

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NATALY GURNISKI ROSA

ANÁLISES DE PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS
INSTRUCIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

MARINGÁ - PR

2016

NATALY GURNISKI ROSA

ANÁLISES DE PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS
INSTRUCIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR

2016

NATALY GURNISKI ROSA

**ANÁLISES DE PROPOSTAS DE ESCRITA DE GÊNEROS
INSTRUCIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da banca examinadora:

Aprovada em ___/___/___

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá
-Presidente-

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Cristiane Pianaro Malinoski Angelo
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Aos meus pais, Flávio Gurniski e Clarice Maria de Souza Gurniski, pelo carinho e incentivo.

Ao meu esposo, Anderson Vicente Rosa, aos filhos, Anderson Vicente Rosa Junior e Rodolfo Andrey Vicente Rosa, pelo amor, apoio e compreensão.

Às minhas irmãs, Aline, Flávia e Ivanna, pela eterna amizade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu eterno orientador.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, especialmente, pela oportunidade concedida, pelas orientações, pelas recomendações e por mediar com excelência a minha produção escrita. Agradeço, assim, por compartilhar seu conhecimento, pela compreensão nos momentos difíceis e pela acolhida.

Às professoras Dr^a. Elsa Midori Shimazaki e Dr^a. Cristiane Pianaro Malinoski Angelo, que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora do exame de qualificação e defesa pública, cujas sugestões e recomendações foram de fundamental importância para o encerramento desta pesquisa.

Aos professores que ministram as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Sônia Aparecida Lopes Benites, Luciana Cristina Ferreira Di Raimo, Juliano Desiderato Antônio, Jacqueline Ortelan Maia Botassini, Edson Carlos Romualdo, Maria Regina Pante, Renilson José Menegassi e Marilurdes Zanini, o meu carinho e respeito incondicional.

Aos amigos, companheiros de disciplinas, Silvana Sipraki, Diogo De Oliveira Galhardi, Adriana Gisele Estevão, Taynara Alcântara Cangussú, Giordana França Ticianel, por todas as palavras de carinho e ajudas prestadas nas horas mais difíceis.

À professora de inglês Patrícia Mara Carneiro Rezende de Assis pela orientação e correção do Resumo na versão em língua inglesa.

Ao Anderson, por ser meu alicerce nas horas mais difíceis da minha vida e por acreditar em meus objetivos.

Ao meu pai, pelo exemplo de superação.

À minha mãe, pelo incentivo e motivação.

RESUMO

Neste trabalho, refletimos sobre as propostas de produção escrita de gêneros discursivos de caráter instrucional em livros didáticos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II do PNLD-LP/2014 a fim de verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de escrita desses gêneros no contexto escolar. Nesta pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, os pressupostos teóricos estão pautados na Linguística Aplicada, com respaldo nos estudos do Círculo de Bakhtin, abrangendo os conceitos: palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo. Também relacionamos esse conceito com os estudos de Linguística Aplicada sobre leitura e escrita, realizados por pesquisadores, como Sercundes (2001), Geraldi (2003) Brait (2006), Fiorin (2006), Antunes (2009), Faraco (2009), Menegassi (2010), Koch & Elias (2013). Procuramos responder à pergunta: como é proposto o ensino de escrita de textos instrucionais em livros didáticos? Os resultados das análises demonstram em cada Manual do professor: a) o predomínio da concepção de linguagem interacionista, pautada nos estudos de Bakhtin; b) o objetivo de escrita que procura desenvolver a capacidade comunicativa do aluno; c) a concepção de gênero como tipos relativamente estáveis de enunciados. Como resultados distintos, apuramos: a) a concepção de escrita enquanto consequência no livro didático “Perspectiva” (2012); b) a concepção de escrita como trabalho nas demais obras; c) a concepção de tipologia como um critério de agrupamentos de gêneros no livro “Jornadas.Port” (2012); d) a tipologia ligada à estrutura composicional do gênero em “Vontade de saber português” (2012); e) a tipologia como um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto em “Universos” (2012); f) no livro “Perspectiva” (2012), não houve um esclarecimento sobre tipologia textual; g) a concepção de tipologia injuntiva é apresentada como aspectos tipológicos que visam a descrever ações, tendo a regulação mútua de comportamentos como capacidades de linguagem dominantes no livro didático “Jornadas.Port” (2012); h) a concepção de injunção em textos instrucionais que apresentam regras de como fazer algo, como um manual de instrução ou uma receita culinária, é apresentada no livro didático “Perspectiva” (2012), como enunciados incitadores à ação, que vêm representados por um verbo no imperativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental; gênero discursivo instrucional; concepções de escrita; livro didático de Português.

