabalho metalingüístico está centrado em objetos de ensino típicos da tradição escolar; – A variação linguística é explorada de maneira mais consistente no volume destinado ao 6º ano; – Há poucas orientações para o uso do dicionário; – Poucos dos conhecimentos linguísticos trabalhados vêm explorados quanto à construção dos sentidos, destinados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva; – Não há, de modo geral, articulação entre as atividades da seção desse eixo e os outros exercícios e textos presentes nas demais seções direcionadas para a leitura, produção de textos escritos ou oralidade.

Fonte: PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 45-47).

Quadro 4 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Singular & Plural*: leitura, produção e estudos da linguagem.

(continua)

<u>SINGULAR & PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM</u>	
Livro do estudante	
Principais aspectos sobre a análise da obra	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> – Os textos são relacionados, quanto à temática e gênero, à proposta de produção de cada capítulo; – Apresenta consistência em relação à apresentação dos textos e também em relação à metodologia para os procedimentos de leitura desses textos; – A coletânea é diversificada, no que se refere aos gêneros; – Embora haja textos que abordem variedades linguísticas do português, são poucos os casos em que as variedades regionais se fazem presentes.
Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> – As orientações dadas para as atividades abrangem o contexto de produção, os objetivos para a escrita e a temática; – As atividades orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação; – Há orientações sobre a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto, porém essa prática não é uma constante ao longo de todos os volumes; – Nem todas as propostas de produção textual contemplam a reescrita.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades para a prática da oralidade ocorrem em número mais reduzido; – As atividades colaboram para que o aluno se aproprie das características dos gêneros orais em estudo;

Quadro 4 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Singular & Plural*: leitura, produção e estudos da linguagem.

(conclusão)

	– Principais aspectos sobre a análise da obra
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> – O eixo está bem articulado com os demais eixos da coletânea; – Há atividades que exploram as relações entre as modalidades oral e escrita em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros.
Conhecimentos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> – O estudo dos conhecimentos linguísticos na coleção é motivado pelos textos, no entanto, observa-se uma abordagem ainda estrutural; – Alguns temas são retomados, em diversos capítulos, do mesmo volume, com o intuito de proporcionar uma progressão dos objetos de ensino em espiral, bem articulado e com aprofundamento; – As atividades propostas no eixo estimulam a reflexão e a construção dos conceitos abordados a partir das leituras realizadas.

Fonte: PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 51-53).

Quadro 5 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Tecendo Linguagens*.

(continua)

<u>TECENDO LINGUAGENS</u>	
Livro do estudante	
Principais aspectos sobre a análise da obra	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> – Há diversidade de esferas e gêneros discursivos, com predominância da esfera literária; – Apresenta, em menor número, textos da esfera jornalística, artística, da publicidade, da propaganda e da esfera da divulgação científica; – Há o predomínio das referências culturais urbanas, mas a diversidade sociocultural também é contemplada; – Há investimento na formação literária dos alunos; – A fruição estética é contemplada, principalmente na exploração de recursos expressivos e seus efeitos de sentido; – Faltam atividades que estimulem diretamente o aluno a ler a obra da qual os textos ou fragmentos da coletânea fazem parte.
Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades de produção escrita situam esta prática em seu universo de uso social, abordando diferentes práticas de letramento e gêneros textuais; – As propostas contextualizam a produção, definindo o gênero, o objetivo, o público alvo e a circulação do texto; – O emprego de recursos morfossintático e coesivos, no momento da escrita, é parcialmente contemplado.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> – Os gêneros explorados são adequados a situações comunicativas diversificadas; – Há atividades que exploram conteúdos relativos à linguagem oral.

Quadro 5 – Síntese da análise realizada pelo MEC sobre a coleção *Tecendo Linguagens*.

(conclusão)

Principais aspectos sobre a análise da obra	
Conhecimentos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta noções básicas como as de língua e linguagem; – A proposta dialoga com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo; – Embora a obra faça menção a alguns usos do português brasileiro, quando ensina a norma padrão, precisa ser ampliado o estabelecimento de relações entre as regras gramaticais e a diversidade da fala coloquial nas diferentes regiões do Brasil; – A consulta ao dicionário é recomendada.

Fonte: PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 67-69).

A apresentação e análise dos livros no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017 expõem a visão do MEC sobre cada coleção, além de mostrar como essas informações chegam ao professor. Tal fato torna-se importante, uma vez que permite, ao debruçarmo-nos sobre os Manuais do Professor, entender suas diferenças e como os livros são avaliados pelo MEC. Dessa forma, dados a conhecer o objeto e universo de nossa análise, seguimos para a justificativa de nossa pesquisa.

2.5 JUSTIFICATIVA

A partir de uma breve e recente retrospectiva histórica, percebemos os vários eixos que já conduziram o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Em meados dos anos de 1980, os paradigmas norteadores do ensino de Língua Portuguesa ganharam um novo enfoque, com a ascensão de estudos provenientes da Linguística e suas vertentes, aproximando-nos do atual cenário de ensino da língua.

Assim, na tentativa de esclarecer qual o objeto de ensino da Língua Portuguesa em meio à polêmica que se instaurou nas últimas décadas, surgem os PCN (BRASIL, 1998), que se configuram como documentos oficiais com o propósito de orientar o ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Têm como objetivo orientar os professores no ensino da língua, buscando delinear a prática das aulas desta disciplina.

De acordo com os PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19).

Assim, podemos atribuir à língua a responsabilidades de construção dos significados sociais, ou seja, torna-se elemento fundamental na interação entre as pessoas em determinados contextos. O ensino da disciplina de Língua Portuguesa de acordo com as novas orientações tornou-se um desafio para quem leciona a disciplina.

Conforme Cagliari (1992), o profissional precisa ensinar ao aluno o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos comportamentos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. Estes, por sua vez, precisam refletir sobre as possibilidades de uso de determinadas palavras e realizar diferentes atividades para sistematizar o conhecimento.

Em consonância com a afirmação do autor, os PCN orientam que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdo na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos,

não correspondem aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidades de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29)

As orientações dos documentos oficiais deslocam o eixo do trabalho docente para a análise do texto, afastando, assim, o enfoque da palavra e da frase, sugerindo, portanto, práticas de análise linguística. Nesse sentido, destaca-se o gênero do discurso/textual como referencial para o ensino da língua.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Acompanhando a esteira de mudanças no ensino de língua portuguesa, além de elemento presente no cotidiano escolar, os livros didáticos procuram, dentre outras questões, oferecer propostas relacionadas ao ensino dos gêneros do discurso/textuais. Nesse sentido, o conteúdo organizado e planejado neste material, seus direcionamentos e suporte teórico-metodológicos, podem influenciar diretamente o trabalho do professor e, conseqüentemente, o desempenho do aluno.

Diante disso, esta pesquisa dedica-se em compreender como se constitui o trabalho com gêneros discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente no manual do professor.

3 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA REENUNCIÇÃO

O presente capítulo discute a reenunciação à luz do conceito de enunciado, sendo este compreendido como unidade discursiva em que o sujeito realiza seu projeto discursivo, conforme a interação em que se encontra envolvido. O capítulo aborda as peculiaridades do enunciado, a saber: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e expressividade. Em seguida, estabelece diferenças entre *oração* e *enunciado*, além dos paralelos entre *sentido/tema* e *significação*. Finalmente, apresenta discussões sobre as relações dialógicas, ou seja, sobre as relações de sentido axiologicamente construídas, fundamentando-se nos escritos do Círculo de Bakhtin e em pesquisas realizadas por seus atuais debatedores.

3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENUNCIADO

De acordo com a base teórica do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social da interação verbal, isto é, um conjunto de práticas socioculturais que se concretizam em diferentes enunciados atravessados por diferentes vozes sociais²⁸. Em outras palavras, os sujeitos envolvidos nas plurais relações interlocutivas se comunicam por meio de enunciados.

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p.261).

Sob essa perspectiva, as relações interlocutivas materializam-se no interior das inúmeras esferas da atividade humana e, no interior dessas esferas, geram-se tipos relativamente estáveis de situação de

²⁸ No escopo da dissertação não será discutido extensivamente o conceito de vozes sociais. Para tanto, sugerimos a obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, de Mikhail Bakhtin.

interação: os gêneros do discurso/textuais²⁹. Dessa forma, ao tratar o enunciado como uma unidade real e significativa da língua(gem), deve-se levar em conta a relação à vida social do falante, pois torna-se inconcebível compreender a língua(gem) sem levar em conta seu movimento e desenvolvimento relativo à vida social, em virtude das relações entre os homens na sociedade.

“Cada enunciação³⁰ da vida cotidiana compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte verbal não expressa, mas subentendida, sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 159). O discurso verbal nasce de uma situação real e a sua dependência ao que é não verbal faz do enunciado uma unidade real e significativa. Assim, o enunciado como unidade discursiva que vai além das unidades linguísticas (palavra, frase e texto), “situa-se entre o verbal e o não-verbal serve-lhe de mediador” (SOBRAL, 2009, p. 98). Por isso, aquilo que é dito e aquilo que é presumido constituem o enunciado.

O enunciado é concebido como unidade de sentido contextualizada, repleto de tonalidades dialógicas, além de determinadas características/peculiaridades. Para Volóchinov (2013a; 2013b) a enunciação estrutura-se em duas partes: a parte *verbal* (expressa) que compreende as formas linguísticas percebidas; e a parte *extraverbal* (não expressa) que diz respeito às informações presumidas.

A parte presumida, correspondente ao social, é o que faz com que as enunciações tenham significado, diferenciando-as das unidades de língua(gem) descritas pela linguística. Já o contexto extraverbal, que determina a significação, sofre variações de acordo com a situação real de comunicação e depende de três aspectos fundamentais: o horizonte espacial comum dos interlocutores (espaço e tempo), o conhecimento e a compreensão comum da situação (tema/objeto) e a avaliação comum da situação (valoração quanto ao tema). Tais elementos compõem o *horizonte espacial e ideacional da enunciação* (VOLÓCHINOV, 2013b).

²⁹ Os gêneros do discurso/textuais serão abordados com mais extensividade no próximo capítulo.

³⁰ Na obra *A construção da enunciação e outros ensaios*, Volóchinov (2013b) trata o termo enunciado como enunciação. Contudo, dentre as publicações do Círculo de Bakhtin é possível encontrar as expressões *enunciado* e *enunciação*. A diferenciação dos termos dá-se por questões estilísticas (de tradutores ou autores pela escolha das palavras), mas a significação de ambas é a mesma. Utilizamos, pois, ambas as expressões.

A partir disso, Rodrigues (2001) propõe as seguintes particularidades para análise/compreensão do enunciado:

- a) **horizonte espacial e temporal:** corresponde ao *onde* e *quando* do enunciado;
- b) **horizonte temático:** corresponde ao *objeto*, ao *conteúdo temático* do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) **horizonte axiológico:** é a *atitude valorativa* dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores). (RODRIGUES, 2001, p. 24, grifos nossos)

Conforme a autora, para analisar a dimensão social do enunciado é necessário investigar o *horizonte espacial e temporal* a partir de questionamentos sobre o local (onde), a esfera e o momento histórico (quando) de produção do enunciado; o reconhecimento do *horizonte temático*, que define questões como: sobre o que o texto (conteúdo) e com que finalidade (objetivo); e o *horizonte axiológico*, que contempla a participação valorativa dos interlocutores no ato comunicativo e pressupõe a existência de um autor.

Além disso, Bakhtin (2011) define também como características/peculiaridades do enunciado:

- a) *alternância dos sujeitos do discurso:* compreende-se como as fronteiras de cada enunciado, diz respeito à réplica, à responsividade.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido mais amplo); ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em

conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p.297)

Todo “o enunciado responde a um enunciado anterior ou a uma realidade concreta, como também projeta novos enunciados que serão responsivos a ele, numa cadeia discursiva em que ele será um elo” (ALVES, 2016, p.167). Tal delimitação pode ocorrer nas mais variadas situações de interação, das mais simples, até as mais complexas maneiras de comunicação.

- b) *conclusibilidade*: entende-se como o início e o fim do enunciado, ou seja, seus limites. Relaciona-se à alternância dos sujeitos do discurso e à possibilidade de resposta do interlocutor.

Essa segunda peculiaridade é a conclusibilidade específica do enunciado. A *conclusibilidade* do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. (BAKHTIN, 2011, p.280, grifos do autor)

A conclusibilidade caracteriza-se por três elementos correlacionados ao enunciado:

- (i) exauribilidade semântico-objetiva do tema: o que é dito recebe um relativo acabamento de acordo com as ressonâncias interlocutivas. Alves (2016) explica que todo enunciado é direcionado a um interlocutor (ouvinte, leitor, destinatário, auditório); é marcado por um posicionamento; é um elo na cadeia de enunciados ditos e aqueles que lhe seguirão em resposta carregam e conservam ressonâncias e, ao mesmo tempo, antecipam outros.
- (ii) vontade discursiva do falante: A vontade discursiva do falante é o momento subjetivo do enunciado (RODRIGUES,

2001). Essa característica determina, a partir da interação e dos enunciados já ditos, a escolha do objeto do discurso, os limites e a capacidade de tratar o sentido do objeto.

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciências ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. [...] Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto [...] quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado. (BAKHTIN, 2011, p.281, grifos do autor)

Assim, a vontade discursiva do falante realiza-sena escolha do gênero do discurso, através da especificidade de algum campo da comunicação discursiva, sendo, dessa forma, aplicada e adaptada ao gênero escolhido.

(iii) as formas relativamente estáveis dos gêneros dos enunciados.

Para Bakhtin (2011), falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo, dos discursos mais elaborados aos mais simples e cotidianos. Tal elemento da conclusibilidade realiza-se tanto no campo da comunicação discursiva, quanto da situação concreta de enunciação, ou seja, falamos sempre através dos gêneros do discurso. “Se os gêneros não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p.283)

c) *expressividade*: configura-se pela relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante, à construção axiológica do enunciado e, determina, portanto, a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, conferindo-lhe um estilo individual.

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. [...] Portanto, a emoção, o juízo de valor, à expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2011, p.292)

Rodrigues (2001) explica que a expressividade é uma característica própria de todo enunciado e, dessa forma, não pode ser considerada uma particularidade das orações ou palavras. Sendo assim, podemos dizer que a expressividade manifesta-se apenas em situações de interação em que as unidades convencionais da língua tomam forma de enunciados concretos. Portanto, são os gêneros que permitem a comunicação discursiva.

A teoria bakhtiniana entende que todas essas peculiaridades, aqui mencionadas, pertencem ao enunciado que se incorpora à oração até torná-la enunciado. Esta, enquanto unidade da língua não é delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem com a situação extraverbal, não relaciona-se com enunciados alheios, não dispõe de significados e não é capaz de suscitar resposta. Diferencia-se do enunciado, uma vez que tem natureza puramente gramatical. Sobral (2009) reforça a ideia de que o Círculo propõe dois critérios para a identificação do enunciado em oposição à oração ou frase. O primeiro diz que todo enunciado implica a alternância entre sujeitos falantes; o segundo diz que o enunciado é um todo, tem um acabamento, ou seja, uma vez que chegou ao fim, indica que seu autor disse tudo que pretendia dizer.

Sendo assim, a partir da perspectiva de que a enunciação bakhtiniana assume contornos essencialmente sociais, parece interessante estabelecer a diferenciação entre tema e significação, considerando o fato de que Bakhtin/Volóchinov (2017) preocupam-se em compreender a produção de sentido e significação de um dado enunciado. Os autores entendem que as formas da língua configuram o plano da significação, já a interação e os elementos que surgem do contexto em que as formas da língua são usadas, pertencem ao plano do tema. Bakhtin/Volóchinov (2017) denominam tema como o sentido da

totalidade do enunciado, e o caracteriza como único, individual e irrepetível.

[...] o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – ,mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Sem esses aspectos situacionais o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 228)

O tema relaciona-se à enunciação concreta e ao signo ideológico, em que as palavras cumprem sua função social, “é um conjunto de aspectos semânticos de um enunciado que são irrepetíveis, que têm sua particular unicidade como consequência da indissolubilidade da sua ligação com condições particulares, relações, necessidades pelas quais o enunciado é solicitado” (PONZIO, 2016, p. 198).

A significação, por sua vez, relaciona-se à abstração, ao signo linguístico e compreende a palavra isolada. Assim, em sua forma convencional isolada, a significação apresenta aspectos abstratos da interação, enquanto o “tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. *O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta.* É isso que constitui o tema do enunciado (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 228, grifos dos autores).

Assim, enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, o precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. (CEREJA, 2016, p. 202)

A significação é de natureza abstrata e estável, pois seus elementos podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido; um conjunto de elementos da língua que são reiteráveis e idênticos, independente da enunciação. A significação precede ao tema, que depende da significação para existir.

[...] entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências [...] abstratos e não possuem uma existência independente concreta, mas ao mesmo tempo são parte inseparável e necessária do enunciado. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 228-229, grifos do autor)

Assim, sob o preceito de que o enunciado, um dos pilares sobre o qual se sustenta a teoria bakhtiniana, configura a unidade da interação verbal, finalizamos a presente seção. Na próxima seção, direcionamos a discussão para a definição de relações dialógicas e reenunciação à luz do conceito de enunciado.

3.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS: EM TORNO DA REENUNCIÇÃO

Uma das principais ancoragens da teoria bakhtiniana contorna o fato de que a linguagem tem seus sentidos produzidos a partir da interação verbal, como prática social, seja através de diálogos face a face, no diálogo entre diferentes vozes, entre diferentes vozes no interior de um mesmo enunciado ou, até mesmo, entre diferentes vozes que constituem o discurso interno. Diante disso, parece-nos pertinente, para fins de fundamentação do presente estudo, discorrer sobre a noção de discurso e relações dialógicas, tendo em vista a análise de enunciados concretos, a saber: *orientações metodológicas dos manuais do professor*.

Para Bakhtin, a língua em sua totalidade, concreta e viva em seu uso real é dialógica. Essas relações dialógicas, por sua vez, circunscrevem-se em todos os enunciados no processo de comunicação e, independente de sua dimensão, são dialógicas. “As relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor, parte inerente de todo enunciado como unidade da interação social; como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66). Estas relações não podem ser separadas do campo do discurso, uma vez que são, de fato, extralinguísticas.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as

direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998, p. 88)

Bakhtin (2015), afirma que as relações dialógicas “são extralingüísticas e não podem ser separadas do campo o *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que as usam” (BAKHTIN, 2015, p. 209). Nesse sentido, as relações dialógicas podem ser compreendidas como posições axiológicas, avaliativas dos sujeitos diante dos atos concretos da vida.

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si *mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2015, p. 209, grifo do autor).

São necessárias diferentes vozes para a materialização das relações lógicas. À medida em que essas vozes saem do plano da língua e entram no plano do discurso (enunciado) tornam, portanto, as relações dialógicas. Assim, surge a figura do “*autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2015, p. 209, grifo do autor). Nas relações dialógicas é possível observar que todos os enunciados utilizados no processo de comunicação são, por sua vez, dialógicos.

Há, nos enunciados, certa dialogização interna da palavra, que é atravessada pela palavra do outro e, assim, **reenunciada**. “O discurso alheio é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV (2017, p. 249). Conforme Fiorin (2017, p. 22) “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio.”

Bakhtin/Volóchinov (2017, p. 255) afirmam que “entre o discurso alheio e o contexto de transmissão existem relações complexas, tensas e dinâmicas, sem as quais é impossível compreender a forma de transmissão do discurso alheio”. Para os autores, em relação ao

desenvolvimento da dinâmica das inter-relações entre o discurso alheio e o autoral, há duas tendências principais: *estilo linear e estilo pictórico*.

A primeira tendência, denominada *estilo linear*, caracteriza-se por preservar a alteridade e autenticidade do discurso alheio “alcançando, do ponto de vista gramatical e composicional, um isolamento máximo e uma solidez escultural” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 258). Na segunda tendência, intitulada *estilo pictórico*, “a língua elabora um meio de introdução mais sutil e flexível da resposta e do comentário autoral ao discurso alheio” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 258), isto é, apresenta um discurso mais individualizado, permitindo maior penetração no discurso alheio, que pode ser influenciado por aspectos de humor ou ironia, por exemplo. Em síntese, a tendência principal do *estilo linear* é criar contornos exteriores nítidos em torno do discurso citado; já, no *estilo pictórico*, é amenizar os contornos exteriores nítidos da palavra alheia.

