

LAÍNE SILVA PINHO CAETANO

**O TRATAMENTO DOS GÊNEROS DE  
DISCURSOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DA PERSPECTIVA DO CÍRCULO  
DE BAKHTIN**



ARARAQUARA – S.P.  
2022

LAÍNE SILVA PINHO CAETANO

# **O TRATAMENTO DOS GÊNEROS DE DISCURSO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de língua materna**

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**

ARARAQUARA – S.P.  
2022

Caetano, Laíne Silva Pinho

O tratamento dos gêneros de discurso em livro didático de  
língua portuguesa da perspectiva do círculo de Bakhtin /  
Laíne Silva Pinho Caetano. -- Araraquara, 2022

111 p.: 60 fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cássia Regina Coutinho Sossolote

1. Círculo de Bakhtin. 2. livro didático.
3. ensino-aprendizagem de gêneros. 4. filosofia da linguagem.
5. resenha. 6. carta pessoal I. Título.

# **O TRATAMENTO DOS GÊNEROS DE DISCURSO EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de língua materna**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**

Data da defesa: 30/08/2022

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Célia Mendonça**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiza Bedê Barbosa**  
Centro Universitário Municipal de Franca.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras

**UNESP – Campus de Araraquara**

Àqueles que nunca desistiram de mim e acreditaram em mim mais do que eu mesma. Aos meus alunos, que merecem o melhor que eu puder oferecer. À minha mãe, que sonhou com este momento tanto quanto eu.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui e me levantou diversas vezes durante o processo, que nunca me deixou desamparada. Obrigada, Senhor, por, imerecidamente, ter providenciado a mim mais do que eu merecia em minha vida;

À Virgem Maria, minha mãezinha do céu, que intercede por mim e por todos aqueles que amo. Obrigada, Minha Senhora, por me ter carregado no colo inúmeras vezes, ter-me acolhido por filha e se compadecer das misérias de que tantas vezes sou reflexo.

À minha mãe, Luciana, que me acompanhou a vida inteira em meus projetos e sonhos e, agora, continua me acompanhando espiritualmente. Mãe, você sempre estará comigo, independentemente do que acontecer. Obrigada por ter me ensinado tanto todos os dias. Obrigada por continuar me enchendo de orgulho com sua história, com a sua fé, com a sua evolução humana, com o seu amor;

Ao meu pai, Robison, que, com seu jeitinho, sempre busca me consolar e animar perante as dificuldades da vida. Obrigada pelas histórias, pelo tempo e pela dedicação;

À minha irmã, Larissa, que é minha inspiração, meu exemplo, minha pessoa. Obrigada por dividir comigo a infância, a adolescência, a vida adulta e, principalmente, por compartilhar valores, sorrisos e lágrimas;

Ao meu noivo, Gabriel, por ter sido meu porto seguro em momentos de grande escuridão e tempestade. Obrigada por ser você, por insistir em ver coisas boas em mim quando elas me pareciam invisíveis, por não desistir de mim quando eu mesma já havia desistido;

À minha família, pelo incentivo, apoio, torcida e paciência. Obrigada por sempre me acolherem, mesmo com minhas imperfeições, defeitos e insuficiências;

Aos meus amigos, que deixaram meus dias mais leves, que foram descanso e recarregaram minhas energias tantas vezes, que me motivaram e partilharam momentos de alegrias e tristezas;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote, por ter me apoiado, acolhido e auxiliado de maneira excepcional. Obrigada por não soltar minha mão, Professora.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

Albert Einstein

## RESUMO

A presente pesquisa tem como título *O tratamento dos gêneros de discurso em livro didático de Língua Portuguesa da perspectiva do Círculo de Bakhtin*. Os livros didáticos, no decorrer da história, desempenharam diferentes funções para os docentes e discentes das instituições de ensino. Atualmente, diversos professores e alunos contam com tais livros como ferramenta para abordagem de conceitos e prática de exercícios e textos. Decidimos, então, observar o nível de proximidade ou distanciamento entre a teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin e a abordagem que é feita dos gêneros no campo escolar. Sabe-se que os estudos da academia apontam para a necessidade de tratar cada gênero de acordo com suas características próprias e particulares, compreendendo sua funcionalidade, e, para isso, os estudos bakhtinianos consideram alguns fatores, como tema, composição, estilo, interlocutor, contexto de circulação e de produção, juízos de valor. Entretanto, quando tratamos da educação básica e nos preparamos para encarar a forma como os gêneros são ensinados e discutidos com os estudantes, percebemos que, algumas vezes, o ensino é feito como se todos os gêneros fossem iguais, como se respondessem às mesmas perguntas e não houvesse especificidades. Resolvemos, então, analisar a forma como os gêneros são abordados em uma coleção de livros didáticos. Foi selecionada a coleção *Produção de Texto: interlocução e gêneros* (2015), da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luiza Marques Abaurre e da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Bernadete Marques Abaurre. Para compor a análise, pautar-nos-emos na abordagem de dois gêneros específicos: resenha e carta pessoal. Como a presente pesquisa tem como referencial teórico a Análise Dialógica do Discurso, faremos a análise do livro didático sem perder de vista o fato de o diálogo ser a característica por excelência da linguagem. Assim sendo, esperamos conseguir avaliar o diálogo que o livro didático mantém com a teoria de Bakhtin, sabendo que a dialogia abarca desde a completa concordância até a completa discordância.

**Palavras – chave:** Círculo de Bakhtin; livro didático; ensino-aprendizagem de gêneros; filosofia da linguagem; resenha; carta pessoal.



## ABSTRACT

The present research is entitled *The treatment of discourse genres in Portuguese language textbooks from the perspective of the Bakhtin Circle*. Textbooks, throughout history, have played different roles for teachers and students of educational institutions. Currently, many teachers and students rely on such books as a tool to approach concepts and practice exercises and texts. We decided, then, to observe the level of proximity or distance between the theory proposed by the Bakhtin Circle and the approach that is made to genres in the school field. It is known that academic studies point to the need to treat each genre according to its own and particular characteristics, understanding its functionality, and, for this, Bakhtinian studies consider some factors, such as theme, composition, style, interlocutor, context of circulation and production, value judgments. However, when we deal with basic education and prepare to face the way in which genres are taught and discussed with students, we realize that sometimes teaching is done as if all genres are the same, as if they answer the same questions and there were no specifics. Then we decided to analyze how genres are approached in a collection of textbooks. The collection *Produção de Texto: Interlocução e gêneros* (2015), written by Prof. Dr. Maria Luiza Marques Abaurre and Prof. Dr. Maria Bernadette Marques Abaurre, was selected. To compose the analysis, we will be guided by the approach of two specific genres: review and personal letter. As the present research has the Dialogical Analysis of Discourse as its theoretical reference, we will analyze the textbook without losing sight of the fact that dialogue is the characteristic par excellence of language. Therefore, we hope to be able to evaluate the dialogue that the textbook maintains with Bakhtin's theory, knowing that the dialogue ranges from complete agreement to complete disagreement.

**Keywords:** Bakhtin Circle; textbook; teaching-learning genres; philosophy of language; review; personal letter.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Conteúdos previstos para escuta e leitura de textos nos PCN	32
<b>Imagem 2</b>	Conteúdos previstos para prática de produção de textos nos PCN	33
<b>Imagem 3</b>	Capa do livro “Parte 1”	45
<b>Imagem 4</b>	Capa do livro “Parte 1P”	45
<b>Imagem 5</b>	Capa do livro de revisão	45
<b>Imagem 6</b>	Capa do livro de exercícios para o Enem	45
<b>Imagem 7</b>	Texto introdutório da resenha	60
<b>Imagem 8</b>	Continuação de texto introdutório e exercícios de interpretação	61
<b>Imagem 9</b>	Definição e usos	63
<b>Imagem 10</b>	Contexto de circulação	65
<b>Imagem 11</b>	Público-alvo	66
<b>Imagem 12</b>	Estrutura – Título e subtítulo	67
<b>Imagem 13</b>	Estrutura – Primeiro parágrafo	68
<b>Imagem 14</b>	Estrutura – Segundo Parágrafo	69
<b>Imagem 15</b>	Estrutura – Terceiro Parágrafo	70
<b>Imagem 16</b>	Texto utilizado na seção Linguagem	71
<b>Imagem 17</b>	Produção de resenha do material	72
<b>Imagem 18</b>	Objetivos dos gêneros carta pessoal e e-mail	73
<b>Imagem 19</b>	Primeira parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal	75
<b>Imagem 20</b>	Segunda parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal	76
<b>Imagem 21</b>	Terceira parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal	76
<b>Imagem 22</b>	Quarta parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal	76
<b>Imagem 23</b>	Parte final do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal	77
<b>Imagem 24</b>	Primeira parte do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal	77
<b>Imagem 25</b>	Segunda parte do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal	77
<b>Imagem 26</b>	Parte final do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal	78
<b>Imagem 27</b>	Box com algumas informações sobre os autores das cartas	78
<b>Imagem 28</b>	Pergunta 1 do gênero carta pessoal	78
<b>Imagem 29</b>	Pergunta 2 do gênero carta pessoal	79
<b>Imagem 30</b>	Pergunta 4 do gênero carta pessoal	79
<b>Imagem 31</b>	Texto 1 da seção de leitura do gênero e-mail	80
<b>Imagem 32</b>	Texto 2 da seção de leitura do gênero e-mail	81

<b>Imagem 33</b>	Pergunta 1 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	81
<b>Imagem 34</b>	Pergunta 2 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	82
<b>Imagem 35</b>	Resposta do professor do exercício 2 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	82
<b>Imagem 36</b>	Pergunta 3 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	83
<b>Imagem 37</b>	Pergunta 4 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	84
<b>Imagem 38</b>	Resposta do professor do exercício 4 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail	85
<b>Imagem 39</b>	Definição de carta pessoal e e-mail	85
<b>Imagem 40</b>	Box sobre cartões postais	86
<b>Imagem 41</b>	Box sobre telefonema	87
<b>Imagem 42</b>	Finalidade das cartas pessoais	87
<b>Imagem 43</b>	Reprodução de mais um e-mail	88
<b>Imagem 44</b>	Proposta de produção oral	89
<b>Imagem 45</b>	Box sobre o filme Central do Brasil	90
<b>Imagem 46</b>	Contexto de circulação das cartas pessoais e dos e-mails	90
<b>Imagem 47</b>	Interlocutor da carta pessoal e do e-mail pessoal	91
<b>Imagem 48</b>	Primeira parte da explicação sobre a estrutura da carta pessoal	92
<b>Imagem 49</b>	Final da explicação sobre a estrutura da carta pessoal e e-mail pessoal	93
<b>Imagem 50</b>	Linguagem da carta pessoal e do e-mail pessoal	94
<b>Imagem 51</b>	Início da proposta de produção do gênero e-mail pessoal	95
<b>Imagem 52</b>	Final da proposta de produção do gênero e-mail pessoal	96
<b>Imagem 53</b>	Anúncios publicitários da década de 1950 direcionadas à mulher	99
<b>Imagem 54</b>	Letra da primeira canção	100
<b>Imagem 55</b>	Letra da segunda canção	101
<b>Imagem 56</b>	Letra da última canção	103
<b>Imagem 57</b>	Definição de ideologia e formação ideológica	104
<b>Imagem 58</b>	Definição de formação discursiva	105
<b>Imagem 59</b>	Definição de discurso e de texto	105
<b>Imagem 60</b>	Definição de gêneros discursivos	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>Enem</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS</b>	<b>12</b>
<b>2 MATERIAL DIDÁTICO, PCN E <i>CORPUS</i></b>	<b>16</b>
<b>2.1 O surgimento do material didático</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Apresentando o <i>corpus</i></b>	<b>43</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA</b>	<b>49</b>
<b>4 ANÁLISE DOS GÊNEROS</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Resenha</b>	<b>59</b>
<b>4.2 Carta pessoal e e-mail</b>	<b>73</b>
<b>5 ANÁLISE SOBRE PRIMEIRA UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>98</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>110</b>

## 1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como título *O tratamento dos gêneros de discurso em livro didático de Língua Portuguesa da perspectiva do Círculo de Bakhtin*. O objeto desta pesquisa, portanto, consistirá na comparação entre uma coleção de livros didáticos que circula em instituições de ensino básico privadas e os estudos relacionados aos gêneros discursivos propostos pelo Círculo de Bakhtin, pois levantamos a hipótese de que as relações que a coleção pode estabelecer com essa teoria poderá ir da concordância à discordância. O problema da presente pesquisa pode ser assim traduzido: a simples menção aos gêneros nos livros didáticos não garante que as concepções ali encontradas serão as mesmas apresentadas pelo Círculo.

O processo de ensino-aprendizagem de gêneros infelizmente é, muitas vezes, realizado, ainda hoje, de forma descontextualizada – sem considerar a estrutura específica do gênero, os seus leitores, o seu campo de circulação, o tipo de linguagem que lhe é predominante, a situação discursiva que lhe deu origem etc. Há diversos fatores que acabam por contribuir para essa descontextualização em sala de aula. Isso pode ser reflexo da formação do professor, dos recursos de que cada escola dispõe, da falta de acessibilidade às pesquisas realizadas em várias áreas de conhecimento, entre outros fatores.

Os gêneros passaram a ser selecionados com mais vigor e regularidade nas escolas brasileiras ao passo que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), propuseram sua abordagem e ensino. Até então, em muitas escolas, os gêneros não eram sequer mencionados e os alunos mal tinham contato com eles, com seu tema, composição e estilo nas modalidades oral e escrita. Entretanto, apesar de tais documentos proporem o ensino dos gêneros e inseri-los no componente curricular língua portuguesa, eles nem sempre oferecem subsídios para os professores trabalharem de forma adequada, informando-os sobre suas especificidades. Não há materiais formativos e esclarecedores direcionados a tais profissionais.

Ao oferecer um ensino que aborde não todos – uma vez que não é possível –, mas grande parte dos gêneros existentes de maneira contextualizada, de acordo com a indicação dos documentos oficiais – que era, na época em que o material foi publicado, os PCN – e sem perder de vista os campos onde circulam, apontando para as especificidades de cada um deles, é dada chance ao aluno de entender a pluralidade dos discursos em sua estrutura e, principalmente, em sua significação, uma vez que os próprios gêneros e os discursos são repletos de significados.

Os exames de vestibular reforçaram a legitimidade da importância da escrita de textos representativos do gênero dissertação de vestibular e, com isso, alunos e pais passaram a se preocupar com a redação. Entretanto, se, por um lado, esses exames fortaleceram a importância da exigência da aprendizagem e do domínio dos gêneros, por outro, restringiram-nos àquele que é exigido na maioria dos vestibulares. Alguns propõem mais de um gênero na prova de redação, variando ano a ano. Contudo, a maior parte ainda se limita ao gênero dissertação argumentativa.

Quando a seleção de um único gênero ocorre, o processo começa a se tornar mecânico. O que se tem percebido é que, muitas vezes, alunos e até mesmo algumas escolas valorizam a "estrutura" para que a redação alcance a nota máxima. Para isso, abrem mão de entender o gênero, o seu campo de circulação, o material linguístico e a sua relação com a situação extralinguística, responsáveis pela sua significação, pois a nota constitui seu verdadeiro interesse. Além disso, os alunos não são mais incentivados a construir um texto que revele o seu estilo. Não há um investimento na constituição do autor; é como se houvesse cada vez mais um apagamento do sujeito escritor, uma vez que os cursinhos apresentam aos alunos textos estereotipados com alguns lugares a serem preenchidos.

Os livros didáticos constituem parte significativa do processo de ensino-aprendizagem atualmente. A maioria das escolas brasileiras conta com esse recurso durante todo o processo educacional desde a alfabetização. Nesses livros, os professores podem encontrar todo o conteúdo programático escolar separado ano a ano, já com toda a conceptualização dos temas e com diversos exercícios que pretendem auxiliar o aprendizado do conteúdo dos capítulos. É interessante mencionar que tais livros contam com a versão do professor e com a do aluno, uma vez que na versão dos professores são incluídos comentários, respostas e sugestões sobre os temas e conteúdos.

Meu interesse por analisar materiais didáticos surgiu durante o período em que cursei graduação em Letras. Para o desenvolvimento de minha monografia, aprofundei meus estudos na área da Sociolinguística e analisei a apostila do Sistema de Ensino Poliedro, o qual é bastante adotado em diversas escolas particulares de ensino básico. Dediquei-me, então, a verificar a forma como a transitividade verbal era ensinada e a presença ou ausência dos estudos sociolinguísticos no processo de ensino-aprendizagem, tal como é proposto no livro analisado. Foi constatada uma inconsistência no conteúdo relativo à variação linguística como um todo e, especificamente, no que dizia respeito à transitividade verbal.

Durante o processo, entretanto, também percebi que, muitas vezes, os gêneros não eram abordados em suas especificidades e características. A partir de então, propus-me a

entender como, de fato, era proposto o ensino de gêneros nas escolas, mas não bastava compreender o modo como os gêneros eram abordados no sistema básico de ensino. Para compreender como a transposição didática era feita, julgamos necessário tomar como referência a teoria referida como Análise Dialógica do Discurso.

Tendo sido despertada para a nova área e mantendo a intenção de desenvolver um trabalho voltado para a educação básica, era necessário definir em quais anos do ensino básico a nova pesquisa se pautaria, pois não se sabia se analisaríamos livros destinados ao ensino fundamental II ou ao ensino médio. Pelo fato de o ensino médio ser o último ciclo do ensino básico, no qual os alunos estão mais crescidos, têm maturidade para compreender um ensino que pode se valer da metalinguagem, de conceitos linguísticos, e pelo fato, também, de estarem se preparando para uma vida mais independente – ou pelo acesso ao mercado de trabalho, ou pelo ingresso à Universidade –, esse ciclo foi o escolhido para a parte analítica e crítica da pesquisa, pois pretendemos, com ela, poder desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Nesta pesquisa, serão analisadas questões relativas aos gêneros em um livro didático específico. A coleção intitula-se *Produção de texto: interlocução e gêneros*, cujas autoras são as Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Maria Luiza Marques Abaurre e Maria Bernadete Marques Abaurre, e é destinada às séries do ensino médio. Uma vez que é inviável analisar todos os gêneros presentes na coleção selecionada, decidimos, para este trabalho, escolher dois gêneros com tipologias textuais principais distintas.

A resenha é um gênero bastante interessante para ser trabalhado com os alunos, levando em consideração que eles estão em contato recorrente com diversas obras e que frequentemente buscam por avaliações e indicações – como filmes, séries, livros. O professor e pesquisador João Wanderley Geraldí, em entrevista ao Papo na Lata, afirma que é necessário haver, nas escolas, estudo e produção de gêneros que são próprios desse ambiente; a seleção desse gênero para o trabalho vai de encontro com essa premissa.

Já a carta pessoal é um gênero sempre muito presente no ensino, mesmo que seu uso tenha diminuído bastante se comparado aos tempos de gerações passadas. Por esse motivo, este foi um dos gêneros escolhidos para análise. Com esses dois gêneros em vista, pretende-se analisar a relação que o livro didático mantém com a teoria do gênero proposta pelos estudiosos do círculo de Bakhtin e em que medida o material escolar concorda ou discorda de tais estudos.

Para compreender o grau de concordância ou discordância entre a abordagem dos gêneros no material *Produção de texto: interlocução e gêneros* e a teoria desenvolvida pelo



Círculo, será necessário, dividir este trabalho em 5 capítulos. O primeiro deles abrangerá o contexto histórico do surgimento do material didático nas escolas, algumas considerações sobre os documentos que regiam a educação em 2015 – ano de publicação do livro didático analisado – e o *corpus* do trabalho; já o segundo, apresentará a fundamentação teórica na qual a análise será pautada e a metodologia adotada. Só então passaremos para o capítulo que consistirá nas análises dos dois gêneros escolhidos. O quarto capítulo será destinado a algumas considerações acerca da primeira unidade do livro didático, as quais julgamos relevantes para a conclusão do trabalho. Por fim, traremos, como último capítulo, as considerações finais.

Com o intuito de verificar a forma como o ensino de gêneros ocorre em um livro didático específico, selecionamos dois capítulos do material em questão, os quais abarcarão, em um deles, a resenha e, no outro, a carta pessoal e o e-mail pessoal. Para isso, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

1. Qual o grau de concordância ou discordância que o material estabelece, pelo observado na abordagem dos três gêneros, com o círculo?
2. De que forma os juízos de valor se manifestam nos gêneros analisados segundo o livro didático?

Ao encontrar as respostas das perguntas mencionadas, alcançaremos os seguintes objetivos:

- I. Verificar, a partir da análise dos gêneros resenha, carta pessoal e e-mail pessoal presentes em um livro didático, as relações dialógicas que tais gêneros entretêm com os estudos bakhtinianos.
- II. Compreender a presença e a utilização dos juízos de valor em cada um dos três gêneros analisados, sem perder de vista as considerações do círculo em relação a esses juízos.

## 2. MATERIAL DIDÁTICO, PCN E *CORPUS*

Este primeiro capítulo será dividido em três tópicos. Como já mencionamos, abordaremos, respectivamente, o panorama histórico do livro didático em sala de aula – com o intuito de entendermos um pouco o contexto em que surgiu e suas diferentes funções no decorrer do tempo –, algumas considerações acerca dos documentos oficiais que regiam o ensino na época de publicação do livro didático e a apresentação do *corpus*, a fim de explicitar e detalhar o objeto de estudo.

### 2.1. O surgimento do livro didático

Essa pesquisa busca entender como se ensina, por meio dos materiais didáticos, os gêneros do discurso. Considerou-se, portanto, de extrema importância observar o período e as condições sócio históricas em que o material surgiu na escola brasileira, uma vez que a organização de um livro didático está submetida ao momento histórico no qual se insere sua produção. Autores como Magda Soares e Clecio Bunzen são alguns dos nomes consultados para embasar o nosso conhecimento e iniciar a discussão necessária. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, de Magda Soares, é um texto chave para a constituição desse capítulo do trabalho.

É relevante a consideração de que o surgimento da escola – segundo o texto de Magda Soares, as escolas, tais como conhecemos, passam a existir no século XVI – e os diversos modelos que esta adquire com o passar dos tempos influenciam diretamente tanto no surgimento dos materiais quanto na alteração e atualizações destes. O surgimento da escola está ligado à instituição dos saberes escolares. Esta é identificada como uma instituição burocrática e, por isso, passa por uma burocratização, ideia materializada na organização, no planejamento das atividades e no conhecimento a ser ensinado. Isso resulta na divisão de matérias, séries, currículos etc.

Primeiramente, no início da colonização, a língua portuguesa não estava presente nem na escola nem nos meios sociais. Isso acontece, pois, nesse período, coexistiam três línguas principais: o português de Portugal, a língua geral (a qual englobava todas as línguas indígenas provenientes do Tupi) e o latim. No convívio social e também nos momentos de catequização, prevalecia a língua geral. Com isso, o português de Portugal era ensinado na escola, mas não fazia parte dos “*componentes curriculares*”, uma vez que era utilizado apenas para a alfabetização. Já no ensino superior, eram ensinados a retórica e também o latim.

Este fato é o responsável por não existir um “*componente curricular*”, na época, destinado à língua portuguesa. Porém, as medidas impostas pelo Marquês de Pombal, por volta de 1750, direcionaram a educação brasileira para a percepção da importância de consolidar a língua portuguesa como um componente curricular. Tal ação fundou-se na perspectiva de que os dominados precisavam necessariamente desfazer-se da sua língua nativa, pois, por meio da submissão destes ao seu dominador, era possível combater os hábitos e culturas dos colonizados, vistos como selvagens. Como resultado desta ação, foi inserido o ensino da língua portuguesa e da retórica ao leque de “disciplinas curriculares”.

Como apresentado por Soares (2002), inicialmente, com a chegada dos portugueses ao Brasil, a língua ensinada aos povos que aqui residiam era o latim, e isto era feito por meio dessa mesma língua. Com o passar do tempo, apesar de a língua latina continuar a ser ensinada, o modo como essa aprendizagem aconteceu se alterou: passou-se, então, a ensiná-la por meio da língua portuguesa. O principal fator para a implementação da língua portuguesa como a língua oficial da Nação e, por conseguinte, seu ensinamento obrigatório foi a Reforma Pombalina. Como Bunzen coloca em *A fabricação da disciplina escolar Português*,

“Com a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados, a reforma pombalina consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo, pois, do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil.” (BUNZEN, 2011, p. 891)

Sendo assim, com a Reforma Pombalina, os professores faziam o trabalho de estabelecer analogias entre os dois sistemas linguísticos, latino e português (SOARES, 2002). Depois disso, com o tempo, o latim perdeu espaço – por volta do início do século XX –, devido tanto ao seu baixo uso quanto ao seu valor social. Em decorrência disso, a gramática do português ganha maior autonomia e visibilidade.

O que deu abertura, então, para esse processo de autonomia e valorização da língua portuguesa em si (e não mais apenas como um meio para o aprendizado da língua latina)? É que a partir do início do século XIX, foi inaugurado, no Rio de Janeiro, a Imprensa Régia. Esta possibilitava que fossem publicadas obras de autores brasileiros, inclusive algumas gramáticas. É interessante mencionar que essas gramáticas eram escritas pelos próprios professores de língua portuguesa e tinham como finalidade serem utilizadas por outros professores e alunos. Assumindo, agora, uma perspectiva pessoal, a funcionalidade de tais gramáticas produzidas pelos professores da época já vislumbraria um objeto que, nos dias de hoje, poderia equiparar-se aos materiais didáticos.

Já em 1837, foi inaugurado o Colégio Pedro II. Em tal instituição, a língua portuguesa foi incluída como uma disciplina oficial, por meio das disciplinas de retórica e poética. Em 1838, então, o Colégio reconhece e institucionaliza também a gramática como estudo na grade escolar. Esse fato pode ser observado ao nos depararmos com os livros didáticos produzidos na época, pois os professores dessa instituição foram autores de alguns dos principais materiais<sup>1</sup>.