ABSTRACT

In this paper, we develop a reflection on the writing activities about discursive genre as instructional frame on 7th and 8th graders textbooks in order to check how is the teaching and learning of writing on this genre in the school context. In this interpretative qualitative research, the theoretical assumptions are guided by the Applied Linguistics, with pillar in the Circle of Bakhtin studies, covering concepts: word, interlocutor, responsiveness and discursive genre. We also related this concept with Applied Linguistics studies on reading and writing, conducted by researchers as Sercundes (2001), Geraldi (2003) Brait (2006), Fiorin (2006), Antunes (2009), Faraco (2009), Menegassi (2010), Koch & Elias (2013). We tried to answer the question: how is it proposed the writing teaching instructional texts in textbooks? The test results demonstrate in each teacher's manual: a) the predominance of the concept of interactional language; b) the purpose of writing that wants to develop the communication skills on the student; c) the concept of gender as relatively the same types of guiding the activity. As distinctive results, it was found: a) the writing conception as a consequence in the textbook *Perspective* (2012); b) the writing conception while working in other titles; c) the typology conception as gender groupings standard in the book *Jornadas. Port* (2012); d) the typology joined to the compositional genre structure in *Wish to learn Portuguese* (2012); e) The typology as a set of traces that form a sequence and not a text in *Universes* (2012); f) in the book *Perspective* (2012), there was no clarification on writing typology; g) the injunctive typology conception is presented as typological aspects that aim to describe actions, having a mutual regulation of behavior as the dominant language skills in the textbook *Jornadas. Port* (2012); h) the injunctive conception in instructional texts that present rules on how to do something, such as an instruction manual or a cooking recipe is presented in the textbook *Perspective* (2012), as set out inciters to action that come represented by an imperative verb.

KEYWORDS: discursive instructional genre; writing conceptions; Portuguese textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comando de produção com foco na língua.....	43
Quadro 2: Comando de produção com foco na escrita como dom.....	44
Quadro 3 - Síntese das concepções de escrita	61
Quadro 4 - Conceitos de instruir, instrução e instrucional	63
Quadro 5: Distinção entre subtipos proposta por Travaglia (1996)	72
Quadro 6: Propriedades de tipos textuais propostas por Travaglia (2002)	73
Quadro 7: Gêneros com um tipo necessariamente dominante	78
Quadro 8: Síntese das particularidades do Gênero Discursivo Instrucional a partir das pesquisas	81
Quadro 9 - Os princípios organizadores das coleções do PNLD 2014 e suas particularidades ..	92
Quadro 10: Pontos fortes das dimensões de ensino e o predomínio dos princípios organizadores em cada coleção do PNLD 2014.....	93
Quadro 11: Relação dos livros didáticos adotados pelas escolas de Maringá.....	95
Quadro 12: Principais características dos livros didáticos	105
Quadro 13 – Os Gêneros discursivos de caráter instrucional propostos nos livros didáticos ...	108
Quadro 14: Resultados das análises dos livros didáticos	135
Quadro 15: Características principais das tipologias e dos gêneros textuais	150
Quadro 16: Principais concepções teóricas predominantes nos Manuais do Professor	151
Quadro 17: Panorama da unidade em que é proposta a produção escrita de textos instrucionais nos livros didáticos.....	153
Quadro 18: Os gêneros discursivos propostos nas seções de produção escrita dos livros didáticos	157
Quadro 19: Organização estrutural dos gêneros apresentados nas propostas de produção escrita	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Condições de produção no PCN-LP (BRASIL, 1998)	22
Figura 2: Esquema sobre as posições dos interlocutores	23
Figura 3: Panfleto Dengue (Maringá)	25
Figura 4: Tipos de textos no livro didático.....	45
Figura 5: Proposta de produção a partir de um tema.....	46
Figura 6: Proposta de produção a partir de um pretexto	49
Figura 7: Proposta de produção considerando as condições de produção.....	55
Figura 8: Proposta de reescrita orientada para um novo gênero	58
Figura 9: Panfleto dengue (Prefeitura BH).....	69
Figura 10: A etapa da descrição no panfleto	70
Figura 11: A etapa da determinação no panfleto.....	70
Figura 12: Capa do livro didático “Jornadas.port: Língua Portuguesa”	97
Figura 13: Capa do livro didático “Vontade de Saber Português: Língua Portuguesa”	98
Figura 14: Capa do livro didático “Perspectiva: Língua Portuguesa”	99
Figura 15: Capa do livro didático “Universos: Língua Portuguesa”	100
Figura 16: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Jornada.port”	101
Figura 17: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Vontade de saber português”	102
Figura 18: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Perspectiva”	103
Figura 19: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Universos”	104
Figura 20 – Etapa de revisão	113
Figura 21 – Atividades prévias.....	120
Figura 22 – Primeira etapa de produção: planejamento	120
Figura 23 – Segunda etapa de produção: escrita	121
Figura 24: Terceira etapa de produção: avaliação.....	121
Figura 25 – Atividade: identificando o gênero adequado ao contexto	131
Figura 26 – Organização da proposta de produção	131
Figura 27 – Organização de uma sequência didática proposta no livro “Universos”	147
Figura 28 – Tipologia dominante	168