Sobre as formas de transmissão do discurso alheio, Bakhtin/Volóchinov (2017) apresentam o *discurso indireto*, o *discurso direto* e o *discurso indireto livre*. O *discurso indireto* “‘ouve’ diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons em comparação com os demais modelos” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 270). Quanto às modificações, o modelo do discurso indireto desenvolve-se em dois caminhos. A saber:

A modificação *analítico-objetual* percebe o enunciado alheio no *plano puramente temático*, e tudo o que não possui significação temática simplesmente deixa de ser ouvido, captado por ela. [...] a modificação *analítico-verbal* [...] introduz na construção indireta palavras e modos de dizer do discurso alheio que caracterizam a fisionomia subjetiva e estilística do enunciado alheio enquanto expressão. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 272-273, grifos dos autores)

No discurso direto “as palavras alheias se espalham e se dissipam no contexto autoral, tornando-o instável e ambivalente” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 278). Nesse sentido, podemos citar o *discurso direto preparado*, que se trata das modificações advindas da transmissão em que o discurso direto surge do discurso indireto, cujos principais temas são antecipados pelo contexto e

entonações do autor; e o *discurso direto reificado*, caso em que “o contexto autoral se constrói de um modo em que as definições objetuais fazem sombra espessa sobre o seu discurso direto”(BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 280), isto é, avaliações e emoções permeiam o discurso alheio.

Sobre o *discurso indireto livre*, Bakhtin/Volóchinov (2017) inclinam-se às representações do tipo literário, pois o autor torna-se responsável por dar voz aquele que fala no discurso e, dessa forma, através do discurso indireto livre, o escritor se dirige a imaginação do leitor, buscando despertar em sua alma impressões, imagens e representações vividas.

Com isso, Bakhtin (2015) aponta as relações dialógicas como constitutivas do discurso e evidencia como seu elemento basilar *a palavra alheia*, já que, conforme os escritos bakhtinianos, a nossa palavra está impregnada da *palavra do outro* e vice-versa, e suas fronteiras são quase inseparáveis.

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2015, p. 223)

Para o autor, “qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal se desenvolve sob a forma de *intercâmbio de enunciações*, ou seja, sob a forma do *diálogo*” (BAKHTIN, 2015, p. 163, grifos do autor). Desse modo, Bakhtin (2015), define características *monológicas e dialógicas* ao discurso. O autor define *monologismo* como o que se refere a um discurso único, definitivo, em que há apenas a voz do autor, sem ressonâncias de vozes outras. Sobre o *dialogismo*, preceitua ser aquele em que não há o apagamento de vozes em prol do autoritarismo do autor, em que “as enunciações prolongadas no tempo, de um só falante – o discurso de um orador, a conferência de um professor [...] – todas essas enunciações têm de monológico apenas sua forma externa. Sua essência, sua construção semântica e estilística *são dialógicas*” (BAKHTIN, 2015, p. 163, grifos do autor).

O discurso é categorizado também, em Bakhtin (2015), como: *discurso referencial direto e imediato*, que nomeia, comunica, enuncia,

representa, visando a interpretação referencial e direta do objeto; *discurso representado ou objetificado*, em que a significação é objetiva e imediata, não situando-se no plano do discurso do autor, mas distanciando-se dele e orientando-se para o seu objeto; e *discurso orientado para o discurso do outro*, em que a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor. (BAKHTIN, 2015, p. 213-223). “As relações de reciprocidade com a palavra do outro no contexto vivo e concreto não têm caráter estático, mas dinâmico: a inter-relação de vozes pode variar acentuadamente, um discurso orientado para um fim pode converter-se para diversos fins”. (BAKHTIN, 2015, p. 228).

Nesse sentido, elaboramos o quadro abaixo para sistematizar, brevemente, as principais características atribuídas por Bakhtin (2015) ao discurso em *O discurso em Dostoiévski*.

Quadro 6 – Tipos de discurso.

TIPOS DE DISCURSO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
<p>Tipo I:</p> <p><i>Discurso referencial direto imediato</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Nomeia, comunica, enuncia e representa; – Visa à interpretação referencial e direta do objeto; – Orienta-se para o seu objeto e constitui a instância suprema de significação dentro do contexto considerado. – Concreto; – Monovocal (soa como se fosse o discurso de uma só voz).
<p>Tipo II:</p> <p><i>Discurso representado ou objetificado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Denota, expressa, comunica e representa algo; – O próprio discurso orienta-se para o seu objeto e, ao mesmo tempo, torna-se objeto de outra orientação; – Concreto; – Monovocal (soa como se fosse o discurso de uma só voz).
<p>Tipo III:</p> <p><i>Discurso orientado para o outro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Considera o ponto de vista do outro; – Volta-se para as intenções do outro; – Bivocal (ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes). <p>Podem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Discurso bivocal de orientação única:</i> Há certa tendência para a fusão de vozes. – <i>Discurso bivocal de orientação vária:</i> Há ativação da idéia do outro, que tornam-se internamente dialógicas e tendem para a decomposição em dois discursos (duas vozes). – <i>Tipo ativo</i> (discurso refletido do outro): o discurso do outro influencia de fora para dentro.

Fonte: (BAKHTIN, 2015, p. 207-229)

Assim, segundo a teoria bakhtiniana, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” que “nasce no diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). O discurso nasce no diálogo e orienta-se para uma resposta-ativa do interlocutor, que, por sua vez, participa da formação do discurso. Por isso, compreender o diálogo é uma forma de apreendermos as relações de sentido axiologicamente marcadas.

A dialogicidade interna do discurso, ou seja, a orientação dialógica do discurso manifesta-se através da orientação para o *já-dito* e para a *resposta*. A orientação dialógica, fundamentada na atmosfera do *já-dito*, encontra-se contornada por ressonâncias sociais. Conforme Bakhtin (1998, p. 88) “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...] e em todas as direções o discurso encontra com o discurso de outrem”. Além disso, o discurso constitui-se também na atmosfera da reação-responsiva, na relação do discurso que ainda não foi proferido, mas foi solicitado.

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca essa resposta [...] Ao se constituir na atmosfera do “já-dito” o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, porém que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 1998, p. 89)

O dialogismo envolve a relação com várias vozes e está vinculado indissolivelmente à interação. “O sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro ativo” (SOBRAL, 2009, p. 33). Os enunciados, por sua vez, realizam-se concretamente a partir das relações intersubjetivas, seja sob a categoria *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* ou sob o *outro-para-mim* (consciência dialógica, segundo Geraldini (2010), através das situações de interação que sempre implicam num ato responsivo, porém de forma irrepitível e inacessível ao outro.). Sendo assim, é através dessas relações com o

outro, a partir de uma variabilidade de situações de interação que o sujeito se constrói.

O discurso do outro é uma das formas de dialogismo presente nos diversos usos da linguagem que fazemos em diferentes formas de interação social. Compreender o discurso do outro é entender o processo que, à luz dos estudos dialógicos, podemos denominar de reenuniação, pois “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

As palavras que utilizamos não são fruto de um sistema isolado, mas sim de enunicações completas e com “[...] determinada direção ideológica, ou seja, expressam um projeto concreto, um determinado nexos com a práxis” (PONZIO, 2008, p. 101). Em outras palavras, “[o] discurso de outrem enquadrado no discurso do autor submete-se a processos de *reenuniação e reavaliação*, segundo o objeto e o projeto discursivos e os participantes dessa situação, sofrendo mudanças e transformações de significados” (ACOSTA PEREIRA, 2008, p.126, grifos nossos).

Em síntese o discurso do outro integra a construção enunciativo-discursiva do sujeito indicando, de maneira explícita ou implícita, a valoração e avaliação de determinados sentidos. Assim, nada do que falamos ou pensamos é “puro”, individual, pois de alguma forma nosso discurso está sempre atravessado, entrelaçado, ou seja, *reenunciado* pelo discurso do outro. Com isso, direcionamo-nos para o capítulo seguinte, partindo de um mapeamento relativo ao conceito gêneros do discurso/textuais.

4 OS GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS NA LINGUÍSTICA APLICADA

O seguinte capítulo apresenta um mapeamento das diferentes vertentes de estudos dos gêneros do discurso/textuais, objetivando compreender, inicialmente, o panorama geral e, em seguida, de modo sucinto, o panorama destes estudos no Brasil. A partir disso, discute os gêneros do discurso/textuais sob a vertente dialógica, que configura o foco teórico-metodológico da pesquisa.

4.1 NOSSO PERCURSO INICIAL: MAPEANDO O CONCEITO

Os estudos contemporâneos de gêneros, de modo geral, relacionam-se comumente à Escola de Sidney, associada à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); à Abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP) associada à Linguística Aplicada; e aos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), associado à Nova Retórica. “No Brasil, acrescentou-se a elas a tradição franco-suíça, associada ao Interacionismo-Sociodiscursivo (ISD)³¹, também conhecido no país como Escola de Genebra” (BEZERRA, 2016, p. 467). Desse modo, muitas pesquisas vêm sendo conduzidas no Brasil a partir de contribuições advindas das referidas abordagens, isoladamente ou através de combinações entre si.

O estudo dos gêneros do discurso/textuais assume ampla relevância entre variadas áreas de pesquisa, entretanto, torna-se notável que a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) intensificou as discussões sobre o tema no âmbito educacional. Para Bunzen (2004, p. 01), “cada vez que esse conceito ‘migra de uma área para outra, ele é re-significado e ganha, muitas vezes, uma identidade própria [...]”.

Além disso, a divulgação em nível mundial da pesquisa brasileira sobre a temática, difundida por meio de eventos como o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) e de publicações dele provenientes, desencadeou “condições para que estudiosos internacionais postulassem a existência de uma ‘síntese brasileira’ nos estudos de gêneros” (BEZERRA, 2016, p. 468), fazendo emergir entre estudiosos do exterior as pesquisas nacionais acerca dos gêneros do discurso/textuais. Dentre as contribuições para uma considerável leitura global das perspectivas teóricas atualmente disponíveis no Brasil, parece interessante considerar Luiz Antônio Marcuschi, que já em meados dos

³¹ Utilizaremos ISD ao nos referirmos ao Interacionismo-sociodiscursivo.

anos 2000 empenhava-se na tentativa de elaborar um panorama nacional sobre as abordagens pelas quais se desenvolveria o estudo dos gêneros no país, apontando os principais centros de estudo em que isso se realizava.

Conforme Marcuschi (2008), as tradições dos estudos dos gêneros apresentavam quatro abordagens basilares: houve inicialmente influência de Swales, em seguida da Escola de Genebra, com destaque para os estudos de Bakhtin e, por fim, a influência de norte-americanos e da análise do discurso. Com isso, diante da importância do mapeamento realizado pelo autor, elaboramos o quadro abaixo para ilustrar o possível panorama dessas tendências no país conforme a sua perspectiva.

Quadro 7 – Breve panorama de estudos de gêneros do discurso/textuais no Brasil proposto por Marcuschi (2008)

Principais polos	Abordagens	Representantes
PUC/SP	Linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra.	Shneuwly; Dolz; Bronckart.
UFC, UFSC, UFSM	Perspectiva “swalesiana” da escola norte-americana.	Swales
UFSC	Perspectiva sistêmico-funcional da Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista e análise linguística os gêneros.	Halliday
UFPE, UFPB	Uma perspectiva menos marcada.	Bakhtin; Adam; Bronckart; Bazerman; Miller; Kress e Fairclough.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 152).

Além Marcuschi, vários pesquisadores (BONINI, 2005; BUNZEN, 2004; DELL'ISOLA, 2007; FURLANETTO, 2005; RODRIGUES, 2001; 2005; ROJO, 2007; ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009) tratam das abordagens teóricas correntes no Brasil, uma vez que, no atual cenário das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada, a investigação acerca dos gêneros do discurso/textuais, sob diferentes vertentes teóricas, está em ascensão. Contudo, acreditamos que Acosta Pereira e Rodrigues (2009) apresentam um quadro panorâmico mais abrangente, que possibilita compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso/textuais.

Os autores buscaram “identificar e localizar ao leitor os diversos caminhos que pesquisas relacionadas a gêneros do discurso/discursivos/textuais podem conduzir, procurando [...] apresentar seus objetivos e as múltiplas questões epistemológicas envolvidas em cada corrente” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 13). Desse modo, desenvolveram várias pesquisas e análises no campo de estudo dos gêneros do discurso/textuais, nomeando e agrupando as diferentes abordagens teórico-metodológicas em: *sociossemiótica*, *sociorretórica*, *interacionista-sociodiscursiva*, *semiodiscursiva*, *sociocognitivista* e *dialógica* (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

A abordagem *sociossemiótica* fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso, buscando compreender os gêneros do discurso/textuais a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual. Sob tal vertente, a linguagem configura-se como prática social e como sistema metafuncional de significações, ou seja, como atividade proposital, orientada a um objetivo em que os falantes se envolvem como membros de uma dada cultura. “Estudar gêneros do discurso a partir da abordagem *sociossemiótica* é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que estrutura experiências diárias”. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p.05).

A perspectiva *sociorretórica*, por sua vez, aborda uma noção que centra o gênero no conceito de ação e atividade (MILLER, 1994; BAZERMAN, 2005; 2006; 2007), isto é, os gêneros deixam de ser compreendidos como tipos de texto e passam a ser definidos como ações com respostas em contextos sociais. Para Swales (1990) os gêneros textuais possuem valores sociais e culturais à medida que estão de acordo com as necessidades sociais dos diferentes grupos sociais.

Sob o escopo da abordagem *interacionista-sociodiscursiva*, o gênero constitui-se a partir de determinadas formas comunicativas e podem ser compreendidos como “reguladores e produtos das atividades sociais da linguagem” (MACHADO, 2005, p. 251). O ISD³² “[...] pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento os gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino-aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p.07), ou seja, preocupa-se com ensino dos gêneros na língua portuguesa. Tal estudo baseia suas análises nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, assim apresenta grande importância no Brasil, já que influenciou a formulação dos PCN (BRASIL, 1998).

Já a perspectiva *semiodiscursiva*, associada à Análise do Discurso de base francófona, compreende que os gêneros “são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2001, p. 61). Dessa forma, “os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (MAINGUENEAU, 2001, apud MARI; SILVEIRA, 2004, p. 64). Sendo assim, esta abordagem tem como objetivo apreender o funcionamento dos discursos e as modalidades de exercício da palavra (FURLANETO 2005).

A corrente *sociognitivist*, valendo-se de meios advindos de perspectivas sócio-histórica e cognitiva, relaciona os gêneros textuais a competências sociais e cognitivas de comunicação realizadas por sujeitos sociais nas mais variadas situações linguísticas. Para Koch e Cunha-Lima (2011, p. 283), analisar gêneros, sob tal perspectiva, significa compreender como os “[...] objetivos das ações comunicativas são dinâmicas e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação”, assim, as práticas sociais são fundamentais para configurar a relação entre linguagem e cognição.

Finalmente, a abordagem *dialógica*, defendida por Bakhtin e seu Círculo, compreende que as interações verbais estão diretamente vinculadas às interações sociais, isto é, a constituição e o funcionamento dos gêneros se dá a partir de sua relação com a situação social e as esferas sociais da atividade humana, que, conforme o autor, estão

³² Abordagem interacionista-sociodiscursiva.

efetivamente relacionadas com o uso da linguagem. Tal concepção segue as orientações dos escritos do Círculo e das pesquisas atuais no campo da Análise Dialógica do Discurso.

Bakhtin (2011) apresenta os gêneros do discurso como enunciados relativamente estáveis, tipificados ideológica e dialogicamente nas diversas situações de interação. Nesse sentido, o gênero, sob tal escopo, não é uma forma fixa, cristalizada, não é homogêneo. A perspectiva dialógica, portanto, procura entender a “indissolúvel relação entre língua, linguagem e sujeitos” (BRAIT, 2016b, p.10).

É importante destacar que a perspectiva dialógica converge com as demais abordagens da pesquisa em gêneros na Linguística Aplicada anteriormente citadas, contribuindo, assim, para a compreensão da relação dialógica entre sociedade e linguagem. O quadro abaixo, elaborado a partir do mapeamento de Acosta Pereira e Rodrigues (2009), Dell’Isola (2007) e Simões (2012), traz a síntese das abordagens discutidas acima.

Quadro 8 – Breve síntese das abordagens nos estudos de gêneros do discurso/textuais

(continua)

Abordagens	Precusores	Objetivos	Definição de Gênero
Sociossemiótica	Halliday	Compreender os gêneros do discurso/textuais a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual.	Atividade social desenvolvida em contexto
Sociorretórica (caráter etnográfico) ³³	Swales, Bhatia	Analisar e identificar estágio na estrutura do gênero. Maior preocupação com a escrita.	Categoria distintiva do discurso; evento comunicativo reconhecido.
Sociorretórica/ sócio-histórica e cultural	Miller, Bazerman, Freedman	Compreender o funcionamento social e histórico dos gêneros.	Fenômenos de reconhecimento psicossociais
Interacionista-sociodiscursiva	Bronckart, Dolz, Schneuwly – influenciados por Vygotsky e Bakhtin	Preocupa-se com ensino dos gêneros na língua materna.	Ações de linguagem; instrumentos de comunicação e aprendizagem.
Semiodiscursiva	Maingueneau	Apreender o funcionamento dos discursos e as modalidades de exercício da palavra.	Atividades sociais submetidas a um critério de êxito;

³³ Voltada para o ensino de segunda língua.

Quadro 8 – Breve síntese das abordagens nos estudos de gêneros do discurso/textuais.

(conclusão)

Abordagens	Precursores	Objetivos	Definição de Gênero
Sociocognitivista	Autores influenciados pela Linguística Textual de base sociocognitivista.	Relacionar os gêneros textuais a competências sociais e cognitivas de comunicação.	Atividade de comunicação verbal constituída pelo imbricamento entre competências de ordem linguística, cognitiva e social.
Dialógica	Bakhtin	Entender a “indissolúvel relação entre língua, linguagem e sujeitos”	Enunciados relativamente estáveis.

Fonte: Baseado em Dell’isola(2007); Simões, (2012); Acosta Pereira; Rodrigues, 2009.

Compreendemos que o estudo realizado por Marcuschi (2008) pretende apontar, além das correntes teóricas vigentes naquele momento histórico, os centros de referência em que as pesquisas de desenvolvem. Parece, contudo, limitado, pois aborda, conforme apresentado anteriormente, quatro vertentes distintas. Além disso, coadunamos com a observação de Bezerra (2016) sobre o fato de parecer que o autor “não concebia, na ocasião, a existência de uma síntese capaz de orientar o conjunto da pesquisa brasileira” (BEZERRA, 2016, P. 472).

Já o mapeamento realizado por Acosta Pereira e Rodrigues (2009) revela-se um estudo abrangente e panorâmico das pesquisas em gêneros realizadas no país. Além disso, o trabalho dos autores destaca o gênero como objeto de investigação e “contribui para se repensar e ressignificar certas teorias e práticas relacionadas ao estudo da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 14), o que configura uma importante contribuição para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Bezerra (2016) afirma que, nos últimos anos, pesquisadores internacionais vêm se referindo aos estudos de gêneros no Brasil como a “síntese brasileira” das teorias de gêneros. Nesse sentido, o autor realizou um estudo, cujo objetivo é “discutir o estatuto da ‘síntese brasileira’ [...] a partir de um levantamento panorâmico das abordagens teóricas correntes no país, incluindo uma discussão das principais influências que marcam a pesquisa brasileira no campo dos gêneros”. (BEZERRA, 2016, p. 466)³⁴.

Para o autor, a abordagem brasileira não pode ser considerada um sistema fechado, uma vez que os trabalhos por ele analisados apresentam diversidade de combinações entre diferentes linhas teóricas, em variados centros de estudo. Diante disso, procuramos sintetizar as conclusões da análise realizada por Bezerra (2016) no quadro abaixo.

³⁴ Bezerra (2016) realiza um mapeamento a partir de Marcuschi (2008), Meurer; Bonini; Motta-Roth (2005), Acosta Pereira; Rodrigues (2009), Motta-Roth (2008), Gomes-Santos(2003), dentre outros. Nosso objetivo, no entanto, não é descrever o mapeamento realizado pelo autor, e sim compreender como se encontra o panorama atual de estudos, posto que o mapeamento realizado por Acosta Pereira; Rodrigues (2009) já tem quase dez anos.

Quadro 9 – Sistematização do “mapeamento” de Bezerra (2016).

Conclusão 1	– “Não é possível visualizar ou descrever uma abordagem específica capaz de fazer justiça à complexidade e diversidade do trabalho que se faz com os gêneros no Brasil”.
Conclusão 2	<ul style="list-style-type: none"> – “[...] é possível falar em termos de predominância ou de certas preferências teóricas que podem se mostrar típicas de parte dos estudos brasileiros”. – Há recorrente menção “a Mikhail Bakhtin e suas concepções de linguagem, língua e gênero”. – “Em todo mapeamento que se faça dos estudos de gêneros no Brasil, é altamente provável abordagens baseadas em Bakhtin terão um lugar destacado”. – “Outra preferência mais ou menos clara no conjunto dos estudos brasileiros, mormente naqueles que se voltam para o ensino, é a opção pela perspectiva interacionista sociodiscursiva”, induzidas pelos PCN (BRASIL, 1998).
Conclusão 3	<ul style="list-style-type: none"> – Há certa “variedade de abordagens combinadas, muitas definidas <i>ad hoc</i>, certamente em função dos diferentes objetos de pesquisa e até mesmo das preferências teóricas de cada pesquisador”. – Destaca-se no cenário brasileiro “a chamada Análise Crítica de Gêneros, referida como uma associação de aportes teórico-metodológicos da Análise de Gêneros (=ESP), da Análise Crítica do Discurso e, eventualmente, dos Estudos Retóricos de Gêneros e do Interacionismo Sociodiscursivo, no caso de Motta-Roth (2008)”. – “Outra combinação frequente [...] reúne as perspectivas do ESP e dos ERG sob o rótulo de “abordagem sociorretórica””.