Até então, é importante ressaltar que as escolas serviam aos filhos das famílias que compunham a elite da sociedade em questão, ou seja, os interesses e os objetivos da instituição serviam especificamente a essa camada social. Assim, o ensino de gramática da época tinha por objetivo levar o aluno a aprender sobre o sistema linguístico, enquanto a retórica e a poética deram lugar aos estudos estilísticos. Dessa forma, a exigência que antes era feita para se falar bem passou ao escrever bem. No início do século XX, além da gramática como manual didático, surgem também as coletâneas de textos.

No século XX, até o final da década de 1930, são estipulados os seguintes objetivos

“proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (BRASIL, 1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 21).

Os conteúdos a serem abordados no ciclo escolar secundário podem ser compreendidos, segundo Bunzen (2011), como leitura de textos literários, atividades que envolvessem vocabulário e ortografia, recitação de poesia, estudo de gramática, leitura de trechos de pensadores, reprodução oral. Assim sendo, a disciplina Português ganha mais visibilidade e os colégios secundários são equiparados ao Colégio Pedro II. Ademais, o ensino secundário passou a ser intitulado fundamental, com duração total de 5 ou 7 anos, a depender de o aluno ter interesse em continuar os estudos no ensino superior ou não (BUNZEN, 2011).

A década de 40 foi marcada por um sentimento nacionalista quanto ao uso da língua materna e o ensino desta. Portanto, foram utilizados muitos autores nacionais para ensino e reflexão literária. Um aspecto marcante que pode ser observado é a recomendação de

---

<sup>1</sup> Podem-se citar dois exemplos de gramáticas desenvolvidas por professores do Colégio Pedro II. O professor de retórica Júlio Ribeiro publicou *Gramática Portuguesa* em 1881; outro professor autor foi João Ribeiro, que publicou, também no final do século XIX, *Gramática Portuguesa para todas as etapas da educação* (na época, curso elementar, médio e superior), dividido em três volumes. Além dos manuais de gramática, encontramos manuais referentes à retórica. Dois principais exemplos são *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Fernandes Pinheiro, publicado em 1877. O segundo exemplo é a Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II, de Franklin Dória, em 1878.

determinados temas para cada série, a saber: “*A família, a escola e a terra natal*, por exemplo, são temas que devem ser tratados na 1ª série ginásial, enquanto que *a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil* são temáticas da 2ª série.” (BUNZEN, 2011, p. 898). Bunzen considera essa ocorrência “de extrema importância para percepção de fabricação da disciplina, pois entram em jogo os “temas” possíveis de serem abordados no trabalho com língua materna.” (BUNZEN, 2011, p. 898).

É interessante pontuar que as coletâneas de textos (que configuravam parte do material didático), publicadas até a década de 50, tinham uma configuração bem diferente dos livros didáticos atuais. A principal e maior diferença talvez seja a ausência de comentários, respostas e exercícios destinados ao professor. Em tais manuais, havia apenas a seleção de textos a serem trabalhados em sala, mas a forma como seriam apresentados, utilizados e discutidos com os alunos era de responsabilidade unicamente do professor. Essa constatação ganha força ao olhar para Soares (2001):

“A Antologia nunca apresentou exercícios ou sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. Isso evidencia que, na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confinado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente, para formar bons leitores” (SOARES, 2001<sup>a</sup>, p. 54).

Em contraste com essa configuração, o cenário atual fornece ao professor um livro didático muito mais impositivo, ou seja, um material que exige, além do texto a ser trabalhado, os exercícios e respostas os quais antes eram provenientes do professor. Passou-se, então, para uma configuração oposta àquela que vigorava até os anos 50. Se, em suma maioria, antes, a divisão do tempo destinado ao professor para a execução do seu trabalho consistia em poucas turmas, extenso tempo de formação contínua e boa remuneração, hoje esse profissional se depara com um grande número de turmas, pouco tempo para formação e uma remuneração não atrativa. Estamos diante, portanto, da divisão social de trabalho.

Dando prosseguimento, agora, à análise dos discentes presentes na escola, se, antes, tinha-se um público elitista, a partir dos anos 50 as camadas populares da população iniciam reivindicações para que toda a população tenha acesso à escola. Nesse momento, é necessário democratizar, então, tal instituição. Assim, em 1960, o número de alunos a serem atendidos cresceu rápido e demasiadamente. A partir deste momento, a gramática e o texto se inter-relacionam mais fortemente no processo de ensino aprendizagem sobre e da língua. Além

disso, com o aumento exponencial dos alunos, foi necessária uma rápida expansão do corpo docente, pois, devido à grande demanda, os processos se tornaram menos minuciosos.

Daí a necessidade de uma reformulação no livro didático destinado aos professores fornecendo, agora, não apenas os textos a serem trabalhados, mas também os exercícios e as respostas, além de instruções específicas e direcionais. Em conformidade com a reflexão realizada, Magda Soares (2002) também pontua o processo como sendo uma "*depreciação da função docente*". Para esta fase da educação de língua portuguesa, tendo como um grande marco a institucionalização do livro didático tal como conhecemos, ainda que com diversos recursos aquém do que são disponibilizados e explorados hoje no processo, Clecio Bunzen e Roxane Roxo ressaltam que "os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados." (BUNZEN; ROXO, 2005, p.80).

Na reformulação do material dos anos 50, conforme apresenta Magda Soares (2002), consta a junção entre gramática e texto. Entretanto essa junção não se dá, em princípio, de maneira total e homogênea. Apesar de, agora, ambas as categorias estarem presente em um único livro, o mesmo é dividido em duas grandes partes: uma destinada exclusivamente à gramática e outra aos textos. Em seguida, na década de 60, tem-se seções de gramática e de texto em cada um dos capítulos (SOARES, 2002). Nesses dois momentos é perceptível que os dois componentes ainda permanecem bastante estagnados, quase como se estivessem totalmente separados, mas sendo colocados em um mesmo livro ou capítulo.

Em 1964, quando o governo militar assumiu o Brasil, houve reestruturação e até alteração no título da disciplina de língua portuguesa. Essa não mais se intitulava dessa forma, mas como "Comunicação e expressão" e "Comunicação em Língua Portuguesa", no primeiro grau, e "Língua portuguesa e literatura brasileira", no segundo grau. Depois de tantas alterações no ensino da língua, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também é reformulada e publicada em 1971 (a primeira versão havia vindo a público em 1961)<sup>2</sup>.

A partir de então, o foco do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa é alterado. Se, antes, no contexto jesuítico de ensino, tínhamos um ensino pautado

---

<sup>2</sup> A LDB de 1961 diminui a centralização do MEC, uma vez que a intervenção do Estado Federal é maior. Além disso, cria conselhos estaduais e federais de educação, obriga a matrícula nos quatro anos iniciais e, por fim, garante o investimento na educação de 12% orçamento federal e 20% do orçamento municipal.

A LDB de 1971 destaca a obrigatoriedade do primeiro grau – 7 a 14 anos –; pensa os currículos do primeiro e segundo graus de forma a organizar núcleos comuns; estabelece investimento de 20% do orçamento municipal e não determina dotação para a União.

sobre a língua, depois, no século XIX e meados do século XX, um ensino da língua portuguesa, agora – século XX e início do século XXI –, o ensino tem por objetivo o uso da língua. Com tais novas orientações e rumos do ensino de língua portuguesa, a indústria gráfica também passou por mudanças significativas, e isso influenciou, inclusive, a edição de materiais didáticos, contando com recursos gráficos e ilustrações, que, até então, não eram tão presentes.

Com o passar do tempo, no final da década de 80, inicia-se o cenário de redemocratização do país, que influenciou, também, o ensino de língua portuguesa. Nesse período, as ciências linguísticas entram mais efetivamente no contexto escolar. Algumas áreas pertencentes à linguística (sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso) ganham visibilidade nos estudos aplicados à educação básica. A sociolinguística entrou em vigor principalmente devido às variedades trazidas pelos alunos dessa camada social e que não mais poderiam ser ignoradas no contexto escolar. Antes era adotada a função prescritiva, ou seja, que visava prescrever aos alunos como escrever. Na década de 80, passa-se a uma função descritiva da língua, ou seja, os alunos deveriam conhecer as diversas possibilidades de uso da língua e entender o conceito de adequação da mesma aos diferentes contextos enunciativos.

A linguística textual também ganha destaque nessa configuração de ensino, ao passo que volta a valorizar o texto na modalidade oral e continua a valorizar o texto na modalidade escrita. A revalorização da modalidade oral pode ser remetida às aulas de retórica que estavam presentes na educação brasileira no período colonial. Como já foi mencionado na seção, a modalidade escrita ganha destaque apenas por volta de 1940, pois, antes disso, a oratória prevalecia.

É nesta vertente que a gramática ultrapassa a unidade de medida da palavra e da frase. Magda Soares (2002) ressalta, ainda, a relevância da pragmática, enunciação e análise do discurso. É a partir daqui que passa a existir

"[...] uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização." (SOARES, 2002, p. 173)

Dessa maneira, pode-se sintetizar o período como um tempo de muitas críticas ao modelo educacional a respeito da língua materna, impostos pelos documentos oficiais e materiais didáticos, e uma demanda, principalmente por parte dos estudiosos e pesquisadores

da academia, por um ensino diferente, pautado, prioritariamente, nos estudos linguísticos (e não mais na gramática normativa pura).

Em 1996, após a promulgação da Constituição de 1988, que se preocupava com os direitos fundamentais que deveriam ser garantidos aos cidadãos, houve um debate acerca do sistema educacional vigente e constatou-se a necessidade da criação de uma nova LDB. O ensino médio, com isso, é incluído como última etapa da educação básica, a ser cursada obrigatoriamente por todos os jovens até 17 anos. O acesso à educação de qualidade é firmado, dessa forma, como um dever do Estado. Outro ponto que ganha visibilidade é o atendimento destinado às crianças que possuem alguma deficiência ou altas habilidades.

Os PCN são publicados em 1999. Com esse acontecimento, a filosofia proposta para o ensino é que este seja feito com base nas competências básicas que os alunos devem apresentar e desenvolver, e não mais no amontoado de informações que devem ser decoradas pelos estudantes. Tais documentos serão comentados brevemente em um tópico mais à frente neste trabalho; entretanto é importante que algumas ressalvas sejam feitas aqui, pois ele também faz parte da análise panorâmica da educação no Brasil, uma vez que traz consequências para a estruturação da língua portuguesa nas escolas após sua instituição.

Os PCN, segundo Bunzen, “podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais.” (BUNZEN, 2011, p. 905). O autor ainda menciona, na mesma obra, que o Programa Nacional do Livro Didático vai no mesmo sentido dos PCN quando é analisado o ensino de língua portuguesa: tenta combater as abordagens e comportamentos previstos característicos do ensino tido como tradicional, distanciando-se, inclusive, do desejo dos professores terem somente o livro didático como referência e aproximando-se do que a ciência considera ideal (BUNZEN, 2011).

O componente curricular língua portuguesa está contido na grande área que se intitula, no documento, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. É nesse contexto que o letramento se tornou essencial no processo de ensino-aprendizagem, para uma evidência mais efetiva do aluno enquanto bom usuário da língua, previsto e determinado, inclusive, no próprio documento citado. Segundo Marcuschi,

“O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que



desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Os PCN, apesar de não mencionarem explicitamente o círculo de Bakhtin, trazem alguns conceitos que envolvem os gêneros discursivos (BRAIT, 2000). Leonor Werneck dos Santos (2008) realiza uma análise sobre a forma como os PCN conduzem o ensino de gêneros e a importância que o documento atribui a essa prática. Sobre isso, a autora tece uma crítica:

A proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática (SANTOS, 2008, p. 4).

Tendo em vista o resgate feito a respeito da história do surgimento do livro didático de língua portuguesa, considera-se importante que tal panorama seja considerado e revisitado a cada vez que mudanças nos parâmetros curriculares, na formação de professores e na análise de materiais didáticos forem feitas, pois é imprescindível "Buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica." (SOARES, 2012)

Recapitulando e digerindo tudo o que foi exposto neste item do trabalho, temos as seguintes considerações:

- a) O componente curricular língua portuguesa só foi reconhecido como tal no século XIX. Essa constatação comprova o caráter recente da implementação.
- b) No período colonial, o ensino já existia e era destinado às camadas sociais mais ricas. Entretanto, a língua portuguesa não era vista como um componente curricular, mas como mera ferramenta para o processo de alfabetização. Depois de alfabetizados, a finalidade dos alunos com a aprendizagem da língua era aprender latim.
- c) Em 1940, percebe-se que o ensino estava muito multiforme, inclusive no que dizia respeito às nomenclaturas utilizadas. Além disso, cada professor fazia seu planejamento e estipulava o que os alunos deveriam conhecer da língua.
- d) Em 1960, o cenário dos alunos que frequentavam a escola pública muda. A partir daí, são os filhos das camadas mais baixas da população que entram no espaço escolar.
- e) Ainda na década de 1960, em decorrência da política de acesso à escola, destinando-se também às camadas sociais mais baixas da sociedade, é demandado maior número de professores, que, com isso, contam, em grande parte, com uma formação não mais de

excelência e os materiais didáticos entram com mais força no mercado. Os materiais, agora, representam a segurança de que os conteúdos certos serão ensinados também da maneira certa a todos os alunos, tirando o foco do professor nesse processo e nivelando a possível falta de conhecimento do próprio professor para ensinar o que é previsto e desejável.

- f) Em 1971, é publicada a LDB. O documento influencia diretamente a disciplina de língua portuguesa e esta fica restrita ao ensino médio vigente na época.
- g) Em 1985, surge a discussão sobre o possível caráter aprisionador do ensino de gramática. Alguns linguistas, como Evanildo Bechara, trazem à luz pensamentos sobre a pluralidade da língua portuguesa e suas diversas possibilidades de uso.
- h) Só no século XX, a língua é concedida como instrumento de discurso. A partir desse momento, o enfoque dado à figura do aluno é alterado: ele passa a constituir a persona ativa e construtora do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o século XXI tem sido caracterizado pela presença constante e cada vez mais evidente dos materiais didáticos em salas de aula, tanto de escolas públicas quanto de privadas. Esses materiais geralmente são colocados em livros didáticos ou apostilas de diversos sistemas de ensino. Em grande parte, essa preferência se deve pela busca de padronização do ensino (ADRIÃO, 2009, p. 812).

Como ferramentas atreladas aos livros e apostilas, os sistemas disponibilizam ainda treinamentos e workshops aos docentes e pedagogos das escolas associadas (NUNES, 2012, p. 13). Com isso, os professores precisam lidar, além de tudo, com a cobrança por parte dos pais, dos coordenadores e diretores e dos alunos acerca do cumprimento de todo o conteúdo disposto no livro. Isso configura um ensino cada vez mais homogêneo e menos centrado nas especificidades de cada turma.

Pode-se sinalizar, em vista do levantamento histórico acerca do livro didático, certa intenção submissiva, por parte de todo um sistema educacional que vigora no país, relacionada à figura do professor. A origem das apostilas e livros está fortemente atrelada à tentativa de vigilância, imposição e à (des)crença quanto à postura e ao saber dos professores à frente na sala de aula. Entretanto, considerando também as condições atuais de trabalho do profissional, os materiais didáticos – sejam eles livros didáticos ou apostilas de instituições privadas – fazem-se necessários.

A escolha por analisar um livro didático levou em conta essa realidade. Os livros estão sempre presentes nas salas de aula de todas as escolas e essa presença nem sempre se restringe ao material que oficialmente determinada escola adota. Os professores podem

consultar diversos materiais para o planejamento e a execução das lições. Por mais que uma aula não se resuma ao livro didático e ao que apenas ele propõe, é um instrumento de trabalho bastante evidente nos moldes que a educação brasileira segue atualmente. Como diz Marisa Lajolo,

“Desde a utilização escolar da obra de Homero, e até hoje, o livro didático foi produzido para constituir instrumento de trabalho do professor. Ele veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pelas escolas que se encontram os contornos de nossa educação” (LAJOLO, 1982, p. 16-17)

## **2.2. Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Após apresentar um conjunto de informações sobre o surgimento do livro didático, faz-se necessário considerar algumas questões relacionadas aos documentos oficiais. Considerando o ano de publicação do livro didático, julgamos pertinente considerar os documentos oficiais contemporâneos ao livro analisado. A primeira versão do material foi publicada em 2007; já a segunda, utilizada para a análise deste trabalho, em 2015. Na época, portanto, os documentos vigentes que norteavam os trabalhos dos professores e os conteúdos a serem abordados ano a ano escolar eram os PCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Dessa forma, é importante que tais documentos sejam revisitados a fim de que seja possível identificar a natureza dos diálogos existentes entre a coleção analisada por nós e os documentos oficiais.

O primeiro documento a ser considerado diz respeito aos terceiro e quarto ciclos da educação básica, compreendidos, hoje, como os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e foi publicado em 1998. A presente pesquisa analisa um material destinado ao ensino médio e, portanto, à primeira vista, considerar um documento destinado ao ciclo educacional anterior a este pode parecer uma atitude desprovida de sentido. Entretanto a intenção é que seja construído um panorama sobre a educação que precede o ciclo educacional ao qual se destina a pesquisa para, assim, sabermos sobre as expectativas que se tinha a respeito dos alunos que chegariam ao ensino médio e as habilidades e competências que, teoricamente, pelo documento, os discentes já dominariam.

Para o ciclo educacional do ensino fundamental II, o ensino de língua portuguesa deve ser pensado e estruturado levando em conta alguns aspectos, como “a condição afetiva,

cognitiva e social do adolescente” (BRASIL, 1998, p. 47). Tais pontos podem resultar em um ensino reflexivo que vai além da simples construção de uma “*lógica linguística*”, pois atinge a dimensão social, de forma que os alunos possam expressar opiniões, saberes e valores por meio dos mais variados discursos.

O primeiro documento consultado e analisado para compor esta seção do trabalho é intitulado *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* e consiste na parte introdutória do documento. Esse documento não nos pareceu, pelo menos a princípio, ter uma natureza impositiva, prescritiva em relação ao trabalho do professor. Ao contrário, caracteriza-se como um discurso que busca auxiliar e oferecer ferramentas que possam ser um norte para o trabalho docente. Apresentaremos um excerto representativo do que afirmamos:

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.” (PCN, 1998, p. 10)

Para que esse objetivo seja alcançado, a presença do professor é indispensável. A sua função é ser mediador do processo de aprendizagem, propiciando um ambiente onde os alunos desenvolvam a criticidade a partir do diferente e daquilo que está implícito nas diversas atividades de linguagem. Também é requisitado que o profissional parta de conhecimentos prévios dos alunos para que novos sejam introduzidos e desenvolvidos, como se vê no trecho a seguir:

“[...] valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.” (PCN, 1998, p. 10)

O documento, nas recomendações gerais, traz como objetivo do ensino fundamental a formação básica cidadã e que deverá ser organizada com base em quatro eixos definidos pela LDB:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (PCN, 1998, p. 41)

Avançando para uma análise mais específica agora do componente curricular língua portuguesa, os PCN frisam a importância de a escola “dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem” (PCN, 1998, p. 58). Para que isso seja plenamente realizado e se possa concluir que as orientações foram, de fato, cumpridas com êxito, são elencados requisitos do que o aluno precisa saber para desenvolver suas habilidades linguísticas e discursivas:

[...] • ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;  
 • expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;  
 • refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.” (PCN, 1998, p. 59)

Ainda na parte específica destinada à língua portuguesa, na seção introdutória do documento, é mencionado, de maneira incipiente – mas de modo bastante firme e com muita convicção – a prioridade que se deve dar ao texto como unidade de trabalho nesta fase do ensino. Retomamos, mais uma vez, o fato, não haver menção a Bakhtin ou aos estudiosos do círculo. O que se tem no documento, na verdade, parecem ser alguns conceitos defendidos e desenvolvidos pela Análise do Discurso de Tradição Francesa. O documento frisa bastante a unidade do texto, contrapondo, inclusive, em diversos momentos, texto oral e texto escrito. Toma-se, portanto, o texto como referência, não o discurso:

“Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.” (PCN, 1998, p. 59)

Outra seção que nos chama atenção na introdução dos Parâmetros é a destinada à seleção dos recursos didáticos. Nela há informações e considerações de significativa relevância. Traremos, para que seja feita uma discussão, inclusive, acerca da relevância do livro didático como objeto de análise, um excerto do documento, omitindo algumas passagens que dizem respeito ao uso de computadores, que não serão muito produtivas para a discussão pretendida aqui.

“Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.

Quando a seleção de recursos didáticos é feita pelo grupo de professores da escola, cria-se uma oportunidade de potencializar o seu uso e escolher, dentre a vasta gama de recursos didáticos existentes, quais são os mais adequados à sua proposta de trabalho.

Atualmente, a tecnologia coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, além de gravadores e tocafitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, é igualmente importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.

[...]

Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.” (PCN, 1998, p. 96)

No segundo parágrafo, pode-se perceber que o documento prioriza e aconselha que a escolha dos materiais seja feita especificamente pelos docentes de cada disciplina, os quais pensam, organizam, planejam e executam a tarefa de ensinar sempre em consonância com a sua formação inicial e continuada. A forma como é trazida a discussão parece tentar mostrar que, apesar de diversas sugestões, o professor é o elemento que decide e escolhe as ferramentas de trabalho.

No terceiro parágrafo, são mencionados diversos recursos que se encaixam na categoria de materiais didáticos. Especial atenção é dada aos recursos mais tecnológicos, mas também há valorização dos recursos mais clássicos e dos que se encontram no próprio meio social. Nem sempre o material utilizado foi pensado para uma atividade didática e escolar, mas o professor pode atribuir essa funcionalidade à medida que domina as possibilidades e o

caráter didático que o objeto pode vir a ter. Esses materiais de cunho mais social, segundo o documento, carregam a peculiar possibilidade de estabelecer o vínculo entre a escola e os ambientes externos a ela. Se considerarmos que os discursos adquirem sentido no meio social, e que a própria natureza do signo é sociológica, os gêneros talvez pudessem ser considerados, inclusive, como esses elementos de cunho mais social.

É no último parágrafo do excerto que o livro didático ganha evidência e é separado dos demais materiais mencionados. Tamanha é a presença dele em sala de aula que o documento considera importante advertir os professores sobre ele especialmente. Ressalta-se, em primeiro lugar, o fato de que os livros que serão adotados pelo professor deverão, naturalmente, ser adotados tomando-se como parâmetro os alunos; o professor, portanto deve fazer o exercício de observação, estudo e análise das opções constantes e prestar atenção àquele com o qual mais se identifica em sua atividade docente. Além disso, a última consideração diz respeito à atitude de considerar apenas o livro didático como ferramenta a ser usada em sala de aula. A postura ideal, fica evidente, seria aquela em que o professor, mesmo com o livro adotado em sala e contando com o seu apoio para os conteúdos e exercícios, fizesse uso também de outros recursos.

Depois de ter apresentado a parte introdutória dos PCN destinados aos anos finais do ensino fundamental, traremos para a discussão outro documento intitulado *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Considera-se relevante reproduzir uma das seções presentes nesse documento. Ela trata particularmente do discurso, do gênero e do texto. A seção é nomeada como *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*.

“Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da

coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

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 seqüências<sup>3</sup> que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte<sup>4</sup> comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.” (PCN, 1998, p. 20-22)

No primeiro parágrafo da seção, o documento descreve a atividade discursiva e a forma como ela é realizada (o que é necessário ter pressuposto ao realizar um discurso). Parece-nos que o documento leva em conta alguns tópicos presentes nos estudos bakhtinianos, mas outras teorias também parecem estar presentes. Não é feita, por exemplo, nenhuma alusão aos campos de circulação do discurso, os quais dão origem aos gêneros. No entanto, se, por um lado, conceitos bakhtinianos são citados, dá-se particular atenção ao texto, considerado como unidade de sentido, não sendo nem um amontoado de frases nem uma mera junção de sentenças. Além disso, tem-se o texto como materialização do discurso.

Na página 23, o documento assumirá que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (PCN, 1998, p. 23). Logo em seguida, com suas considerações e demonstrações de que a noção de gênero é constitutiva do texto, essa noção deverá ser adotada como objeto de ensino por consequência.

De forma geral, os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa podem ser compreendidos como fazer uso da língua de forma apropriada e adequada ao contexto, saber selecionar e interpretar os textos dos quais o aluno necessite ou deseje ler, entender o funcionamento da língua e estruturar seus discursos nas mais diversas esferas de comunicação.



Os conteúdos apresentados e previstos, segundo o documento, para o ensino fundamental II estão descritos nas imagens a seguir:

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares</li> <li>• texto dramático</li> <li>• canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> <li>• crônica</li> <li>• poema</li> <li>• texto dramático</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comentário radiofônico</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• editorial</li> <li>• artigo</li> <li>• reportagem</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> <li>• charge e tira</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> <li>• palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbete enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>• relatório de experiências</li> <li>• didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>• artigo</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propaganda</li> </ul>

*Imagem 1: Conteúdos previstos para escuta e leitura de textos nos PCN (PCN, 1998, p. 54)*

<b>GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• textos dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônica</li> <li>• conto</li> <li>• poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• artigo</li> <li>• carta do leitor</li> <li>• entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de experiências</li> <li>• esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

*Imagem 2: Conteúdos previstos para prática de produção de textos nos PCN (PCN, 1998, p. 57)*

A primeira imagem consiste em uma tabela com os gêneros que devem ser abordados de forma a entender o funcionamento por meio da leitura ou escuta dos textos. Já a segunda revela outros gêneros mais, mas, diferentemente da primeira, tem o caráter de produção (não mais apenas o de leitura). Ambas as atividades são importantes para o estudo e a compreensão dos gêneros. É bastante pertinente essa abordagem, a consideração do gênero em suas duas manifestações básicas, porque, geralmente, nos livros didáticos e nas apostilas, o estudo dos gêneros surge principalmente na seção destinada à produção. Evidentemente que há gêneros nas seções de interpretação, mas a atividade geralmente é restrita à análise interpretativa do conteúdo do texto, e não do gênero o qual contempla e exemplifica.