Fonte: (BEZERRA, 2016, p.487).

A partir disso, compreendemos, conforme o autor, que torna-se improvável uma “síntese brasileira” para o estudo de gêneros no Brasil, mas “variadas sínteses” (BEZERRA, 2016, p.488), consequência da interação e entrecruzamentos de teorias de gêneros *stricto sensu*, teorias do texto e do discurso.

Percebemos, portanto, que as referidas abordagens teóricas difundiram-se, para a Linguística Aplicada e Linguística, de modo geral, e disseminam-se nas pesquisas brasileiras sobre o tema, isoladas, associadas entre si, ou a outras teorias. Com isso, seguimos para a próxima seção abordando o conceito de gênero sob a vertente dialógica, que configura o foco da pesquisa. Dentre outras questões, estabelecemos um percurso sobre as instâncias constitutivas do gênero (conteúdo temático, estilo e composicionalidade), além da relação entre gêneros e esferas.

4.2 NOSSA ANCORAGEM: OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), o termo “gêneros do discurso” tem sido abordado com frequência no Brasil, principalmente no campo didático pedagógico. Nesse sentido, Bakhtin tornou-se referência entre os estudiosos que tratam do tema. Entretanto, percebe-se grande diversidade conceitual acerca das pesquisas realizadas a partir da análise dos gêneros, diversidade esta decorrente de uma concepção não hegemônica do conceito e de diferentes interpretações e apropriações emergentes dos estudos de pesquisadores do tema. Diante disso, parece pertinente definir “gêneros do discurso” tomando por base o texto de Bakhtin, a fim de entender a apropriação pedagógica do conceito nos últimos anos.

Bakhtin (2011) preceitua que um dos fatores de acabamento do enunciado é o gênero do discurso, pois “orienta o falante no processo discursivo e o interlocutor no ‘cálculo’ do acabamento do enunciado” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 35). Dessa forma, gêneros do discurso podem ser entendidos como “tipos relativamente estáveis dos enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), que se configuram no interior de cada esfera da atividade humana. As esferas da atividade humana, por sua vez, estão relacionadas à utilização da linguagem, já que o agir e o dizer humano dependem da interação.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou

daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Faraco (2009) afirma que, ao caracterizar gênero como *tipos relativamente estáveis*, Bakhtin dá relevo a sua historicidade, ou seja, ao fato de os tipos não serem totalmente definidos, fixos, mas passíveis de transformações, maleáveis, já que as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação. Além disso, são estáveis porque conservam traços que o identificam como tal.

Para Rodrigues (2001), os gêneros do discurso não são criados pelo falante, pois estão associados a sua esfera da atividade humana historicamente constituída e com fins específicos, já que “ cada esfera conhece e aplica os seus próprios gêneros” (RODRIGUES, 2001, p. 70). Cada gênero se constitui conforme a especificidade da esfera em que se realiza e as formas desse uso podem ser “tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Bakhtin associa o surgimento de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, ou seja, cada esfera de atividade humana, segundo suas funções e condições específicas, propicia o surgimento de determinados gêneros do discurso e dos enunciados que lhes são próprios. Dessa forma, a heterogeneidade dos gêneros desencadeou sua “classificação” em *primários* ou *secundários*.

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultura mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...] Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Conforme o autor, *gêneros primários* são os gêneros da vida cotidiana, que se originam nas esferas “comuns” e configuram modalidades menos complexas advindas da interação verbal espontânea, diretamente relacionadas com o contexto mais imediato (em geral, mas não exclusivamente, orais). Trata-se, por exemplo, dos gêneros da conversa familiar, entre amigos, de narrativas espontâneas como: carta, bilhete, receita, enfim, surgem do diálogo diário.

Já os *gêneros secundários* derivam de esferas culturais mais elaboradas (em geral, embora não exclusivamente, mediados pela escrita), são modalidades mais complexas geradas e utilizadas nas atividades científicas, artísticas, jurídicas, religiosas, etc. Além disso, para Bakhtin, os gêneros primários e secundários apresentam duas realidades interdependentes, levando em consideração tanto a relação entre os tipos de gêneros, quanto os processos históricos de composição dos gêneros, considerando, portanto, que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários.

Em suma, para Bakhtin/Volóchinov (2017), os *gêneros primários* são produzidos em esferas sociais da vida cotidiana, que se constituem pelas ideologias do cotidiano, compreendidas aqui como produtos do desenvolvimento social. Já os *gêneros secundários* nas esferas complexas, assim, se constituem pelas ideologias sistematizadas e formalizadas, centradas na vida cotidiana e correspondentes às atividades não fixadas em sistemas.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) discute também os *gêneros cristalizados*, caracterizados como certos tipos de documentos oficiais, no entanto, possivelmente suscetíveis a adequação, ainda que sutis como, por exemplo, entonação expressiva, inflexões tanto pela acentuação na mudança de esfera quanto por hibridização (mistura de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera. Conforme Sobral (2009, p. 119) “é certo que, ao longo do tempo, há certa cristalização dos gêneros em termos de certas formas de textualização, mas isso ocorre sem fixidez, porque os gêneros se acham em constante mudança – em diferentes ritmos, a depender dos gêneros”. Com isso, o Círculo de Bakhtin explica que os gêneros se constituem pela relativa estabilidade de três instâncias funcionais, a saber: *conteúdo temático, composicionalidade e estilo*.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as peculiaridades de cada

referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – *o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional* – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 262 – grifos nossos)

Para o autor, os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana através da relativa regularidade do conteúdo temático, estilo e construção composicional. Os gêneros discursivos “transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas, formas de composição e estilo. Isso significa que, além da atividade literária, todas as demais atividades implicam gêneros e, conseqüentemente, estilos (BRAIT, 2016a, p. 88). Sendo assim, *tema, estilo e composicionalidade* constituem-se de acordo com as especificidades de cada esfera, complementando-se entre si.

O *tema* ou *conteúdo temático*, uma das dimensões de gênero do discurso, não deve ser confundido com “assunto”, pois, sob a perspectiva bakhtiniana, abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. “O conteúdo temático não é um assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa um gênero” (FIORIN, 2017, p. 69). Assim, pode ser entendido como a maneira pela qual o assunto é tratado no texto, sua significação, como a orientação argumentativa do texto.

O tema transcende a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo de enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irredutíveis a quaisquer formas linguísticas. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 196)

A escolha do tema só será possível e adequada no momento da enunciação, ao satisfazer a intencionalidade e necessidade do

enunciador. “O tema do gênero refere-se ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido [...] caracteriza-se por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto de sentido e por compor-se de uma expressão valorativa [...]” (GRILLO (2006, p. 146). Dessa forma, o tema é compreendido como objeto de valoração no discurso, que se desenvolve no enunciado a partir do enunciado.

Relacionado ao tema está o estilo, que diz respeito aos “[...] recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2011, p. 261)”, ou seja, à “escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORN, 2017, p. 69) Portanto, leva em consideração a estrutura sintática, o vocabulário, a composição frasal e gramatical, por isso, pode ser observado na escolha dos vocábulos, na adequação da linguagem, conforme a finalidade e a própria estrutura do enunciado.

Bakhtin (2011) caracteriza *estilo* sob duas vertentes: o *estilo individual* e *estilo de gênero*.

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2011, p. 265,).

O *estilo individual* configura-se a partir da posição enunciativa do sujeito, através das suas escolhas típicas na construção da enunciação. O *estilo do gênero*, por sua vez, é orgânico, dependente dos enunciados, ou do enunciado constitutivo do gênero. “[...] figura como a convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo” (RIBEIRO, 2008, p. 39-40).

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão *estilos de gênero* de determinadas esferas da atividade humana e da

comunicação. *Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.* (BAKHTIN, 2011, p. 266, grifos nossos).

Além disso, Bakhtin/Volóchinov (2017) caracterizam ainda *estilo* a partir da relação entre o locutor e as formas de transmissão do discurso do outro³⁵. A saber: *estilo linear* e *estilo pictórico*. Os autores consideram, nesse paradigma, “a apreensão ativa do discurso, a dinâmica da inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado e todas as consequências dessa nova perspectiva para os estudos da produção de sentido” (BRAIT, 2016a, p. 82).

O estilo linear “é a criação de contornos claros e exteriores do discurso alheio diante da fraqueza da sua individualização interior”; *o estilo pictórico* “tende a apagar os contornos nítidos e interiores da palavra alheia” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 258, grifos nossos). Em suma, a tendência principal do *estilo linear* é criar contornos exteriores nítidos em torno do discurso citado; já a tendência do *estilo pictórico* é amenizar os contornos exteriores nítidos da palavra alheia.

Nesse sentido, as possibilidades de utilização dos recursos linguísticos de um determinado gênero relacionam-se ao estilo, “enquanto o tema determina a função dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 43).

Outra dimensão constitutiva do gênero é a sua composicionalidade (BAKHTIN, 2011; 2015), ou seja, os procedimentos de disposição e acabamento do enunciado, que leva em consideração a mobilização dos participantes da comunicação discursiva. “Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44)

A forma de composição, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar

³⁵ Outras questões sobre a transmissão do discurso alheio foram discutidas na seção 3.2.

de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; *trata-se da maneira como um gênero mobiliza um texto*, a estrutura textual do gênero, (SOBRAL, 2015, p. 174, grifos nossos)

Compreendemos, assim, que a composicionalidade do gênero refere-se à organização estrutural da comunicação verbal, dessa forma, “aliada ao intuito do locutor e ao tema dos enunciados relativamente estabilizados em gêneros em determinadas situações de interação, resulta no conhecimento de situações de enunciação historicamente tipificadas, tornando a interação compreensível aos interlocutores” (ACOSTA PEREIRA, 2008, p. 30).

Os enunciados refletem as condições sociais e as finalidades de cada esfera e originam-se a partir de situações sociais diversas, com características que lhes são peculiares, assim, ao pensarmos na infinidade de situações comunicativas possíveis graças à utilização da língua, percebemos que infinitos também são os gêneros. Ademais,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Desse modo, compreendemos que os gêneros discursivos sob a perspectiva dialógica proporcionam e medeiam as interações e produções do enunciado, determinando seu acabamento. “Um determinado gênero do discurso se constitui para o falante como um ‘modelo’ para a construção da totalidade discursiva e, para o interlocutor, por sua vez, como um horizonte de expectativas” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 48).

Em linhas gerais, portanto, dissertamos brevemente sobre alguns dos principais mapeamentos acerca do estudo de gêneros no país. Observamos, assim, que as linhas de pesquisa interagem entre si, fazendo com que a abordagem brasileira não se configure num panorama fechado, estático.

Além disso, compreendemos, sob a concepção da teoria dialógica da linguagem, que os gêneros discursivos estão constantemente vinculados à atividade humana, refletindo suas condições específicas e

finalidades. “A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida introduz-se na linguagem” (FIORIN, 2017, p. 69).

Dessa forma, direcionamo-nos para o capítulo seguinte, que traz considerações acerca do livro didático, como as modificações pelas quais passou ao longo dos anos, seu histórico referente à disciplina de Língua Portuguesa, dentre outras questões pertinentes ao desenvolvimento de nosso trabalho.

5 OS JÁ-DITOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático, mesmo envolvido em históricas discussões sobre sua eficácia e contribuição em sala de aula, tornou-se quase que de maneira unânime a principal fonte de material didático-pedagógico utilizado por professores nas diferentes redes de ensino. Por esse motivo, assume destacada função enquanto mediador da prática pedagógica promovida por muitos profissionais da educação. Conforme Bunzen (2005), “eles têm, por razões históricas e culturais, um papel na engrenagem escolar [...] eles são, na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimento de recontextualização e de re-significação [...]” (BUNZEN, 2005, p. 12).

Compreendemos que para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis é necessário, além da contribuição dos pais, escola, comunidade e poder público, importantes escolhas feitas em sala de aula, dentre elas, a do livro didático. Nesse sentido, torna-se compromisso do professor estudar, analisar e conhecer o material de que dispõe. Dessa forma, ter o livro didático enquanto universo de pesquisa, além de inflamar reflexões críticas acerca do material, parece oportunizar ao professor domínio de análise às propostas ali presentes e, com isso, propor encaminhamentos teórico-metodológicos que valorizem o aprendizado do aluno.

O presente capítulo, portanto, dedica-se ao livro didático, especificamente ao livro didático de Língua Portuguesa, na tentativa de resgatar, brevemente, sua historicidade, compreendendo sua constituição e transformações ao longo do tempo, a partir de sua estreita relação com a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, procura expor, brevemente, o panorama das pesquisas científicas sobre o tema no Brasil, a fim de compreender a importância de nossa pesquisa para a comunidade acadêmica, ensino de língua portuguesa e, principalmente, aos professores em efetivo exercício da docência. Ao final, depreendemos que as discussões em torno dos já-ditos sobre pesquisas acerca do livro didático ratificam o entendimento de que as práticas discursivas atuais sempre respondem ao passado.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO: DE SUA CONSTITUIÇÃO AO PNLD

Resgatar aspectos sócio-históricos³⁶ que nos conduzem ao que hoje denominamos “livro didático de Língua Portuguesa³⁷” torna-se, por consequência, resgatar o contexto sócio-histórico-cultural da disciplina de Língua Portuguesa. Não há como desvencilhar as ideologias³⁸ impregnadas a esse material sem esboçar, mesmo que brevemente, aspectos fundantes da disciplina propriamente dita, já que esta é a principal fonte de construção e modificações pelas quais passou o LDP.

No Brasil, somente a partir da metade do século XIX, com desenvolvimento de estruturas editoriais, é que se iniciou a edição e produção de cartilhas e livros de leitura nacionais, mesmo que semelhantes aos materiais estrangeiros que circulavam no país (BITTENCOURT, 2004b). Com isso, “até meados do século XIX, os livros *destinados* explicitamente ao ensino de leitura praticamente inexistiam nas escolas” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 76, grifos dos autores), por isso, os materiais pedagógicos utilizados para o ensino da língua portuguesa baseavam-se em fontes diversas, tais como cartas, documentos provenientes de cartórios, textos religiosos, dentre outros.

Os pioneiros da produção didática nacional, conforme Bittencourt (2004b), não possuíam formação específica na área e pertenciam à elite intelectual e política da época. Esses autores preocupavam-se com a formação oferecida aos jovens da classe privilegiada, visando à formação moral. Já no fim do século XIX, emerge uma segunda geração de autores “provenientes de outras esferas sociais. Os autores dessa geração possuíam, em sua maioria, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais, voltadas para a formação de professores” (BITTENCOURT, 2004b, p. 483)

Nesse sentido, esses autores procuravam adaptar o material produzido às necessidades do público alvo, preocupando-se em atingir não somente aos jovens leitores, como fazia a primeira geração de autores, mas também as crianças em alfabetização, além dos profissionais, muitas vezes, despreparados.

³⁶ Detemo-nos a uma breve síntese histórica sobre a constituição do livro didático de Língua Portuguesa no Brasil.

³⁷ Utilizaremos LDP sempre que nos referirmos ao livro didático de Língua Portuguesa.

³⁸ Embora não haja uma discussão extensiva sobre o conceito de ideologia, nos ancoramos na abordagem do Círculo de Bakhtin.

Esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitavam a configuração de uma produção nacional, com características próprias. Mesmo que a forma se assemelhasse aos livros estrangeiros, os textos escolares expressaram uma produção própria que buscava atender as condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. Procuravam suprir a ausência de formação de professores, em sua grande maioria leigos e autodidatas (BITTENCOURT, 2004b, p. 489-490).

Ainda no fim do século XIX, até a Proclamação da República, grande parte da população brasileira era analfabeta e a educação restrita à classe dominante, enquanto o restante da sociedade continuava às margens da escola. Durante a Segunda República, entre os anos de 1930 e 1937, os ideais da Nova Escola, que pregava “uma escola laica, gratuita e obrigatória” (BAIRRO, 2009, p. 11), direcionavam a educação para a contramão do ensino tradicional, voltado para a elite e influenciado pela Igreja.

Assim, entre meados do século XIX e início do século XX iniciou-se, progressivamente, a institucionalização da escola como espaço para a educação formal. Com isso, além de maior preocupação com o espaço escolar, desencadeou-se, nesse momento, a necessidade de uma organização específica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como o ensino seriado e o método simultâneo.³⁹ Tais acontecimentos influenciaram a produção de materiais didáticos que pudessem ser utilizados nesse contexto (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Já em 1971⁴⁰, com a promulgação da LDB nº. 5692, em 11 de agosto, a língua nacional passou a ser considerada como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Lei 5692/71, Art. 1º,

³⁹ Compreendemos aqui *ensino seriado* como o agrupamento de alunos por faixa etária e conhecimentos similares; e *método simultâneo* como atividades desenvolvidas coletivamente em torno de um mesmo material didático (GALVÃO; BATISTA, 2009).

⁴⁰ Nosso objetivo não é realizar uma retrospectiva histórica do LD de forma aprofundada, mas situar o leitor em 7no nosso percurso teórico, trazendo considerações mais aprofundadas a partir da década de 1970.

parágr. único), definindo, assim, uma concepção mecanicista com fins pragmáticos ao ensino. A partir daí, a disciplina Língua Portuguesa foi denominada *Comunicação e Expressão*, no que se referia ao 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*, no 2º segmento (5ª à 8ª série), e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. Nesse sentido, a gramática normativa/tradicional/escolar passou a ser compartilhada nos livros didáticos com textos de jornais e revistas, com textos literários, além da contemplação/valorização da oralidade.

O reflexo dessas propostas inclinou os livros didáticos à ênfase de textos jornalísticos e publicitários, em que os exercícios de expressão oral ganharam destaque e os “clássicos literários”, quase que unânimes na década anterior, passaram despercebidos ao “novo material”. Para Geraldi (2013, p. 93), “a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão”.

A partir da segunda metade da década de 1980, o Conselho Federal de Educação substituiu as denominações que remetiam o nome da disciplina à comunicação, passando a chamá-la *Português*, contudo, sem retorno aos seus antigos objetivos de ensino. Segundo Schöder (2013, p. 203) “a restituição da denominação da disciplina revela a rejeição da concepção de língua valorizada no período militar”, ou seja, revelava-se uma postura avessa à concepção de ensino tecnicista, mecânica e instrumentalista adotada nesse período.

Em meio a avaliações, reflexões e propostas metodológicas decorrentes de contribuições advindas das novas teorias linguísticas, que contribuíram com significativas transformações no ensino de língua portuguesa, a qualidade pedagógica do livro didático tornou-se alvo de muitas críticas.

A sua qualidade pedagógica não foi motivo de preocupação até 1986, quando a reforma alterou o conteúdo de língua portuguesa a ser ensinado [...] e, sob a influência das descobertas das ciências da linguagem e da aprendizagem, iniciou-se um período de questionamentos sobre a qualidade dos livros didáticos, com o MEC chamando a si a responsabilidade pela avaliação e recomendação – além da compra e distribuição – de livros didáticos destinados ao ensino fundamental público. (JURADO & ROJO, 2006, p. 44)

Assim, “o Estado passa a intervir mais pontualmente na produção do material didático, por meio do Ministério da Educação (MEC)” (COSTA, 2016, p. 44)⁴¹. Através do Decreto nº 9.154, de 19/08/1985, o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) cedeu lugar ao Programa Nacional Livro Didático (PNLD), atribuindo o critério de escolha dos livros didáticos aos professores. Além disso, outras significativas mudanças emergiram a partir da criação do PNLD, dentre elas: “reutilização do livro, implicando na abolição do descartável e aperfeiçoamento das atribuições técnicas para sua produção [...]; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias” (BATISTA, 2003, p. 66). A partir de 1993, estabeleceu-se um fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição do livro didático, por meio da Resolução 06/93 e, em 1996 iniciou-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD/97. Os acontecimentos descritos contribuem para o entendimento de que a produção e “evolução” do livro didático, de modo geral, estão intimamente associadas ao contexto histórico-social de que o material faz parte. Conforme Lêdo (2017)

(i) a elaboração de materiais didáticos está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico-social mais amplo em que está inserida; (ii) as práticas sociais e instâncias de organização social, tais como a criação de leis que regulamentem o processo de escolarização de uma população, por exemplo, também influenciam os materiais didáticos a serem utilizados; e (iii) os (formatos dos) materiais didáticos sofrem transformações ao longo do tempo e são moldados tendo em vista as necessidades que procuram atender em cenários particulares. (LÊDO, 2017, p. 102)

⁴¹ O MEC desenvolveu algumas ações no país, anteriores ao PNLD tal qual o conhecemos hoje, em relação ao livro didático, dentre elas: 1938 – Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); 1966 – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted); 1971 – O Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef); 1976 – Fundação Nacional do Material Escolar (Fename); 1985 – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BATISTA, 2003).

Conseqüentemente, os livros didáticos continuam passando por diversas transformações, no entanto ainda há muito que se pensar e discutir sobre o assunto. “É necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível a variação formas de organização escolar e dos projetos e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais” (BATISTA, 2003, p. 49).

Além disso, Batista (2003) defende a “necessidade de uma política mais ampla do *livro na escola*” (BATISTA, 2003, p. 63) e sugere, dentre outras metas

[...] o amplo engajamento do conjunto de setores envolvidos na produção e utilização do livro escolar nas ações pela melhoria da qualidade desse livro, especialmente da opinião pública, da comunidade científica, das universidades, das secretarias estaduais e municipais de educação e das escolas de ensino fundamental e de seus docentes (BATISTA, 2003, p. 63).

O posicionamento do autor, com o qual coadunamos, reforça a necessidade de buscar o LDP enquanto objeto de pesquisa, de colaborar positivamente para a construção de um material que se faça capaz de atender a demanda de utilização que possui nas salas de aula brasileiras. Torna-se importante compreendê-lo à luz das teorias que o sustentam e analisar sua compatibilidade com a realidade cultural e social dos alunos que pretendemos formar.

Nesse sentido, seguimos na próxima seção analisando brevemente o panorama das pesquisas científicas sobre o tema no país, com o intuito de observar o nível de interesse da comunidade acadêmica pelo assunto, e em quais perspectivas o LDP vem sendo abordado.

5.2 OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

Conforme Bittencourt (2004a), a partir da década de 1960, inicia-se uma tendência de análise aos conteúdos dos livros escolares com o intuito de denunciar o caráter ideológico dos textos. Nos últimos anos, porém, as abordagens científicas sobre o tema inclinam-se às reflexões de caráter epistemológico, metodológico, de conteúdo, de produção didática, dentre outras. Para a autora

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004a, p. 1)

No campo da Linguística Aplicada, é possível perceber que o LDP parece assumir a função auxiliadora na compreensão das práticas de letramento escolar⁴² e “para (re)pensarmos a própria questão da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna” (BUNZEN, p. 2005, p.14). Nesse sentido, podemos entender os manuais escolares a partir da premissa de que, além das atribuições já estabelecidas, “desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna” (BUNZEN, p. 2005, p.14).

Batista e Rojo (2008) revelam que as investigações sobre livros escolares, dentre eles os livros didáticos, cresceram consideravelmente desde 1990. Os autores afirmam que tal fato pode estar associado a dois fatores: o aumento do número de programas de pós-graduação em universidades brasileiras naquele momento; e às mudanças ocorridas no PNLN na segunda metade da década de 1990, em que os materiais escolares passaram a ser avaliados e aprovados, para então distribuídos.

Através de um estudo exploratório, utilizando como fonte de pesquisa informações contidas na Plataforma Lattes do CNPQ (Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico), num primeiro momento e, em seguida, no Portal da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da

⁴² A pesquisa não contemplará o conceito de Letramento escolar.

Educação)⁴³, Batista e Rojo (2008) apresentam uma descrição geral da produção acadêmico-científica sobre os livros escolares - manuais ou livros didáticos, paradidáticos, paraescolares, livros de referência, etc - no período entre 1975 a 2003. A pesquisa obteve informações acerca dos seguintes aspectos: a evolução do volume de produção do período, seu circuito de comunicação, os tipos de trabalhos por meio dos quais são socializados, as suas áreas e subáreas de conhecimento, seus principais temas e subtemas.

A partir das investigações realizadas por Batista e Rojo (2008), evidenciou-se a existência de uma expressiva produção científica sobre livros escolares no Brasil. Além disso, revela também que os estudos sobre os livros escolares tendem a concentrar sua produção e circulação na região Sudeste do País e que a circulação internacional mostra-se restrita.

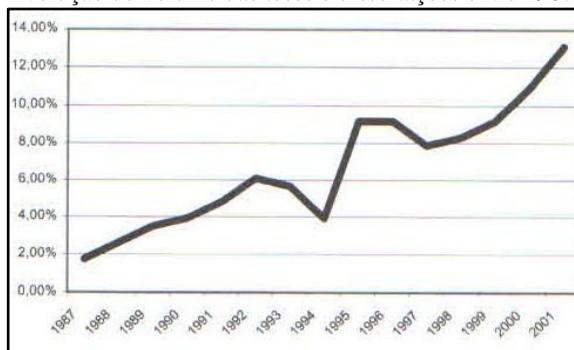
No que se refere às áreas e subáreas de conhecimento, a investigação de Batista e Rojo (2008) esclarece que a produção científica acerca dos referidos materiais escolares tende a concentrar-se nas áreas de educação e ciências da linguagem. Assim, o período analisado revela que 37,2% dos trabalhos concentra-se nas subáreas ligadas à área das Ciências Humanas – Artes, Comunicação Visual, Letras e Linguística/Linguística Aplicada -, 29,3 referem-se às subáreas da área de Educação, 17% sobre as Ciências Sociais, 13,6% Ciências Exatas, 1,1% acerca da área de Psicologia, 0,7% em relação às Ciências da Saúde, 0,2 % referem-se a trabalhos de outras áreas e, por fim, 0,5% cuja área não foi declarada.

Dentre outras questões relevantes, o levantamento de dados voltado para as dissertações e teses produzidas no Brasil apresenta que de 229 trabalhos encontrados no portal da CAPES, 91% são dissertações de mestrado e 9% são teses de doutorado. Percebe-se que houve um aumento da produção, associada pelos autores a um crescimento global da matrícula nos cursos de pós-graduação no período. O gráfico abaixo ilustra tal evolução⁴⁴.

⁴³ Utilizaremos CAPES sempre que nos referirmos à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação.

⁴⁴ Retomamos a pesquisa das autoras, cientes de que se limita ao início do século XXI, porém compreendemos ser uma pesquisa importante, que traz reverberações sócio-históricas relevantes para nossa pesquisa.

Gráfico 1 – Evolução do volume das teses e dissertações entre 1987/2001.



Fonte: (BATISTA; ROJO, 2008, p. 29).

Os dados demonstram que houve um crescente interesse pelo tema a partir da década de 1990, uma vez que o “volume de teses e dissertações levantadas por UNICAMP (1989), no período anterior ao ano de 1987, é de apenas 55 trabalhos, constituído por 5 teses e 50 dissertações” (BATISTA; ROJO, 2008, p. 29).

No mesmo sentido, Costa (2016) realizou um levantamento das produções científicas, em nível de mestrado e doutorado, entre os anos de 2007 e 2011, cuja busca se aproximasse das palavras-chave “livros didáticos de Língua Portuguesa”. A partir de informações obtidas no banco de teses da CAPES, a autora constatou que o interesse pelo LDP como objeto de investigação aparece em maior número em dissertações de mestrado do que em teses de doutorado, conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Organização dos dados obtidos no Banco de Teses por Costa (2016).

Ano	Total de trabalhos	Nível/Base: Tese/Doutorado	Nível/Base: Dissertação/Mestrado
2007	37	7	30
2008	42	2	40
2009	46	8	38
2010	47	7	40
2011	38	6	32
Total	210	30	180

Fonte: (COSTA, 2016, p. 30)

A tabela nos permite observar que de um total de 210 trabalhos científicos que tomaram o LDP como tema, 180 concentram-se em nível de mestrado, sobressaindo-se aos 30 de doutorado. Desse modo, o panorama mais recente converge com o estudo realizado por Batista e Rojo (2008), acentuando que o maior volume de produção sobre o tema encontra-se em nível de dissertação de mestrado.

Trata-se de um tipo de pesquisa bastante adequado às limitações impostas pelo tempo de duração dos cursos de mestrado no País e pela formação prévia dos pós-graduandos, já que envolve, em geral, a análise de um conjunto restrito de documentos, realizada – como em geral ocorre nos estudos sobre conteúdos e metodologias dos livros – por meio de categorias teóricas oriundas das áreas de formação inicial dos estudantes. (BATISTA; ROJO, 2008, p. 30)

A partir dos dados obtidos em sua pesquisa, Costa (2016) realizou uma busca em torno das temáticas de “gênero”⁴⁵, “leitura”, “ensino fundamental” e similares. Obteve o seguinte resultado:

⁴⁵ O estudo realizado por Costa (2016) é parte de sua tese “Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica”, portanto sua busca enfatiza os gêneros associados a algum gênero verbo-visual. No entanto, parece-nos interessante abordar os dados da pesquisa, a fim de apresentarmos um cenário global mais recente.

Tabela 2 – Organização dos títulos dos trabalhos pesquisados por Costa (2016).

(continua)

Nº	Ano	Nível	Título	Palavras-chave	Área de conhecimento
1.	2007	Doutorado	A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo	Leitura; historicidade; livro didático	Teoria e Análise Linguística
2.	2007	Mestrado	A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa.	Gênero; discurso; ensino; leitura.	Língua Portuguesa
3.	2007	Mestrado	O texto publicitário na sala de aula.	Publicidade; leitura; livro didático.	Letras
4.	2008	Mestrado	Leitura: concepções e práticas de professores e alunos em uma escola pública de Cuiabá – MT.	Leitura; professores-leitores; Letramento; alunos-leitores.	Educação
5.	2008	Mestrado	O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula.	Gênero discursivo; tira; proficiência leitora.	Linguística Aplicada
6.	2008	Mestrado	Estratégias de ensino da leitura: caminhos para a compreensão global do texto.	Texto; Leitura; Compreensão.	Letras
7.	2009	Doutorado	A presença de gêneros da esfera da propaganda em livros didáticos de língua portuguesa.	Escolarização; Livro Didático; Propaganda, Publicidade.	Linguística Aplicada
8.	2009	Mestrado	O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa.	Livros didáticos; Notícias de jornal.	Linguística

Tabela 2 – Organização dos títulos dos trabalhos pesquisados por Costa (2016).

						(continuação)
Nº	Ano	Nível	Título	Palavras-chave	Área de conhecimento	
9.	2009	Mestrado	Leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa.	Compreensão Leitora; Enunciados de Exercícios.	Língua Portuguesa	
10.	2009	Mestrado	A leitura de Infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão.	Gêneros Infográficos; Leitura; Multimodalidade.	Linguística; Linguística Aplicada	
11.	2009	Mestrado	Atividades de leitura de texto em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa.	Leitura de imagens; Livro Didático; Língua Portuguesa.	Linguística. Letras e Artes	
12.	2009	Mestrado	A tira no livro didático: texto ou pretexto?	Gênero textual; livro didático; tira; multimodalidade.	Linguística	
13.	2009	Mestrado	Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa.	Gêneros do discurso; Contexto Digital; Manuais Didáticos, Design na leitura;	Língua Portuguesa	
14.	2010	Mestrado	Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa.	Linguagem visual; Livro didático; Multiletramento.	Desenho Industrial	

Tabela 2 – Organização dos títulos dos trabalhos pesquisados por Costa (2016).

						(conclusão)
Nº	Ano	Nível	Título	Palavras-chave	Área de conhecimento	
15.	2010	Mestrado	A relação entre a palavra e a imagem que se descortina no livro didático.	Comunicação visual; Leitura; Relação palavra e imagem.	Comunicação	
16.	2011	Mestrado	A tirinha cômica em questão: as atividades de leitura no livro didático de Língua Portuguesa.	Leitura; livro didático de língua portuguesa; Gênero tirinha.	Linguística, Letras e Artes.	

Fonte: (COSTA, 2016, p. 32-33)

O resultado do levantamento atingido por Costa (2016) coaduna com as conclusões de Batista e Rojo (2008), pois se percebe acentuado interesse pelo estudo dos conteúdos e metodologias de ensino presentes no livro didático. No entanto, diante da breve busca que procuramos abordar em nossa pesquisa enfatizando o livro didático enquanto objeto de estudo para a pesquisa científica, acreditamos que vasta é a produção acerca do material didático direcionado ao aluno, mas rasa nos parece ser quanto ao que preconiza o manual de orientação ao professor.

Dessa forma, a fim de consubstanciar nossa impressão sobre a escassa abordagem de pesquisas acerca do **manual do professor**, realizamos um levantamento que compreendeu o período entre 2012 e 2018. Nossa fonte de dados foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁶. Optamos por esse período de tempo para a busca, pois objetivamos dialogar com o levantamento realizado por Batista; Rojo (2008) e Costa (2016).

Iniciamos a pesquisa rastreando trabalhos cujas temáticas tocassem pelo título ou palavras-chave do nosso universo de pesquisa: o livro didático de língua portuguesa. Para tanto, selecionamos, nas ferramentas de busca do site da CAPES, a expressão “livro didático de Língua Portuguesa”, nível/base “mestrado e doutorado”, em cada ano do respectivo período informado. Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3 – Organização dos dados obtidos pela autora no Catálogo de Teses e Dissertações.

Ano	Total de trabalhos	Nível/Base: Tese/Doutorado	Nível/Base: Dissertação/Mestrado
2012	14	01	13
2013	14	02	12
2014	13	03	10
2015	22	02	20
2016	16	05	11
2017	13	02	11
2018	12	03	09
Total	104	18	86

Fonte: BRASIL (2018)

⁴⁶ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 14 de nov. de 2018.

Dentre os resultados atingidos, refinamos a investigação utilizando palavras-chave que fossem ao encontro do nosso objeto de análise: **o manual de orientação ao professor**. Assim, empregamos nas ferramentas de pesquisa: “gênero” - associado à intercalação dos gêneros do discurso em livros didáticos -, “professor”, “manual do professor” e “orientação ao professor”. Dos 104 trabalhos distribuídos na tabela 3, somente 04 parecem aproximar-se de nossa temática, o manual do professor intercalado ao livro didático. A saber:

Tabela 4 – Títulos de trabalhos relacionados ao objeto de análise.

Nº	Ano	Nível	Título
1.	2014	Doutorado	Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretórica do gênero.
2.	2014	Doutorado	Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna.
3.	2015	Mestrado	Funcionamento discursivo em orientações ao professor no livro didático: onde habita a interdição
4.	2017	Mestrado	O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística.

Fonte: BRASIL (2018).

Através da presente obtenção de informações, foi possível conhecer o atual panorama brasileiro dos estudos científicos que envolvem o LDP, possibilitando a realização de um paralelo entre as análises, uma vez que nossa averiguação compreende um período que não foi abordado por Batista e Rojo (2008) e Costa (2016). Com isso, constatamos que, de modo geral, há diversificadas abordagens, diferentes perspectivas e variadas vertentes de conhecimento sobre o tema. Contudo, prevalece a carência de estudos que envolvam as abordagens teórico-metodológicas em ascensão no cenário científico brasileiro⁴⁷, enquanto fundamento para as orientações metodológicas ao professor.

⁴⁷ Referimo-nos as abordagens teórico-metodológicas discutidas no capítulo 4.

Além disso, inferimos também, que continua o predomínio de tópicos referentes ao LDP em dissertações de mestrado, sobressaindo-se às teses de doutorado. Sendo assim, diante das informações aferidas ao longo desta seção, nos mobilizamos a refletir sobre a seguinte questão: como se constitui a reenunção do trabalho com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente no manual do professor?

Desse modo, resgatamos a historicidade do livro didático e sua instituição no Brasil e as transformações pelas quais passou até chegar aos dias de hoje. Além disso, expomos brevemente o panorama das pesquisas científicas sobre o tema no Brasil, chegando à conclusão de que nossa pesquisa mostra-se capaz de colaborar na complementação de possíveis lacunas que possam existir na produção científica envolvendo o LDP.

Nesse sentido, seguimos no próximo capítulo para a análise do *corpus* de nossa pesquisa, partindo do estudo do cronotopo, direcionando-nos às projeções dialógicas da reenunção dos gêneros do discurso/textuais no manual didático do professor.

6A REENUNCIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAIS NO MANUAL DO PROFESSOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo delinea a análise das projeções espaço-temporais, ou seja, do cronotopo⁴⁸ que engendra a discursivização das orientações direcionadas ao professor no manual didático, mais precisamente às reenunciações dos estudos de gêneros do discurso/textuais. Além disso, procuramos compreender as projeções dialógicas da reenunção, no que tange ao trabalho com gêneros do discurso/textuais, conceituando-as em *reenunção de estudos especificados*, *imbricados*, *apagados* e *reenunção dos documentos parametrizadores*. Por fim, após esse capítulo, nos direcionamos às considerações finais.

6.1 O CRONOTOPO

A partir da análise do gênero romance, Bakhtin (2008; 2011) estuda aspectos referentes ao horizonte espaço-temporal do gênero do discurso, buscando “nas leis da física, sobretudo nos estudos de questionamento do tempo absoluto, aportes para suas formulações” (MACHADO, 2010, p. 211). Para Bakhtin, ainda que não seja possível entender essa categoria em sua totalidade, a partir do conceito na Física, é importante capturar a indissolubilidade de espaço e de tempo relacionados ao termo nessa área de conhecimento (BAKHTIN, 1998, p. 211). Assim, retoma conceitos da Teoria da Relatividade (além de outras considerações advindas da Matemática), a fim de compreender a articulação e inerência da inter-relação entre espaço e tempo no discurso.

Para Bakhtin (1998; 2011), “o cronotopé a porta de entrada para o estudo dos gêneros, uma vez que ele funciona como o *centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais*” (ACOSTA PEREIRA, 2013, p.253, grifos do autor). Nesse sentido, compreende-se que os gêneros do discurso apresentam orientações espaço-temporais diferentes, particulares, únicas e, conseqüentemente organizam-se em torno de um cronotopo definido por condições sociais específicas. A esse respeito, Bakhtin (2011) assinala que

⁴⁸ Não trataremos extensivamente do *pequeno cronotopo*. Sugerimos a leitura de Huff (2017) que realiza uma extensiva análise sobre o pequeno cronotopo em manuais de orientação ao professor em livros didáticos de Língua Portuguesa.

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo em tudo*, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2011, p.225, grifos do autor).

Ao analisar o cronotopo nas obras de Rabelais e Goethe, Bakhtin (1998; 2011) “busca entender os possíveis entrelaçamentos entre os indícios culturais e históricos que se pautam sob o âmbito da cronotopia, além de compreender como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas, nações e grupos sociais” (ACOSTA PEREIRA, 2013, p.254).

Especificamente, sobre o tempo em Rabelais, Bakhtin (2008) aponta duas dimensões: i) *o período inicial ou arcaico do grotesco*, que considera a noção de tempo cíclico da vida natural, com imagens primitivas e movimentos naturais do ciclo vital; e ii) *o período social e histórico do grotesco*, em que há fenômenos sociais e históricos do tempo. Em relação à construção espacial, por sua vez, Bakhtin (1998; 2008) afirma estar essencialmente ligada à praça pública, às feiras, à praça do carnaval na Idade Média, ou seja, “conserva com vitalidade o espaço do grotesco, do fantástico e do riso” (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 256).

Dessa forma, “cada imagem [em Rabelais] [...] reflete a concepção única do mundo que se cria nas contradições, embora exista isoladamente” (BAKHTIN, 2008, p. 180). De acordo com o pensamento bakhtiniano, “nesse mundo imediato [de Rabelais] tudo é individual e único, histórico (BAKHTIN, 2008, p.392) e, nesse sentido, o estudo do cronotopo a partir de Rabelais “torna-se um modelo para se pensar as formas arquitetônicas em sua formulação espaço-temporal fora do mundo da narrativa verbal (MACHADO, 2010, p. 221).

Pode-se afirmar sem risco de generalização que onde houver projeção de tempo no espaço (em jogos? filmes? rituais? pintura? grafismo? cidades? música? dança? canção?) haverá a possibilidade de compreender o tempo como

dimensão do espaço gerador, portanto de manifestações cronotópicas. [...] Afinal, ainda é a imagem do homem, de sua linguagem e de suas relações ambientais que jogam com os dados da existência ética e estética no universo. Este é um problema do grande tempo da cultura. (MACHADO, 2010, p. 221)

Mesmo que o termo “cronotopo” tenha sido cunhado por Bakhtin a partir da análise de romances, tendo em vista as relações dialógicas, compreendemos a possibilidade de reportar a noção de cronotopia ao estudo de outros gêneros do discurso. Conforme reitera Machado (2010) na citação acima, percebe-se que onde há projeção do tempo no espaço, haverá a possibilidade de inferir manifestações cronotópicas.

Em síntese, Bakhtin (2011, p. 225) define cronotopo como “os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios das suas mãos e da sua inteligência [...]. Nesse sentido, “as experiências humanas são situadas no tempo e espaço e, dessa forma, as pessoas necessitam aprender continuamente novos gêneros à medida que o âmbito espaço-temporal das suas experiências se expande” (ACOSTA PEREIRA, 2013, p. 258).