Na seção *Tratamento didático dos conteúdos*, o movimento metodológico idealizado é aquele que parte da ação, gera reflexão e esta, por sua vez, culmina uma nova ação. Para isso, a atividade reflexiva e crítica faz-se fundamental no exercício diário de escuta, leitura e produção de textos com os alunos. Cabe, então, mais uma vez, ao professor apresentá-los e contextualizá-los em tais práticas.

“Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas.” (PCN, 1998, p. 65)

Para que este processo seja realizado com sucesso, é necessário que a escola proporcione ao professor condições que lhe possibilitem planejar e executar tais ações, incluindo momentos de discussão onde o corpo docente consiga discutir e construir, coletivamente, esses projetos educacionais; portanto, a formação deve ser contínua e efetiva, como destacado:

“A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática [...]” (PCN, 1998, p. 67)

O desenvolvimento da aprendizagem de gêneros deve considerar, como já foi citado, algumas habilidades específicas. Uma delas, segundo o documento, a ser trabalhada é a escuta de textos orais. O documento chama a atenção para o fato de que essa atividade não consiste em apenas falar ou ouvir, mas em ter domínio dos gêneros que são estruturados propriamente em esferas sociais desse cunho, como o debate, a entrevista etc (PCN, 1998). É necessário, assim, que haja atividades orientadas as quais auxiliem os alunos a construir e entenderem os diferentes teores dos textos orais.

Por outro lado, ao considerar textos escritos, a atividade não deve consistir em apenas extrair informações ou decodificar o texto. Pelo contrário, o exercício de fato relevante abrange habilidades “de seleção, antecipação, inferência e verificação” (PCN, 1998, p. 69). É necessário, para tanto, mais uma vez, que a diversidade dos gêneros seja constatada, e, por sua vez, as atividades a serem executadas sejam diferenciadas. Também é dever da escola estabelecer relações entre os textos de natureza mais simples e os de natureza mais complexa.

Outra habilidade a ser considerada é a de produção de textos, tanto orais quanto escritos. Para os textos orais, é importante que as atividades envolvam a organização de situações reais em que tais textos surgiriam e que deixem evidente para os alunos a necessidade de monitoramento da fala (PCN, 1998). Em tais atividades, os alunos precisam reconhecer a complexidade que também se apresenta nos textos orais e entender as especificidades dos gêneros de forma a organizar seu discurso de acordo com as características.

Já para a atividade de produção de texto escrito, as atividades devem ancorar-se de maneira que amenizem o caráter complexo da tarefa. É por meio do exercício da escrita que o aluno desenvolverá e constituirá seu estilo, do mesmo modo que identificará suas preferências. Uma informação importante feita para esta atividade é destinada ao professor. Ele deve ocupar a posição de interpretador do texto do aluno antes que de corretor (PCN, 1998). Com isso, espera-se que o professor parta da valorização das estratégias já dominadas pelo aluno ao invés de se preocupar exaustiva e prioritariamente com as faltas, como quem já sai à procura de erros.

Outra atividade pressuposta para o desenvolvimento da habilidade de produção de textos consiste na refacção. Além do tempo destinado à produção do texto, o professor deve contabilizar outra parcela de tempo para que o aluno realize a revisão de seu próprio texto. Dessa forma, ao tomar distância de sua produção, o aluno desenvolve a habilidade da autocorreção e atua de forma crítica sobre seu trabalho (PCN, 1998).

O documento se preocupa especialmente com a relação entre a dimensão gramatical e as regularidades linguísticas que os gêneros pressupõem para os textos. É ressaltado o fato de que, apesar de a dimensão gramatical importar para a confecção do texto, os gêneros, mais ainda, apontarão para os fenômenos linguísticos pertinentes para o texto segundo suas condições de produção, como é visto em: “Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção [...]” (PCN, 1998, p. 78). Passaremos, neste momento, para os apontamentos referentes ao PCNEM, documento destinado às séries do ensino médio.

Até o final do século XX, o ensino médio era visto, basicamente, como um ciclo do ensino que se destinava apenas àqueles que tinham a intenção de continuar seus estudos nas universidades. Entretanto, com a reformulação, agora,

“Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações,

analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

[...]

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.” (PCNEM, 2000, p. 5/9)

Dessa forma, se, antes, nós tínhamos um ensino pensado como essencial a todos os seres humanos que se desenrolava até o ensino fundamental II, a partir da criação e da reformulação da LDB, esse ensino se prolonga até o ensino médio. Este, agora, deverá abrigar tanto aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos por meio da universidade quanto os que pretendem, de imediato, adentrar o mercado de trabalho. Com isso, é patente que o ensino médio precisa, a partir de então, de novas orientações. Os Parâmetros buscam apoio na LDB para assegurar a acessibilidade do novo nível de ensino do ciclo básico e, doravante, atribui as funções e finalidades do ensino médio:

“Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.” (PCNEM, 2000, p. 10)

De forma geral a todas as áreas do conhecimento, as recomendações para o ensino médio buscam, principalmente, alcançar “as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer [...], aprender a fazer [...], aprender a viver [...] e aprender a ser [...].” (PCNEM, 2000, p. 15-16)

Depois de ter percorrido as orientações gerais mais relevantes, passamos para as orientações que se destinam mais especificamente à área na qual se encontra o componente curricular língua portuguesa: Linguagem, Código e suas Tecnologias. O documento, em primeira instância, traz o conceito adotado para a terminologia de linguagem:

“A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação,

que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.” (PCNEM, 2000, p. 5)

É importante perceber a relevância dos estudos da língua materna para o dia-a-dia dos alunos. Segundo o documento complementar *PCN+*, conhecer a língua materna não consiste apenas na decodificação ou no domínio técnico do texto, mas, principalmente, em “saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos”. (PCN+, 2002, p. 105)

Em seguida, o PCNEM surpreende ao trazer Bakhtin explicitamente no texto. Se no documento destinado ao ensino fundamental reforçamos o fato de não haver menção nominal a ele e, além disso, era perceptível a mistura de conceitos de outras teorias, no documento destinado à última etapa da educação básica, a filosofia do círculo ganha mais evidência à medida que é representada, de certa forma, por Bakhtin para descrever os objetivos e relevância que a área traz para a vida em sociedade e para o desenvolvimento do aluno. A menção vem da seguinte forma:

“Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores.

O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo. No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa.

As condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro.

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.” (PCNEM, 2000, p. 6)

Coloca-se em evidência o ato de fala e o caráter interativo pressuposto e assumido para a ocorrência da comunicação. Além disso, a dialogia é mencionada de forma a superar a imagem imediatista e simplista que, muitas vezes, as pessoas assumem: o diálogo que ocorre apenas na presença simultânea de duas ou mais pessoas. O documento recupera a historicidade, sociedade e culturalidade que a dialogia permite e requer.

O documento apresenta uma preocupação no que se refere à contextualização do ensino. Para que o mesmo tenha significado aos alunos, deve-se considerar o contexto da comunidade escolar e, a partir dele, construir seu plano pedagógico. Devido a tal problema, rever o projeto pedagógico torna-se uma atividade de extrema importância, buscando

promover maior engajamento entre alunos e professores e resultando em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Soma-se à importância da contextualização, as habilidades e competências, específicas ou gerais, que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe (PCNEM, 2000).

Tais competências estão divididas em três grandes grupos: *Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural*. No documento PCN+, temos algumas observações relevantes para cada seção, que serão descritas sucintamente mais adiante.

Para o estudo específico dos gêneros, o documento menciona a necessidade de os alunos tomarem conhecimento e utilizarem recursos da análise textual. Além disso, há diferentes formas de se constituir a língua e de a mesma se organizar; o aluno, ao reconhecer tal afirmação, passa a utilizar, criticamente e a seu favor, a diversidade estrutural das linguagens. Neste momento, o documento volta a se pautar no texto como unidade de aprendizagem. Parece-nos, assim, que os gêneros tal como são propostos por Bakhtin, perdem lugar mais uma vez.

Ao relacionar competências, habilidades e conteúdos, o professor deve:

“Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.” (PCN+, 2002, p. 135)

Para todas as disciplinas contidas em linguagens, é fundamental, segundo o documento, que sejam consideradas suas aplicações em textos. Igualmente, o contexto é peça chave para observar e acionar os recursos expressivos (PCNEM, 2002). Especificamente sobre a língua portuguesa e os processos que o ensino acerca dela pressupõe, diz-se que

“A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela **dialógica** por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.” (grifo nosso, PCNEM, 2000, p. 17)

Além disso, no ensino-aprendizagem da língua, “O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano.” (PCNEM, 2000, p. 18). Novamente, como se pode observar, o documento oscila entre a menção a conceitos bakhtinianos e conceitos que tomam e referenciam predominantemente o texto como unidade.



É esperado que o aluno do ensino médio conclua o ensino básico sabendo, a respeito da língua portuguesa,

“Considerá-la como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social [...], Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas) [...], Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal [...] e Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (PCNEM, 2000, p. 20-22)

Voltando às competências objetivadas, na disciplina em destaque, para o conceito *representação e comunicação*, as principais habilidades que devem contemplá-la dizem respeito ao modo como o indivíduo utiliza a língua materna para se expressar perante si mesmo e ao outro. Ela está fortemente interligada ao confronto de ideias, posicionamentos e estabelecimento da identidade do ser humano.

Os principais conteúdos são mencionados no documento PCN+. De forma geral, trata-se de linguagens, denotação e conotação, gramática, texto, interlocução, significação e dialogismo. Sobre a linguagem, ressalta-se que “é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (PCNEM, 2000, p. 125)

Quanto à denotação e conotação, sua importância se dá a partir do momento em que a eficiência da leitura exige a identificação e compreensão dos diferentes tipos de significado. À gramática é atribuída principalmente a função de descrever o funcionamento da língua. Por outro lado, o texto é o que rege a lógica interna da disciplina e das demais áreas do conhecimento, pois, segundo os PCNEM, é dele que provém o todo significativo. De uma forma mais pontual para a disciplina de língua portuguesa, é dito que

“O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, sugere-se abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.” (PCN+, 2002, p. 60)

Novamente, apesar de o documento trazer Bakhtin em diversos momentos por meio de terminologias e pensamentos acerca de características próprias do círculo, a nomenclatura utilizada aqui é a de gênero textual. Dessa forma, o documento parece voltar-se para o exercício e a filosofia que desconsideram, teoricamente, os elementos específicos do discurso para o ensino de gêneros.

Por fim, o documento considera a linguagem como uma atividade sociointeracional e, portanto, constrói a relação dos envolvidos no processo de produção e interpretação dos textos; daí a relevância do conceito de interlocução, significação e dialogismo, pois

“O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução.” (PCN+, 2002, p. 44)

Na etapa do ensino médio, os estudantes já são capazes de uma compreensão mais profunda acerca dos mecanismos existentes na língua portuguesa. Portanto, o professor deve oferecer oportunidades para que isso se desenvolva. Os textos estão presente em todos os meios sociais e são repletos de pontos de vista, experiências e visões de mundo expressos com a língua (PCNEM, 2000). O docente deve, em seu trabalho cotidiano mais direcionado aos gêneros,

“propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem: • um público ouvinte ou um leitor específico; • a situação de produção em que se encontram os interlocutores; • as intencionalidades dos produtores. O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (PCN+, 2002, p. 61)

O aluno deve, nesse período, produzir, compreender, avaliar e interferir na sua própria produção ou na produção de terceiros. Além disso, a percepção e o conceito de tipologias textuais tornam-se mais evidentes e identificáveis nos textos.

No conceito estruturante *investigação e compreensão*, para o estudo de gêneros, pode-se mencionar a percepção de que textos orais e textos escritos se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros (PCNEM, 2000). As competências que envolvem tal conceito são descritas como atitude responsiva ativa por parte do aluno, reconhecimento de recursos expressivos das linguagens, interação com o texto e emissão de juízos críticos.

Função, organização e estrutura são termos que ganham força e recorrência no detalhamento do conceito. Quanto à estrutura, são mencionadas as condições de produção e recepção dos textos, a saber “intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis” (PCNEM, 2000, p. 24)

Em *contextualização sociocultural*, é apresentada, novamente, a língua como mecanismo para refletir a visão de mundo do aluno e possibilitar as trocas sociais. Essas visões de mundo expressam o pensamento do autor do texto, além de estabelecer diálogos com textos de outros autores. Para a apreensão desses conceitos, segundo o documento, é necessário que sejam utilizadas diferentes linguagens (PCN+, 2002) e essas são legitimadas por meio do uso dos falantes. A formação do aluno deve relacionar-se com diferentes contextos de produtos culturais.

É também pela discussão e análise de elementos socioculturais, revelados, inclusive, nos discursos que circulam em determinadas esferas sociais, que os alunos perceberão que as escolhas lexicais e a forma como compõem suas sentenças não são meramente arbitrárias. O documento parece se voltar para esse preceito, ao considerar que

“Os conceitos implicam a compreensão de que as escolhas feitas pelos usuários de uma língua são motivadas pelas situações de produção dos discursos. Assim, o uso apropriado do léxico ou da sintaxe sempre depende dos elementos em jogo na interação, uma vez que os significados se constroem no próprio processo discursivo, e não fora dele.” (PCN+, 2002, p. 66-67)

O professor deve selecionar os conteúdos a serem ministrados a partir das competências e as habilidades mencionadas. Além disso, é desejável que seja estabelecida uma progressão dos conteúdos para os três anos do ensino médio e esta seja pensada para a realidade social dos alunos. É chamada atenção no PCNEM que o ensino de língua portuguesa no ensino médio deve dar atenção primordial para a produção de textos.

Na competência textual, é mencionado o texto como unidade linguística. Em decorrência disso, determinados gêneros permitem maior desenvolvimento de alguns temas e uma estrutura composicional mais definida pode ser observada em gêneros mais tradicionais (PCN+, 2002). Segundo o documento, será possível ainda perceber o estilo do texto por meio das escolhas do autor. Alguns tópicos sobre os quais os alunos deverão refletir são: o que dizem, qual a intenção do dizer, de qual lugar falam, para quem se dirigem, quais ferramentas utilizarão e de que forma circulará o texto na sociedade.

O ensino da gramática propriamente dito entra em cena na competência gramatical do documento. Entretanto, mesmo a gramática está a serviço do texto: “O ensino de gramática

não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PCN+, 2002, p. 81).

Na competência textual, a gramática adquire relevância principalmente quanto às noções de coesão e coerência, ou seja, ela é necessária para que o aluno estabeleça relações entre as diferentes partes do texto e faça uso adequado das relações sintático-semânticas. Além disso, para o leitor, a gramática interfere diretamente por meio da pontuação, do uso de léxicos, dos recursos sintáticos e semânticos. A imagem do locutor e do interlocutor também dependerá da gramática utilizada, pois dela advirá as marcas contextuais e situacionais e as implicações sócio históricas.

Para os pontos citados acima, é necessária a definição da metodologia avaliativa. Esta está presente no documento de forma a aferir as habilidades do aluno na produção de um texto, de acordo com o gênero determinado; observar a capacidade de leitura nas discussões sobre o texto e na escrita de um texto crítico sobre o mesmo; no trabalho de situações problema e na abertura para se fazer auto avaliação ou avaliação em grupo.

A última seção que compõe o documento diz respeito ao professor, sua formação e os recursos disponibilizados a ele para a execução do seu trabalho. É aqui que, como acontece com o documento destinado ao ensino fundamental II, o material didático é assinalado:

“Esse conjunto de competências também dá ao professor instrumentos para a adoção de livros didáticos e paradidáticos e – em períodos como o atual, de transição, de implementação de reformas – para trabalhar sem um livro didático ou para conceber o uso parcial ou adaptado dos livros e materiais disponíveis. Especialmente nessas situações, uma competência que precisa desenvolver, individualmente ou em parceria com seus colegas, é a de buscar orientações ou subsídios que auxiliem nas escolhas de materiais e metodologias alternativas, que atendam a interesses individuais ou a projetos coletivos, ações de alcance comunitário ou social. Nem sempre as informações sobre materiais e recursos pedagógicos chegam à escola a tempo ou são suficientemente difundidas. Mas há, hoje, uma variedade de recursos educacionais de Secretarias Estaduais e do Ministério de Educação – disponíveis em endereços eletrônicos ou na forma de programações de televisões educativas, em séries editadas sob diferentes denominações, de alcance nacional ou estadual. Boa parte desses materiais é concebido como apoio didático aos alunos, o que não exclui seu papel na formação permanente do professor que faz uso deles.” (PCN+, 2002, p. 243)

As considerações acerca dos materiais didáticos, especialmente do livro didático, são mais sucintas e incipientes. No entanto provavelmente esse recurso é, de fato, muito utilizado, pois merece especial atenção no documento. Além disso, ao finalizar a questão sobre a adoção de livros didáticos, deixa-se claro que servem como apoio aos alunos, mas também são peças formativas do professor.

Pelo que se pôde observar, o documento destinado ao ensino médio buscou maior detalhamento e embasamento teórico em suas especificidades para tratar cada uma das dimensões de ensino da língua – gramática, interpretação, produção. Entretanto, esse detalhamento nem sempre assegura maior sentido para aqueles que o leem.

Além disso, apesar de em ambos os ciclos haver valorização do estudo de textos como meio de aprendizagem da língua, é exatamente o texto que é tomado como referência. Há, no documento destinado ao ensino médio, uma presença um pouco maior e mais explícita da teoria apresentada pelo círculo; no entanto, essa presença não basta – e não se sustenta do início ao fim –, uma vez que, a todo momento, o documento faz menção a fragmentos de teorias distintas.

### **2.3. Apresentando o *Corpus***

Tendo em vista o levantamento histórico do livro didático e os documentos oficiais que direcionavam o ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de livros didáticos, passaremos, agora, à apresentação do *corpus* da pesquisa. O *corpus* do presente trabalho consiste na análise de uma coleção de livros didáticos que é destinada ao ensino médio. Para realizar a análise, selecionamos dois capítulos específicos, os quais abordam os gêneros resenha, carta pessoal e e-mail pessoal.

A coleção se intitula como *Produção de texto: interlocução e gêneros* e é de autoria de Maria Luiza Marques Abaurre e Maria Bernadete Marques Abaurre. O material chamou a particular atenção da pesquisadora pela forma como os gêneros eram apresentados no decorrer dos capítulos, as categorias e o detalhamento dos gêneros na proposta de ensino colocados no material. Por se tratar de uma coleção para produção de texto, o trabalho é bastante minucioso e demanda um tempo maior para os alunos refletirem sobre os vários gêneros, perpassando discussões, atividades, textos que exemplificam os gêneros e observações estimuladas a partir de um olhar atencioso para os textos dos gêneros elencados.

*Produção de texto: interlocução e gêneros* é uma coleção que se destina às escolas particulares e é direcionada à última etapa do ensino básico – o ensino médio. Isso acontece porque o material não foi submetido à aprovação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Para um material ser disponibilizado às escolas públicas brasileiras, é necessário que este contenha o selo de aprovação do programa citado. Apesar de, portanto, teoricamente, a coleção ficar restrita a algumas instituições de ensino privadas, os livros didáticos não se restringem ao material adotado oficialmente pela escola. Os

professores trazem, diversas vezes, um material diferente, pesquisam em livros outras formas diferentes de se colocar um conteúdo para determinada turma, sem contar nos inúmeros exercícios extras que propõem para além daqueles que os alunos já têm em mãos.

Assim sendo, os livros didáticos, como vimos em seções anteriores, são uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras e, por isso, decidiu-se dar especial atenção a eles. Seja em escola pública, seja em escola privada, eles aparecem constantemente nas salas de aulas como materiais de uso direto ou indireto dos alunos – no caso deste último uso, sendo levados até os estudantes por meio dos professores, como materiais de apoio.

Como foi dito anteriormente, *Produção de texto: interlocução e gêneros* trata-se de uma coleção destinada ao ensino médio, voltada exclusivamente para a aquisição da habilidade de produção textual, de autoria de Maria Luiza Marques Abaurre e Maria Bernadete Marques Abaurre. A segunda edição é a mais atual, publicada em 2015 pela Editora Moderna (São Paulo), sendo um volume único, ou seja, não é dividido por séries do Ensino Médio. Ao todo, o material é composto por quatro livros, mas o conteúdo em si é dividido em dois livros, intitulados Parte I e Parte II. O terceiro livro é destinado à revisão de conteúdos enquanto o quarto é constituído de exercícios voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

É importante ressaltar que os dois primeiros livros contam com uma versão digital. A versão analisada foi a disponibilizada para o professor e ambas as versões – impressa e digital – foram conferidas. Na versão digital, o professor tem acesso à versão do aluno, uma vez que todos os comentários e respostas direcionados ao profissional podem ser omitidos. Logo a seguir, foram trazidas as ilustrações das capas de cada um dos livros que compõem o volume (imagens 3, 4, 5 e 6).

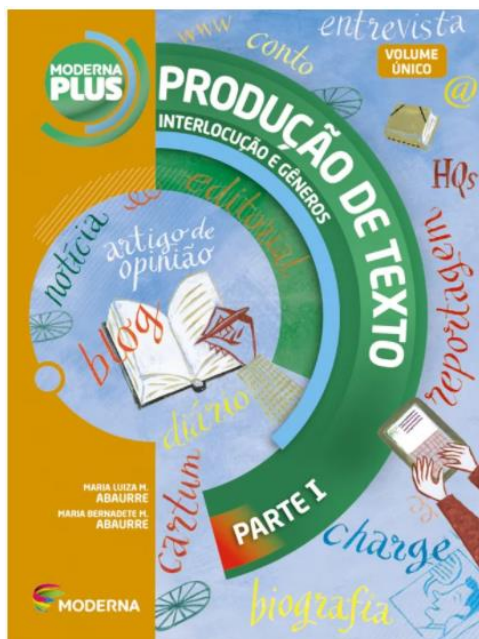


Imagem 3: Capa do livro “Parte I”

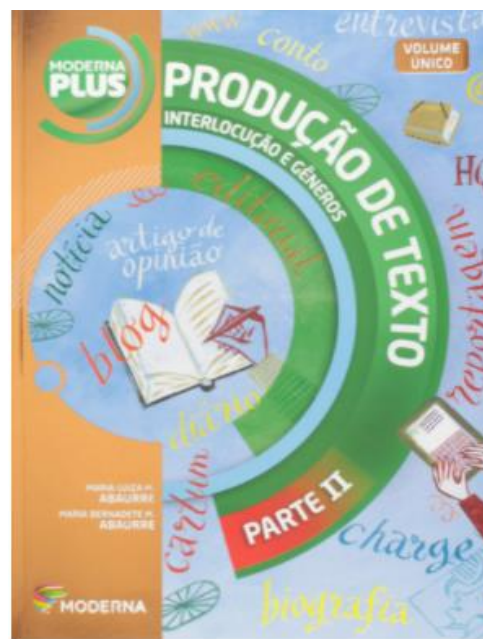


Imagem 4: Capa do livro “Parte II”



Imagem 5: Capa do livro de revisão



Imagem 6: Capa do livro de exercícios para o Enem

Serão elencadas, a seguir, as seções presentes nos dois primeiros livros da coleção e o modo como foram organizadas.

O material teórico como um todo – livro 1 e livro 2 – é dividido em cinco unidades e cada unidade é dividida em capítulos. As unidades são chamadas de *O discurso*; *Narração e Descrição*; *Exposição e Injunção*; *Argumentação e Exposição* e *Argumentação no Enem e nos vestibulares*. Como se pode notar, as unidades são nomeadas de acordo com os tipos textuais

dos quais as autoras partem, definidos por Marchuschi (2010, apud Dionísio, Angela; Machado, Anna Rachel, Bezerra, Maria Auxiliadora), com exceção das unidades inicial e final. A primeira unidade é voltada para a introdução e explicação de conceitos, como formação ideológica, formação discursiva, diferença entre texto e discurso etc.

A unidade inicial será analisada mais detalhadamente em outra seção desse documento, com apontamentos que julgamos pertinentes à luz de conceitos bakhtinianos. A última unidade, por outro lado, como é dedicada exclusivamente aos gêneros abordados em alguns vestibulares brasileiros e no Enem, não será objeto de análise neste trabalho. Quanto aos capítulos, eles recebem o título dos gêneros discursivos que serão estudados especificamente. Os únicos capítulos que fogem a tal formatação são os quatro primeiros do livro 1, os quais pertencem à primeira unidade – *O Discurso*.

Passando para uma apresentação sobre os capítulos, na segunda unidade, encontram-se os seguintes gêneros: relato oral e escrito; carta pessoal e e-mail; diário e blog; biografia; conto; notícia; tira cômica. Na terceira, os títulos são: texto enciclopédico; texto de divulgação científica; relatório; reportagem; entrevista; textos instrucionais; textos publicitários. Na unidade destinada à argumentação: carta aberta e carta de leitor; resenha; artigo de opinião; editorial; cartum e charge. Por fim, na unidade destinada ao Enem e aos vestibulares, os títulos dos capítulos 25, 26 e 27 são, respectivamente: texto dissertativo-argumentativo I; texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto; texto dissertativo-argumentativo III: a introdução e a conclusão.

No decorrer da obra didática, são apresentados os mesmos conceitos para a análise dos gêneros em todos os capítulos, seguidos de sua definição. Possivelmente, as perguntas comuns referem-se à natureza do enunciado que tornam possível apreender a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin, “Jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidades dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral dos enunciados.” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Além das unidades e dos capítulos, há uma seção que apresenta procedimentos e recursos relacionados à leitura e à construção de textos, intitulada *Procedimentos e recursos textuais*. Essa seção está colocada sempre ao início de cada unidade. Logo no início de cada capítulo, os objetivos são pré-definidos para os estudantes em um boxe denominado *Objetivos*. Logo abaixo dos objetivos, as autoras especificam as competências e habilidades da matriz do Enem que serão trabalhadas no capítulo em foco, intitulando o espaço *Boxe Enem*. Há *Boxes*, que são caixas dispersas pelo capítulo em que constam informações sobre



autores, filmes e curiosidades. *Conexões* traz sugestões de filmes, livros, músicas, séries e sites que se relacionam com o tema ou gênero abordados.