Segundo Bakhtin, o cronotopo apresenta um significado “[...] fundamental para os gêneros na literatura. Pode-se dizer francamente que o gênero e as variedades de gêneros são determinados justamente pelo cronotopo” (BAKHTIN, 1998, p. 2012). Com isso, acreditamos na possibilidade de transposição e ampliação do conceito de cronotopo da esfera literária para a esfera escolar, especificamente para as orientações do manual do professor, uma vez que “é possível considerarmos que Bakhtin (2003) também amplia o campo de compreensão dos gêneros ao sair da esfera artístico-literária para outras esferas da atividade humana” (ALVES, 2012, p. 312).

Desse modo, compreendemos que os manuais de orientação ao professor dos livros didáticos analisados nesta pesquisa, engendram-se a um discurso ancorado no *cronotopo de tensão*, ou seja, impulsionado pelo conflito de divergências entre práticas de ensino pautadas numa concepção de tradicionalismo gramatical e o referencial da mudança balizado pelo trabalho com as práticas linguísticas.

Assim, o *cronotopo de tensão* que concebe tais orientações, entendido como consequência dos indícios culturais e históricos pelos quais passou o ensino de língua portuguesa no Brasil, reflete e refrata a

dissidência entre o “tradicional” (a tradição)- em decadência por sua ineficácia para o ensino - e o “novo” (a mudança)- que viabiliza a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização, nas múltiplas situações de interação social (cf. introdução deste trabalho).

A tensão que consubstancia os discursos dos manuais do professor, principalmente no que tange aos gêneros do discurso, é impulsionado pelo que Bakhtin (1998) denomina de força centrípeta e força centrífuga.

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Conforme Bakhtin (1998, p. 81), as forças centrípetas denotam unificação, centralização, enquanto as forças centrífugas configuram enunciados que se afastam da unicidade da língua, aproximando-se do “plurilinguismo social e histórico” (BAKHTIN, 1998, p. 82), desencadeando um movimento de descentralização.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças

centrifugas e estratificadoras) (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Para o autor é necessário considerar a dinâmica da vida real, a partir de suas tensões e conflitos, revelando ideologicamente as efetivas relações sociais, relações estas ideológicas. Tais relações podem ser “contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo [...]. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais” (FIORIN, 2017, p. 28).

Nesse sentido, há, nos manuais de orientação ao professor, tensão entre as forças ideológico-valorativas, pois as forças centrifugas procuram manter o discurso de renovação, mas são atravessadas por vozes sociais do discurso tradicional – forças centrípetas – gerando conflitos e relações tensas. Para Pietri (2003, p. 10) o discurso de renovação “caracteriza-se por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino”. Conforme o autor, divulgações de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas fundamentaram esta argumentação, fornecendo subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino pretendido.

É ingênuo pensar que uma tal perspectiva apenas abriria espaço para uma ação ideologizante. Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. [...] Ao aprender a língua, aprende-se outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo a sua característica fundamental: ser simbólica. (GERALDI, 2013, p. 178-179)

Em sentido oposto ao “novo”, está ainda o discurso de tradição, pautado muitas vezes em práticas cristalizadas, instrumentalizadoras, isoladas da interação (cf. introdução deste trabalho). Essas vozes de renovação e tradição ecoam não só nas práticas docentes, mas também nos materiais didáticos produzidos tanto para alunos, quanto para professores. Observemos os seguintes excertos a fim de entender o *cronotopo de tensão* discursivizado nos manuais do professor, especificamente no que se refere aos gêneros do discurso/textuais.

Ex. 01⁴⁹ – Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de novos textos - que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira -, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais aos exercícios de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos, alarga os horizontes dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc. (Português: linguagens, p. 275, grifo nosso).

O excerto acima pertence à seção intitulada *Introdução*, no manual do professor da coleção didática *Português Linguagens*. A referida seção apresenta um panorama geral da obra, seus objetivos, escolhas teórico-metodológicas, além das atualizações realizadas a partir da edição anterior.

⁴⁹ Todos os excertos foram extraídos dos livros que configuram o *corpus* desta dissertação, e as referências constam ao final do trabalho, juntamente às referências teóricas.

Observamos, no excerto 01, que os autores abordam como base teórico-metodológica a concepção enunciativa da linguagem, fundamentando-se em recentes teorias de diversas vertentes da Linguística Aplicada e da Linguística (cf. seção 4.1). Assim, através da afirmativa de que adotam uma proposta de trabalho “comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social” (ex. 01), além de uma “uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual” (ex. 01), emerge o discurso de mudança (forças centrífugas), pautado na “opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação)” (GERALDI, 2012, p. 45).

No entanto, a opção por “uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais aos exercícios de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos, alarga os horizontes dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso” (ex. 01) demonstra a atuação de forças centrípetas, através da concepção estrutural e normativa da gramática tradicional⁵⁰. Observamos, nesse sentido, a reenunciação de um discurso ainda vinculado à análise gramatical e metalinguagens, (cf. introdução deste trabalho), característico do *cronotopo de tensão*, que conduz a elaboração das referidas orientações.

Há um evidente atravessamento das forças ideológico-valorativas, um discurso contextualizado e tensionado entre forças centrípetas e centrífugas, repleto de tonalidades dialógicas (cf. seção. 3.1), reafirmando o entrelaçamento de vozes que respondem ao ensino tradicional, contrapondo-se ao “discurso inovacionista” (PIETRI, 2003) que procura consolidar-se nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua da língua portuguesa por meio da teoria de gêneros do discurso/textuais.

“[...] para o ensino fundamental, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final

⁵⁰ Embora este não seja o foco do trabalho, parece-nos importante demonstrá-lo, a fim de exemplificar a atuação de forças centrípetas nas orientações do referido manual.

de domínio da língua, em sua variedade padrão” (GERALDI, 2012, p. 46).

Dando seguimento à análise, compreendemos além da recorrência de uma visão de gramática tradicional nas orientações, a reenuniação do discurso para um trabalho apoiado na teoria dos gêneros discursivos/textuais sob uma perspectiva teórico-metodológica que induz a abordagem do gênero enquanto estrutura/forma atrelado às tipologias textuais, conforme exposto no excerto que segue:

Ex. 02 – Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros, têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. O ensino de produção de texto desenvolvido por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa visão mais ampla, a da variedade de gêneros. (Português: linguagens, p. 279, grifo nosso).

O excerto da seção *Produção de texto*, ainda do manual de orientação ao professor da coletânea didática *Português Linguagens*, busca explicar a prática de produção textual balizada por gêneros do discurso/textuais. Entendemos, porém, que em oposição às “novas” diretrizes para a produção de textos, encontram-se movimentos tendenciosos ao tradicional, na medida em que os autores afirmam que a obra “não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação” (ex. 02). Para Britto (1997), a partir do momento em que a produção de texto se relaciona com a apresentação de norma, assume caráter normativo.

A prática de produção de texto, por sua vez, se relaciona com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente, ensina-se a redação apenas para fixar a norma,

ainda que nem sempre se assuma explicitamente essa perspectiva. Em função disto, tem-se a caracterização da redação enquanto um gênero escolar, que subdivide-se em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina. A própria inclusão da redação na prova de vestibular reforça este ponto de vista: a redação é parte do exame de português e a ela se atribui o papel de verificação da capacidade de escrita dos candidatos. A concepção subjacente é a de que leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que os sujeitos podem adquirir-las com treino e assimilação de regras. (BRITTO, 1997, p. 108-109 – grifo nosso)

Mesmo diante da tentativa de considerar aspectos sociodiscursivos no processo de ensino e de aprendizagem, percebe-se uma forte inclinação à compreensão do gênero do discurso/do texto como estrutura textual, dando destaque às tipologias textuais. Sob o preceito de que “um texto não é um produto da aplicação de regras nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações” (GERALDI, 2015a, 115), os excertos 1 e 2, da coleção *Português Linguagens*, evidenciam uma explícita zona de conflito entre as forças ideológico-valorativas que constituem o *cronotopo de tensão* no qual as orientações dos manuais configuram-se: as forças centrípetas (atreladas ao discurso da tradição) e as forças centrífugas (atreladas ao discurso da mudança).

Contudo, mesmo ocorrendo uma tensão entre discurso da tradição e discurso da mudança, a reenunciação das teorias de gênero do discurso/textuais, que procura afastar a abordagem teórico-metodológica presente nos livros didáticos da normatividade, revela-se não apenas na coleção *Português Linguagens*, mas também nas outras obras em análise neste trabalho, de acordo com o que podemos visualizar nos seguintes excertos:

Ex. 03 – Como já afirmamos, a formação de um cidadão crítico e participativo passa tanto pelo ensino da leitura quanto pela produção de texto oral ou escrito. O cidadão crítico lê criticamente. O cidadão participativo responde criticamente ao que lê, ouve ou assiste, produzindo textos

(escritos, orais ou multissemióticos) para interagir em diversas situações sociais. Assim, se o objetivo da escola é a formação para a participação social, não faz sentido pedir aos alunos a produção de textos que circulam apenas na esfera escolar e que provavelmente não o prepararão para atuar fora da escola. Portanto, nas atividades de produção é preciso colocar os alunos em situações próximas à realidade extraescolar e, desse modo, considerar os gêneros que circulam nas diferentes esferas (Singular & Plural, p. 365, grifo nosso).

O presente excerto consta na seção *As atividades de produção textual*, no manual do professor da obra didática *Singular & Plural*, que pretende encaminhar estratégias para a produção de textos escritos enquanto prática social, a fim de que cumpram sua finalidade comunicativa. Há, nesse excerto, ação das forças centrífugas em favor da prática da escrita enquanto prática discursiva, promovendo o discurso da mudança.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21).

As ações de forças centrífugas vão ao encontro do que preconizam as propostas de ensino presentes em documentos oficiais, como os PCN (1998) e o PNL (2017) (cf. introdução deste trabalho). Ao afirmar que “O cidadão participativo responde criticamente ao que lê, ouve ou assiste, produzindo textos (escritos, orais ou multissemióticos) para interagir em diversas situações sociais” (ex. 03), os autores estão em conformidade com um dos principais eixos da teoria bakhtiniana, ou seja, o fato de que a linguagem tem seus sentidos produzidos a partir da interação verbal, como prática social (cf. seção

3.2). “Aprende-se a escrever na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. *Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e dos usos de gêneros*” (BUNZEN, 2006, p. 158 – grifos do autor). Dessa forma, os gêneros do discurso/textuais apresentam-se como articuladores das práticas de linguagem, explicação que se afasta do discurso centrípeto da tradição e promove um olhar outro ao professor: um caminho teórico-metodológico que promove o trabalho com as práticas discursivas correntes (o discurso centrífugo da mudança).

Em contrapartida, o excerto seguinte, da seção *Como a coleção organiza o trabalho com produção textual*, no manual do professor da obra didática *Singular & Plural*, aparenta associar o conceito de gênero do discurso/textual a uma noção pragmática, reguladora e estruturalista. Vejamos:

Ex. 04 – *Na seção Produção, outros textos são oferecidos e realizam-se atividades a fim de que os alunos se apropriem das características do gênero no qual deverão produzir o texto proposto. Isso significa que, antes de qualquer produção textual, os alunos devem ler muito. A subseção Conhecendo o gênero é dividida em atividades de número variável, cada uma voltada para explorar algum aspecto relevante do gênero oral ou escrito, seja relacionado à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, seja em relação à esfera ou ao contexto em que circula (Singular & Plural, p. 366, grifo nosso).*

Conforme Geraldini (1996, p. 66) “Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como práticas de linguagem [...] para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua”. Sendo assim, a realização de atividades instrumentalizadoras para a apropriação de características de determinado gênero (ex. 04) remete ao discurso da tradição, uma vez que o reconhecimento das regularidades dos gêneros ocorre naturalmente, através do processo de comunicação.

Para Bakhtin (2011, p. 261), cada gênero se constitui conforme a especificidade da esfera em que se realiza e as formas desse uso podem ser “tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (cf. seção 4.2). Os enunciados refletem as condições sociais e as finalidades de

cada esfera, por isso, compreendemos que os gêneros se originam a partir de situações sociais diversas, com características que lhes são peculiares. Dessa forma, ao pensarmos na infinidade de situações comunicativas possíveis, graças à utilização da língua, percebemos que infinitos também são os gêneros. “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 262) (cf. seção 4.2).

Sendo assim, “explorar algum aspecto relevante do gênero oral ou escrito, seja relacionado à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, seja em relação à esfera ou ao contexto em que circula” (ex. 04), torna-se relevante e fundamenta o discurso de mudança quanto ao ensino da língua através da teoria de gêneros do discurso/textuais. No entanto, tal fato não ocorre a partir da estruturação do trabalho pedagógico em uma série de “atividades de número variável” (ex. 04) que findam por normatizar e limitar a capacidade linguística e criativa do aluno na produção de seus textos. Novamente compreendemos o entretecer de discursos que ressoam o *cronotopo de tensão*.

Portanto, “[...] para o aluno tornar-se autor de seus textos não há regra única, porque depende das relações de interlocução que se estabelecem nas diferentes leituras e nos diferentes momentos de produção de textos [...]” (GERALDI, 1993, p. 67). Daí emana a controvérsia ao que pregam as novas concepções de ensino da língua, já que o discurso de mudança presente no excerto 03 segue atravessado por uma aparente necessidade em manter-se vinculado ao tradicional, ao segmentado, distanciando-se do curso natural de abstração da relativa estabilidade e composicionalidade dos gêneros.

Dando continuidade à análise sobre o *cronotopo de tensão* entre o “novo” e o “tradicional”, segue a análise de excertos do manual de orientação ao professor da coleção *Tecendo Linguagens*. Vejamos:

Ex.05 – [...] esta obra **considerará os gêneros nos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais**. Foram considerados os aspectos formais que o constituem, assim como as características estruturais e linguísticas dos textos falados ou escritos. Entre os elementos sistematizados na obra de Bakhtin, destacamos: **o conteúdo temático, o estilo e a forma**

composicional dos gêneros, a esfera que determina sua escolha, as necessidades das temáticas, a relação dialógica e a intencionalidade de quem produz um texto oral ou escrito em determinada situação de comunicação (Tecendo Linguagens, p. 263, grifo nosso).

Ex. 06 – [...] *não queremos afirmar que um gênero possa ser aprendido apenas com a imitação de modelos, mas que esse trabalho precisa permitir uma recriação, uma adequação da produção de um determinado texto a uma situação social. Produzem-se textos com as mais diferentes finalidades e para os mais diversos leitores, portanto essa ação não pode se constituir meramente em um ato de repetição de modelos.* (Tecendo Linguagens, p. 263, grifo nosso).

Os excertos 05 e 06 são da seção *Por que falar em gêneros?* do manual de orientação ao professor da obra didática *Tecendo Linguagens*. Os autores definem o projeto pedagógico da coleção por uma prática de ensino da língua pautada, dentre outros escopos, nos estudos de gênero do discurso sob a concepção bakhtiniana (cf. seção 4.2), isto é, apresentam reenunciações ideológico-valorativas do discurso de mudança ao assumirem a perspectiva dialógica da linguagem no excerto 05. Apropriam-se do conceito de gênero do discurso trazido por Bakhtin (2011) convergindo, assim, com os encaminhamentos dos PCN.

No entanto, as orientações didáticas demonstram disparidade em seu discurso, ao tratar do ensino baseado em gêneros do discurso/textuais a partir da “imitação de modelos”, já que o reconhecimento das especificidades de um gênero dá-se em um processo social de comunicação. “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que as usam” (BAKHTIN, 2015, p. 209) (cf. seção 3.2). Nesse sentido, as relações dialógicas podem ser compreendidas como posições axiológicas, avaliativas dos sujeitos diante dos atos concretos da vida, naturalmente, contrariando, portanto, a mecânica “imitação de modelos” (ex. 06).

Observemos o excerto abaixo, da seção *Considerações sobre a produção escrita*, da coleção *Tecendo Linguagens* e constatemos a discursivização de forças centrípetas em favor do discurso da tradição,

através da proposta de exercícios de repetição e transcrição para a prática de produção textual.

Ex. 07 – As propostas de produção textual perpassam diferentes níveis de dificuldade, conforme o objetivo da atividade. Elegemos os gêneros para a produção em coerência com o que está sendo estudado e sistematizado no capítulo, de modo que o aluno seja exposto a esses gêneros durante todo o processo. As atividades de produção incluem sequências didáticas em que são solicitados desde procedimentos de transcrição até o texto de autoria, no qual são exigidas diversas capacidades. São trabalhadas, ao longo da coleção, as seguintes modalidades de produção:

Atividades de transcrição

Essas tarefas possibilitam ao aluno uma interação com o texto por meio da transcrição significativa. Por exemplo: a transcrição de uma letra de música para a página do caderno.

Atividades de decalque

Essas tarefas convidam o aluno a dar continuidade ou completar um texto já estruturado. Por exemplo: seleciona-se uma fábula e o aluno completa a moral da história.

Atividades de paródia

Partindo de um texto, o aluno desloca o gênero e estabelece novas construções temáticas e estruturais. Por exemplo: paródias de música, com mudança do tema e das palavras e/ou rimas etc.

Atividades de autoria

Propõe-se ao aluno que organize estruturalmente um texto, num gênero específico, controlando os processos de paragrafação, pontuação, coerência e coesão textual. Por exemplo: elaborar uma crônica (Tecendo Linguagens, p. 275, grifo nosso).

“Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial [...]” (BRITTO, 2012, p. 126). Situações de “aprendizagem” como a descrita no excerto 07, que valorizam

procedimentos de transcrição, repetição e estruturação para a produção escrita, tornam evidente a presença de forças conflituosas que convergem com o caráter tradicionalista da prática de produção de textos e, conseqüentemente, divergem da concepção que, em princípio, parece ser adotada pela obra. Compreendemos que há necessidade de aproximar o aluno a situações reais de comunicação, proporcionado interação e interlocução, a fim de que haja atitude responsiva no processo de produção da escrita.

“Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” (BAKHTIN, 2011, p.297) (cf. seção 3.1). “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem [...] não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2012a, p.128).

A partir dos excertos analisados, entendemos que há uma forte propensão ao discurso de mudança nos manuais de orientação ao professor. No entanto, ao atentarmos para a reenuniação dos gêneros do discurso/textuais, constatamos notória presença de forças centrípetas atuando em favor da instrumentalização do gênero.

Compreendemos que tais ocorrências são típicas do *cronotopo de tensão*, que se caracteriza a partir do conflito, da resistência, da incompreensão, muitas vezes involuntária, gerada pela tentativa de inovação na concepção de ensino da língua. O *cronotopo de tensão* torna-se fruto da “relação polêmica que se instaura entre as mudanças propostas com base em contribuições da Linguística, ou em ciências a ela associadas, e as práticas de ensino e concepções de linguagem fundamentadas na tradição gramatical” (PIETRI, 2003, p. 188).

Sendo assim, depreendemos que as reenunicações, balizadoras da prática pedagógica nos manuais dos livros didáticos em questão, especificamente em torno da teoria de gêneros do discurso/textuais, buscam aproximar-se dos discursos oficiais favoráveis à renovação, porém são simultaneamente atravessadas por encaminhamentos e projetos alinhados a práticas tradicionais, resultado dos conflitos advindos do *cronotopo de tensão*.

O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias

se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e, assim, consequentemente, visões típicas do homem. (AMORIM, 2016b, p. 105).

Nesse sentido, as dificuldades em elaborar ou apropriar-se de uma proposta teórico-metodológica diferente das práticas costumeiramente realizadas tornam-se compreensíveis, pois modificar uma longa cultura educacional de ensino-aprendizagem da língua configura um ato lento e moroso, repleto de avanços e retrocessos. O fato de o livro didático carregar consigo certa tendência estruturadora (BATISTA, 2003), resultado de processos históricos e políticos inerentes a sua evolução (cf. seção 5.1), emperra ainda mais a transposição de “vozes inovadoras” ao seu discurso.

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2003, p. 47)

Diante desse “modelo de manual escolar” (BATISTA, 2003, p. 46) que se constituiu no Brasil, mesmo com a intervenção do PNL, MEC e PCN, torna-se um desafio ir de encontro às tonalidades atuantes das forças centrípetas, que tensionam e pressionam, mesmo que involuntariamente, as vozes reenunciadoras das forças centrífugas, da inovação em favor de um ensino necessário e eficaz.

Desse modo, já esclarecidos sobre os conflitos e reflexos espaço-temporais provocados pelo *cronotopo de tensão*, no que tange à reenunciação do ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso/textuais, partimos, na próxima seção, para a análise das

reenunciações teórico-metodológicos e conceituais que fundamentam esse material.

6.2 AS PROJEÇÕES DIALÓGICAS DA REENUNCIÇÃO

A seguinte seção apresenta a análise da reenunciação (cf. seção 3.2) de teorias dos gêneros do discurso/textuais (cf. seção 4.1) em livros didáticos (cf. cap. 5), compreendendo os embasamentos teórico-metodológicos e conceituais que constituem as orientações nos manuais do professor em: reenunciação de *estudos imbricados*, de *estudos especificados*, de *estudos apagados* e, finalmente, a reenunciação *dos documentos parametrizadores*.

6.2.1 A reenunciação de *estudos específicos*

Conforme já discutido no capítulo 3, especificamente na seção 3.2, a reenunciação, nesta dissertação, pode ser compreendida a partir do cruzamento de diferentes vozes na materialização das relações lógicas, que penetram o discurso tornando-as relações dialógicas. “Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos [...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2017, p. 22). Assim, os enunciados são dotados de certa dialogização interna da palavra, que é atravessada pela palavra do outro e, portanto, **reenunciada** (cf. seção 3.2).

A partir disso, esta seção discorre sobre a reenunciação *de estudos especificados*, isto é, a reenunciação das abordagens teóricas sobre gêneros do discurso/textuais explícitas no manual de orientação ao professor, facilmente identificáveis. Tais abordagens podem ocorrer de duas formas: por *filiação teórico-metodológica* ou por *filiação teórico-conceitual*. Sob a perspectiva da *filiação teórico-metodológica*, os autores do manual didático expõem o escopo teórico abordado através do nome do autor de determinada teoria ou nomeação da teoria propriamente dita. Já na *filiação teórico-conceitual*, os autores evidenciam sua ancoragem a partir de conceitos que remetem a determinada teoria. Vejamos, inicialmente, *a reenunciação de estudos especificados por filiação teórico-metodológica*.

Ex. 08 – Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente

estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). (Português Linguagens, p. 279, grifo nosso)

Ex. 09 – Schneuwly compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento, que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada [...] Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social, que eles, como cidadãos, podem ter fazendo usos da linguagem. (Português Linguagens, p. 279, grifo nosso)

Os excertos acima, do manual de orientação ao professor *Português Linguagens*, textualizam reenunciações de *estudos especificados por filiação teórico-metodológica*, pois desenvolvem suas explicações acerca dos encaminhamentos para o trabalho com gêneros do discurso/textuais nomeando os autores das teorias adotadas. As referências a Bakhtin (ex. 08) e Schneuwly (ex. 09) revelam a opção pelos estudos dialógicos da linguagem e pelo ISD, enquanto escopos teórico-metodológicos das referidas orientações.

Ao citar Bakhtin (ex. 08), os autores reenunciam os direcionamentos pedagógicos acerca dos gêneros do discurso/textuais ancorados ao dialogismo (cf. seção 4.2), pressupondo que as relações dialógicas são “extralingüísticas e não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que as usam” (BAKHTIN, 2015, p. 209) (cf. seção 3.2). Nesse sentido, as orientações do manual didático em estudo parecem pretender mobilizar amplos

recursos linguísticos, através dos gêneros do discurso/textuais, em favor do ensino-aprendizagem da língua.

Análises que partem da concepção dialógica da linguagem e que a tomam como uma atividade constitutiva das línguas em seu sentido sociolingüístico, das consciências dos sujeitos falantes (“a palavra concebe o seu objeto”), permitem que se compreendam mais amplamente os recursos linguísticos mobilizados na construção de qualquer enunciado, de modo que se pode assim “revisar as formas da língua em sua compreensão linguística comum”, mesmo que estas compreensões sejam feitas de forma inicialmente intuitivas. (GERALDI, 2016, p.186)

Sob a perspectiva do ISD, por sua vez, a situação de interação determina o gênero a ser trabalhado, uma vez que “[...] pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino-aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p.07) (cf. seção 4.1). Ao mencionar que “Schneuwly compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento, que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade” (ex. 09), a coleção pretende reenunciar ao interlocutor que seu projeto didático considera o contexto social ao qual o aluno pertence para agir comunicativamente, justificando, com isso, que somente o ensino da estrutura linguística não é suficiente para que a interação seja efetiva.

Assim, depreendemos que o manual de orientação ao professor da coletânea didática *Português Linguagens* apresenta *reenunciações de estudos específicos por filiação teórico-metodológica* da concepção dialógica da linguagem e do ISD (cf. seção 4.1), pois retoma o conceito bakhtiniano de gênero discursivo (cf. seção 4.2), bem como a sua diversidade social. Com isso, seguimos para a análise de excertos pertencentes ao manual da obra didática *Singular & Plural*, a fim de observar de que forma se constitui *arenenuniação de estudos especificados* na percepção das autoras da referida coleção.

Ex. 10 - Mais do que se articularem, os elementos desta tríade aluno- conhecimento – mediação do

professor dialogam e se confrontam num movimento contínuo. Para compreendermos melhor essas relações é necessário entendermos a natureza do homem, do conhecimento e da linguagem. Especialmente nos últimos vinte anos, as teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista – baseadas nos estudos de Vygotsky – e as teorias enunciativo-discursivas sobre a língua e linguagem – que têm em Bakhtin o seu precursor – vêm nos ajudando nessa tarefa. (Singular & Plural, p. 357, grifo nosso)

Ex. II – [...] na coleção, ainda que tenhamos escolhido um gênero específico para ser trabalhado com mais foco em cada capítulo ou unidade – procuramos **oferecer aos alunos uma diversidade de textos** para leitura, não só no gênero em foco, mas também em diferentes gêneros, visando dar conta da contextualização que lhe servirá de base para sua produção textual. Ou seja, a diversidade de textos que se oferece em cada capítulo não é gratuita. Procura estar a serviço da produção de um texto em determinado gênero. **Segundo Bazerman (2006: 34)** “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos”. (Singular & Plural, p. 362, grifo nosso)

A coletânea didática *Singular & Plural* expõe as teorias de trabalho a partir da *reenunciação de estudos especificados por filiação teórico-metodológica* ao indicar, além dos estudos do letramento⁵¹, as teorias de Vygotsky e Bakhtin (ex. 10). Assume, diante disso, predileção ao ISD, assim como ocorre na obra didática *Português Linguagens*, conforme discutido anteriormente. Para as autoras, a teoria da aprendizagem, de Vygotsky, e a teoria enunciativo-discursiva, de Bakhtin, fundamentam a concepção de que o conhecimento produzido nas relações sociais torna-se possível através da linguagem. Embora,

⁵¹ Não expomos excertos que demonstram a ancoragem *especificada* nos Estudos do Letramento. Sendo assim, não aprofundaremos o tema.

reconheçamos que as postulações de Bakhtin e o Círculo podem ser consideradas uma perspectiva de estudos, no excerto acima (ex. 10), compreendemos que as discussões de Bakhtin são retomadas a fim de contribuir para as explicações sob o escopo do ISD (diferentemente do ex. 08, cujas explicações de Bakhtin são mais extensivas).

Nesse sentido, as orientações ao professor, principalmente no que se refere à produção oral e escrita, pretendem projetar suas estratégias em confluência ao que preceitua o ISD, visto que procuram estender o trabalho com o texto e superar a mecânica prática de redação escolar, priorizando a prática de produção a partir da diversidade dos gêneros do discurso/textuais.

Além de propor um projeto pedagógico ancorado na abordagem do ISD, a obra didática reenuncia preceitos da sociorretórica (cf. seção 4.1), pois explica que, para “Bazerman (2006: 34), levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos” (ex. 11). Assim, compreendemos que o excerto traz reenunciações da sociorretórica porque, dentre outras questões,

A perspectiva sociorretórica (SWALES, 1990; 2007; BAZERMAN, 2005; 2006; 2007; FREEDMAN, 1994; MILLER, 1984) objetiva analisar os gêneros textuais, considerando-os como ações sociais que: (a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata; e (e) determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 6)

A vertente da sociorretórica aborda uma noção que centra o gênero no conceito de ação e atividade (MILLER, 1994; BAZERMAN, 2005; 2006; 2007), isto é, os gêneros deixam de ser compreendidos como tipos de texto e passam a ser definidos como ações com respostas em contextos sociais (cf. seção 4.1). Tal perspectiva converge com a afirmação das autoras de que “[...] na coleção, ainda que tenhamos escolhido um gênero específico para ser trabalhado com mais foco em cada capítulo ou unidade – procuramos oferecer aos alunos uma diversidade de textos para leitura, não só no gênero em foco, mas também em diferentes gêneros, visando dar conta da contextualização

que lhe servirá de base para sua produção textual. Ou seja, a diversidade de textos que se oferece em cada capítulo não é gratuita. Procura estar a serviço da produção de um texto em determinado gênero” (ex. 11). Desse modo, compreendemos que, em relação às práticas de leitura e de escrita, as atividades propostas articulam-se num conjunto de ações a partir das quais o texto produzido considera a relação entre diversos gêneros, reforçando assim aspectos da sociorretórica.

Desse modo, o manual da coleção didática *Singular & Plural* reenuncia estudos especificados por filiação teórico-metodológica nas abordagens do ISD e da sociorretórica, fundamentada em Vygotsky, Bakhtin (ex. 11) e Bazerman (ex. 12). Ao encontro disso, seguem as reenunciações manual de orientação da coleção *Tecendo Linguagens*, conforme visto nos trechos abaixo.

Ex. 12 – Para Bakhtin, cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciado: os gêneros. Desse modo, acreditamos que com certa estabilidade, é possível oferecer aos alunos alguns paradigmas aos quais possam se reportar. [...] Sabemos que o aluno necessita de um ponto de partida, pois, nos termos de Bakhtin “se não existissem os gêneros do discurso, e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. (Tecendo Linguagens, p. 263, grifo nosso)

Ex. 13 – De acordo com o que sugerem Dolz e Schneuwly em seu livro Gêneros orais e escritos na escola, propomos a organização da obra e das sequências didáticas para o trabalho por meio do agrupamento dos gêneros, em consonância com o contexto de cada situação de aprendizagem e com alguns aspectos tipológicos. Assim é admissível afirmar a predominância de certo tipo textual em um determinado gênero. É o caso, por exemplo, do tipo argumentativo, predominante no gênero debate, ou do tipo narrativo, predominante no gênero lenda. De modo geral, é possível fazer essas antecipações e considerar esses dados no momento de organizar a obra, garantindo que ela

perpasse diferentes gêneros relacionados aos tipos narrar, descrever, expor, argumentar, relatar, etc. Para Dolz e Schneuwly, o agrupamento de gêneros revelou-se um meio econômico para pensar a progressão. Ou, um mesmo gênero é trabalhado em diferentes ciclos/anos com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados paralelamente, em razão das possibilidades de transferência que permitem. (Tecendo Linguagens, p. 259, grifo nosso)

Podemos observar, nos excertos acima, que o aporte teórico da coleção *Tecendo Linguagens* se dá através da *reenunhação dos estudos especificados por filiação teórico-metodológica* nos estudos dialógicos da linguagem, a partir de Bakhtin e o Círculo, e no ISD, firmando-se nos pressupostos teóricos de B. Schneuwly e J. Dolz, que propõem a organização de sequências didáticas por meio do agrupamento dos gêneros do discurso/textuais.

A textualização do excerto 12 concebe os gêneros do discurso/textuais como “tipos relativamente estáveis de enunciado (ex. 12) que, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261) (cf. seção 4.1), conseqüentemente, refletem e refratam as ressonâncias dos discursos que se entrecruzam nas interações verbais. Daí emana a concepção dialógica da linguagem, que configura as relações dialógicas como “relações entre índices sociais de valor [...] parte inerente de todo enunciado, [...] como unidade da interação social, [...] como um complexo de relação entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66) (cf. seção 3.2).

Já no fragmento 13, os autores do manual didático assumem, por *especificação teórico-metodológica*, embasamento no ISD. A partir do estudo desenvolvido por Schneuwly (2004), que procura integrar práticas didáticas já utilizadas a ações que possibilitem apropriação da língua para efetiva utilização em variadas situações, os encaminhamentos da obra didática consideram os gêneros do discurso/textuais em seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, ou seja, o gênero como “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 24) (cf. seção 4.1).

Logo, o manual de orientação ao professor da coleção *Tecendo Linguagens* evidencia a *reenunção dos estudos especificados por filiação teórico-metodológica* no ISD e no dialogismo, considerando a abordagem social e comunicativa do gênero do discurso/ textual. Com isso, seguimos para a análise da *reenunção dos estudos especificados por filiação teórico-conceitual*, buscando conceitos que remetam a diferentes campos teóricos. Vejamos.

Ex. 14 – Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência delas, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação. (Português Linguagens, p. 279, grifo nosso)

Ex. 15 – No mundo em que vivemos, a expressão oral tem sido cada vez mais valorizada e, muitas vezes, é o critério decisivo para o sucesso profissional de muitas pessoas. Contudo, em algumas situações as práticas sociais de linguagem são regradas e a escola pode desempenhar um importante papel no sentido de criar vivências que permitam o conhecimento e a apropriação de falas mais padronizadas. É o caso dos gêneros orais públicos, como o seminário, a discussão em grupo, a entrevista oral, o debate regrado, o debate deliberativo e outros. Esses gêneros possuem regras e procedimentos próprios que, dependendo do gênero, podem ser a tomada de notas, a troca de turnos (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores) e a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como “eu concordo”, “eu concordo em parte”, etc. O trabalho conjugado de oralidade com gêneros orais públicos garante que o alunos não apenas se expresse bem ou desenvolva uma boa leitura oral, mas também se saia bem nas diferentes

situações sociais em que haja necessidade de se expressar oral e publicamente fazendo uso de gêneros orais. (Português Linguagens, p. 286, grifo nosso)

A leitura do excerto 14 possibilita compreender que o manual de orientação ao professor da obra didática *Português Linguagens* reforça uma perspectiva de gênero do discurso/textual pautado no dialogismo, pois, além da *reenunciação especificada por filiação teórico-metodológica*, demonstra sua *reenunciação especificada por filiação teórico-conceitual*. O mesmo ocorre no fragmento seguinte (ex. 15), em que se torna explícita a ancoragem no ISD, a partir dos encaminhamentos para o trabalho com a oralidade através dos gêneros orais.

Na abordagem dialógica, busca-se “compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 11) (cf. seção 4.1). Desse modo, ao destacar a importância da *interação social e verbal* (ex. 14) e da *situação de comunicação* (ex. 1) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os autores trazem aspectos fundantes do conceito de dialogismo. A afirmativa de que “a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação”, converge com o fato de que a orientação dialógica “[...] é orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1998, p. 88) (cf. seção 3.2).

O ISD, por sua vez, aparece nos encaminhamentos acerca da prática de produção oral (ex. 15), pois os direcionamentos do referido manual didático sugerem um projeto pedagógico baseado na diversidade de situações de interação e na valorização da expressão oral, a partir dos gêneros orais. Ocupa-se em demonstrar ao professor a relevância de o aluno conhecer, além dos gêneros orais cotidianamente utilizados, os gêneros orais mais padronizados, ou seja, os “gêneros orais públicos” (ex. 15). Para Dolz e Schneuwly (2004) “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas”, por isso é fundamental a escola levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente

reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.175).

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. *Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.)* (BRASIL, 1998, p. 67-68, grifo nosso).

Além disso, a abordagem de práticas que desenvolvam a capacidade de expressão oral dos educandos, balizados por preceitos do ISD e partindo dos gêneros, coaduna ao que preconizam os PCN, uma vez que o ensino da língua não deve limitar-se a usos do cotidiano, deve ampliar as possibilidades de aprendizagem para “usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação” (BRASIL, 1998, p. 67). Assim, o manual didático *Português Linguagens* apresenta reenunciação dos estudos especificados por filiação teórico-conceitual do dialogismo e do ISD, através da textualização de conceitos e exposição de determinadas características das referidas abordagens teóricas.

O mesmo ocorre no manual didático da obra *Singular & Plural*, pois as autoras trazem considerações que remetem ao conceito de dialogismo, pautados nas relações sociais, no conhecimento proveniente das trocas verbais realizadas em sala de aula e na sociorretórica, a partir da concepção de gênero como ação social. Observemos.

Ex. 16 – [...] o trabalho com gêneros na escola contribui para uma postura mais reflexiva sobre a língua e ao seu uso, pois ao analisar as formas composicionais e os estilos constituintes dos gêneros, os alunos acabam refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a

utilização ou o surgimento do gênero analisado. Mas os gêneros não existem isolados nas interações entre interlocutores. Eles fazem parte do nosso dia a dia e se articulam uns com os outros nas diversas atividades em que há interação, formando uma espécie de sistemas de gêneros que dá suporte as nossas ações que, por sua vez, também são articuladas, interdependentes. (Singular & Plural, p.361, grifo nosso)

Ex. 17 – Da mesma forma que a leitura, a produção de textos escritos ou orais é uma prática social, já que em diversas situações de nossas vidas produzimos textos dos mais diversos gêneros, com diferentes finalidades para diferentes interlocutores e previstos para circular em diferentes espaços sociais. Como se trata de uma prática social para produzir textos eficazes é necessário considerar as características do contexto em que são produzidos. São elas que determinam nossas escolhas em relação a o que e como dizer. Por exemplo, se a finalidade de nosso texto é mostrar a insatisfação com algum serviço comercial que nos foi prestado, escolhemos o gênero carta de reclamação e o endereçamos ao sistema de atendimento ao consumidor (nosso interlocutor) relatando o ocorrido (o que dizer), usando uma linguagem formal e a forma característica do gênero (como dizer). Portanto é a finalidade comunicativa e a situação de interlocução que determinam a escolha do gênero e, conseqüentemente, da forma como expressaremos o que desejamos. Se, para garantir a eficácia do discurso, é fundamental que o locutor esteja atento ao contexto da interlocução e, ao mesmo tempo, tenha suficiente conhecimento sobre o gênero escolhido, esses aspectos devem ser abordados nas atividades de ensino. (Singular & Plural, p.365, grifo nosso)

Os presentes excertos retirados do manual *Singular & Plural* evidenciam a *reenunciação dos estudos especificados por filiação teórico-conceitual* da concepção dialógica da linguagem e da

sociorretórica. As autoras inclinam seu discurso de orientação ao dialogismo a partir da assertiva de que “ao analisar as formas composicionais e os estilos constituintes dos gêneros, os alunos acabam refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a utilização ou o surgimento do gênero analisado” (ex. 16), isto é, definem gênero conforme os preceitos de Bakhtin. Além disso, ao afirmar que “os gêneros não existem isolados nas interações entre interlocutores. Eles fazem parte do nosso dia a dia e se articulam uns com os outros nas diversas atividades em que há interação” (ex. 16), a coletânea reenuncia a postura dialógica de que linguagem é lugar de interação e, conseqüentemente considera a língua em sua totalidade, concreta e viva em seu uso real (cf. seção 3.2).

Na passagem subsequente (ex. 17), as autoras tratam da produção de textos orais e escritos, destacando, além da prática voltada à diversidade de gêneros, a elaboração de textos “eficazes” (ex. 17), em que “a finalidade comunicativa e a situação de interlocução que determinam a escolha do gênero e, conseqüentemente, da forma como expressaremos o que desejamos” (ex. 17). Assim, depreendemos que a textualização do excerto em análise (ex. 17), sob a ótica da sociorretórica, concebe os gêneros

[...] como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Dessa forma, verificamos a reenuniação de gêneros conforme a perspectiva sociorretórica, como tipos de discurso socialmente adequados aos diversos contextos da vida isto é, como “ações sociais que materializam uma classe de eventos; compartilham propósitos comunicativos; possuem traços específicos prototípicos; apresentam lógica inata e determinam usos linguísticos de acordo com a comunidade discursiva” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 5) (cf. seção 4.1)

Seguimos, então, para o estudo de trechos da coletânea didática *Singular & Plural*, que parece abordar concepções do ISD e da

sociorretórica, discursivizadas por *reenunção de estudo especificados por filiação teórico-conceitual*, ou seja, evidenciando conceitos teórico-metodológicos que balizam suas orientações pedagógicas, conforme revelado abaixo.