Para iniciar o estudo do gênero específico do capítulo, as autoras apresentam o segmento *Textos* com o intuito de os alunos observarem as características estruturais do gênero. Para isso, elas trazem textos com marcações e explicações das ferramentas utilizadas. Em *Atividades*, os alunos exercitam conhecimentos adquiridos por meio de questões discursivas. Ao final do capítulo, como última tarefa dos alunos, as autoras trazem *Proposta de produção*, que consiste na elaboração de um texto no gênero abordado. O capítulo, então, encerra-se com *Gêneros da internet*, momento em que é feita uma apresentação sucinta acerca de alguns gêneros disponíveis na internet e que surgiram e se desenvolveram, a partir dos gêneros em estudo no capítulo, através da internet.

A maior subdivisão do capítulo consiste na teoria. Ela merece maior detalhamento a respeito de sua organização. De maneira mais abrangente, ela é dividida em alguns pontos-chaves e em categorias que se repetem para todos os gêneros, aos quais obtemos diferentes respostas. É importante salientar a diversidade de respostas existente para as perguntas. Por mais que as perguntas sejam as mesmas, as autoras reforçam as diferenças entre os gêneros ao mostrar que as respostas obtidas para as mesmas perguntas não são iguais.

Em todos os capítulos, exceto aos pertencentes à primeira unidade, são escolhidos tópicos recorrentes para tratar, discutir e caracterizar os gêneros discursivos. Tais tópicos podem ser entendidos como perguntas que são feitas ao gênero com base na natureza dos enunciados. As categorias e perguntas deduzidas pelo material das autoras são:

- a) Definição e usos – O que é tal gênero? Quais são as características próprias dele? Quando ele surgiu e como se deu sua origem?;
- b) Contexto de circulação – Onde se produz o texto e onde ele circula?;
- c) Leitores – Qual o perfil de quem lê o texto? Para quem se escreve? Qual o público-alvo?;
- d) Estrutura – Como devem ser os parágrafos ou capítulos iniciais no gênero em questão? Qual a ordem das informações? Para que se produz esse gênero? Quais recursos e ferramentas devem essencialmente estar presentes?;
- e) Linguagem – Qual tipo de linguagem se deve usar? Quais os recursos linguísticos disponíveis para confeccionar um texto desse gênero discursivo? O que determina a linguagem escolhida?

Nos quatro primeiros capítulos, as autoras tentam explicar aos alunos um pouco sobre o universo do discurso, levantando questões como a diferença existente entre discurso e texto,

o processo de formação ideológica e de formação discursiva e a importância da consciência e do conhecimento desses conceitos – que servem, inclusive, como ferramenta para a produção do texto representativo do gênero pretendido e que influenciam os estudantes direta ou indiretamente em sua produção. A explicação de conceitos de natureza discursiva para os estudantes é muito interessante e nem sempre é encontrada nos materiais didáticos. As perguntas, as atividades, os textos selecionados, a estrutura e o conteúdo são dinâmicos e tentam respeitar as especificidades de cada gênero, singular e separadamente.

Tendo em vista o *corpus* apresentado, daremos continuidade ao trabalho, passando, então, para o entendimento acerca da metodologia e dos fundamentos teóricos considerados para a realização da análise.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Este segundo capítulo dedicar-se-á, primeiramente, a apresentação dos fundamentos teóricos que foram considerados para a realização das análises dos gêneros do livro didático selecionado. Em seguida, será apresentada a metodologia.

Para discutir a maneira como se dá a formação da consciência por meio do signo linguístico ideológico, será feita uma avaliação das duas correntes que tratam da questão da "consciência" em relação às quais Bakhtin se opôs.

Dando início a uma análise sobre a concepção de sujeito segundo duas diferentes tendências – estudadas e analisadas pelo círculo –, tem-se a definição de sujeito segundo o Subjetivismo Individual e o Objetivismo Abstrato. Considera-se importante, especialmente para o professor, o conhecimento das duas tendências, uma vez que, em seu trabalho, no processo de ensino-aprendizagem e até mesmo nos momentos de correção dos gêneros, a consciência sobre o sujeito que escreve é de grande valia.

O Subjetivismo Individualista entende o processo da linguagem e da enunciação de forma semelhante à criação artística, ou seja, para essa vertente, a criação da língua tem um caráter basicamente consciente e pessoal. Assim, a língua não seria um produto do meio social, mas estaria vinculada a fatores meramente psicológicos do indivíduo.

Um ponto chave para essa primeira tendência é o gosto linguístico. Ao considerar o desenvolvimento da língua como um processo artístico e criativo, ela pressupõe o gosto ser o fator que mantém a língua viva. Toda a motivação consiste nesse fato. Neste processo, a significação da língua teria um movimento de dentro para fora, ou seja, do sujeito emana o significado. Dessa forma, o indivíduo tem o controle sobre a língua e, por essa razão, lhe é permitido criar e recriar ilimitadamente.

Aqui, então, o ato discursivo individual se sobressai ao sistema linguístico pronto, como proposto por Vossler: “[...] o fenômeno principal, isto é, a realidade fundamental da língua não é o sistema linguístico pronto, no sentido de um conjunto de formas fonéticas, gramaticais e outras existentes e herdadas, mas sim *o ato criativo individual discursivo* (Sprache als Rede).” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153). Há sentido, portanto, o fato de que, para essa corrente, a estilística ocupa lugar central no processo de formação da língua, pois, ainda para Vossler, “[...] *tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153). Para finalizar o pensamento da primeira tendência, pensa-se a língua como criações ininterruptas, que são efetivadas de modo singular e único por cada indivíduo, configurando uma língua instável e dependente de cada indivíduo separadamente. Para Volóchinov, essa concepção é questionável.

A segunda tendência, denominada Objetivismo Abstrato, apresenta uma proposta bem diferente da primeira. Nela encontramos como principal precursor Saussure. Ela entende a língua como uma estrutura externa ao sujeito e que o domina; dessa forma, o sujeito não participa de fato de sua formação, mas apenas aceita as normas pré-estabelecidas. Se na primeira tendência tínhamos a valorização do caráter individual e da criatividade, sendo o psiquismo responsável pelos atos do indivíduo, a ponto de definir o seu gosto, na segunda tendência, a língua está acima e fora do indivíduo, sendo regida por uma lei arbitrária. A respeito da lei que rege o sistema linguístico para a segunda tendência,

“[...] é puramente imanente e específica, irreduzível a qualquer lei ideológica, artística ou outra. Todas as formas da língua, no contexto de um dado momento, isto é, em uma sincronia, são mutuamente necessárias entre si e complementam-se, transformando a língua em um sistema ordenado, que é perpassado por uma lei linguística específica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 157)

Como a primeira vertente, ela desconsidera a ideologia do sistema linguístico. Este é transmitido de pessoa para pessoa de forma pronta e acabada, sem qualquer possibilidade de alteração ou influência individual. O caráter social não se apresenta, entretanto, porque considera os interlocutores em um contexto específico de enunciação, mas simplesmente porque “[...] a língua, como um sistema de formas, é independente de qualquer impulso criativo ou de um ato do indivíduo, ela é um produto da criação coletiva [...]” (VOLOCHINOV, 2017, p. 158).

Ao comparar as duas tendências estudadas pelo círculo, pode-se observar significativas diferenças quanto aos seus fundamentos. Enquanto para o Subjetivismo Individualista “a língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais” (VOLOCHINOV, 2017, p. 148), para o Objetivismo Abstrato, “a língua é um sistema estável e imutável de formas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

Para distinguir as duas tendências, será realizada comparação a respeito das leis que regem o sistema linguístico para as duas vertentes de pensamento em relação ao papel dos indivíduos em relação à língua: “as leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148) para a primeira tendência, e, para a segunda, “as leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162). O terceiro fundamento diz respeito à ideologia no processo de criação. Para o primeiro grupo, “a criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística”. (VOLÓCHINOV,

2017, p. 148); já para o segundo, “as leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros).” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

Finalizando a lista comparativa, o último postulado remete-nos à mutabilidade ou estabilidade da língua. Para o Subjetivismo Individualista, “a língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável [...] representa uma espécie de sedimentação imóvel [...] com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148-149). Para o Objetivismo Abstrato, “os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162).

A discussão acerca do signo ideológico também se faz importante e encontra espaço depois da separação e do entendimento de cada uma das duas correntes explicitadas. O signo entendido pelo círculo é definido como um produto ideológico que reflete e refrata uma realidade que não necessariamente encontra seus limites em si mesmo, pois:

“O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. [...] Tudo o que é ideológico possui significação signica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

O signo, portanto, não se define e não se origina internamente ao sujeito; ele – e todos os efeitos gerados por ele – é proveniente do mundo externo.

A consciência para Bakhtin só é possível de ser advinda por meio da interação social. Se considerarmos que para existir consciência é necessário que esta seja ocupada por signos e, portanto, por conteúdos de natureza ideológica, a consciência individual, de fato, só será possível se levar em conta o caráter social do processo. (VOLÓCHINOV, 2017)

Assim como o signo tem seu valor atribuído socialmente e, para que a consciência seja formada, é necessária a interação entre sujeitos, os gêneros são instituídos no meio social. Ao considerar o estudo acerca dos gêneros discursivos, na perspectiva dialógica do discurso, diretamente se é levado a considerar e se pautar nos estudos bakhtinianos. Mikhail Bakhtin pressupõe, em *Os gêneros do discurso* (2016), que todos falam e escrevem por meio de gêneros.

Essa premissa vai de encontro com o que se acredita nesta pesquisa, uma vez que a análise que será feita sobre os gêneros presentes no livro didático busca compreender se tal

material considera os conceitos mobilizados para defini-los no processo de ensino-aprendizagem, perpassando, assim, a óptica apresentada pelo círculo. A concepção de que falamos e escrevemos por meio de gêneros é de fundamental importância para constatar se, quando e quanto o material converge ou diverge das ideias apresentadas pelo círculo, ainda que não estejam explícitas no material do aluno. Por isso, os gêneros discursivos são essenciais para que os alunos ampliem o que sabem da língua materna de maneira contextualizada e em situações concretas de uso da língua.

Para isso, é importante entender o que são os gêneros discursivos e como essa prática é possível, ainda que o aluno não tenha consciência de sua aquisição e da enunciação que ocorre sempre por meio deles. Bakhtin conceitua gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Essa prática se realiza por completo, e tão multiformemente, porque os gêneros do discurso são constituídos em relação aos diversos campos de atividade humana, e tais atividades humanas são inesgotáveis, infinitas, implicando, assim, na infinidade da riqueza e da diversidade dos gêneros discursivos.

Dessa forma, os gêneros são vários e cada um toma consciência e amplia seu repertório à medida que é colocado em contato com diferentes atividades, em diferentes contextos, que levarão à produção de diferentes gêneros nos quais produzirão seus textos. No caso dos materiais didáticos, é interessante pensar que essas atividades são, de certa forma, direcionadas e sistematizadas, dando a oportunidade de o aluno conhecê-las por intermédio da escola e do professor. Se um aluno, portanto, pelas suas condições socioeconômicas, talvez jamais conhecesse os gêneros cujos enunciados são mais complexos e desenvolvidos – denominados, por Bakhtin, de gêneros secundários –, a escola permite que ele os conheça e o prepara para o domínio de atividades outras do seu dia a dia.

Os gêneros, com o decorrer do tempo e mediante o processo histórico por que passam, se alteram, assim como a utilização de um gênero determinado pode ser maior em determinada época do que em outra. Isso acontece justamente porque outros gêneros vão surgindo e ganhando espaço. As atividades humanas estão em constante mudança, adaptação e expansão, e elas influenciam e determinam diretamente os gêneros discursivos presentes na sociedade de uma época. O surgimento de novas atividades influencia o projeto de dizer, dando origem ou novas configurações a gêneros discursivos que são gerados, como já dissemos, com base em novos campos da atuação humana.

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum

fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2016, p. 20)

Por outro lado, entretanto, é imprescindível que o material forneça as condições necessárias para que o aluno seja direcionado para as atividades próprias ao campo onde circulam, propondo, assim, um ambiente imersivo e propício para a percepção de como os gêneros funcionam e, dessa maneira, consiga desenvolvê-lo. Segundo Mikhail Bakhtin,

“Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas.” (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Assim sendo, afirma-se que os sujeitos conhecem os gêneros discursivos com os quais têm contato. Por mais que, talvez, não tenham consciência do que são e de como funcionam, mesmo antes de começarem a frequentar a escola e estudarem formalmente alguns deles, eles seguem a estrutura de diversos gêneros e reconhecem a diferença entre eles, apropriando-se de suas características em função das atividades humanas que desenvolvem nos diferentes momentos de sua rotina.

Para compreender os diferentes gêneros, Bakhtin menciona três conceitos essenciais: conteúdo temático, estilo e composição. O tema está intrinsecamente ligado ao momento histórico, sendo assim, definido pelo sentido total adquirido pelo enunciado como um todo. O Círculo apresenta o tema como

“único, caso contrário, não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. [...] Por conseguinte, o tema do enunciado não é definido apenas pelas formas linguísticas que o constituem [...] mas também pelos aspectos extraverbiais da situação.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228)

Mais uma vez, o contexto de produção de um enunciado, e, por conseguinte, de dado gênero discursivo, é valorizado por Bakhtin. O contexto, ou seja, o meio social e histórico no qual um sujeito produz seus enunciados e estabelece, assim, um diálogo, interfere direta e completamente na compreensão de seu discurso; mais do que interferir, ele é fator determinante e obrigatório para o processo de compreensão. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a importância do contexto para a definição do tema é colocada de forma que “Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como

aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228)

O segundo conceito mencionado – estilo – está relacionado à gramática, ao léxico e à fraseologia. O estilo revela a individualidade que torna evidente as escolhas do falante que se materializam nos gêneros de discurso e, portanto, nos diferentes tipos de enunciados. “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.” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Se, entretanto, é no estilo principalmente que as marcas pessoais do falante se manifestam, essa permissividade não é de todo e em igual grau para todo e qualquer gênero e enunciado. Há gêneros, pode-se dizer, mais favoráveis à manifestação individual do estilo; no entanto há outros que dificultam a expressão individual. Isso acontece, justamente, por determinados gêneros exigirem uma forma mais padronizada, mais “engessada” de seus enunciados.

Uma procuração por instrumento particular – documento designado para que uma pessoa possa ser representada por outra em uma tarefa na qual aquela não possa comparecer – é um exemplo de gênero menos propício à manifestação individual do estilo, visto que sua estrutura pré-estabelecida tem um caráter mais invariável. Os estudiosos do Círculo fazem essa diferenciação entre gêneros mais ou menos favoráveis ao estilo individual, pois “[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

O estilo individual é visto como um epifenômeno do enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 18), isto é, se revela como um produto do ato enunciativo, e não como um objetivo dele. Portanto, o estilo individual não é resultado intencional do enunciado, ou seja, o enunciado por si só não almeja a criação ou a manifestação do estilo individual, porém, mesmo assim, o estilo é derivado do enunciado.

A composição se relaciona, basicamente, à estrutura própria do gênero.

“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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifo nosso)

Ao falar de gêneros, fala-se também em enunciados. O enunciado é produzido em um ato de comunicação social. Ele não é abstrato; é concreto. Nele, podem ser reveladas muitas



abstrações – como as normas gramaticais –, mas a sua natureza é concreta, uma vez que parte da comunicação, tornando-se a verdadeira unidade do discurso.

Se por um lado a língua, para Bakhtin, pode ser considerada neutra, ou seja, desprovida de valor e que não exige ou permite uma resposta (FIORIN, 2011), o enunciado carrega necessariamente um juízo de valor impresso de acordo com a intenção e ideologia de quem o emite.

“Quando alguém diz “É mulher”, não está simplesmente enunciando um dado da realidade. Se estiver declarando isso com admiração, mostrando que as mulheres são dotadas de uma fibra incomum, estará opondo-se a outros discursos, que embebem essa afirmação de desdém, que insistem em manifestar a inferioridade do sexo feminino – como se costuma fazer em nosso país, por exemplo, ao ver alguém cometer uma manobra inábil no trânsito e ao notar que o motorista é uma mulher. O discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso com entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro.” (FIORIN, 2011, p. 14)

Por adquirir existência na comunicação, a interação entre falantes é uma premissa. É importante dizer que o receptor, ou seja, o ouvinte, para a Análise Dialógica do Discurso, em circunstâncias em que ele não desempenha o papel de falante, não constitui um sujeito passivo. O receptor, tão ativo quanto o falante, como concluído por Bakhtin (2016), concorda ou discorda, continua ou interrompe, pergunta ou entende, adiciona informações, debate. No entanto, é justamente por meio da atitude responsiva do ouvinte, de sua manifestação – ou não – que o locutor continuará a elaborar seu texto. O locutor precisa de resposta, e essa resposta vem, exatamente, do ouvinte. Essa relação entre locutor e ouvinte é a característica base para que o enunciado seja construído.

A atitude responsiva, compreendida por Bakhtin e pelos membros do círculo, coloca o ouvinte em um lugar de participação ativa do processo de enunciação. O ouvinte, é importante lembrar, ocupará, a partir de determinado momento, a posição de falante, e vice-versa. A partir disso, entende-se que ele sempre é ativo, uma vez que, inclusive, para sair da posição de ouvinte e passar para a de falante o primeiro passo é, justamente, compreender, e isso se dá ao ouvir e ler. Em *Os Gêneros do Discurso*, a ideia é sintetizada ao considerar que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Bakhtin ainda chama a atenção para o fato de que nem sempre a resposta vem por meio verbal, e, conseqüentemente, nem sempre a troca da posição de ouvinte para falante se dará igualmente por meio de palavras. O exemplo apresentado na obra mencionada é o de uma ordem militar, seguida da execução da mesma. Outro exemplo com o qual seria possível ilustrar o conceito é através de um pedido simples, que consistiria, por exemplo, em requisitar

o fechamento de uma porta. Aquele que, no ato, a priori estaria na posição de ouvinte, não necessariamente tomaria o turno de fala verbalmente; aliás, provavelmente, se concordasse com o pedido, partiria imediatamente para a execução da função. Nesses exemplos, estamos diante da compreensão ativamente responsiva daquilo que se ouve.

Outra possibilidade de atitude perante a compreensão é a de efeito retardado. É interessante a consideração e especificação que os estudiosos do círculo deram a ela, porque, por meio dela, o caráter ativo do leitor de textos literários também é explicado. Torna-se evidente tal pressuposto quando se pensa nos gêneros líricos – mencionados por Bakhtin – e tantos outros, como os épicos. O conceito da compreensão responsiva de efeito retardado é percebido como “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Por fim, ao olhar para a figura representativa do ouvinte e do falante, colocados em um ato de enunciação, mesmo o falante responde um enunciado que já foi dito anteriormente. Se, ao pensar em uma configuração dialógica com as duas figuras apresentadas de forma explícita, compreende-se o caráter ativamente responsivo daquele que ouve, pensa-se também nesta configuração de modo mais abrangente, considerando um tempo-espaço ainda mais amplo. Mesmo o indivíduo que ocupa a posição de falante no primeiro turno de um gênero discursivo é

“[...] um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2016, p.26)

O círculo ainda se preocupa em confrontar a ideia passiva do sujeito ouvinte, apresentado muitas vezes pela linguística, concluindo assertivamente que

“[...] aquele ouvinte que, com sua compreensão passiva, é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva [...]”. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Como foi apresentado, a participação do locutor e do ouvinte é a base para a construção de um enunciado. Os enunciados, por sua vez, resultam da enunciação, composta por atos de fala alternados. Com o objetivo de estabelecer fronteiras entre a oração e os tipos de enunciados, Bakhtin afirmará: “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes.” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Não somente a presença do falante e ouvinte constituem condição para a constituição dos gêneros como também a intenção comunicativa. Assim, tema, composição e estilo resultam de um projeto de dizer, relacionados ao campo de atividade humana nos quais os sujeitos atuam.

Um conceito também importante abordado por Bakhtin, apesar de essa pesquisa não se pautar em tal conceito em princípio, é o fato de a enunciação abarcar muitas e outras vozes além da do falante, e tais vozes serem “coleccionadas” no decorrer da história e dos meios sociais, uma vez que “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais.” (BAKHTIN, 2016, p. 53).

Sobre os ecos contidos e pronunciados em um discurso, o círculo sintetiza o conceito ao dizer que

“Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado desse ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Acontece, então, um diálogo com vozes e pensamentos de outras pessoas, de outras épocas e meios sociais, que toma também o discurso alheio.

Por fim, consideramos o juízo de valor um aspecto fundamental a ser abordado para a realização da análise dos gêneros selecionados no livro didático. O juízo de valor se relaciona diretamente à teoria desenvolvida pelos estudiosos do círculo, uma vez que o conceito está atrelado ao signo ideológico. Dessa maneira, o caráter neutro da língua, sem nenhuma valoração naturalmente intrínseca à palavra, contrapõe-se à atribuição subjetiva e ideológica do juízo expresso pelo enunciador.

“[...] O elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízo de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. [...] O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição.” (BAKHTIN, 2016, p.56/57)

A Análise Dialógica do Discurso nos permitirá flagrar relações dialógicas que vão sendo tecidas na elaboração de diferentes gêneros que constam de um livro didático. No livro

*Bakhtin: outros conceitos-chave*, organizado por Beth Brait, um capítulo é direcionado especificamente para apresentar e definir o diálogo e explicá-lo em sua aplicabilidade e relação com o discurso:

“O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada.” (MARCHEZAN, 2006, p. 128)

Se os livros didáticos, enquanto tais, constituem gêneros que abarcam outros gêneros, de uma perspectiva dialógica interessa-nos identificar questões referentes à interlocução entre o livro didático selecionado e a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin e o Círculo, que pode ou não ter influenciado a elaboração de cada um.

Se, por um lado, a teoria importa, importa também avaliar o que significa escrever um livro para atender às demandas impostas por escolas particulares de educação básica. Nesse jogo enunciativo, do qual emergem diferentes vozes, pretendemos dar conta de nosso objeto de pesquisa, definido com base na Análise Dialógica do Discurso.

#### **4. ANÁLISE DOS GÊNEROS**

Baseado no que foi apresentado no capítulo anterior, o presente capítulo tem, por objetivo, apresentar as análises dos gêneros escolhidos por nós. Os gêneros selecionados, como já foi mencionado, foram a resenha e a carta pessoal. Dessa forma, o primeiro tópico deste capítulo será dedicado à discussão exclusivamente do gênero resenha. O tópico seguinte, então, abordará a carta pessoal e o e-mail pessoal, uma vez que ambos são apresentados no mesmo capítulo do livro.

##### **4.1. Resenha**

Selecionou-se, para exemplificação do método de exposição e ensino dos gêneros discursivos, o capítulo 21, encontrado na unidade 4 – intitulada *Argumentação*. Nele será apresentado o gênero resenha. Ao início, as autoras colocam um texto pertencente ao gênero mencionado e elaboram uma série de questões (apresentadas na imagem 8) que ajudam o aluno a perceber algumas características e informações que caracterizam o gênero. É relevante apontar que a ordem das categorias, o momento em que são abordadas e detalhadas em cada gênero, repete-se.

A análise sobre o tratamento do gênero resenha nesse material deve ser iniciada pelo exemplo de texto e pelos exercícios introdutórios, como mostram as imagens a seguir.

CAPÍTULO

# 21

## Resenha

**Objetivos**

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Reconhecer as características estruturais da **resenha**.
2. Identificar a **finalidade** desse gênero.
3. Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil de interlocutor** afetam a **estrutura** desse gênero.
4. Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados à resenha.
5. Reconhecer por que os **juízos de valor** são essenciais para esse gênero.


**Leitura**

O gênero discursivo introduzido neste capítulo trata da apresentação de argumentos para sustentar uma opinião pessoal sobre um filme (ou qualquer outra produção cultural). Por esse motivo, sugerimos que, antes de realizar as atividades iniciais, o filme *Os Vingadores* seja visto pelos alunos.

*Como escolher um filme para ver no fim de semana? Como saber se vale a pena comprar o novo CD de um artista? Quais dentre os muitos livros recentemente publicados merecem a nossa atenção? Um gênero discursivo que circula em jornais e revistas pode ser utilizado como referência para responder a perguntas como essas. Trata-se da resenha. Veja, a seguir, exemplo de um texto desse gênero.*

**Excesso de Titãs**

*Apesar dos superpoderes e dos vários astros em cena, há herói demais e vilão de menos em Os Vingadores*



Cena do filme *Os Vingadores*, 2012, em que aparecem Thor (Chris Hemsworth) e o Capitão América (Chris Evans).

O trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das **competências de área 1 e 7** e das habilidades **H1, H3, H4, H21, H22, H23 e H24**.

Para aprofundar seus conhecimentos, consulte a **Matriz de referência** no início do livro.

**ENEM**

**Comme il faut:** expressão francesa que significa "como deve ser", "como convém".

Com tal superávit de super-heróis em ação no cinema, era questão de tempo até que se fizesse uma superpromoção, por assim dizer: em *Os Vingadores* (*The Avengers*, Estados Unidos, 2012), desde sexta-feira em cartaz no país, um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estúdios Marvel — Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Gavião Arqueiro e Viúva Negra — combinando seus incríveis poderes, impressionante astúcia, avançadas engenhocas tecnológicas e fortes sopapos para, mais uma vez, salvar o planeta das garras de forças alienígenas. E também, **comme il faut**, novamente destruir Nova York. Só numa frente o diretor Joss Whedon (o criador da série *Buffy, a Caça-Vampiros*) faz questão de conter o caos: nos efeitos potencialmente devastadores de tal colisão de egos.

Baseado numa história em quadrinhos publicada em 1963, o roteiro dosa escrupulosamente as superforças — e os vários astros — em cena. Thor (Chris

REPRODUÇÃO

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Imagem 7: Texto introdutório da resenha

Hemsworth) entra com o vilão da história, seu irmão Loki (Tom Hiddleston). O arranha-céu em que o malfeitor se instala pertence ao *playboy* Tony Stark, o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.) — e, como nos filmes exclusivos do personagem, são dele as melhores tiradas. A arma capaz de destruir o mundo é o Tesseract, um cubo de energia cósmica vindo diretamente do filme do Capitão América (Chris Evans). Bruce Banner (Mark Ruffalo) é o cientista convidado pelo agente especial que reuniu o grupo, Nick Fury (Samuel L. Jackson), mas entra de fato na briga quando fica verde de raiva e se transforma no Incrível Hulk. Correndo por fora, porém com mira certa, está o sempre mal-humorado Gavião Arqueiro (Jeremy Renner). E, cumprindo a política de cotas, completam o time a deliciosa ninja Viúva Negra (Scarlett Johansson) e a eficiente Pepper (Gwyneth Paltrow), a assistente de Tony Stark. É tudo um pouco confuso, e nada faz muito sentido — o que, não sendo novidade nenhuma no gênero, não necessariamente constitui um defeito. O ponto fraco de *Os Vingadores* é a falta de um vilão à altura. Excelente em dramas como *Cavalo de Guerra* e o ainda inédito aqui *The Deep Blue Sea*, o inglês Tom Hiddleston já falhara como Loki em *Thor*. Aqui, sai-se ainda pior. Com seu figurino de banda *heavy metal* e seu exército de robôs sem rosto, Loki em nenhum momento parece ser páreo para essa turma. E ainda tem de ouvir do Homem de Ferro que age como uma “diva” e que sua briga com Thor parece uma atração do festival “Shakespeare no Central Park”. *Os Vingadores* funciona como a matinê que se propõe a ser, mas, no todo, não passa da soma exata de suas partes. Mais expectativa merecem os próximos longas do Homem de Ferro e do Capitão América, já em produção: a atividade de super-herói, ao que parece, é mais bem apreciada quando exercida em carreira-solo.

MENDES, Mario. Veja. Ed. 2.267. São Paulo: Abril, 2 maio 2012. p. 133.



Capa da 1ª edição da revista *The Avengers*, de 10 de setembro de 1963, na qual foi inspirado o roteiro do filme.

### Análise

1. Qual é a finalidade do texto?
2. Que informações objetivas o leitor pode obter a partir da leitura do texto?
3. Em uma passagem inicial do texto, o autor faz um breve resumo da obra para os leitores. Transcreva essa passagem.
4. Segundo Mario Mendes, quais são os pontos negativos de *Os Vingadores*?
  - E os positivos?
5. Em vários trechos do texto, a opinião do autor é sugerida pelo uso que faz de palavras e expressões. Transcreva esses trechos.
  - Qual a importância, para os leitores, da opinião pessoal do autor em um texto como esse?
6. No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?
  - a) As imagens permitem concluir que a avaliação do autor a respeito do filme é negativa ou positiva? Por quê?
  - b) Por que, no contexto em que foram usadas, tais imagens têm um valor argumentativo?
7. Como pode ser interpretado o título do texto?

### Imagem 8: Continuação do texto introdutório e exercícios de interpretação

O texto proposto para análise, de fato, pode ser considerado uma resenha e, pelo posicionamento do autor, consegue-se perceber uma opinião crítica e negativa em relação à obra resenhada. Esse é o único texto utilizado para a introdução do gênero. Mais à frente, na parte em que as autoras analisam a estrutura do gênero, o aluno terá contato com mais um texto do gênero citado, no entanto o tema do segundo texto será outro.

Os exercícios elaborados pelas autoras buscam evidenciar determinadas características do gênero resenha com a finalidade de fazer com que os alunos as percebam antes de haver um tratamento mais específico e teórico. Levando em consideração que a resenha é composta por uma parte objetiva – o resumo da obra resenhada – e por outra parte subjetiva – avaliação e opinião do autor da resenha – a dicotomia entre objetividade e subjetividade parece não estar presente. Na pergunta 2 (imagem 8), há menção a “*informações objetivas*”, mas a resenha escolhida pelas autoras não deixa em suficiente evidência tais informações. Para a pergunta 5 (imagem 8), a opinião do autor, por outro lado, está em exagerada evidência.

Pelas perguntas elaboradas pelas autoras, o aluno teria de conseguir perceber a finalidade do texto, a presença de informações objetivas da obra, a presença de outro gênero na composição da resenha (o resumo), a opinião explícita do autor e o uso de juízos de valor, a presença da argumentação no gênero. Entretanto o texto selecionado dificulta a identificação dos aspectos objetivos e subjetivos no gênero, uma vez que tudo parece ser, na resenha selecionada, apenas do âmbito da opinião do autor. A atividade por completo pode ser entendida como interpretativa. Claramente as questões não se restringem a uma interpretação apenas sobre o que é dito, mas também tentam fazer menção a como é dito e construído em relação ao gênero.

Em seguida, o material começa a apresentar os diversos conceitos que fazem parte da configuração do gênero. O primeiro colocado no material é definição e usos. Além disso, é ressaltada uma característica importante para o gênero em questão (imagem 9).



## Tome Nota

A **resenha** é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.

Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam uma série de **juízos de valor** que procuram oferecer, ao leitor, uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

## Tome Nota

**Juízo de valor** é um conceito filosófico e se refere a um julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os juízos de valor se opõem aos **juízos de fato**, que dizem o que as coisas são, como são e por que são.

Se dizemos “Está chovendo”, estamos enunciando um acontecimento constatado por nós. Manifestamos, portanto, um **juízo de fato**. Se, porém, dizemos “A chuva é triste”, passamos da constatação à interpretação de um fato, porque o avaliamos subjetivamente. Manifestamos, neste caso, um **juízo de valor**.

*Imagem 9: Definição e usos*

Uma das conceituações, como podemos ver na imagem anterior, foi destinada ao juízo de valor, que, de fato, é um mecanismo muito presente na elaboração das resenhas. O juízo de valor, para Bakhtin (2016), só adquire significado quando colocado em um enunciado concreto. A isso se justifica o caráter de neutralidade das palavras, pois “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. (BAKHTIN, 2016, p. 48). Dessa forma, “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional.” (BAKHTIN, 2016, p. 51).

No material, a necessidade de as palavras ganharem materialidade no discurso para que, assim, adquiram um valor – que é específico – não é considerado no primeiro texto. Mais à frente, ao analisar a estrutura de uma resenha, os juízos de valor estarão demarcados e seus significados não estarão evidenciando a necessidade de uma materialização da palavra, mas será, mais uma vez, como se a palavra em si, sozinha e isolada, contivesse o juízo de valor.

A resenha sobre o filme dos Vingadores, na verdade, está, sim, repleta de juízos de valor. Entretanto seria essencial que fosse feita uma análise dos juízos impressos. O conceito bakhtniano, por exemplo, ganharia força e entraria em evidência no processo analítico dessa ferramenta considerada pelas autoras constitutivo do gênero. O autor da resenha - Mario Mendes - emprega diversos adjetivos os quais, a princípio, vistos de forma isolada, poderiam trazer um aspecto positivo, como se tal característica fosse desejável de se ter, como se o predicado estivesse favorável ao sujeito de que se fala. Contudo, o tom irônico permeia grande parte da narrativa e, com isso, o significado das palavras, como mencionado por Bakhtin, precisa ser compreendido extraemocionalmente, pois “Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais.” (BAKHTIN, 2016, p.52)

Uma palavra que nos chamou a atenção, por exemplo, foi “deliciosa”, utilizada para descrever a personagem Viúva Negra, interpretada pela atriz Scarlett Johansson. Não há, no material, nenhuma observação sobre o emprego dessa palavra para imprimir um juízo de valor acerca da personagem. Dessa perspectiva, se considerado o preceito de sempre analisar os discursos em relação às esferas nas quais circulam e o fato de que se materializam por meio de gêneros, revela-se, na fala do autor, uma imagem do feminino objetificada e sensualizada.

O contexto de circulação (imagem 10) é a próxima especificidade que ganha destaque no estudo dos gêneros discursivos no material. O livro não se restringe a apenas contextos clássicos, tradicionais e mais antigos; ele menciona, também, contextos bastante atuais, modernos, que se relacionam e se atualizam com as redes sociais e com o progresso da tecnologia e da internet.

## Contexto de circulação

Atualmente encontramos resenhas em diversos contextos de circulação. Nas revistas semanais, por exemplo, há sempre uma seção dedicada à avaliação de lançamentos de filmes, CDs, DVDs e livros. Os repórteres culturais são os responsáveis por essas resenhas. O mesmo acontece nos suplementos culturais dos jornais diários. Há, ainda, publicações especializadas em cultura e entretenimento com muitas de suas páginas destinadas a resenhas.

Grandes portais da internet costumam apresentar seções de resenhas, que são geralmente incrementadas pelos recursos tecnológicos que permitem ao internauta ver um *trailer* do filme ou ouvir trechos das músicas de um CD apresentado.

As histórias em quadrinhos também merecem a atenção de resenhistas. *Sites* dedicados à apresentação e avaliação dos últimos lançamentos do gênero têm seções específicas para as resenhas, que, em alguns casos, são identificadas pelo termo inglês *review*.

Ainda no universo virtual, é comum encontrar resenhas feitas em *blogs* pessoais e em comunidades criadas em redes sociais. Nesse caso, o autor do *blog* ou comunidade indica para seus leitores as obras que conheceu recentemente e das quais gostou. Ou faz recomendações negativas, sugerindo que as pessoas não percam tempo de conhecer uma dessas obras.

### *Imagem 10: Contexto de circulação*

O contexto de circulação, no material, considera basicamente os meios nos quais o gênero é postado e lido. É inexistente o trabalho de identificação de possíveis contextos ou meios em que, provável ou possivelmente, circulariam textos com discursos semelhantes. Por exemplo: duas revistas como vieses ideológicos opostos, provavelmente abrangeriam textos do gênero resenha com manifestações e posicionamentos distintos acerca de determinadas obras.

O público-alvo é caracterizado na seção *Os leitores das resenhas* (imagem 11). Por mais que seja um gênero discursivo cujo perfil de leitor é muito variado, o livro faz essa observação e aponta que, por mais amplo que seja, por mais diversas que sejam as possibilidades de leitores, há um pré-requisito indispensável: o interesse na opinião do resenhista.

## Os leitores das resenhas

O perfil dos leitores de resenhas varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e que procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos na área. O mesmo ocorre no caso de músicas, filmes, *shows*, peças de teatro, exposições, etc.

Todos os leitores de resenha apresentam uma característica em comum: desejam não só uma descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. Se confiam nos autores das resenhas, podem se basear em seus textos para decidirem conhecer ou não tal obra.

Os resenhistas, por sua vez, devem conhecer o perfil de seus leitores, porque ele poderá variar, dependendo do contexto de circulação de seus textos. Revistas voltadas para jovens selecionam as obras a serem resenhadas levando em consideração esse público-leitor. Revistas semanais de variedades, por outro lado, procurarão apresentar resenhas de obras que possam interessar a um público mais geral.

### *Imagem 11: Público-alvo*

As autoras mencionam, ao final, como observamos na imagem reproduzida, o perfil de leitor reconhecido pelos autores. Entretanto tem-se a impressão, pelo prosseguimento do texto, que o reconhecimento é determinado por informações pontuais e gerais, como idade. Para o Círculo, conhecer o interlocutor requer depreender ainda, e, talvez, sobretudo, características sociais e culturais. Entender, por exemplo, para qual grupo social ou econômico um gênero se destina, por quais ideologias o grupo provavelmente se guia ou se pauta, quais interesses compartilham e, conseqüentemente, como reagirá diante do tema e do estilo utilizados para enunciar e compor o gênero, faz parte do reconhecimento do perfil dos leitores. Atributos como idade, gênero e etnia podem fazer parte do rol de características percebidas e consideradas pelo resenhista, mas a identificação socioideológica é necessária também.

Para demonstrar a forma como a estruturação do texto acontece, os apontamentos e as características são colocados em um texto selecionado pelas escritoras do material (imagens 12, 13, 14 e 15). Tal procedimento, por um lado, pode ser entendido como bastante positivo, pois os alunos conseguem verificar, no enunciado, a aplicabilidade de diversas características que especificam e compõem o gênero em si. Entretanto, a explicação é desenvolvida de maneira super segmentada do ponto de vista composicional e do ponto de vista linguístico que marca a subjetividade. Da forma como é feita a análise, parece que há um modelo a ser entendido, ainda que haja um esforço para que os alunos percebam as características próprias do gênero.

O gênero é analisado por parágrafo – formado por três deles. Será possível observar também que alguns juízos de valor, algumas expressões que configuram juízo de valor inclusive, não estão destacadas como elas propõem – a palavra “tesouro”, por exemplo, na materialização que assume no primeiro parágrafo.

## Estrutura

A necessidade de trazer uma caracterização resumida da obra analisada e também de apresentar uma opinião sustentada por argumentos é traduzida, na estrutura das resenhas, pela presença de alguns trechos destinados a cumprir tais funções. Observe.

### *Aprender a viver*

*O francês Luc Ferry pôs a filosofia nas listas de livros mais vendidos – e sem baratear suas ideias*

Jerônimo Teixeira

**Título e subtítulo:** representam o **primeiro contato** do leitor com a obra analisada. Devem informá-lo sobre o tema dessa obra, como é feito aqui. O subtítulo já pode trazer algum **juízo de valor**, destacado aqui em **vermelho**.

A identificação do autor da resenha pode preceder o texto ou aparecer no final.

*Imagem 12: Estrutura - Título e subtítulo*

Filósofo fundamental do pensamento moderno, o alemão Immanuel Kant é complexo nas ideias e árido no estilo. O francês Luc Ferry, no entanto, leu a *Crítica da razão pura* quando tinha 15 anos. “Não entendi rigorosamente nada, mas tive a impressão de que aquele era um pensador importante, de que havia ali uma espécie de tesouro escondido”, disse à *Veja* o filósofo e ex-ministro da Educação da França, hoje com 56 anos. Ferry é autor de *Aprender a viver* (tradução de Véra Lucia dos Reis; Objetiva; 304 páginas; 37,90 reais), um livro de divulgação filosófica que discute, de forma acessível mas séria, autores como Nietzsche, Husserl e Heidegger. A obra vendeu impressionantes 230.000 exemplares na França e respeitáveis 14.000 no Brasil. Já aparece há seis semanas na lista de mais vendidos de *Veja*. Feito talvez mais extraordinário do que a precocidade de sua formação filosófica, Ferry transformou a filosofia em *best-seller*. [...]

**Primeiro parágrafo:** introdução que apresenta o **contexto** no qual a obra resenhada se insere. Nesse caso, trata-se de um livro de divulgação do pensamento de filósofos.

O autor da resenha também traz as **informações básicas** (título, autor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos) sobre o livro que será analisado. Essas informações serão destacadas, ao longo do texto, em **azul**.

Dentre essas informações, merece atenção especial a **descrição resumida** do conteúdo da obra. Utilizamos a cor verde para assinalar essas passagens.

O autor da resenha explicita alguns dos seus **juízos de valor**.

*Imagem 13: Estrutura - Primeiro parágrafo*

É claro que Ferry não é nem o único nem o primeiro “popularizador” da filosofia. O norueguês Jostein Gaarder foi *best-seller* mundial ao recontar a história da filosofia com uma simpática moldura ficcional em *O mundo de Sofia*. O suíço radicado na Inglaterra Alain de Botton tem se firmado como um “filósofo popular” — embora não tenha ainda frequentado as listas de mais vendidos —, recorrendo a Sêneca ou Schopenhauer para consolar o leitor que sofre uma desilusão amorosa ou inveja o sucesso do vizinho. Nenhum dos dois, porém, vem de uma carreira acadêmica, como Ferry, que estudou nas tradicionais universidades de Sorbonne, na França, e Heidelberg, na Alemanha. Nos livros de Botton, em particular, a filosofia é reduzida a uma coletânea de citações cosméticas. *Aprender a viver*, pelo contrário, explica sistematicamente o pensamento dos autores abordados. [...]

**Segundo parágrafo:** há uma **expansão do contexto** mais geral no qual se insere o livro resenhado (livros de divulgação do pensamento filosófico).

O autor do texto informa seus leitores sobre outras obras semelhantes publicadas no Brasil. Esse tipo de comparação é comum nas resenhas. Pode ser feito de duas formas: confrontando a obra resenhada com outras do mesmo tipo (caso do exemplo citado), ou comparando diferentes obras de um mesmo autor (o que será feito no próximo parágrafo).

A informação sobre outras obras do mesmo tipo é utilizada como base para a explicitação do **juízo de valor** que fecha o parágrafo: o livro de Luc Ferry é mais sério do que os de Alain de Botton, porque “explica sistematicamente o pensamento dos autores abordados”.

O **argumento** para sustentar essa avaliação é apresentado antes e também traduz um juízo de valor implícito: o livro de Luc Ferry é melhor porque ele estudou em tradicionais universidades europeias e fez carreira acadêmica.

*Imagem 14: Estrutura - Segundo parágrafo*

Salvação é a palavra-chave do livro. A filosofia, na visão de Ferry, é uma alternativa laica à religião: busca respostas para a angústia fundamental que todo ser humano tem ao tomar consciência de sua irremediável finitude. *Aprender a viver* investiga as respostas que diferentes escolas filosóficas deram a esse problema [...], encerrando-se com a alternativa do próprio Ferry, sua proposta — talvez excessivamente otimista — de um novo humanismo secular, que supere os becos sem saída construídos pela dúvida radical de pensadores como o alemão Friedrich Nietzsche. São ideias que o autor já apresentou, de forma mais “técnica”, em livros anteriores, como *O homem deus* e especialmente *O que é uma vida bem-sucedida?*, publicados no Brasil pela Difel. *Aprender a viver*, porém, é voltado especificamente para o leigo, e em particular para o leitor jovem. O título, com certo jeitão de autoajuda, tem um apelo inegável, que talvez responda por parte do sucesso da obra — e talvez prometa mais do que este ou qualquer livro pode dar. A busca da vida boa, virtuosa, é de fato uma ambição ancestral dos filósofos. Qualquer resposta, porém, será sempre provisória e insuficiente. O entusiasmo de Ferry por seu humanismo secular não basta para matar a charada dessa esfinge antiga.

**Terceiro parágrafo:** o autor concentra-se na análise do livro *Aprender a viver*. Parte de um breve resumo do enfoque que a obra dá às questões filosóficas, para introduzir mais alguns juízos de valor, agora voltados para a avaliação da obra resenhada.

Uma nova comparação é feita, nesse caso com livros anteriores de Luc Ferry, considerados mais técnicos.

Toda a parte final desse parágrafo é constituída por juízos de valor que procuram orientar o leitor sobre a qualidade da abordagem que Luc Ferry faz da filosofia e sobre a possibilidade de o livro cumprir sua promessa implícita no título: os leitores aprenderiam, com a filosofia, a viver melhor.

É importante observar que as comparações feitas ao longo do texto têm valor argumentativo, porque ajudam o resenhista a validar suas opiniões, fazendo com que não pareçam juízos de valor emitidos sem qualquer referência mais concreta.

A conclusão do autor sobre livros desse tipo é, na verdade, uma reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada: ela promete mais do que pode dar, porque, por melhores que sejam os livros de divulgação da filosofia, sempre serão insuficientes para garantir uma “vida boa, virtuosa”.

### *Imagem 15: Estrutura - Terceiro parágrafo*

Há, na análise a apresentação de “uma estrutura composicional” que busca chamar a atenção do leitor para o ordenamento das informações. Se, no início do capítulo, as autoras trazem uma resenha e fazem um movimento, por meio de exercícios, de levar os alunos a perceberem os elementos utilizados e afirmados no interior do gênero, isso se perde, de certa forma, com a imposição e revelação total dos mecanismos gramaticais utilizados. Ao decompor o gênero, as autoras não deixam espaço para a exigência de um olhar atento e ativo dos alunos; a estes, agora, resta apenas aceitar e usar a fôrma prescrita.



Por fim, a análise do gênero discursivo é finalizada com a seção *Linguagem*. Chama-se a atenção para o fato de a linguagem variar de acordo com o público a que se destina o enunciado construído, podendo, entretanto, direcionar-se a um público alvo de perfil mais geral e menos específico – como foi dito pelas próprias autoras no texto transcrito em *Estrutura*. Seguindo a mesma configuração de *Estrutura*, *Linguagem* caracteriza esse parâmetro na própria unidade textual (imagem 16).

O rock brasileiro ainda é capaz de soar **abusado, reflexivo e indispensável**. **Não dá para sair mais satisfeito** dessa crônica musical chamada *Nheengatu*, o 18<sup>o</sup> álbum dos Titãs. Os **cinquentões** Paulo Miklos, Sérgio Britto, Tony Bellotto e Branco Mello – remanescentes da formação original de 1982 – **sabem que a vida não parece uma festa**, por isso voltam **ácidos** e com um **afiado** discurso político. Juntamente com as baquetas de Mario Fabre e a produção de Rafael Ramos, o quarteto fez o **melhor** disco em anos, **emendando pancadas rapidíssimas** – a maioria das músicas tem menos de três minutos – e dialogando todo o tempo com dois de seus **melhores** trabalhos, no caso *Cabeça Dinossauro* (1986), e *Titanomaquia* (1993). *Nheengatu* chega depois da turnê em que o Titãs tocou *Cabeça Dinossauro* na íntegra e de shows em que várias das **novas** canções foram testadas.

[...]

RODRIGUES, André. *Rolling Stone*, n. 93, p. 89, jun. 2014. (Fragmento).

A presença constante de **adjetivos valorativos** é uma característica esperada das resenhas em geral. São eles que, na maior parte dos casos, introduzem os juízos de valor que definem esse gênero discursivo.

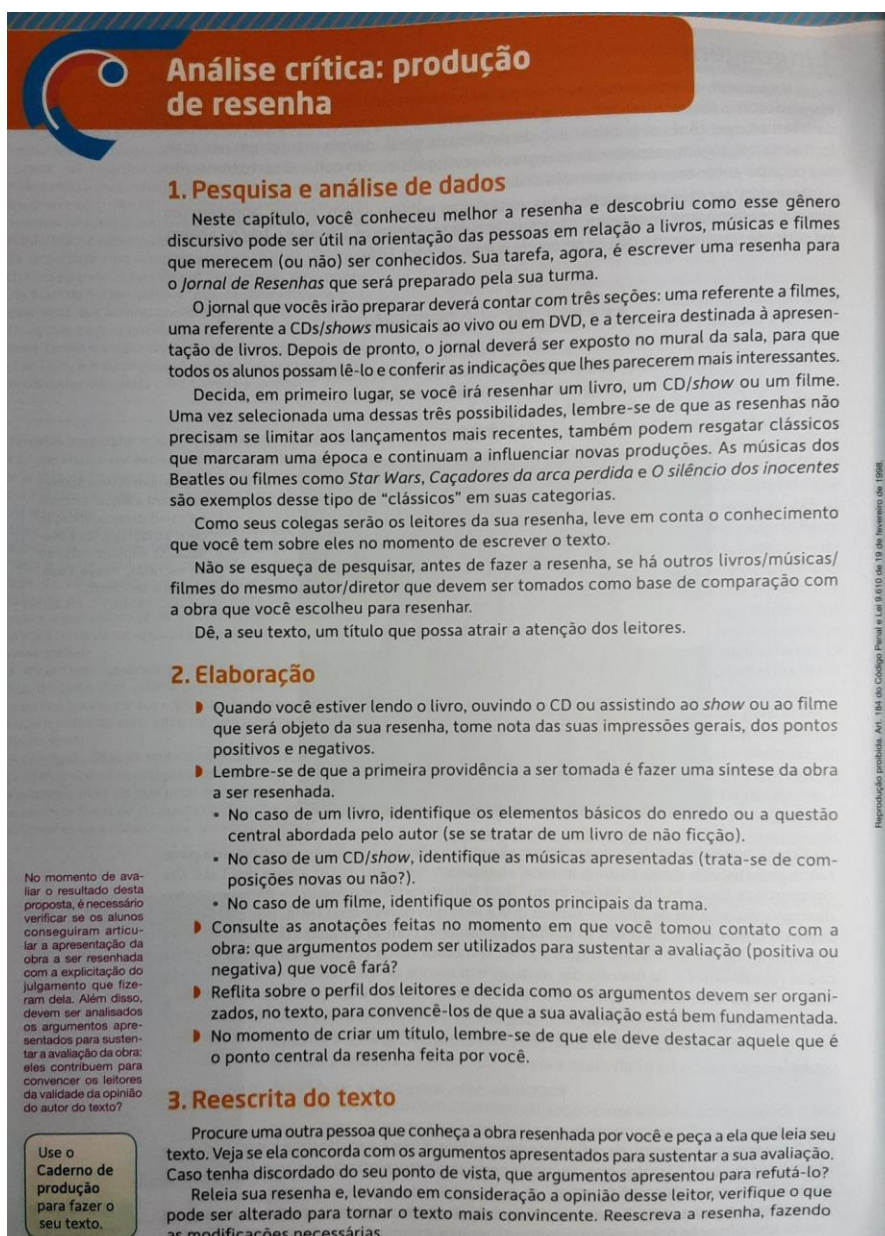
O uso de algumas **estruturas mais coloquiais**, no texto, revela que o autor procura uma maior identificação com o público-leitor da revista, composto por pessoas mais jovens.

#### *Imagem 16: Texto utilizado na seção Linguagem*

A classificação do público-leitor da resenha, colocada na imagem 11, como jovem é um tanto quanto passível de discordância. A nosso ver, mesmo adultos ou pessoas mais velhas que apreciam o gênero musical ou a banda da qual se fala poderiam se interessar pela resenha e partilhar do vocabulário utilizado. O nível de coloquialidade utilizado não seria suficiente para exemplificar e justificar o público a que se dirige.

Com isso, encerra-se a parte teórica do capítulo *Resenha*. O capítulo ainda conta, como todos os demais, com a seção de produção textual do gênero aprendido e várias indicações de livros, filmes e sites, que auxiliam tanto na temática abordada quanto na aprendizagem e no exercício do gênero em si.

A seguir, trazemos a imagem com a proposta de produção do gênero.