Ex. 18 – [...] *não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunção. O sentido da palavra é determinado pelo contexto, “havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis”*. O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo, isto é, há uma relação intrínseca entre o linguístico e o social, que precisa ser considerada no estudo da língua. Daí o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno ser **o discurso, que se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais**. (Tecendo Linguagens, p. 260, grifo nosso)

Ex. 19 – O trabalho com o desenvolvimento de capacidades de leitura é, nesta obra, um dos passos importantes para o estudo dos gêneros, visto que o aluno lê por fruição do prazer e entretenimento, para pesquisar e conhecer informações novas, para participar de um ato comunicativo entre interlocutores, para compreender ou estabelecer relações, entre outras possibilidades. Para que o desenvolvimento dessas capacidades venha ao encontro da proposta pretendida, foram escolhidos textos orais e escritos de diferentes gêneros, considerando-se: [...] novos gêneros criados com base nas demandas das novas tecnologias; [...] **a progressão proposta na obra e os níveis de complexidade dos textos ou gêneros escolhidos (gêneros primários/gêneros secundários)** [...].Desse modo é importante ressaltar que os gêneros apresentados na obra não são pretexto para o ensino de determinado conteúdo, mas, eles mesmos, **objetos de ensino**. Assim, sua escolha e distribuição não são

gratuitas. Isso porque é conhecida a importância da apresentação, aos alunos, de mais de um texto do mesmo gênero, que lhes seja significativo, quando a intenção é que haja um estudo mais aprofundado de determinado gênero ou quando se solicita ao aluno que produza um texto de autoria. (Tecendo Linguagens, p. 263-264, grifo nosso)

A partir da análise dos fragmentos (ex. 18; ex. 19) correspondentes ao manual de orientação ao professor da obra *Tecendo Linguagens*, observamos a *reenunhação de estudos especificados por filiação teórico-conceitual* da abordagem dialógica, tendo em vista a utilização de conceitos bakhtinianos. Compreender que o discurso “se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais” (ex. 18) reenuncia o conceito de gêneros segundo Bakhtin (cf. seção 3.1). Além disso, ao afirmar que “não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunhação” (Ex. 18), os autores do manual didático reforçam a confluência de suas teorizações a aspectos dialógicos da linguagem, já que emerge a concepção de que

Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa que a teoria do Círculo assevera axiologicamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma atividade social. (FARACO, 2009, p. 126)

A ancoragem à vertente dialógica se intensifica, ainda, a partir da indicação ao trabalho com gêneros primários e secundários na passagem seguinte (ex. 19), em que novamente os autores da obra didática ressignificam conceitos cunhados por Bakhtin (cf. seção 4.1). Com isso, a proposta pedagógica da coletânea direciona o ensino da língua à diversidade de gêneros que, por sua vez, esclarece ao aluno que “falamos e escrevemos em gêneros; eles orientam nosso dizer” (FARACO, 2009, p. 132).

Diante disso, constatamos que todos os manuais didáticos em análise nesta dissertação apresentam *reenunhação de estudos especificados por filiação teórico-conceitual* no dialogismo, ou seja,

desenvolvem suas orientações teórico-metodológicas fundamentadas em conceitos que remetem à abordagem dialógica da linguagem. Do mesmo modo, a textualização das orientações ao professor, que consta em todas as coleções aqui analisadas, demonstra *reenuniação de estudos especificados por filiação teórico-metodológica* no ISD, definindo gêneros a partir de ação social. No entanto, além do ISD, a obra *Português Linguagens* expõe explicações *especificadas por filiação teórico-metodológica* da vertente dialógica; a coletânea *Singular & Plural* mostra, por *filiação teórico-metodológica*, concepções da sociorretórica; e, por fim, a obra didática *Tecendo Linguagens* evidencia aspectos dialógicos.

O fato de todos os manuais em estudo apresentarem, de alguma forma, aporte teórico no dialogismo torna-se justificável, visto que tal abordagem “está em confluência com as demais perspectivas atuais de pesquisas de gêneros do discurso em Linguística Aplicada [...], colaborando para a compreensão da relação dialogizante entre sociedade e linguagem e para o papel do gênero do discurso nessa inter-relação”. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p.13) (cf. seção 4.1).

Desse modo, concluída a análise de *reenuniação dos estudos especificados*, avançamos para a *reenuniação dos estudos imbricados*, na tentativa de identificar o entrecruzamento de teorias nas orientações ao professor.

6.2.2 A reenuniação de estudos imbricados

A presente subseção aborda a *reenuniação dos estudos imbricados*, ou seja, a reenuniação do conceito de gêneros do discurso/textuais que se dá através da inter-relação de teorias/abordagens. Sob tal perspectiva, a conceituação revela-se no manual de orientação ao professor por diferentes concepções que aparecem entrelaçadas, imbricadas, sem a denominação específica e, por vezes, de modo involuntário, conforme revelam os excertos que seguem.

Ex. 20 - O ensino-aprendizagem da produção de textos pela perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que deixa de ser visto como “professor de redação, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, e passa a ser considerado um especialista nas diferentes modalidades textuais de uso social, orais e

*escritas. Com essa proposta, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de **ação social**, o que é viabilizado e concretizado pela realização de projetos e pela adoção de algumas estratégias [...] Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções [...] permitem também a participação de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações escolares, familiares e sociais. (Português Linguagens, p. 282 -283, grifo nosso)*

Ex. 21 – *No plano de ensino-aprendizagem de produção de texto, a **concepção do gênero textual como ferramenta**, equivale à ideia de que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe **formas concretas de participação social como cidadão**. (Português Linguagens, p. 280, grifo nosso)*

A partir da leitura dos excertos acima, atinamos à *reenunhação dos estudos imbricados* do ISD e da sociorretórica, visto que se torna evidente o entrelaçamento de aspectos relativos as referidas abordagens. Tratar “o ensino-aprendizagem da produção de textos pela perspectiva dos gêneros” (ex. 20), sob o viés da “ação social”, direcionando o aluno a “formas concretas de participação social como cidadão” (ex. 21), inclina o projeto pedagógico aos preceitos da sociorretórica. Desse modo, o discurso das passagens anteriormente mencionadas passa a conceber os gêneros “como uma classe de eventos comunicativos – *ações sociais* mediadas pelo discurso – que compartilham propósitos comunicativos específicos” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 6, grifo nosso) (cf. seção 4.1).

Conjuntamente às orientações balizadas por princípios da sociorretórica, deparamo-nos com a concepção de gênero textual enquanto ferramenta (ex. 21). Nesse sentido, a textualização dos autores do manual didático alinha-se a percepção de que para o ISD “as diferentes atividades pressupõem *instrumentos e ferramentas* distintas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 7, grifo nosso) (cf. seção 4.1) expondo, assim, o atravessamento de linhas teóricas diferentes. Portanto, a *reenunhação de estudos imbricados*, no manual de

orientações ao professor da coleção *Português Linguagens*, efetiva-se no entrecruzamento do ISD e da sociorretórica.

Já as orientações pedagógicas no manual *Singular & Plural* mostram *reenunciações imbricadas* entre o dialogismo e o ISD, conforme demonstra o trecho que segue.

Ex. 22 – [...] há gêneros mais cotidianos, que circulam em esferas mais familiares e, portanto, requerem uma linguagem mais informal, menos planejada. Contudo, há também gêneros, tanto escritos quanto orais, típicos de situações mais formais e que exigem mais cuidado e planejamento por parte do locutor. Comparem-se, por exemplo, a fala preparada para uma palestra e a espontaneidade do texto de um bilhete ou de uma carta pessoal. Assim, apesar de apresentarem uma forma de exteriorização oral, muitos gêneros presentes em situações mais formais não são mais “simples” do que qualquer forma de escrita nem menos importantes para a construção da cidadania. É o caso, por exemplo, dos vários gêneros orais formais e públicos, como os debates, as palestras, os seminários, as entrevistas de emprego, entre outros. Na realidade, nem sempre é possível isolar um tipo de linguagem de outro. Na palestra, por exemplo, apesar de estar falando, o palestrante normalmente tem como base um texto pré-preparado para apoiar sua fala. O mesmo acontece nos telejornais ou no teatro, que contam com um roteiro escrito a ser seguido. Ou seja, nessas situações, apesar de orais, esses gêneros estão sempre intrinsecamente ligados à linguagem escrita que, em geral, lhes serve de apoio. (SINGULAR & PLURAL, p. 360).

A discursivização do excerto 22 revela-nos a *reenunção de estudos imbricados* entre o dialogismo e o ISD, nas orientações do manual didático *Singular & Plural*. Inicialmente, as autoras inclinam sua discussão metodológica ao dialogismo, pois trazem o conceito bakhtiniano de gêneros primários e gêneros secundários ao afirmar que “há gêneros mais cotidianos, que circulam em esferas mais familiares e, portanto, requerem uma linguagem mais informal, menos planejada.

Contudo, há também gêneros, tanto escritos quanto orais, típicos de situações mais formais e que exigem mais cuidado e planejamento por parte do locutor” (ex. 22). (cf. seção 4.2).

Os gêneros que se originam nas esferas cotidianas são os gêneros primários, modalidades menos complexas, advindos de interações verbais espontâneas, quer dizer, não elaboradas no ambiente da cultura letrada. Deles derivam, nas esferas culturais letradas, “os gêneros secundários”, modalidades mais complexas, principalmente escritas; os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, que perdem no processo sua relação direta com a interação imediata e com os enunciados alheios, sem que por isso deixem de trazer suas marcas. (SOBRAL, 2009, p. 122)

Contudo, o direcionamento aos gêneros orais públicos, através da assertiva de que “muitos gêneros presentes em situações mais formais não são mais “simples” do que qualquer forma de escrita nem menos importantes para a construção da cidadania. É o caso, por exemplo, dos vários gêneros orais formais e públicos” (ex. 22), faz com que as autoras assumam uma postura interacionista-sociodiscursiva. Assim, convergem os preceitos de Dolz e Schneuwly (2004), pois os estudiosos compreendem que a diversidade de gêneros orais formais públicos deve ser compreendida pelos alunos e definem:

[...] os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004. p. 177)

Para o ISD, “as atividades sociais são apoiadas às atividades de linguagem” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 7) e, trilhar

esse caminho teórico parece alinhar a proposta pedagógica do manual didático ao discurso dos PCN (1998), que asseveram a importância a importância do domínio dos gêneros (escritos e orais), por parte do aluno, para o seu processo de inserção social. Sendo assim, *a reenunção dos estudos imbricadas* nas orientações didáticas da coleção *Singular & Plural* evidencia-se no excerto 22⁵², através do entrelaçamento de conceitos advindos do dialogismo e do ISD.

A coletânea *Tecendo Linguagens, por sua vez*, apresenta discretamente o imbricamento de concepções do ISD e do sociocognitivismo (cf. seção 4.1), conforme expõe o trecho subsequente. Vejamos.

Ex. 23 – [...] propõe a produção de textos de um gênero estudado e sistematizado por meio de atividades de autoria, mas também pode conter atividades de produção que solicitem a transcrição, o decalque ou o relato. Além das orientações para a produção, a seção inclui um quadro de planejamento, orientações para a textualização, avaliação e reescrita, além de sugestões para a circulação do texto. (Tecendo Linguagens, p. 274, grifo nosso)

A seguinte passagem demonstra a reenunção de estudos imbricados do ISD e do sociocognitivismo, pois quase que simultaneamente discursiviza suas orientações teórico-metodológicas a partir de concepções relacionadas a um e outro escopo teórico. Ao propor a produção escrita a partir de um gênero sistematizado “por meio de atividades” (ex. 23), os autores evidenciam sua ancoragem no ISD, já que tal perspectiva “pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos [...] que estejam de acordo com as capacidades de linguagem [...] aplicadas nas práticas didáticas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 7) (cf. seção 4.1).

No mesmo sentido, ao propor “orientações para a textualização” do gênero (ex. 23), os autores inclinam-se para o sociocognitivismo, concebendo que

⁵² Este é o único excerto que evidencia *imbricamento* de conceitos teórico-metodológicos no manual *Singular & Plural*.

- a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inseridas em contextos mais complexos de atividades;
- b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 2016, p. 26)

Com isso, a “textualização” (textos) a que se referem os autores do manual didático, pode ser entendida como “resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social” ((KOCH, 2016, p.26). Desse modo, a abordagem sociocognitivista “busca revisitar caminhos delineados por perspectivas sócio-históricas e cognitivistas, procurando compreender as cognições de linguagem e cognição e suas relações de interdependência a partir da análise de práticas sociais” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 11) (cf. seção. 4.1).

Assim, findamos a análise da *reenuniação de estudos imbricadas* textualizadas nas diretrizes ao professor das coleções em estudo nesta dissertação. O manual de orientação da obra *Português Linguagens* reenuncia de maneira *imbricada* concepções inerentes ao ISD e à sociorretórica, já que concebe, concomitantemente, gênero enquanto “ação social” (ISD) (ex. 20) e “ferramenta” (sociorretórica) (ex. 21). Já os encaminhamentos didáticos do manual *Singular & Plural* entrelaçam preceitos do dialogismo, ao abordar o conceito de gêneros primários e secundários, consoante Bakhtin, além da concepção de gêneros orais públicos, cujos estudiosos encontram-se no ISD. Por fim, o projeto didático da coletânea *Tecendo Linguagens* apresenta a reenuniação de estudos imbricados do ISD, ao sugerir um trabalho com gêneros “sistematizado por meio de atividades” (ex. 23), e do sociocognitívismo, ao propor “a textualização do gênero” (ex. 23).

Concluída, portanto, a análise das *reenunciações de estudos imbricados*, partimos para a *reenuniação de estudos apagados*, a fim de captar encaminhamentos sem referencial teórico-metodológico “marcados”, ou seja, direcionamentos amplos, que poderiam pertencer a variadas teorias.

6.2.3 A *reenuniação de estudos apagados*

Os parágrafos que seguem ocupam-se da *reenuniação de estudos apagados*. Nessa categoria, não há particularidades que permitam a identificação de conceitos que remetam a alguma teoria de gêneros, pois os encaminhamentos teórico-metodológicos mostram-se amplos, generalizados, impossibilitando a identificação da abordagem pretendida. Diferencia-se, por sua vez, da *reenuniação de estudos imbricados*, no sentido de que esta transparece aspectos de determinado escopo teórico, o que não ocorre nas *reenunicações apagadas*.

No manual da obra *Português Linguagens*, constatamos a *reenuniação de estudos apagados* a partir da textualização do seguinte excerto:

Ex. 24- Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. O ensino de produção de texto desenvolvido por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-se numa visão mais ampla, a da variedade de gêneros. [...] (Português Linguagens, p. 279, grifo nosso)

O excerto acima procura justificar a abordagem de gêneros no projeto pedagógico da coleção *Português Linguagens*, no que tange à prática de escrita. Depreendemos que o discurso das orientações não expõe traços característicos desta ou daquela corrente teórica, configurando assim a *reenuniação de estudos apagados*.

As referências teórico-metodológicas, presentes no excerto 24, exibem considerações amplas, pois tratam o “enfoque de gêneros” (ex. 24) como uma “abordagem” (ex. 24), o que desencadeia o *apagamento* de teorias específicas. As diferentes vertentes da Linguística Aplicada tratam os gêneros do discurso/textuais como balizadores de práticas de planejamento e elaboração didática nas escolas (cf. seção 4.1), cada uma a seu modo, com suas especificidades, por isso o “enfoque de gêneros” (ex. 24) textualizado como uma “abordagem” (ex. 24), assim, generalizado, pode remeter a qualquer uma dessas perspectivas teórico-metodológicas.

O livro didático e, conseqüentemente, os manuais de orientação ao professor configuram elementos concretos no cotidiano escolar dos alunos, além de “parametrizar”, muitas vezes, o trabalho docente (cf. seção 5.1), por isso, entendemos que esse *apagamento conceitual* nas orientações didáticas pode comprometer o trabalho do professor, fazendo com este não defina a abordagem teórica de gênero do discurso/textual através da qual executará seu planejamento didático. Além disso, pode levar o profissional a operar, involuntariamente, portanto de modo prejudicial, uma prática fundamentada em abordagens imbricadas.

O manual de orientação ao professor da obra didática *Singular & Plural* também demonstra a ocorrência de *reenunção de estudos apagados*, no que tange ao tratamento dos gêneros orais. Observemos.

Ex. 25 – A produção de textos em gêneros orais mais formais pressupõe procedimentos que ora são os mesmos do texto escrito, ora são específicos. No planejamento para a escolha de o que dizer ou para a escrita de textos que servirão de apoio à fala - no caso de uma apresentação oral ou de um debate, por exemplo – podem ser envolvidos os mesmos procedimentos de leitura para estudos citados anteriormente: seleção de palavras-chave, elaboração de resumos e esquemas, etc. Mas o planejamento também pressupõe escolhas sobre como dizer, e é aí que entram as especificidades do discurso oral. Além de aspectos relacionados às características do gênero escolhido, à adequação da linguagem aos interlocutores, à coesão e coerência do texto dito, na produção de gêneros orais entram em jogo questões de corpo que devem ser

*consideradas: a voz, os gestos, a postura, até as vestimentas. Nesse sentido, o planejamento dos textos orais difere daquele dos textos escritos. Outra especificidade em relação aos procedimentos de produção de textos orais diz respeito à revisão e à reescrita. Parece óbvio não ser possível que os textos orais sejam “reescritos”; porém, em se tratando de **gêneros formais** em que a fala é planejada e menos espontânea, se considerarmos a possibilidade de ensaiar e corrigir a performance do locutor durante os ensaios, podemos dizer que, mesmo não havendo uma reescrita, é possível haver uma reelaboração na fala. Assim, os ensaios são fundamentais para a **produção dos gêneros orais formais e públicos** e podem ser feitos com o grupo – nesse caso, as dicas dos colegas podem ser essenciais para a reelaboração do texto –, em frente do espelho ou com gravação. (SINGULAR & PLURAL, p. 366).*

O fragmento acima versa sobre os procedimentos da produção de textos orais, no entanto, apresenta *reenunção de estudos apagados*, pois ao citar “gêneros orais mais formais” (ex. 25), “gêneros orais” (ex. 25) e “gêneros orais formais e públicos” (ex. 25), não direciona o professor (interlocutor) aos conceitos que devem fundamentar e balizar seu projeto pedagógico, influenciando negativamente a efetiva prática de ensino da língua. O trecho em questão faz considerações amplas acerca da definição de gêneros orais, o que pode conduzir a equívocos na abordagem dos gêneros secundários (formais), gêneros orais e gêneros orais formais.

Para Bakhtin (2001), os gêneros primários são os gêneros da vida cotidiana, que se originam nas esferas “comuns” e configuram modalidades menos complexas advindas da interação verbal espontânea, diretamente relacionadas com o contexto mais imediato (em geral, mas não exclusivamente, *orais*). Já os gêneros secundários, isto é, *gêneros formais* “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2001, p. 263) (em geral, embora não exclusivamente, mediados pela escrita), utilizados nas atividades científicas, artísticas, jurídicas, religiosas, etc. (cf. seção 4.2). Nesse sentido, quando as autoras se referem aos “gêneros orais mais formais” (ex. 25),

compreendemos que se reportam aos gêneros secundários, uma vez que esses gêneros pressupõem “procedimentos que ora são os mesmos do texto escrito, ora são específicos” (ex. 25).

Os *gêneros orais formais públicos*, por sua vez, são baseados numa organização prévia e, assim como ocorre com os gêneros escritos, o locutor tem a possibilidades de planejá-los, evitando possíveis inadequações. É o caso dos gêneros seminário, palestra, etc.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147, grifos do(a) autor(es)).

O apagamento de conceitos em textualizações como as do manual de orientação pode interferir diretamente na abordagem prática do professor, direcionando-o a cometer certos equívocos em relação às noções de gênero do discurso/textual, já que não há como negar a influência que o livro didático exerce sobre a prática de ensino da língua (cf. seção 5.1). Assim, consideramos relevante e esclarecedora a categorização e identificação das correntes teóricas adotadas nos manuais didáticos, a fim de evitar idealizações insuficientes acerca da noção de gêneros por parte do educador.

Dessa forma, após a leitura atenciosa dos manuais em estudo, constatamos que as orientações da coletânea *Tecendo Linguagens* não apresentam *reenunção de estudos apagados*. Seus encaminhamentos teórico-metodológicos reenunciam-se de modo caracterizado, marcado, seja por reenunções *especificadas* ou *imbricadas* (cf. subseções 6.2.1; 6.2.2). Além disso, as coleções *Português Linguagens* e *Singular & Plural*, revelam o *apagamento* de definições apenas nos excertos acima expostos, já que não encontramos indícios de *apagamento* em nenhuma outra passagem das respectivas obras didáticas. Tal ocorrência deve ser vista de maneira positiva, uma vez que conceituações abrangentes podem direcionar o professor à condução de um plano didático problemático, por vezes, de insucesso.

Com isso, findamos a análise *das renúncias apagadas e*, seguimos então para o estudo das *renúncias dos documentos parametrizadores*.

6.2.4 A renúncia dos documentos parametrizadores

Nesta subseção discorreremos sobre *a renúncia dos documentos parametrizadores*, e procuramos analisar de que forma os manuais de orientação das coleções em estudo explicam os gêneros do discurso/textuais implicados ao trabalho de ensino da língua. Essa análise desenvolve-se a partir dos documentos parametrizadores, mais especificamente dos PCN (1998), que se ancoram na teoria dos gêneros do discurso/textuais, proposta por Bakhtin e por Bronckart, Dolz e Schneuwly (cf. seção 4.1), caracterizando o ensino da língua a partir de suas funções comunicativas (cf. introdução).

Além disso, os PCN preconizam que, dentre os objetivos de ensino da língua portuguesa, é necessário

[...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Nesse sentido, os livros didáticos e manuais de orientação, muitas vezes considerado como referencial teórico para os professores, devem estar em consonância às novas perspectivas de ensino, balizadas pelos PCN (cf. introdução e seção 5.1). Já que nem sempre os autores desses manuais esclarecem os objetivos do trabalho com gêneros do discurso/textuais, ou renúnciam adequadamente a noção de gêneros abordada, faz-se necessário observar a confluência entre o discurso dos manuais aqui estudados e dos PCN (cf. seção 6.1).

Assim, realizamos uma triagem nos encaminhamentos teórico-metodológicos das orientações nas três coleções analisadas nesta dissertação, na tentativa de exemplificar, a partir de alguns recortes,

como tais reenunciações aparecem textualizadas nos manuais do professor. Observemos.

*Ex. 26 – [...] no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursivas dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de **participação social** que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem. (Português Linguagens, p. 279, grifo nosso)*

A *reenuniação dos documentos parametrizadores*, no manual da obra didática *Português linguagens*, ocorre de modo indireto. Os autores não citam incisivamente os PCN, no entanto, alinham seus encaminhamentos ao discurso dos documentos oficiais, no sentido de que se torna “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” (BRASIL, 1998, p. 23).

Além disso, ao tratar do conceito de gênero, os autores do manual didático citam Bakhtin, uma vez que a concepção de gênero abordada nos PCN se fundamenta nos estudos bakhtinianos. Desse modo, reenunciam que “todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis [...] que podem ser caracterizados por três aspectos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (ex. 08) (cf. subseção 6.2.1).

O fragmento abaixo reforça o direcionamento pedagógico pautado na diversidade de gêneros, conforme pode ser constatado.

*Ex. 27 – [...] o ensino da produção textual sob a perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, **em contato com uma verdadeira diversidade textual**, ou seja, com os diferentes gêneros sociais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. (Português Linguagens, p. 280, grifo nosso)*

A reenunciação discursivizada na passagem acima, segue na esteira daquilo que preconizam os PCN, no sentido de que as práticas oral e escrita “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).

Essa concepção acentua-se também na obra *Singular & Plural*, de acordo com o que podemos verificar abaixo.

Ex. 28 – Gêneros são formas relativamente estáveis de textos que circulam socialmente; por isso, quando entramos em contato com determinados textos, reconhecemos seu gênero. Por exemplo, ao tomarmos na mão um jornal e lermos nele um texto que relata um acontecimento atual de interesse público amplo, reconhecemos esse texto como sendo do gênero notícia. Quando vamos ao médico e ele escreve o nome do remédio e sua posologia em um papel, reconhecemos esse texto como pertencente ao gênero receita médica. Os gêneros são inúmeros, assim como são inúmeras as atividades humanas. (Singular & Plural. p. 361, grifo nosso)

A reenunciação dos documentos parametrizadores no manual *Singular & Plural* pauta-se na diversidade de gêneros do discurso/textuais, em consonância à definição bakhtiniana (cf. seção 4.2) e aos PCN. Para Bakhtin (2011, p. 262), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. Já os PCN preceituam que “Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época [...], das culturas [...] das finalidades sociais [...]. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, a coleção *Singular & Plural* define gênero alinhando-se ao discurso dos documentos parametrizadores, inclinando suas intenções de trabalho à utilização de gêneros do discurso/textuais mais utilizados socialmente, sem esquecer das situações de interlocução.

Ex. 29 – [...] os gêneros nascem de certas **necessidades de interlocução** – geradas nas diferentes práticas sociais –, as quais acabam por determinar os três elementos que o constituem: a forma composicional, o estilo e o tema. Assim, tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem implica considerar tanto o contexto em que foram produzidos e circulam quanto esses três elementos. Isso faz com que, ao trabalharmos a partir da noção de gêneros na escola o olhar dos alunos seja **chamado não só para o que existe no texto, mas também para fora dele, para a situação de interlocução** [...]. (Singular & Plural. p. 361, grifo nosso)

Além de reenunciar a diversidade de gêneros do discurso/textuais, a textualização presente nas orientações ao professor converge com a definição bakhtiniana (cf. seção 4.2). Ancorados a tal preceito, os PCN afirmam que

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das 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. São caracterizados por três elementos: • *conteúdo temático*: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; • *construção composicional*: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; *estilo*: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso).

Assim, percebemos que *a reenunciação dos documentos parametrizadores*, na presente coletânea didática, procura estabelecer um projeto pedagógico em conformidade ao que postulam os PCN, o que não poderia ser diferente, uma vez que os direcionamentos para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa consideram os gêneros do

discurso/textuais como ações comunicativas sociais, instrumentos versáteis e fundamentais para uma prática didática eficaz.

O manual de orientação ao professor da obra *Tecendo Linguagens*, por sua vez, segue a mesma discursivização. Vejamos.

Ex. 30 – Entendemos que **todo texto se organiza em um determinado gênero**. De acordo com a teoria de Bakhtin, **os gêneros existem em número quase ilimitado e podem ser definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”**, disponíveis na cultura e que se caracterizam por três elementos centrais: **conteúdo temático, estilo e forma composicional**. A forma como denominamos os textos em cada capítulo desta coleção deixa evidente que levamos esse conceito em consideração, ora caracterizando o gênero à qual pertence cada um deles, ora solicitando do aluno essa mesma caracterização ou as justificativas que nos levam a fazê-las. (*Tecendo Linguagens*. p. 262, grifo nosso)

Ex. 31 – **O texto ora é o ponto de partida, ora ponto de chegada** na maior parte dos trabalhos propostos nesta coleção. A unidade básica de ensino certamente é o texto, **“mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam”**. (*Tecendo Linguagens*. p. 263, grifo nosso)

Observamos que a coleção *Tecendo Linguagens* apresenta a *reenunciação dos documentos parametrizadores* sob a mesma linha teórico-metodológica das coleções *Português Linguagens* e *Singular & Plural*, definindo gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, disponíveis na cultura e que se caracterizam por três elementos centrais: conteúdo temático, estilo e forma composicional” (ex. 26). Consequentemente, ancora-se na concepção trazida pelos PCN, conforme já discutido anteriormente, que propõe um trabalho a partir de propostas pedagógicas que promovam a reflexão sobre a língua, defendendo que “texto ora é ponto de partida, ora é o ponto de chegada” (ex. 27), mas sem desprezar “palavras ou frases” (ex. 27) quando necessário.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, *a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.* (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, tanto o manual da coleção *Tecendo Linguagens*, quanto os manuais das demais obras didáticas estudadas nesta dissertação, procuram compor *a reenuniação dos documentos parametrizadores* em confluência ao que vem discursivizado nos PCN. Sob tal perspectiva, buscam concentrar seus projetos didáticos na interação entre sujeitos e nos usos sociais da língua, já que os documentos se amparam numa abordagem sociointeracionista.

Com isso, chegamos ao fim deste capítulo esclarecidos sobre questões que nos parecem bastante pertinentes acerca da reenuniação dos gêneros do discurso/textuais em manuais de orientação ao professor, material que, na figura do livro didático, traduz um dos pilares teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa (cf. seção 5.1) no país. Através do percurso realizado para a análise do *corpus* desta pesquisa, observamos que a discursivização dos manuais em estudo constitui-se em meio a conflitos provenientes da tensão estabelecida entre o “discurso de mudança” (PIETRI, 2003), que preconiza um rumo diferente para o ensino da língua – em notória ascensão principalmente a partir do início da década de 1980 (cf. introdução e seção 5.1) – e o discurso da tradição, ainda engendrado à prática didático-pedagógica de muitos profissionais. Tais contradições estabelecem o *cronotopo de tensão* no qual as orientações dos manuais são produzidas e que, por consequência, apresentam reflexos da projeção conflituosa entre as forças ideológico-valorativas (forças centrípetas e forças centrífugas) (cf. seção 6.1).

Além disso, ancorados no mapeamento de diferentes abordagens teórico-metodológicas no campo de estudo dos gêneros do discurso/textuais, realizado por Acosta-Pereira e Rodrigues (2009) (cf. seção 4.1), depreendemos que os manuais de orientação ao professor aqui analisados apresentam *projeções dialógicas de reenuniação* das

mais variadas (cf. seção 6.2). Sobre a *reenunção de estudos especificados por filiação teórico-metodológica*, observamos que todos os manuais de orientação em estudo nesta dissertação filiam-se ao ISD. Os manuais da obra *Português Linguagens* e *Tecendo Linguagens* associam-se, além do ISD, também ao dialogismo, enquanto o manual da coletânea *Singular & Plural* vincula-se, além do ISD, à sociorretórica. Já no que diz respeito à *reenunção de estudos especificados por filiação teórico-conceitual*, o manual *Português Linguagens* reenuncia o ISD e o dialogismo; a obra *Singular & Plural* ancora-se no dialogismo e na sociorretórica e, a coletânea *Tecendo Linguagens*, por sua vez, relaciona-se somente ao dialogismo. No que tange às *reenunções de estudos imbricados*, o manual *Português Linguagens* apresenta imbricamento entre o ISD e a sociorretórica; o manual *Singular & Plural*, demonstra imbricamento entre o ISD e dialogismo e a coleção *Tecendo Linguagens* revela imbricamento entre o ISD e o sociocognitivismo. O quadro abaixo ilustra a síntese das *projeções dialógicas da reenunção*, no que diz respeito à *reenunção dos estudos especificados, imbricados e apagados*.

Quadro 10 – Projeções dialógicas da *reenunção dos estudos especificados, imbricados e apagados*.

	Reenunção de <i>estudos especificados</i>		Reenunção de <i>estudos imbricados</i>	Reenunção de <i>estudos apagados</i>
	Filiação teórico-metodológica	Filiação teórico-conceitual		
<i>Português Linguagens</i>	ISD; Dialogismo	ISD; Dialogismo	ISD; Sociorretórica	Encontramos.
<i>Singular & Plural</i>	ISD; Sociorretórica	Dialogismo; Sociorretórica	ISD; Dialogismo	Não encontramos.
<i>Tecendo Linguagens</i>	ISD; Dialogismo	Dialogismo	ISD; Sociocognitivismo	Encontramos.

Fonte: A autora.

Sobre a *reenunção de estudos apagados*, é possível constatar que os manuais didáticos *Português Linguagens* e *Singular & Plural* demonstram o apagamento de conceitos, pois discursivizam seus direcionamentos acerca dos gêneros de maneira genérica. As referidas obras demonstram apagamento de modo discreto, no entanto, tal ocorrência não deixa de parecer desvantajosa ao professor, que pode tornar-se vulnerável à produção de um planejamento didático ineficaz. Já o manual de orientações da coleção *Tecendo Linguagens*, por sua vez, não indica *reenunção de estudos apagados*.

Em relação à *reenunção dos documentos parametrizadores*, compreendemos a convergência entre os encaminhamentos teórico-metodológicos das coleções em análise e os PCN, uma vez que, de alguma forma, seja por *reenunção* especificada ou imbricada, os manuais abordam os gêneros do discurso/textuais sob a ótica do interacionismo-sociodiscursivo. Nesse sentido, há propostas de projetos didáticos que valorizam a interação entre sujeitos e os usos sociais da língua, conforme já citado anteriormente.

Assim, encerramos nossa pesquisa conscientes da necessidade de orientações sólidas, esclarecedoras e coerentes para a realização de um projeto didático eficiente, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Além disso, findamos convencidos de que, dentre outras questões, o diálogo entre PCN, livros didáticos e prática docente formam um dos pilares para a obtenção de resultados positivos e satisfatórios na formação de cidadãos capazes de utilizar a língua nas mais variadas situações de interação. “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nesta dissertação procurou compreender como se constitui a reenunção do trabalho com gêneros do discurso/textuais nas orientações discursivizadas no manual do professor, em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, sob a perspectiva dialógica da linguagem, com base nos escritos do Círculo de Bakhtin. Para tal, analisamos os manuais de orientação ao professor dos livros didáticos que obtiveram maior adesão entre as escolas do Município de Itajaí – Santa Catarina – no PNLD de 2017, a saber: *Português Linguagens, Singular & Plural* e *Tecendo Linguagens*.

A partir disso, lançamo-nos, inicialmente, a analisar o *cronotopo de tensão* no qual as referidas orientações são textualizadas. Depreendemos que há intensa propensão ao discurso de mudança nos manuais de orientação ao professor, entretanto, ao atentarmos para a reenunção dos gêneros do discurso/textuais, constatamos notória presença de forças centrípetas atuando em favor da instrumentalização do gênero. Tais ocorrências são típicas do *cronotopo de tensão*, que se caracteriza a partir do conflito, da resistência, da incompreensão, muitas vezes involuntária, gerada pela tentativa de inovação na concepção de ensino da língua.

As reenunções, balizadoras da prática pedagógica nos manuais dos livros didáticos em estudo nesta dissertação, especificamente em torno da teoria de gêneros do discurso/textuais, buscam aproximar-se dos discursos oficiais favoráveis à renovação, porém são simultaneamente atravessadas por encaminhamentos e projetos aliados a práticas tradicionais, resultado dos conflitos advindos do *cronotopo de tensão*.

No que diz respeito às *projeções dialógicas da reenunção*, constatamos que ocorrem de diferentes maneiras, ou seja, os gêneros do discurso/textuais aparecem reenunciados nas orientações ao professor sob a concepção de variadas correntes teórico-metodológicas, sob diversas categorizações. Há *reenunção de estudos especificados*, em que a concepção teórico-metodológica pode aparecer marcada por *filiação teórico-metodológica* - nomeando teorias os seus teóricos; ou por *filiação teórico-conceitual* – em que a respectiva teoria é reenunciada através de conceitos. Além disso, as orientações ao professor dos manuais didáticos em estudo apresentam também *reenunção de estudos imbricados* – em que a conceituação revela-se

no manual de orientação ao professor por diferentes concepções que aparecem entrelaçadas, imbricadas, sem a denominação específica e, por vezes, de modo involuntário; por *reenuniação de estudos apagados* – quando não há particularidades que permitam a identificação de conceitos que remetam a alguma teoria de gêneros; e, finalmente, revela-se a *reenuniação dos documentos parametrizadores*, em que a composição das orientações ao professor está em confluência ao que vem discursivizado nos PCN.

Sobre a *reenuniação de estudos especificados por filiação teórico-metodológica*, observamos que todos os manuais de orientação em estudo nesta dissertação filiam-se ao ISD. Os manuais da obra *Português Linguagens* e *Tecendo Linguagens* associam-se, além do ISD, também ao dialogismo, enquanto o manual da coletânea *Singular & Plural* vincula-se, além do ISD, à sociorretórica. Já no que diz respeito à *reenuniação de estudos especificados por filiação teórico-conceitual*, o manual *Português Linguagens* reenuncia o ISD e o dialogismo; a obra *Singular & Plural* ancora-se no dialogismo e na sociorretórica e, a coletânea *Tecendo Linguagens*, por sua vez, relaciona-se somente ao dialogismo. No que tange às *reenunicações de estudos imbricados*, o manual *Português Linguagens* apresenta imbricamento entre o ISD e a sociorretórica; o manual *Singular & Plural*, demonstra imbricamento entre o ISD e dialogismo e a coleção *Tecendo Linguagens* revela imbricamento entre o ISD e o sociocognitivism. Em relação à *reenuniação de estudos apagados*, os manuais didáticos *Português Linguagens* e *Singular & Plural*, demonstram o apagamento de conceitos, pois discursivizam seus direcionamentos acerca dos gêneros de maneira genérica. As referidas obras demonstram apagamento de modo discreto, no entanto, tal ocorrência não deixa de parecer desvantajoso ao professor, que pode tornar-se vulnerável à produção de um planejamento didático ineficaz. Já o manual de orientações da coleção *Tecendo Linguagens*, por sua vez, não indica *reenuniação de estudos apagados*.

Por fim, constatou-se que as orientações ao professor tomadas para análise neste trabalho, procuram compor a *reenuniação dos documentos parametrizadores* em confluência ao que vem discursivizado nos PCN. Concentram seu projeto pedagógico na interação entre sujeitos⁵³ e nos usos sociais da língua, conforme as

⁵³ No escopo desta dissertação não houve uma discussão teórico-metodológica sobre a concepção de sujeito, uma vez que este trabalho não se caracteriza como uma pesquisa de campo, etnográfica ou pesquisa-ação. Dessa forma,

percepções sociointeracionistas para o ensino da língua portuguesa adotadas pelos documentos oficiais.

Assim, diante da efetiva presença do LDP nas salas de aula brasileiras, visto que ainda é a principal fonte de material didático-pedagógico utilizada por professores em seu cotidiano profissional, compreendemos que se torna fundamental tomar por fonte de pesquisa, não só a obra didática em si, mas também o manual de orientação ao professor, analisando suas reenunciações acerca dos gêneros do discurso/textuais, a fim de avançar rumo a melhorias e resultados no ensino da língua. Direcionar o docente à prática do ensino de língua portuguesa ancorado em estudos atualizados da Linguística Aplicada, sob novas perspectivas teóricas, que promovam reflexão e conhecimento acerca dos gêneros do discurso/textuais, contribui para a construção desses gêneros dentro e fora do ambiente escolar.

“sujeito” aqui refere-se aos alunos, professores, pais, enfim, aqueles que podem configurar interação em prol do aprendizado da língua.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. In: **Revista Letra Magna**. Ano 5, n° 11, 2009/2. p. 1-18.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, ano. 12, n. 19, edição especial 2016. 19p.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, Maria da Penha Casado.; VIAN JÚNIOR, Orlando. (Org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 61 – 84.

ALVES, Maria da Penha Casado. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo (Orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, p.163-177.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo (Orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, p.17-45.

APOLLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

BAKHTIN, Mickhail. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo: Unesp. Hucitec, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**; tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999 – 2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 13 – 46.

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, Gêneros e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes e educação, saúde e ciências sociais**. Tradução Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, Benedito Gomes. A propósito da síntese brasileira nos estudos do gênero. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José. Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236.

BORGES, Márcia Maria Magalhães. A emergência do conceito de gênero do discurso no Brasil. In: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca (org). **Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BRAIT, Beth. **Estilo**. In: BRAIT, BETH (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016a, p. 79-102.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, BETH (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b, p. 9-31.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 14 de nov. de 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: COVRE et al. (Org.).

Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

_____. A fabricação da disciplina escolar português.
Revista Diálogo Educacional, v.11, n. 34, p. 885-911, set./dez.2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** 5ª ed. São Paulo, Scipione, 1992.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et al FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**, 6º ano. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. Tema e significação. In: BRAIT, BETH (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 201-220.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Perét. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem, 6ª ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FLICK, Uwe. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes: 2008.

_____. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed: 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FNDE. PNLD. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoasimadnet/filtroDistribuicao>>.

Acesso em 06 de set. de 2018.

FURLANETTO, Maria. M. Gêneros do discurso como componente do arquivo em Dominique Mangueneau. In: MEURER, José. Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. (Orgs.)

Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de; BATISTA, Antônio Augusto, Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, GALVÃO, Ana Maria de; BATISTA, Antônio Augusto, Gomes (Orgs.).

Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009, p. 11 – 40.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. – São Paulo: Anglo, 2012, p.39-46.

_____. Gramática ou reflexão sobre a língua. In: GERALDI, João Wanderley **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p.183-188.

_____. **Portos de passagem**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995b, p. 57-63.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A lingüística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.44, p. 315-323, jan./jun.2003.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos XXXV**, v. 1, 2006, p. 1825-1834

HUFF, Luana de Araújo. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa:** em torno da prática de análise linguística. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2017.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs) **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.37-53.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (Orgs) **Introdução à Linguística:** fundamentos epistemológicos 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção de sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.; In: MEURER, José. Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. (Orgs.) **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. In: De Paula, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 203-234.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de textos da comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José. Carlos. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. (Orgs.). **Gêneros e análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 59-74.

MEDEVIÉDEV, PávelNikoláievitch. **O método formal dos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. Tradução de Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). Gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 21-41, 2012. (Texto original: **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech, p. 151-167, may, 1984).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco: 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, dez. de2004, p. 123-144.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagens. **D.E.L.T.A.**, V.24, N.2, P. 341-383, 2008.

OLIVEIRA, Tania Amaral de; et al. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**, 6ª ano. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PONZIO, Augusto. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 288f. Il. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e Aplicadas. In: MEURER, José. Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184-207.

ROSA, Ricardo da Silva Rosa, **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: 2013.

RUIZ, Tânia Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n.1, p. 39-59, 2017.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMÕES, Alex. Caldas. **A perspectiva sistemicista de análise de gêneros**: a proposta de Ruqayia Hasan. Linguagem. Vol. 1. n.19, jan./jun. p. 1-17. 2012.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa BARBOSA (ORG). **Língua portuguesa: histórias, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Estética da criação verbal. In: **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. BRAIT, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2015, p. 167-187.

SWALES, John. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: CUP, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus. In: **Cadernos pedagógicos e culturais**, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993, p. 307-316.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

_____. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 157-188.