**Análise crítica: produção de resenha**

### 1. Pesquisa e análise de dados

Neste capítulo, você conheceu melhor a resenha e descobriu como esse gênero discursivo pode ser útil na orientação das pessoas em relação a livros, músicas e filmes que merecem (ou não) ser conhecidos. Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o *Jornal de Resenhas* que será preparado pela sua turma.

O jornal que vocês irão preparar deverá contar com três seções: uma referente a filmes, uma referente a CDs/shows musicais ao vivo ou em DVD, e a terceira destinada à apresentação de livros. Depois de pronto, o jornal deverá ser exposto no mural da sala, para que todos os alunos possam lê-lo e conferir as indicações que lhes parecerem mais interessantes.

Decida, em primeiro lugar, se você irá resenhar um livro, um CD/show ou um filme. Uma vez selecionada uma dessas três possibilidades, lembre-se de que as resenhas não precisam se limitar aos lançamentos mais recentes, também podem resgatar clássicos que marcaram uma época e continuam a influenciar novas produções. As músicas dos Beatles ou filmes como *Star Wars*, *Caçadores da arca perdida* e *O silêncio dos inocentes* são exemplos desse tipo de "clássicos" em suas categorias.

Como seus colegas serão os leitores da sua resenha, leve em conta o conhecimento que você tem sobre eles no momento de escrever o texto.

Não se esqueça de pesquisar, antes de fazer a resenha, se há outros livros/músicas/filmes do mesmo autor/diretor que devem ser tomados como base de comparação com a obra que você escolheu para resenhar.

Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores.

### 2. Elaboração

- ▶ Quando você estiver lendo o livro, ouvindo o CD ou assistindo ao show ou ao filme que será objeto da sua resenha, tome nota das suas impressões gerais, dos pontos positivos e negativos.
- ▶ Lembre-se de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada.
  - No caso de um livro, identifique os elementos básicos do enredo ou a questão central abordada pelo autor (se se tratar de um livro de não ficção).
  - No caso de um CD/show, identifique as músicas apresentadas (trata-se de composições novas ou não?).
  - No caso de um filme, identifique os pontos principais da trama.
- ▶ Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?
- ▶ Reflita sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.
- ▶ No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita por você.

### 3. Reescrita do texto

Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto. Veja se ela concorda com os argumentos apresentados para sustentar a sua avaliação. Caso tenha discordado do seu ponto de vista, que argumentos apresentou para refutá-lo?

Releia sua resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, verifique o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.

No momento de avaliar o resultado desta proposta, é necessário verificar se os alunos conseguiram articular a apresentação da obra a ser resenhada com a explicitação do julgamento que fizeram dela. Além disso, devem ser analisados os argumentos apresentados para sustentar a avaliação da obra: eles contribuem para convencer os leitores da validade da opinião do autor do texto?

Use o Caderno de produção para fazer o seu texto.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Imagem 17: Produção de resenha do material

Sobre o processo de produção proposto pelas autoras, ressaltamos que a situação comunicativa, apesar de trazer elementos envolvidos numa situação, ela não resulta de uma vivência real dos alunos. O que se tem é uma situação manipulada para que os alunos produzam textos do gênero resenha.

No decorrer da nossa experiência como professoras, deparamo-nos com materiais que simplesmente requisitavam a escrita de um texto em dado gênero, sem nem se preocupar com elementos imprescindíveis de serem considerados, como o contexto de produção e de circulação, o interlocutor. Essa realidade é, sem dúvida, muito pior, pois passa a sensação de

que o gênero depende exclusivamente do texto que será escrito e este, por sua vez, do autor. No entanto, a configuração do material analisado ainda não é a idealizada pelo círculo, pois, como comentado anteriormente, a situação é artificial.

Para finalizar, nos exemplos de resenha selecionados, partindo da forma como são estruturados e das observações feitas acerca de cada um, em nenhum momento é apontada alguma intertextualidade. Os textos parecem iniciar e finalizar em si mesmos. O diálogo com o meio social, com o grupo social ao qual pertence e a voz que ecoa no texto parecem não influenciar em nada o gênero e a forma como ele é composto. Parece, assim, que todo o dito e refletido pertence à pessoa física e singular que o escreveu. A consciência de o gênero como construção social não é apontada nem discutida com os alunos; ao contrário, fica, o gênero, parecendo emanar do sujeito individual.

#### 4.2. Carta pessoal e e-mail

Depois de analisada a forma como o gênero resenha foi trazido pelo livro didático, partimos para a análise dos gêneros carta pessoal e e-mail. Para iniciar, tomamos o primeiro item que aparece no capítulo seis, reproduzido a seguir.



Imagem 18: Objetivos dos gêneros carta pessoal e e-mail

Antes da análise dos gêneros de fato começar no livro didático, há uma comparação entre os gêneros “carta pessoal” e “e-mail”, já presumindo, desde o início, que os dois muito

se assemelham. Dentre os objetivos listados, as autoras citam a identificação da finalidade de cada um dos gêneros.

Bakhtin se preocupa, diversas vezes, com o “para quê” cada gênero é usado, ou seja, a finalidade também é uma consideração importante para o Círculo ao analisar um gênero discursivo e para a produção de um texto, uma vez que “A situação, a finalidade e o objeto determinam também a escolha do estilo (das palavras e das formas gramaticais) e a escolha do gênero discursivo.” (BAKHTIN, 2016, p. 129). Pelo que se pôde observar, a especificação da finalidade de cada gênero está presente nos objetivos de todos os capítulos, para todos os gêneros.

No material, o contexto discursivo sempre é atrelado à estrutura dos gêneros. Isso também ocorre nos estudos bakhtinianos. O contexto de circulação, o perfil dos interlocutores, os mecanismos gramaticais utilizados, segundo Bakhtin, devem sempre ser considerados no processo de análise e produção, uma vez que todos esses fatores influenciam e caracterizam os enunciados produzidos e, por conseguinte, o discurso todo.

O que se percebe, de forma imediata, acerca da abordagem desse gênero no material, é que, uma vez mais, há uma supervalorização da estrutura e um esquecimento dos signos linguísticos que habitam essa estrutura. Tema, composição e estilo são conceitos fundamentais que precisam ser considerados de gênero em gênero. A composição do gênero é o que mais ganhou forma em sua abordagem, mas não de maneira detalhada e atrelada às atividades humanas que propiciam o desenvolvimento de um texto nesse gênero. Além disso, algumas inadequações que prejudicam a análise desse fator foram encontradas, que serão discutidas a seguir.

Segundo o Círculo, os gêneros discursivos são enunciados mais ou menos estáveis (BAKHTIN, 2016). Diante dessa premissa, os recursos linguísticos mencionados nos objetivos também afetam a relatividade da estabilidade dos enunciados. Um exemplo disso seria, no caso das cartas pessoais, a despedida. Esse é um fator estável, uma vez que faz parte da característica intrínseca ao gênero discursivo em questão; entretanto o caráter relativo entra em cena ao passo que há várias maneiras de se despedir, diversas saudações possíveis para cumprir essa característica.

Os gêneros discursivos geralmente são trabalhados com mais afinco na seção de produção dos materiais didáticos. No entanto, é interessante observar que esse material introduz o gênero por meio de textos prototípicos em relação ao gênero em questão e realiza uma atividade de interpretação de texto antes de partir para a atividade de produção. De certa

forma, o material permite perceber, ainda que de maneira sutil, que os dois componentes – interpretação e produção – estão interligados no trabalho com os gêneros discursivos.

Muitas vezes o trabalho de interpretação se restringe ao nível do enredo, dos acontecimentos, ao que é dito e sobre o que é dito. Há também, todavia, a interpretação das características do gênero, da configuração das diversas situações comunicativas e dialógicas que um texto presume e sua efetivação no meio pretendido. Esse tipo de interpretação foi constatado ao analisarmos o gênero resenha e, mais uma vez, se confirma no gênero carta pessoal.

O primeiro texto reproduzido no material trata-se de uma carta de amor enviada por um homem, chamado Emílio, à sua amada noiva (circunstância que será trazida depois da reprodução das cartas).

---



## Leitura

*Quando poucas pessoas tinham acesso a telefones, e os computadores pessoais não haviam sido inventados, a comunicação era feita pela troca de cartas. Reproduzimos, a seguir, trechos de duas cartas escritas na década de 1940.*

---

### Texto 1

Vitória, 10 de janeiro de 1944.

Maria:

Escrevo-lhe ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em sua companhia.

*Imagem 19: Primeira parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

Da minha partida, às 9h20, até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar. Todos vinham cansados e o jogo continuado do carro, provocado pela irregularidade da estrada, convidava para um cochilo. Acabaram todos cochilando mesmo, exceto eu, a princípio. Deliciava-me a contemplar o espetáculo deslumbrante que proporcionava a lua, projetando seus abundantes e luminosos raios pelos campos e montes que desfilavam **céleres**, numa formatura desalinhada, à proporção que o automóvel devorava a estrada. E, enquanto uma brisa, fresca e suave, entrando pela janelinha semiaberta, **fustigava-me** a fronte, eu via, dançando no pensamento, a sua figura sorridente, sempre meiga e cheia de encantos. Creia-me com sinceridade, senti então que era feliz. Parecia até que estava sonhando... [...] Agora, vou sair do terreno das divagações. [...] Hoje, pela manhã, depois de dormir bem e de ter sonhado, desci para o banco, a fim de **reencetar** a vida banal e **insípida** de todo dia. [...] Ao chegar ao banco, encontrei, sobre a mesa, a sua carta do dia 6. Apesar de ter daí saído ontem, ela já me proporcionou alegria, porque eu já sentia saudade. O dia, para mim, foi atribulado, com muito serviço e calor.

*Imagem 20: Segunda parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

À tarde fui ao Empório apanhar as fotografias! Que maravilha de arte!... Somente uma chapa foi possível copiar. E nós lá estamos. Não fomos de todo **“pesados”**. Aqui junto “a tal” e os negativos restantes, que produziram também um resultado negativo. [...]

Amanhã, espero ouvir a sua voz através desses 54 quilômetros de fio que nos separam. Talvez, até as 8h30, já tenha alguma novidade para contar-lhe. A cidade, ontem pelo dia, andou em rebuliço. Registraram-se incidentes entre soldados do exército e marinheiros de um navio auxiliar que se encontra ancorado no porto, do que resultou a morte de um dos últimos. Os seus companheiros pretendem ir à forra e o ambiente, ainda hoje, é de sobressalto. Nem parece que estamos em uma cidade civilizada. [...]

*Imagem 21: Terceira parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

Bem, Maria Angélica, eu hoje escrevi “pra chuchu” e você deve ter ficado **extenuada**, só de ler tanta coisa.

São agora 9h30. Boa hora de se ir dormir, não?  
Recomendações a Geysa, Dea, D. Sylvia, Therezinha,  
Oswaldinho e Paulinho.

E para você, toda a saudade do seu

*Imagem 22: Quarta parte do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

Emílio

Carta de arquivo particular. (Fragmento adaptado).

*Imagem 23: Parte final do texto 1 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

O segundo texto, reproduzido na sequência, trata-se da resposta de Maria a seu cônjuge, Emílio.

---

**Texto 2**

Guarapari, 13 de janeiro de 1944.

Emílio:

Nas cartas que lhe escrevo não sou muito extensa, é verdade, porém você me conhece muito bem, e por isso não deve estranhar. Quanto às suas, são muito agradáveis assim grandes.

Isso por aqui anda movimentado: bailes quase toda noite, serenatas... Segunda-feira à noite fizeram uma lá perto da rebentação. Você não imagina que espetáculo grandioso! A lua refletindo-se nas ondas, quebrando-se nas pedras, prateando todo o mar!... Acompanhadas pelo violão elevavam-se as vozes harmonizando o ambiente. Canções melancólicas... outras cheias de esperança, de saudade, um mundo de imaginação.

*Imagem 24: Primeira parte do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

Mas, Emílio, apesar de toda beleza, essas serenatas deixam uma tristeza na gente... E para atenuá-la um pouco recomponho mentalmente todos aqueles lugares por onde andamos, dando velas à imaginação, que ruma para as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade. Dizem que a vida só vale pelo que sonhamos e quase nada pelo que alcançamos, será verdade? Eu acho que não. E também que já é tempo de falar em coisas mais reais. Fiquei verdadeiramente admirada com o “magnífico” resultado das fotografias. Somos verdadeiros mestres para tirar retratos, hein? Hoje à tarde distraí-me lendo *A Gazeta* e *A Tribuna*, enquanto fazia hora para o banho. Então o Alvinho foi ontem, deixando vocês todos saudosos. Quando escrever-lhe, diga-lhe que lhe desejo muitas felicidades e um breve regresso.

*Imagem 25: Segunda parte do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

Hoje ficarei por aqui. Já são 11 e meia e se a Mamãe desconfia que ainda estou acordada há de passar um belo “pitinho”.

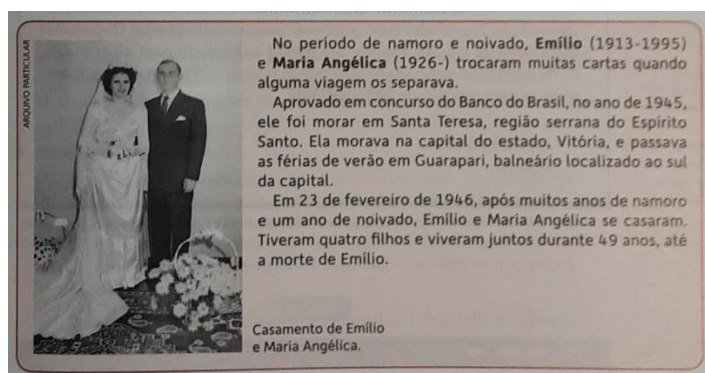
Recomendações aos seus. Com saudades se despede a sua

Maria

Carta de arquivo particular. (Fragmento adaptado).

*Imagem 26: Parte final do texto 2 da seção de leitura do gênero carta pessoal*

A imagem colocada a seguir traz algumas informações pontuais acerca de Emílio e Maria Angélica. A partir desse fragmento, conseguimos extrair informações mais objetivas acerca dos interlocutores das cartas.



*Imagem 27: Box com algumas informações sobre os autores das cartas*

Acerca dos textos reproduzidos anteriormente – imagens de 19 a 27 –, elaboram-se diversas questões. Algumas, que mais chamaram atenção, são discutidas a seguir.

## Análise

**1. Os textos 1 e 2 exemplificam um gênero discursivo muito conhecido. Que gênero é esse?**

- Identifique passagens desses dois textos que justifiquem essa classificação.

*Imagem 28: Pergunta 1 do gênero carta pessoal*

O primeiro exercício pede para os alunos justificarem a classificação de “carta pessoal” dos textos trazidos. Bakhtin aponta para o fato de que os gêneros possuem características próprias. A justificativa da classificação poderia, então, se relacionar, mais uma



vez, com o fato de que os gêneros possuem enunciados mais ou menos estáveis. São exatamente esses enunciados que “tipificam” os gêneros – no caso, a carta pessoal.

Quando o aluno consegue identificar essas passagens, compreende que a estabilidade dos gêneros é uma realidade, ao mesmo tempo em que percebe que os enunciados não são fixos e engessados, mas são *mais ou menos* estáveis, permitindo a existência de enunciados diferentes com características que os aproximam e assemelham.

- 2. Considerando os assuntos abordados e o modo como Emílio e Maria Angélica se dirigem um ao outro, podemos inferir o tipo de relação existente entre os dois. Que características dos textos revelam a natureza da relação entre Emílio e Maria Angélica?**
- Que função as cartas desempenham nessa relação?

*Imagem 29: Pergunta 2 do gênero carta pessoal*

O exercício dois pode ser compreendido como uma pergunta que permite aos alunos flagrarem características dos interlocutores. Por meio dos signos selecionados, do tratamento e da menção carinhosa entre ambos os escritores, o material permite que o professor observe a percepção que os alunos já conseguem estabelecer quanto ao interlocutor desse gênero, que será bem mais específico do que os leitores de tantos outros gêneros – inclusive dos da resenha.

Mais adiante, ainda nesta seção do trabalho, abordaremos os interlocutores do gênero, trazidos na parte teórica pelas autoras do material.

- 4. No capítulo 3, afirmamos que “existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição”. Nos textos 1 e 2, além de passagens narrativas, também encontramos trechos que exemplificam um outro tipo de composição. Qual é ele?**
- a. Que trechos são esses?
  - b. Por que diferentes tipos de composição podem ocorrer em um mesmo gênero discursivo?

*Imagem 30: Pergunta 4 do gênero carta pessoal*

A pergunta de número quatro faz menção à existência de diversos tipos de composição e ao fato de um gênero discursivo poder ser composto por mais de um tipo. Essa consideração de certa forma dialoga com os princípios do círculo, que explica que há, em um gênero específico, um tipo sobressalente de tipo textual, mas que há uma composição de tipos presente no gênero.

Logo, um gênero pode fazer uso da narração e da descrição – como é o caso do exercício – entre outros. Dessa forma, encerra-se a atividade de caráter interpretativo sobre o gênero discursivo “carta pessoal”. A partir de então, é introduzido o gênero “e-mail” por meio de outros dois textos exemplares.

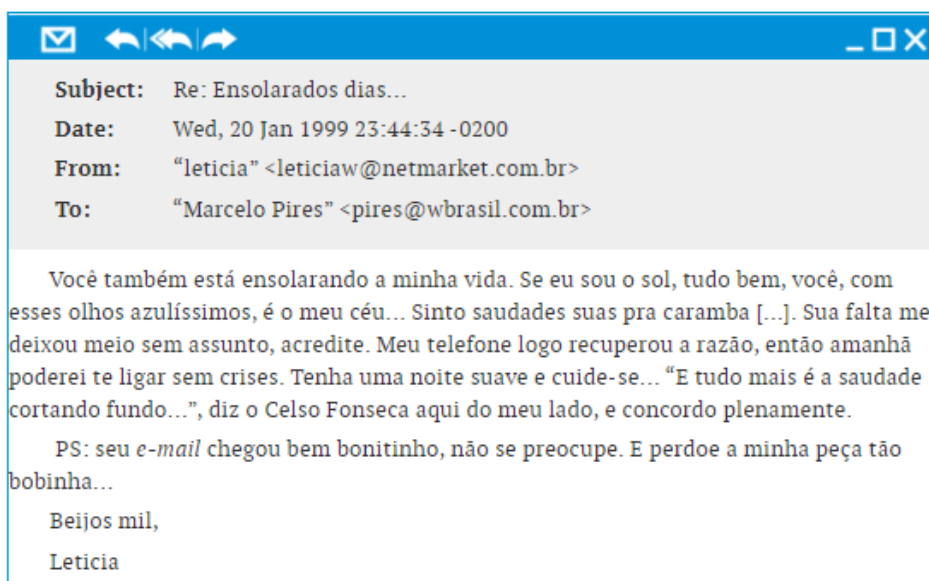
O e-mail mantém o tipo de relacionamento dos envolvidos na atividade comunicativa – relação amorosa entre um homem e uma mulher. O primeiro e-mail, tal qual a carta, é enviado pelo homem.



*Imagem 31: Texto 1 da seção de leitura do gênero e-mail*

Em resposta ao e-mail de Marcelo, Leticia redige o seguinte texto.

Texto 4



leticia wierzchowski e marcelo pires. *eu@teamo.com.br: o amor nos tempos da internet.*  
Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 67.

*Imagem 32: Texto 2 da seção de leitura do gênero e-mail*

Contando com um conhecimento intuitivo dos alunos, elas procuram, novamente, depreender o que eles sabem dos textos, formulando as seguintes questões.

Análise

1. Os textos 3 e 4 são reproduções de mensagens eletrônicas (*e-mails*). Uma comparação entre eles e os textos 1 e 2 identificará semelhanças. Quais são elas?
  - Podemos também observar diferenças entre esses dois conjuntos de textos. Identifique-as.

*Imagem 33: Pergunta 1 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

As autoras começam a atividade interpretativa a partir de uma comparação entre os textos exemplos do gênero carta pessoal e dos textos do gênero e-mail. Elas, entretanto, não fazem a observação de que os textos são exemplos de e-mails especificamente pessoais. Apesar de essa observação ser feita mais adiante, depois da sessão introdutória de exercícios – quando a teoria e a explicação acerca das características dos gêneros são esquematizadas –, seria importante mencionar a nomenclatura “pessoal” também para este gênero.

O e-mail, tal como a carta, pode ser escrito para diversas instâncias, com diferentes finalidades. Assim, se o gênero específico da carta foi ‘pessoal’, igualmente poderia ser feito

com o e-mail, uma vez que um aluno facilmente poderia contestar o caráter pessoal do gênero intitulado simplesmente e-mail.

Ainda mais importante, o e-mail, apenas dito dessa forma, é muito mais utilizado, hoje em dia, em âmbitos não pessoais, como trabalho, estudo, marketing.

**2. Uma diferença evidente entre as cartas e as mensagens eletrônicas é a extensão dos textos. Formule uma hipótese para explicar por que os e-mails são bem mais curtos e as cartas, mais longas.**

*Imagem 34: Pergunta 2 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

No exercício 2, as autoras focam na extensão dos textos de cada um dos gêneros. No Material do Professor, encontramos a resposta pretendida para essa pergunta, que vem da seguinte forma:

Quando as cartas eram o meio de contato frequente entre as pessoas e demoravam dias para chegar a seu destino, era natural que os autores tivessem mais acontecimentos para contar nos textos que escreviam. As mensagens eletrônicas são “entregues” instantaneamente. Isso faz com que a comunicação ocorra de modo muito mais intenso e frequente. Nesse caso, os textos tornam-se mais curtos, porque geralmente tratam de um assunto específico e os interlocutores têm a certeza de que podem continuar rapidamente a trocar mensagens e, assim, continuar a “conversar” um com o outro. Nesse sentido, cada mensagem é semelhante a um turno de fala em um diálogo.

*Imagem 35: Resposta do professor do exercício 2 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

Quanto à comparação entre o e-mail e o turno de um diálogo, fica o questionamento: esses dois aspectos são realmente semelhantes? Se tomarmos os dois e-mails trazidos, um como resposta ao outro, podemos perceber que essa comparação não é tão eficaz. Em um diálogo – comparação com o diálogo tradicional proposto pelo material do professor – provavelmente o primeiro e-mail não teria sido dito inteiramente até que a outra pessoa tomasse o turno. Os turnos, no caso apresentado, teriam sido ainda mais curtos, com revezamento mais frequente entre uma e outra pessoa. É importante lembrar também que em um diálogo frente a frente há outros mecanismos de transmissão e retomada de turno, como a expressão facial, o balanço da cabeça etc.

Sobre o revezamento de turno, Bakhtin afirma que

“Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Além disso, Marcelo, em um único e-mail, menciona mais de um assunto. Ele, primeiramente, começa comunicando o conserto da Internet no ambiente em que está; depois, declara-se para a sua namorada; em seguida, fala sobre a peça enviada por ela e sua pretensão de lê-la; por fim, fala sobre a mudança na formatação de seu e-mail. Pensando na configuração de turnos, provavelmente Letícia já o teria interrompido antes de ele mencionar e encerrar todas essas questões.

### 3. Observe os trechos dos textos 1 e 4, respectivamente.

Escrevo-*lhe* ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em *sua* companhia.

Da **minha** partida, às 9h20 até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar.

*Você* também está ensolarando a **minha** vida. Se eu sou o sol, tudo bem,  *você*, com esses olhos azulíssimos, é o **meu** céu...

- a. Nos trechos, observamos a ocorrência frequente de pronomes pessoais. Que função desempenham, nos textos, esses pronomes?
- b. Qual a diferença entre os pronomes destacados em *itálico* e em **negrito**?

*Imagem 36: Pergunta 3 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

Esse exercício nos remete a um princípio muito importante: o texto também contribui para o ensino de gramática. O ensino gramatical feito dessa forma, inclusive, permite ao aluno perceber a finalidade, os usos e a importância de entender determinada regra, além de saber aplicá-la aos diversos enunciados produzidos em diferentes contextos. Sendo assim, considera-se satisfatório esse tipo de abordagem durante o ensino de gêneros discursivos. Reflexões linguísticas e gramaticais atreladas ao texto configuram um ensino mais contextualizado, eficaz e dinâmico.

João Wanderley Geraldi, no texto de sua autoria, intitulado *Concepções de linguagem e ensino de português* e presente no livro *O texto na sala de aula*, aborda a questão do ensino de gramática nas escolas de ensino básico e problematiza, inclusive, a forma como este ensino é feito:

“Parece-me que o mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para os alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.” (GERALDI, 1984, p.46)

Após apontar um dos principais problemas do ensino de língua nas escolas brasileiras, o autor concluiu que

“[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo a diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.” (GERALDI, 1984, p. 47)

Para finalizar a seção, as autoras trazem um exercício que se aproxima do caráter interpretativo mais comum, que consiste na compreensão do conteúdo apresentado nos textos.

#### 4. Releia.

**Texto 2:** [...] recomponho mentalmente todos aqueles lugares por onde andamos, dando velas à imaginação, que ruma para as paisagens conhecidas em busca da saudade e da recordação. Atraem-me esses lugares onde estivemos juntos e que me fazem recordar-lhe mais visualmente numa agradável associação de ideias, fugindo à realidade.

**Texto 4:** Sinto saudades suas pra caramba [...]. Sua falta me deixou meio sem assunto, acredite. Meu telefone logo recuperou a razão, então amanhã poderei te ligar sem crises.

- a. Que sentimento fez com que Maria Angélica procurasse os lugares onde esteve junto com Emílio?
- b. Outra importante diferença entre as cartas e as mensagens é o grau de formalidade da linguagem utilizada. A comparação entre os dois trechos acima exemplifica essa diferença. Por quê?
- c. Que fatores podem explicá-la?

*Imagem 37: Pergunta 4 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

O caráter desse grupo final de perguntas é, dentre os colocados pelas autoras, o mais provável de estar presente em exercícios interpretativos. Eles se relacionam um pouco mais à mensagem em si, ao que é dito e como é dito, na diferença das formas entre os textos dos diferentes gêneros.

A pergunta 4c dá abertura para a diferença entre os tempos de escrita dos textos. É exatamente com esse raciocínio que a resposta do professor é formada:

- c. O momento em que os textos foram escritos precisa ser considerado. As pessoas, na década de 1940, eram bem mais formais no uso que faziam da linguagem nos textos escritos. Embora se possam identificar algumas passagens mais descontraídas nas cartas, seu tom geral é mais formal, tanto no vocabulário utilizado quanto na sintaxe. Outro fator a ser considerado é a diferença no grau de intimidade das relações afetivas da década de 1940 e de 1990. Seria impensável para namorados, na década de 1940, dirigirem-se um ao outro com o grau de informalidade observado nos *e-mails*. O inverso também é verdade. Nos dias de hoje, é muito mais natural e esperado que a intimidade entre os namorados seja explicitada, como fazem Marcelo e Leticia, do que sugerida, como é o caso das cartas de Emílio e Maria Angélica.

*Imagem 38: Resposta do professor do exercício 4 da comparação entre o gênero carta pessoal e o e-mail*

Os tempos distantes, os anos diferentes implicam também em costumes distintos, nos hábitos que perpassavam as relações amorosas. Essas observações permitiriam discussões produtivas com os alunos no que diz respeito ao contexto de circulação, ao considerar o tempo também como um possível influenciador. Com essa discussão, a seção de textos e exercícios introdutórios se encerra.

Em seguida, a seção “Definição e usos” é iniciada, introduzindo a parte teórica e mais conceitual dos gêneros, apontando as diferentes categorias que precisam ser observadas nos gêneros.

**Tome Nota**

A **carta pessoal** é um gênero discursivo em que o autor do texto se dirige a um interlocutor que conhece, com o qual pretende estabelecer uma comunicação a distância.

A **mensagem eletrônica (e-mail)** é um gênero discursivo que surgiu com o advento da internet. Caracteriza-se por permitir uma comunicação escrita muito rápida entre interlocutores conectados em rede virtual.

*Imagem 39: Definição de carta pessoal e e-mail*

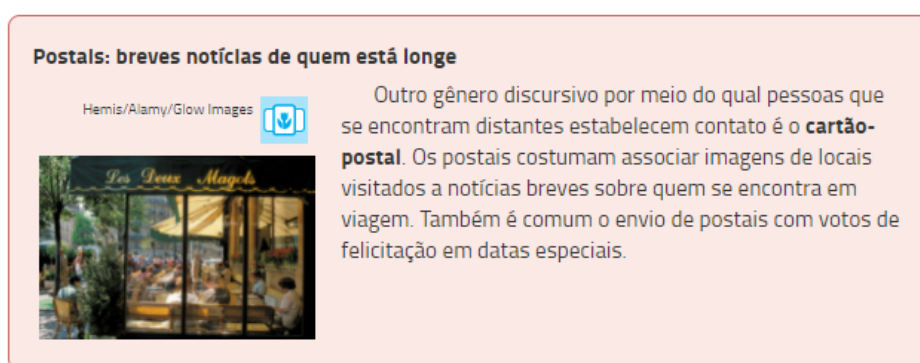
A primeira consideração se refere à definição dos dois gêneros estudados no capítulo. As definições colocadas não definem, de fato, a carta pessoal e o e-mail, apenas fornecem algumas informações a respeito dos dois gêneros, mas não os conceitualizam.

Se considerar, por exemplo, o telefonema, também se tem um texto dirigido a um interlocutor conhecido com quem se estabelece uma comunicação a distância. Se olhar para as mensagens trocadas pelo aplicativo WhatsApp, constata-se que é uma comunicação escrita

muito rápida (ainda mais rápida que o e-mail), que ocorre entre interlocutores conectados em rede virtual.

Se os alunos e os professores tomarem essa nota como definição básica dos gêneros, haverá um engano e uma inexatidão do que cada gênero significa dentro dos contextos, configurando, assim, um problema no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros e, ainda mais, no ato de definição.

Então, é feita uma interface interessante entre a carta pessoal e os cartões postais. O material traz as características essenciais da imagem de lugares e dos votos de felicitação.



*Imagem 40: Box sobre cartões postais*


Por mais breve que seja a abordagem do novo gênero, é uma atitude a ser considerada. Os gêneros discursivos a serem abordados em sala de aula são selecionados, uma vez que é impossível o estudo de todos eles, mas a conexão entre mais de um gênero discursivo é muito bem colocada e serve para ampliar o repertório dos estudantes.

O telefonema, então, adentra o texto, em formato de box, como outra alternativa de comunicação a distância.



**O telefonema**

Archive Photos/Hulton Archive/  
Getty Images



Secretária ao telefone.

Um gênero discursivo oral que também tem por finalidade manter uma conversa entre dois (ou mais) interlocutores é o **telefonema pessoal**.

Em termos de rapidez na troca de mensagens, o telefonema é tão eficiente quanto outro gênero da internet, o *chat*, no qual se pode conversar nas redes sociais. Há ainda, em *smartphones*, *tablets* e computadores, os programas de mensagens instantâneas, que permitem aos interlocutores falarem um com o outro ou “conversarem” por escrito.

*Imagem 41: Box sobre telefonema*

Aqui se menciona o telefonema – para a comunicação oral – e o chat – para a comunicação escrita por internet – como outros possíveis gêneros discursivos. Esses dois novos gêneros são muito pertinentes para efeito de comparação com os dois gêneros estudados no capítulo e para soma de possibilidade de conversa estabelecida entre as pessoas no âmbito pessoal, diferenciando o meio virtual do não virtual. Retomando as ideias e estudos de Bakhtin e do Círculo, poderíamos considerar o chat e o telefonema como gêneros do cotidiano e gêneros primários.

Após os diversos boxes mencionados e analisados, temos a continuidade do texto que compõe a parte teórica. É a partir da finalidade reproduzida que o termo “pessoal” vem atrelado ao e-mail ao qual as autoras estão se referindo durante todo o capítulo (imagem reproduzida a seguir). Até então, o e-mail não havia aparecido especificado junto ao termo “pessoal”, fato criticado anteriormente no texto desse trabalho.

A finalidade das cartas pessoais (e também dos *e-mails* pessoais) é manter, por escrito, uma “conversa” na qual são relatados e comentados os principais acontecimentos envolvendo os interlocutores durante um determinado espaço de tempo (geralmente, o tempo transcorrido entre o envio de uma carta ou *e-mail* e o recebimento de uma resposta).

A necessidade de contar vários acontecimentos faz com que as cartas pessoais, muitas vezes, sejam longas. Nelas é também frequente a expressão de sentimentos pessoais como saudade, alegria, tristeza, etc.

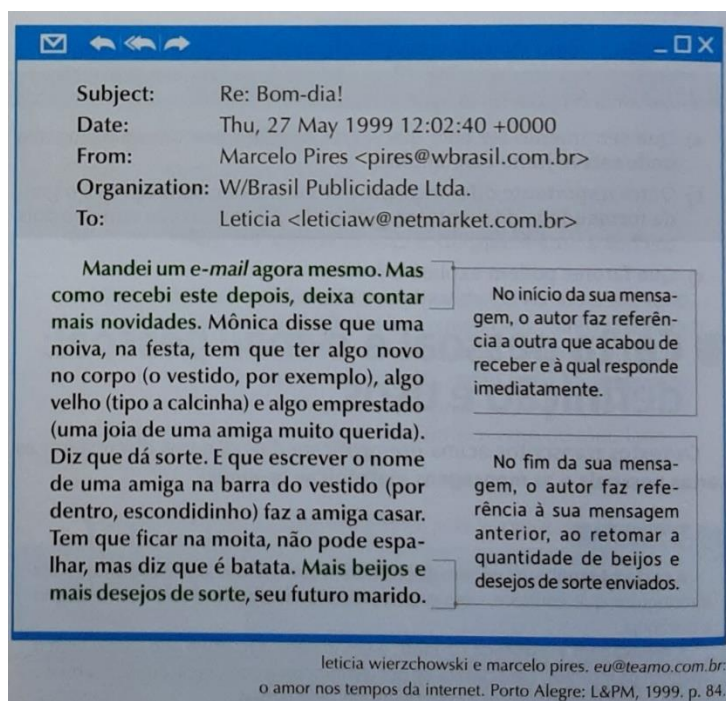
A comparação entre os textos das cartas pessoais e os dos *e-mails* pessoais permite constatar a forte relação existente entre esses dois gêneros. Os *e-mails* são muito semelhantes às cartas do ponto de vista da sua finalidade. Dada a rapidez do envio e recebimento de *e-mails*, os textos costumam ser breves. Observe.

*Imagem 42: Finalidade das cartas pessoais*

O caráter expressivo quanto a sentimentos também é atribuído como uma característica do gênero. Percebemos, entretanto, que o material falta com a menção de juízos de valor. A carta pessoal e o e-mail pessoal fazem bastante uso de juízos de valor, mas em nenhum momento isso é abordado neste capítulo. Vimos que no gênero resenha essa discussão é trazida e os alunos são despertados para essa característica da linguagem, mas seria necessário que também neste capítulo a atenção dos alunos fosse chamada para esse fenômeno. Mais à frente, quando tratarmos da seção *Linguagem*, discutiremos esse tópico novamente.

No último parágrafo da imagem 42, as autoras trazem a brevidade dos e-mails novamente como fato. Isso já havia sido mencionado no material do professor como parte da resposta de um dos exercícios – imagem 35. Entretanto, no exercício haviam cometido o equívoco de comparar cada e-mail a um turno de fala; na seção teórica, essa comparação não é realizada.

Em seguida, é trazido mais um e-mail a fim de evidenciar duas características específicas, mas que não são comentadas e desenvolvidas verdadeiramente.



*Imagem 43: reprodução de mais um e-mail*

O e-mail reproduzido no material (imagem 43) tem a intenção de mostrar aos alunos a referência que Marcelo – o autor do e-mail – fez a um e-mail recebido por ele depois de ele já ter respondido sua noiva. Ao final, ele faz referência a outro e-mail, escrito por ele, em que utilizou a mesma forma de se despedir – enviando beijos e desejando sorte. Entretanto esse e-mail ao qual Marcelo faz menção não está reproduzido no material.

Apesar de as observações acerca do uso de referência feitas no material serem verídicas, há características presentes no e-mail em evidência que são bem diferentes das cartas. Um exemplo disso é a falta de vocativo no início do e-mail. Muito provavelmente isso pode ter acontecido pelo emissor, como já mencionado, ter enviado um e-mail anterior em um espaço de tempo muito curto, mas mesmo assim é algo perceptível e que destoa – diferentemente do que estava no texto antes do e-mail – da estrutura da carta pessoal. Além disso, a despedida e a identificação do autor do e-mail se encontram na mesma linha do final da mensagem.

A parte teórica é interrompida para uma proposta de produção oral.

**PRODUÇÃO ORAL**

O objetivo do debate proposto na seção “Produção oral” é levar os alunos a refletir sobre uma situação que é provavelmente ignorada por eles: os muitos obstáculos que uma sociedade letrada impõe aos analfabetos (8,5% da população com 15 anos de idade ou mais, totalizando pouco mais de 13 milhões de brasileiros, segundo dados de 2013 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD) e como essa situação pode piorar se considerarmos que a exclusão digital tem um forte componente econômico a ela associado.

Depois de assistirem ao filme *Central do Brasil*, os alunos deverão organizar um debate no qual sejam discutidas as seguintes questões:

- Qual é a função da escrita (e da leitura) na vida das pessoas retratadas no filme?
- Qual é o grau de exclusão a que estão submetidos os analfabetos em uma sociedade letrada?
- De que maneira o advento da internet pode agravar esse problema, criando milhões de excluídos digitais?

*Imagem 44: Proposta de produção oral*

É muito relevante o aproveitamento dos gêneros discursivos e das discussões surgidas por meio deles para o despertar e o aprofundamento do pensamento crítico dos alunos em relação aos problemas que circundam a sociedade. Assim, a função da escrita, o analfabetismo e o analfabetismo digital, questões, diversas vezes, abstratas e desconhecidas para os jovens – ou conhecidas, mas nem sempre com o olhar crítico que necessita o tema – toma lugar de forma contextualizada, interligada ao texto e fluida.

Para a proposta de produção feita pelas autoras, o material traz um box intitulado “De olho no filme”, o qual reproduzimos em sequência.



*Imagem 45: Box sobre o filme Central do Brasil*

Parte-se, então, para a análise do contexto de circulação, tópico que se encontra inteiramente reproduzido na imagem seguinte.

### Contexto de circulação

As cartas pessoais, como dissemos, têm hoje uma circulação bem mais limitada. Ainda assim, a própria definição do gênero determina o seu contexto de circulação: são textos enviados especificamente para um (ou mais) interlocutor(es) previamente conhecido(s) pelo autor da carta que, ao escrevê-la, tem o cuidado de selecionar o seu conteúdo e de definir sua forma em função da imagem que faz dessa(s) pessoa(s). Nesse sentido, são textos pessoais que não costumam circular em contextos mais amplos.

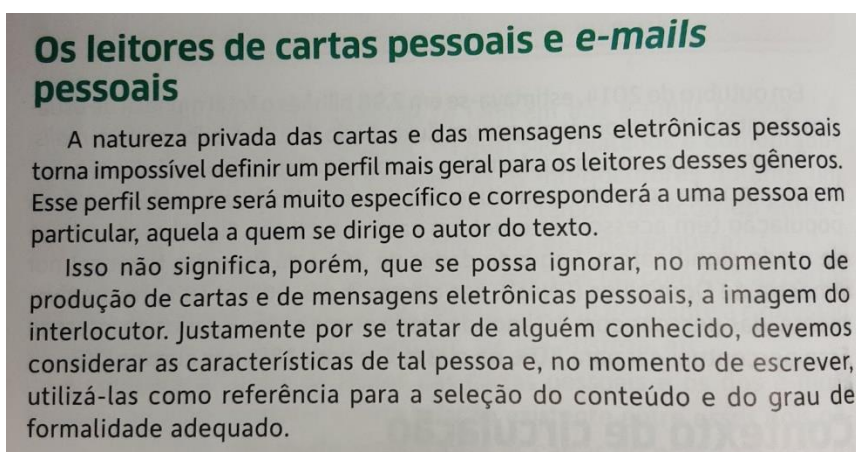
Como o *e-mail* pessoal assumiu, em grande escala, o espaço das cartas pessoais, também não é um gênero de circulação geral. Quem envia uma mensagem eletrônica escolhe o interlocutor com quem deseja se comunicar. A grande diferença, no caso dos *e-mails*, é o fato de “circularem” em um universo virtual, o da internet.

O caráter virtual da internet faz com que seja muito fácil enviar uma mesma mensagem eletrônica a várias pessoas, se o autor assim o desejar. Mas é importante lembrar que tanto a carta como o *e-mail* pessoal constituem gêneros discursivos de natureza privada, por oposição a outros gêneros de circulação pública, como a notícia, o relatório, o texto de opinião, etc., que são dirigidos a um público leitor geralmente amplo.

*Imagem 46: Contexto de circulação das cartas pessoais e dos e-mails*

Em “Contexto de circulação”, o material traz mais detalhadamente os conceitos apresentados no início da seção teórica do capítulo. Nada muito novo é apresentado aos alunos, mas sim detalhado, de forma mais extensa e demorada quanto aos conceitos de comunicação a distância entre duas pessoas ou mais, com o universo virtual adicionado ao e-mail e a rapidez que isso pressupõe aos envolvidos de responderem e continuarem a conversação.

O interlocutor é definido na seção reproduzida em seguida.



*Imagem 47: Interlocutor da carta pessoal e do e-mail pessoal*

O livro faz apontamentos importantes acerca do leitor dos gêneros carta pessoal e e-mail pessoal, como o fato de, mesmo se tratando de um interlocutor único e específico para cada texto produzido nesses gêneros, ser necessário pensar nas características desse leitor no processo de produção. Segundo Bakhtin, “A diretriz voltada para a compreensão do interlocutor pressupõe não só que ele conheça a língua (compreensão linguística) como ainda leva em conta certas opiniões, gostos e apreciações desse interlocutor.” (BAKHTIN, 2016, 129).

É interessante pensar que devemos considerar, mesmo em um gênero como a carta pessoal, “opiniões, gostos e apreciações” do nosso interlocutor. Os alunos poderiam pensar que se trata de um gênero em que simplesmente relatamos acontecimentos e sentimentos próprios, sem muita seleção do que escrever propriamente. Muito pelo contrário, por acontecerem diversas atividades no nosso dia-a-dia e sentirmos tantas emoções entre o envio de uma carta e outra, o autor do gênero precisa, conhecendo o seu remetente, selecionar aquilo que possivelmente será mais relevante e interessante para ele, que poderá render interações, comentários e, inclusive, direcionar o destino e o caráter da conversa estabelecida.

Por exemplo, a continuação da conversa terá, provavelmente, um caráter mais político, opinativo, argumentativo? Ou terá um aspecto mais leve, como o relato de um momento alegre, uma lembrança, o sentimento dos envolvidos? O interlocutor e o contexto sócio histórico de produção, como defendem os estudiosos do Círculo, fazem toda a diferença para a produção e compreensão de um gênero.

*Estrutura* é a penúltima seção que compõe a parte teórica do capítulo.

**Estrutura**

Os dois gêneros discursivos focalizados nesta seção apresentam uma estrutura que contém alguns elementos característicos.

As cartas pessoais são sempre iniciadas por um cabeçalho, em que se informam o **local** onde se encontra seu autor e a **data** em que escreve. A esse cabeçalho, segue a identificação do **interlocutor** com quem o autor da carta pretende “conversar”. Cumprida essa etapa, inicia-se o **texto** propriamente dito. Observe os dois exemplos.

.....

**Santa Tereza, 6 de novembro de 1945.**  
**Querida noivinha,**  
 Ainda não faz três dias que escrevi-lhe e eis-me aqui, novamente, cheio de saudades, para desabafar um pouco o tédio que se apodera da gente quando na solidão.

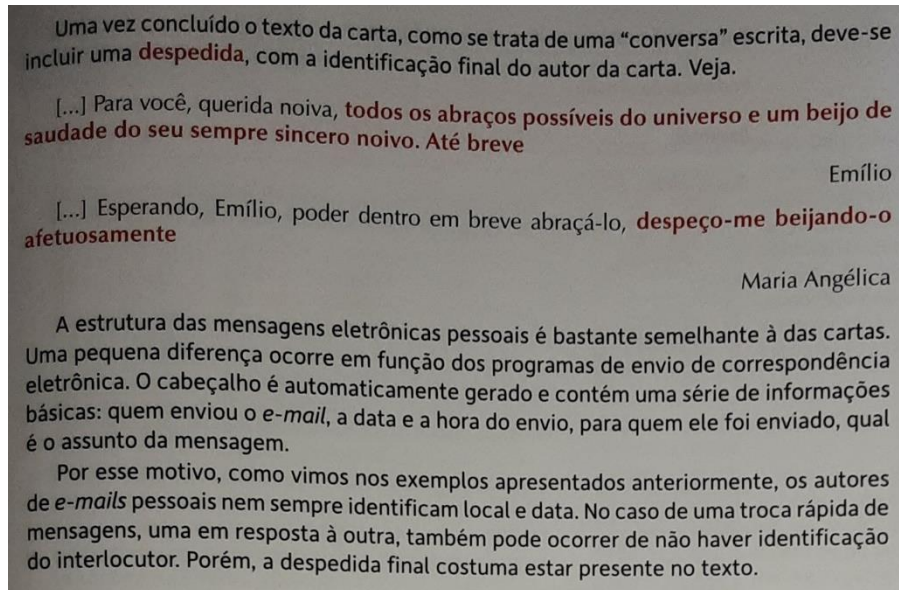
**Fazenda Saudade, 10/11/1945.**  
**Querido noivo,**  
 Parece mentira que tenha recebido uma carta sua tão boa, tão carinhosa. Não me canso de lê-la e relê-la, pois é um pouco do seu pensamento que vem até aqui, para suavizar esta saudade tão grande.

Cartas de arquivo particular. (Fragmentos adaptados).

.....

Podemos observar, nos exemplos acima, que o grau de intimidade dos autores das cartas com seus interlocutores é grande, e isso faz com que se dirijam um ao outro afetuosamente (“**querida**”, “**querido**”).

*Imagem 48: Primeira parte da explicação sobre a estrutura da carta pessoal*



*Imagem 49: Final da explicação sobre a estrutura da carta pessoal e e-mail pessoal*

Como podemos perceber na imagem 49, a estrutura do gênero se baseia, principalmente, em elementos periféricos – cabeçalho composto por local e data, interlocutor (ou vocativo), texto, despedida e identificação do autor da carta (ou assinatura). As cores, como vimos também no tratamento do gênero resenha, continuam a ser empregadas para o estudo da estrutura desse gênero.

O uso de adjetivos para demonstrar o nível de proximidade e afeto entre os interlocutores também é mencionado, mas o termo “adjetivo” não é citado. Essa observação, inclusive, poderia constituir uma oportunidade para exploração dessa classe de palavras e para exercitar a percepção dos alunos quanto à presença dela nos gêneros. No capítulo em que abordam a resenha, por exemplo, há menção aos adjetivos valorativos; no capítulo da carta pessoal, entretanto, eles nem são citados propriamente.

Além da falta dos adjetivos, os juízos de valor são deixados totalmente de lado. O conceito dessa valoração só aparecerá, como vimos, no gênero resenha. Se olharmos para as cartas trocadas entre Emílio e Maria Angélica, por exemplo, deparar-nos-emos com declarações de amor, exaltações de momentos íntimos e profundas saudades. Tais construções se apropriam de uma composição pela utilização de juízos de valor.

Seria possível, ainda, trazer a dicotomia entre subjetividade e objetividade para a composição do gênero. Se, por um lado, como mencionamos, a carta carrega uma sensação subjetiva, pautada nas impressões, nos sentimentos e nas vivências pessoais dos interlocutores envolvidos, o box com informações acerca desses mesmos interlocutores e de seu

relacionamento – imagem 27 – permite-nos constatar também um caráter objetivo. Ao considerarmos o perfil dos escritores de cartas específicas e alguns elementos que compõem o contexto social de produção – como o relacionamento estabelecido, o tempo de conhecimento dos interlocutores –, temos também a presença da objetividade participando do processo de produção do gênero.

Quanto à estrutura do e-mail pessoal, chamou-nos atenção a frase em que é dito “No caso de uma troca rápida de mensagens, uma em resposta à outra, também pode ocorrer de não haver identificação do interlocutor.”. Em nenhum dos e-mails colocados no capítulo houve a identificação do interlocutor.

Por fim, chegamos à última seção, intitulada *Linguagem*.

## **Linguagem**

Textos de caráter pessoal devem ter o nível de formalidade da linguagem estabelecido em função da imagem do interlocutor para quem são dirigidos. Quanto maior a intimidade entre os interlocutores, mais informal tende a ser a linguagem utilizada.

O grau de formalidade das cartas pessoais e das mensagens eletrônicas já pode ser observado na identificação inicial feita do interlocutor. Se a “conversa” escrita começa com “Prezado Senhor” ou “Cara Senhora”, podemos concluir que o tom do texto será mais formal. “Querido” e “Querida”, por sua vez, denotam intimidade e anunciam o uso de uma linguagem mais informal.

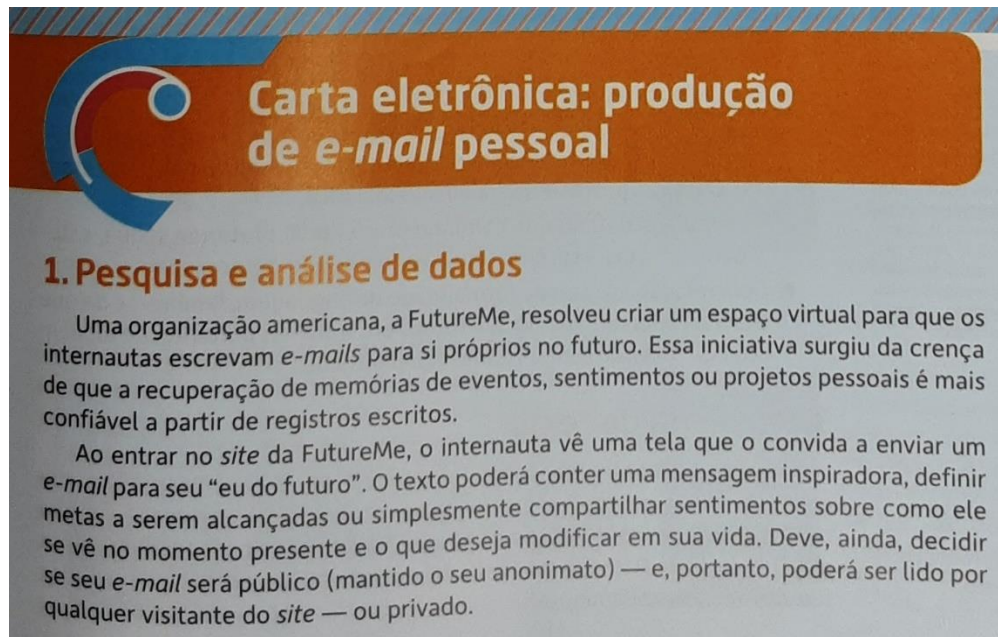
Outro aspecto muito importante em relação à linguagem desses dois gêneros é o papel desempenhado pelos pronomes pessoais na marcação da interlocução, ao longo do texto. Como vimos no exercício 3 da seção Análise, tanto a presença do interlocutor (2ª pessoa) como a do autor (1ª pessoa) deve ser marcada no texto.

### *Imagem 50: Linguagem da carta pessoal e do e-mail pessoal*

De forma assertiva, a linguagem é relacionada de forma a depender do interlocutor que se tem. A presença constante dos pronomes pessoais no desenvolvimento do gênero oportuniza, mais uma vez, uma percepção das formas e dos tópicos gramaticais que os alunos aprendem de forma isolada e longe da unidade do texto.

Para encerrar, assim como fizemos na finalização da análise do gênero resenha, trazemos a proposta de produção do capítulo, reproduzida a seguir.





## Carta eletrônica: produção de e-mail pessoal

### 1. Pesquisa e análise de dados

Uma organização americana, a FutureMe, resolveu criar um espaço virtual para que os internautas escrevam *e-mails* para si próprios no futuro. Essa iniciativa surgiu da crença de que a recuperação de memórias de eventos, sentimentos ou projetos pessoais é mais confiável a partir de registros escritos.

Ao entrar no *site* da FutureMe, o internauta vê uma tela que o convida a enviar um *e-mail* para seu “eu do futuro”. O texto poderá conter uma mensagem inspiradora, definir metas a serem alcançadas ou simplesmente compartilhar sentimentos sobre como ele se vê no momento presente e o que deseja modificar em sua vida. Deve, ainda, decidir se seu *e-mail* será público (mantido o seu anonimato) — e, portanto, poderá ser lido por qualquer visitante do *site* — ou privado.

*Imagem 51: Início da proposta de produção do gênero e-mail pessoal*

O que você gostaria de dizer ao seu futuro eu?

Endereço de e-mail:

Assunto:

Seu e-mail:

Entregar em:

Este e-mail é:  Privado  
 Público (anônimo)

Adicionar uma foto: Não, obrigado(a)  
De uma webcam  
Do meu computador

Você tomou conhecimento do site FutureMe ao ler uma notícia e decidiu escrever um e-mail para o seu "eu do futuro" a ser entregue daqui a 10 anos. Nesse e-mail, você deixará registradas as metas pessoais e profissionais que pretende alcançar nesse período.

**Instruções**

- ▶ Seu e-mail deverá ter de 15 a 20 linhas.

**2. Elaboração**

- ▶ Antes de começar a escrever, decida quais metas pessoais (relacionamentos afetivos, familiares, viagens, etc.) podem ser definidas para um período de 10 anos. Procure imaginar como o seu eu do futuro avaliará o cumprimento ou não das metas estabelecidas pelo seu eu do presente.
- ▶ Com relação às metas profissionais:
  - Se você ainda não tem clareza sobre a profissão que deseja ter, procure estabelecer uma relação entre seus principais interesses e carreiras profissionais a eles associadas.
  - Se você já definiu que caminho profissional pretende seguir, estabeleça metas a serem atingidas no período determinado.
- ▶ Com relação ao grau de formalidade da linguagem, lembre-se de que o e-mail será dirigido ao seu futuro eu. Trata-se, portanto, de alguém com quem você tem bastante familiaridade.

**3. Reescrita do texto**

Peça a seu(sua) melhor amigo(a) que leia seu e-mail. Pergunte o que acha das metas pessoais e profissionais estabelecidas por você: elas são compatíveis com seus interesses atuais? Podem ser alcançadas? Avalie se algo precisa ser alterado no texto do e-mail em função dos comentários feitos por seu(sua) amigo(a).

Como se trata de um e-mail pessoal que tem um interlocutor muito particular (o eu futuro dos alunos), o primeiro aspecto a ser considerado, no momento de avaliação dos textos, é se as metas estabelecidas são compatíveis com as características dos autores dos e-mails. A linguagem pode ser bastante informal, considerando-se o interlocutor definido. É importante, porém, que o aluno não perca de vista o fato de que a proposta pede uma reflexão sobre projetos de vida. Não será adequado, portanto, assumir um tom de brincadeira ou piada.

Use o Caderno de produção para fazer o seu texto.

Imagem 52: Final da proposta de produção do gênero e-mail pessoal

Consideramos a proposta um pouco mais próxima de uma vivência real dos alunos de ensino médio. Diferentemente da proposta encontrada no capítulo da resenha, o site indicado de fato existe e ele permite a produção do gênero com o intuito de o próprio autor lê-lo num momento futuro. Entretanto, a proposta é destinada ao gênero e-mail pessoal, não carta pessoal. Provavelmente, pensar em uma proposta que fizesse com que o aluno vivesse a experiência de escrever uma carta pessoal seria mais difícil e desafiador, sendo possível, caso assim o fizessem, repetir a crítica feita à proposta da resenha.

## 5. ANÁLISE SOBRE A PRIMEIRA UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Foi possível observar, olhando para outros materiais (como a coleção do Poliedro que havia sido analisada em outra pesquisa já mencionada), que, na maioria das vezes, a apresentação e a introdução sobre conceitos do discurso não são feitas. Os alunos saem da escola sem sequer saber o que seria discurso e como ele é importante na sociedade. Ter consciência da importância de sua participação social exige reflexão.

Entretanto, o material *Produção de texto: interlocução e gêneros* fornece uma boa formação para os estudantes quanto a alguns conceitos de gênero e aborda questões muito pertinentes. Como temática introdutória para os alunos começarem a entender o que é a produção de gêneros, o material traz, logo no primeiro capítulo, a conceptualização de discurso. Para isso, promove uma reflexão acerca dos papéis que a mulher exercia na sociedade e como esses papéis se transformaram no decorrer do tempo. São usadas, por exemplo, letras de música e propagandas como aportes de discussão que evidenciam os diferentes discursos que permeavam a sociedade e compunha a consciência coletiva de diferentes épocas.

Volóchinov, ao abordar a reflexão e a refração de um signo em meio à sociedade, afirma que

“O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

Dessa forma, o aluno, sob orientação do professor, inicia sua percepção sobre formação ideológica e formação discursiva, uma vez que os critérios de avaliação ideológica materializam a formação ideológica daquele que escreve por meio de formação discursiva. Uma observação importante acerca dessa abordagem precisa ser especialmente considerada: o conceito de formação discursiva apresentados pelas autoras talvez dialogue com a Análise do Discurso de tradição francesa, a qual segue por referência Michel Pêcheux.

Sabendo que o signo e a avaliação que o usuário e a sociedade fazem dele são contextualizados por meio do discurso, apresentar e discutir esses conceitos com o aluno podem alterar a noção que este tem dos gêneros e a forma como o aprendizado de cada gênero

se dará. A partir do signo e por meio dele, os sentidos e os significados são confirmados, relativizados e assumidos com diferentes “juízos de valor”. Uma mesma palavra aplicada a discursos diferentes pode assumir e defender diferentes pontos de vista (BAKHTIN, 2016) e, conseqüentemente, participar de diferentes formações ideológicas e discursivas.

No texto *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin mostra como o juízo de valor, de fato, torna-se um juízo de valor. A palavra por si só, sem estar aplicada a um enunciado, é considerada neutra, pois ela por si só não obtém um teor emocional. Segundo o autor, “[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto.” (BAKHTIN, 2016, p. 51). É por meio do juízo de valor, ainda, que o falante poderá determinar seu enunciado: “O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos) por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição.” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

É possível perceber que os discursos apresentados na Unidade I refletem a sociedade e os pensamentos valorizados em determinada época por meio do juízo de valor que manifestam, uma vez que a mulher nos anúncios publicitários (imagem 53), por exemplo, é o modelo do que é ser mulher para aquele grupo social, naquele tempo.



*Imagem 53: Anúncios publicitários da década de 1950 direcionados à mulher*

As letras de música também evidenciam esse movimento e esse caráter ideológico que o discurso desempenha na sociedade e nos diferentes grupos sociais. Nas duas primeiras

canções que seguem (imagens 54 e 55), por exemplo, é possível constatar a voz social de um grupo que preza pela mulher submissa, dona de casa, dependente do marido e que vive em função do que lhe é esperado: filhos, família, ordem doméstica. O sonho de mulher é aquele idealizado nos tempos de maior desigualdade social entre homens e mulheres.

No texto da primeira canção (imagem 54, colocada em seguida), a mulher vaidosa é vista, pelo eu lírico, como alguém que não se importa com os outros, como uma mulher que não é a verdadeira, a almejada, a esposa ideal, ao passo que é valorizada a mulher que sofre por amor, a mulher que não se importa com a vaidade, que coloca o marido e a família acima de qualquer necessidade pessoal.

*Ai que saudades da Amélia*

Nunca vi fazer tanta exigência  
Nem fazer o que você me faz  
Você não sabe o que é consciência  
Nem vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê, você quer  
Ai, meu Deus, que saudades da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado  
E achava bonito não ter o que comer  
E quando me via contrariado  
Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"

Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era mulher de verdade



ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. *Ai que saudades da Amélia*, 1941.  
Disponível em: <<http://ataulfo-alves.musicas.mus.br/letras/165620/>>. Acesso em: 13 mar. 2015. © Copyright 1941 by Irmãos Vitale S.A. Indústria e Comércio. Todos os direitos reservados para todos os países.

*Imagem 54: Foto da letra da primeira canção*

Ao olharmos para a imagem construída no poema, vemo-nos diante de uma cena em que o eu lírico sonha com uma mulher que não mais existe em sua vida. Não se sabe o que houve com a mulher idealizada, mas é percebido que ela não está mais com o homem que tanto a deseja. A mulher nomeada (presente desde o título do texto) é, aos olhos do eu lírico, a digna, correta e verdadeira.

Por outro lado, ressaltando ainda mais a indignidade e a indiferença da outra, não há um nome, apenas a descrição do que é tido como “barbárie” no que diz respeito ao comportamento e aos valores dessa mulher que não se diminui, que não se cala (faz exigências), não vitimiza o homem (não o vê como pobre rapaz), que se cuida, não admira a fome nem concorda com a atitude de contrariedade do parceiro.

Além de todas essas indagações relacionadas mais ao aspecto interpretativo da obra, a rima é perceptível. Um detalhe, entretanto, chama a atenção do leitor: os versos 5 e 7 são os únicos que não rimam com nenhum outro do texto. Os sujeitos simples e desinencial aparecem diversas vezes no poema; dessa forma, o professor também poderia trabalhar esses tipos de sujeito por meio do texto.

Atrelado à classificação dos sujeitos, percebe-se como a repetição do sujeito explícito, ocupado pelo pronome pessoal do caso reto “você”, ressalta o caráter condenatório da mulher desvalorizada e criticada, ao passo que, para falar da “mulher de verdade”, o eu lírico lista suas qualidades de forma poética sem precisar desse reforço, utilizando o sujeito desinencial. Ao final do poema, a repetição do sujeito explícito “Amélia”, por outro lado, com sentido declamativo e como um nome pessoal, reforça a dignidade e o valor da mulher em questão.

No texto da segunda canção (imagem 55), é apresentada mais uma vez a imagem estereotipada da mulher da época: aquela que levantava cedo para cuidar do marido e dos afazeres da casa, como podemos observar na reprodução a seguir.

### *Emília*

Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar  
Que, de manhã cedo, me acorde na hora de trabalhar  
Só existe uma e sem ela eu não vivo em paz  
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais  
Ninguém sabe igual a ela  
Preparar o meu café  
Não desfazendo das outras  
Emília é mulher  
Papai do céu é quem sabe  
A falta que ela me faz  
Emília, Emília, Emília, eu não posso mais...



VASSOURINHA (LOBO, Haroldo; BATISTA, Wilson). *Emília*. Rio de Janeiro: Columbia, out. 1941. Disponível em: <<http://haroldo-lobo.musicas.mus.br/letras/691754/>>. Acesso em: 13 mar. 2015. © Copyright by Mangioni, Filhos & Cia, Ltda. Todos os direitos reservados para todos os países do mundo.

*Imagem 55: Foto da letra da segunda canção*

Pelo livro didático, fica evidente a intenção das autoras em tentar comprovar, por meio dos textos reproduzidos nas imagens 54 e 55, que a mulher daquela época (ambas as músicas

são da década de 1940) era a submissa, passiva, que ocupava seu lugar em casa e resumia sua vida profissional ao cuidado com a casa e com o marido. Tenta-se, portanto, generalizar, fazer com que os alunos cheguem à conclusão de que as mulheres “se repetiam” – que o padrão era um só – e as que não se repetiam não eram bem vistas nem conseguiam conquistar e agradar aos homens.

Entretanto os enunciados dos textos citados são diferentes e há diferenças significativas em sua significação e no posicionamento do eu lírico perante as mulheres. Na primeira música, o eu lírico utiliza do menosprezo, do rebaixamento da mulher descrita no início da música para valorizar a segunda mulher – a desejada e digna de exemplo –, comparando as duas numa tentativa de ditar o que é aceito ou não aceito universalmente, como se a palavra do eu lírico fosse a verdade da imagem da mulher. Além disso, a impressão que temos, devido ao uso do pronome pessoal “você” – presente nas duas primeiras estrofes –, é que a música, na verdade, é direcionada à mulher que não atende suas expectativas, ou seja, ele não declara seu amor por Emília na tentativa de apenas exaltá-la, mas de provocar e evidenciar à outra mulher o quanto aquela é superior a esta aos olhos do eu lírico.

Na segunda música, o movimento e o posicionamento do eu lírico assume um aspecto mais pessoal, individual e de preferência singular. O eu lírico descreve seus desejos, exalta a mulher que sabe lavar, cozinhar, cuidar da casa e do marido. Entretanto a diferença entre essa música e a anteriormente citada consiste justamente na falta do desprezo pela mulher diferente, que não atende ao desejo do eu lírico. A construção do poema não é feita por meio da comparação entre Emília e outra mulher (uma indesejável e indigna).

Por fim, na última canção escolhida pelo livro para se trabalhar o tema (imagem 56, trazida na sequência), a mulher é trazida mais para os dias atuais, atribuindo maior autonomia e liberdade para fazer as próprias escolhas e ser como desejar. O cantor, agora, não almeja a mulher estereotipada da década de 40, mas admira a mulher atual, que busca sua independência, conquistas e assume seu papel de protagonista da própria vida, com suas escolhas, seus atos, seus pensamentos.



*Dandara*

Ela tem nome de mulher guerreira  
 E se veste de um jeito que só ela  
 Ela vive entre o aqui e o alheio  
 As meninas não gostam muito dela  
 Ela tem um tribal no tornozelo  
 E na nuca adormece uma serpente  
 O que faz ela ser quase um segredo  
 É o ser ela assim, tão transparente  
 Ela é livre e ser livre a faz brilhar  
 Ela é filha da terra, céu e mar  
 Dandara

Ela faz mechas claras nos cabelos  
 E caminha na areia pelo raso  
 Eu procuro saber os seus roteiros  
 Pra fingir que a encontro por acaso  
 Ela fala num celular vermelho  
 Com amigos e com seu namorado  
 Ela tem perto dela o mundo inteiro  
 E à volta outro mundo, admirado  
 Ela é livre e ser livre a faz brilhar  
 Ela é filha da terra, céu e mar  
 Dandara



LINS, Ivan; BOSCO, Francisco. *Dandara*, 2004.  
 Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ivan-lins/258960/>>.  
 Acesso em: 13 mar. 2015. © 2004 by Zumbido Edições Musicais Ltda.  
 Av. das Américas, 3.434 - Bloco 4 - Salas 519 a 521 - Barra da Tijuca - RJ.

*Imagem 56: Foto da letra da última canção*

Sem dúvidas, o texto *Dandara* é o que mais se diferencia dos outros dois. No entanto, colocar os dois primeiros como sinônimos, como exemplos de um mesmo discurso, para Bakhtin, muito possivelmente não seria uma verdade.

Ao considerar a formação discursiva e decorrê-la de discursos semelhantes ou repetitivos, buscando encaixar um indivíduo em um grupo total, como se todos os seus membros seguissem exatamente a mesma ideologia e apresentassem a mesma visão de mundo, perde-se a individualidade do sujeito e do enunciado que este produz. Se, por um lado, é fato que os enunciados são continuações de outros enunciados ou, melhor dizendo, são respostas a outros enunciados e os complementa, nega, confirma etc em diferentes graus (VOLÓCHINOV, 2017), os gêneros discursivos são atos singulares; dessa forma, a formação discursiva entra em confronto com a singularidades dos atos enunciativos.

Estamos, dessa maneira, diante de um “assujeitamento”, ou seja, sujeitos que falam de lugares diferentes são colocados e equiparados como se estivessem em um mesmo lugar de

fala. Ao deixar de considerar as singularidades de cada um dos sujeitos que enunciam os discursos, tem-se um comportamento perigoso, pois se ignora o caráter individual do processo enunciativo.

É importante mencionar que, na realidade, os diferentes perfis de mulheres coexistiam e coexistem na sociedade. As autoras, no livro, constroem esses perfis de maneira a levar o aluno a crer que cada tipo de mulher tem seu tempo exato de surgimento, desenvolvimento e prevalência no meio social. Essa construção fica no senso comum, em uma construção de pensamento simplista e irreal, da mesma forma que os eu líricos também coexistem. O eu lírico do primeiro e do segundo texto podem viver na mesma sociedade que o eu lírico do terceiro texto, tal como as mulheres idealizadas.

Por meio do tema abordado no primeiro capítulo – a imagem e o papel da mulher na sociedade –, alguns conceitos são apresentados aos estudantes. Para definir ideologia, por exemplo, as autoras recorrem ao Dicionário Houaiss; a partir da definição de ideologia, então, elas encaminham a definição de formação ideológica (imagem 57).

#### Tome Nota

**Ideologia** é um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1.043.

Como seres humanos, recorreremos à linguagem para expressar nossos sentimentos, opiniões, desejos. É por meio dela que interpretamos a realidade que nos cerca. Essa interpretação, porém, não é totalmente livre. Ela é construída historicamente a partir de uma série de filtros ideológicos que todos nós temos, mesmo sem nos darmos conta de sua existência.

Esses filtros constituem uma **formação ideológica**, ou seja, um conjunto de valores e crenças a partir dos quais julgamos a realidade na qual estamos inseridos.

#### *Imagem 57: Definição de ideologia e formação ideológica*

No livro *Bakhtin: conceitos-chaves*, organizado por Beth Brait, há um texto que traz a definição de ideologia segundo o Círculo de Bakhtin. Ideologia é definido como sendo

“o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de

interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos.” (MIOTELLO, 2005, p. 176).

A definição apresentada por Houaiss, como se pode observar, apresenta-se de maneira incompleta e que não considera corretamente as interações sociais para a construção de sua representação de cada indivíduo ou grupo.

Depois dos anúncios publicitários direcionados à mulher na década de 1950 (imagem 53), os quais já vimos, o material apresenta aos alunos em que consiste a formação discursiva (imagem 58). Para isso, ele utiliza os próprios termos utilizados nos textos para exemplificar o fenômeno.

Por trás de todos esses termos, podemos identificar uma mesma ideologia no que diz respeito ao papel destinado à mulher. É por isso que a cada formação ideológica corresponde uma **formação discursiva** específica, cujas marcas podem ser identificadas nos textos.

Sempre que for possível identificar, em um conjunto de textos, uma mesma perspectiva ideológica associada à recorrência de temas e termos, estaremos diante de uma formação discursiva. Observe.

*Imagem 58: Definição de formação discursiva*

Finalmente, são trazidos os conceitos e definições de “discurso” e “texto” (imagem 59).

**Tome Nota**

O termo **discurso** refere-se ao uso da língua em um contexto histórico e social específico, em que desempenham papel relevante fatores de natureza extralinguística (como faixa etária dos interlocutores, gênero, nível de escolaridade, classe social e outros) presentes no momento em que esse uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Nesse sentido, pode ser visto como uma abstração, porque corresponde à “voz” de um grupo social.

O **texto** é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.

*Imagem 59: Definição de discurso e de texto*

Como se pode observar, os conceitos não são transcritos exatamente de obras teóricas estudadas em universidades e centros de pesquisa; Bakhtin, por exemplo, não é citado no material. Para além da falta de nomes do referencial teórico, o diálogo com o Círculo estabelece, diversas vezes, uma relação de discordância ou, talvez, de ignorância.

O fato de haver discussão sobre termos importantes para a aprendizagem de gêneros e construção e exemplificação, por meio de textos, das definições, mostra um diferencial na qualidade do livro didático, mas não se pode perder de vista a incompletude e superficialidade que por vezes marcam o material e os conceitos trazidos.

No capítulo 3, o livro traz vários exemplos de cartazes. É por meio desse gênero – já bastante conhecido pelos alunos nessa fase de vida – que a definição de gênero é apresentada, como colocamos a seguir.

### Uma definição de gênero

Os textos reproduzidos na abertura deste capítulo apresentam características comuns:

- em todos eles há uma imagem associada a um enunciado breve;
- todos cumprem uma mesma função: persuadir;
- com relação ao objetivo específico, os textos se agrupam entre aqueles que promovem uma campanha e aqueles que procuram vender algo;
- todos são divulgados em espaços públicos nos quais há uma grande circulação de pessoas (painéis, muros e paredes).

As características comuns dizem respeito à estrutura, ao estilo, à função e ao contexto de circulação desses textos. Quando identificamos, em um conjunto de textos, uma série de elementos comuns, como acabamos de fazer, estamos diante de um **gênero discursivo**.

#### Tome Nota

Os **gêneros discursivos** correspondem a certos padrões de composição de texto determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação, etc. São exemplos de gêneros discursivos o conto, a HQ, a carta, o bilhete, a receita, o anúncio, o ensaio, o editorial, entre outros. Gêneros literários, como o poema e o romance, também são gêneros discursivos.

#### *Imagem 60: Definição de gêneros discursivos*

É perceptível a importância que o material dá às categorias que determinam os distintos gêneros, a forma como todos os parâmetros se relacionam e influenciam na configuração do gênero. As autoras mencionam, o tempo todo, estrutura, estilo, finalidade, contexto de produção, público-alvo e contexto de circulação. Todavia a questão do sentido passa ao largo.

Para Bakhtin e o Círculo, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Tem-se, portanto, uma relação de relativa discordância entre a definição apresentada pelo livro didático e o que é proposto pelo Círculo de Bakhtin. A forma como os gêneros são apresentados pelas autoras – padrões de composição – remete, talvez, ao

caráter estável dos enunciados, que, de fato, deve existir e se dá de forma singular, mas desconsidera, como vimos nas análises dos gêneros resenha, carta pessoal e e-mail pessoal, o caráter relativo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, esperamos conseguir colaborar com aqueles que, porventura, precisem de um apoio ou um subsídio para entender como é possível perceber o grau de concordância entre uma abordagem utilizada em determinado material e a compreensão dos gêneros proposta pelo círculo. Além disso,

O livro didático analisado traz algumas contribuições positivas para o ensino de gêneros. Como vimos, na primeira unidade as autoras se dedicam à apresentação de conceitos importantes nos estudos de gênero e sempre retomam, no decorrer dos capítulos, alguns aspectos que precisam ser observados em cada um dos gêneros, oferecendo respostas diferentes a depender do gênero em questão.

Pelo que se pôde observar, as autoras não trabalham com uma única linha teórica para compor a coleção didática. Entretanto esse fato não necessariamente é visto como um comportamento negativo perante o ensino. Há quem defenda o ensino, seja de gêneros, seja de gramática, por meio de uma única linha teórica; há quem compreenda que, dependendo do conteúdo ou do aspecto que se pretende colocar em evidência, diferentes linhas teóricas são necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Os juízos de valor, de maneira especial, chamaram-nos atenção e estabeleceram ora concordância, ora discordância ou ignorância em relação à teoria proposta pelo círculo. Se, na resenha, as autoras se preocuparam em mencionar tal conceito e, inclusive, opõe-no aos juízos de fato, na carta pessoal e no e-mail pessoal, gêneros que também permitem a constatação desse recurso, eles são simplesmente ignorados. Além disso, ao tentarem identificar todos os juízos de valor em uma resenha específica, acabam deixando de lado alguns deles. Falta, por exemplo, levar o aluno a, mais do que identificar adjetivos valorativos típicos, entender os juízos de valor que o texto, como um todo, exprime.

Outro tópico que também apresentou, a nosso ver, alguns problemas para a aprendizagem dos gêneros foi *Estrutura*. Trazer a análise do gênero a partir de um texto pertencente ao gênero estudado é, sem dúvida, um movimento desejável. Contudo tudo que poderia ser construído e percebido pelos alunos com esforço e de maneira prática se perde ao nos depararmos com uma análise estrutural que praticamente reproduz um movimento de mera identificação e preenchimento de lacunas estabelecidas para cada gênero, um passo a passo a ser seguido, como uma fórmula matemática em que é necessário simplesmente trocar as variáveis de uma equação pronta, já reconhecida e imutável.

Contrariamente ao comportamento julgado um pouco inadequado em relação à estrutura, a introdução, em todos os capítulos, feita para os alunos estabelecerem um contato inicial com o gênero pareceu-nos bastante positiva e produtiva. Desde essa etapa, o professor, pelas possibilidades oferecidas pelo material, consegue introduzir, de forma dinâmica e atenta, as características específicas de cada gênero. Além disso, os exercícios de interpretação e compreensão não abarcam somente exercícios associados ao que é dito, mas também ao gênero em si – por exemplo, a finalidade, o modo de dizer,

Olhar para o livro didático que determinada escola adota, entender os referenciais teóricos que pautam os estudos sugeridos, considerar as pesquisas feitas na academia para os mais diversos ramos da educação e levar as descobertas e inovações para a sala de aula do ensino público permite que os alunos tenham uma formação mais bem contextualizada e completa acerca de qualquer que seja a disciplina escolar. Para o ensino de gêneros, isso não é diferente.

Evidentemente, a forma como os conceitos apreendidos e problematizados nas universidades devem adentrar o nível básico é diferente e não permite que sejam estruturados e abrangidos com as mesmas complexidades. Levando em conta, inclusive, a perspectiva bakhtiniana, estamos diante de interlocutores diferentes, finalidades diferentes e contextos também diferentes.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ADRIÃO, T. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em <cedes.unicamp.br>

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra, 1. ed, São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, M.A (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRAIT, B (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006

BRAIT, B. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2000.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.110

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Parte I – Bases Legais**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMT/MEC, 2000. 109 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMT/MEC, 2000. 71 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: SEMT/MEC, 2000. 241 p.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina curricular Português**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, 2011.



FIAD, Raquel. **O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação?**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 315-325, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

LAJOLO, M. **Usos e Abusos da Literatura na Escola**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1982.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, L. A de L. **Texto dissertativo: um produto para o ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SANTOS, L. W. **Abordagem textual e ensino de língua portuguesa**. In: MAGALHÃES, José S.; TRAVAGLIA, Luiz C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 1-5.

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

\_\_\_\_\_. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 1. ed., São Paulo, Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.