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	15
INTERAÇÃO E ESCRITA.....	15
1.1 Palavra.....	17
1.2 Interlocutor	21
1.3 Responsividade	28
1.4 Gênero discursivo.....	31
1.5 Concepções de escrita	42
1.5.1 A escrita com foco na língua.....	42
1.5.2 A escrita como dom.....	44
1.5.3 A escrita como consequência	47
1.5.4 A escrita como trabalho.....	50
1.5.5 Síntese das concepções de escrita	61
CAPÍTULO 2	63
O GÊNERO DISCURSIVO DE CARÁTER INSTRUCIONAL	63
2.1 Gênero Discursivo Instrucional.....	63
2.2 Pesquisas realizadas sobre gênero discursivo instrucional.....	65
CAPÍTULO 3	83
METODOLOGIA DA PESQUISA	83
3.1 Metodologia investigativa	83
3.2 O livro didático em contexto escolar.....	84
3.2.1 A adoção do livro didático nas escolas brasileiras	85
3.3 Guia de livros didáticos PNLD-LP/2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental	89
3.3.1 As obras resenhadas no Guia PNLD-LP/2014 de Língua Portuguesa	90
3.4 Os livros didáticos escolhidos e a avaliação do PNLD-LP/2014	94
3.5 Apresentação dos livros didáticos selecionados.....	96
CAPÍTULO 4	107
ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS INSTRUCIONAIS	
107	
4.1 Manual do professor.....	108

4.1.1 Jornadas.port, 7ºano: Manual do professor e as propostas de escrita.....	109
4.1.2 Vontade de saber português, 7º ano: Manual do professor e as propostas de escrita.....	116
4.1.3 Perspectiva, 8º ano: Manual do professor e as propostas de escrita.....	123
4.1.4 Universos, 8º ano: Manual do professor e as propostas de escrita.....	128
4.2 Discussão dos resultados.....	136
4.2.1 Manual do Professor.....	136
4.2.2 Resultados obtidos nas análises dos livros didáticos.....	153
4.2.3 Características das propostas de produção escrita.....	165
CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

A partir dos estudos de diversos pesquisadores conceituados da Linguística Aplicada brasileira, como Brait (2006), Dionísio (2015/2010), Geraldi (1997, 2003), Koch & Elias (2009), Marcuschi (2008), Menegassi (2010) e Sercundes (2001), constatamos que o ensino de língua materna está focado nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), vinculado a uma concepção interacionista da linguagem (GERALDI, 1997). No entanto, nem sempre foi assim, nos estudos de Geraldi (1997), verificamos que, no século XX, o ensino de língua portuguesa era voltado aos aspectos estruturais da tipologia textual clássica, com textos de estrutura de narração, descrição e dissertação, sem levar em conta, nesse processo, os textos instrucionais, uma qualidade de texto comum à sociedade.

No contexto escolar, não cabe apenas o trabalho de escrita limitado ao ensino e aprendizagem de tipologias clássicas: dissertação, narração e descrição. Principalmente, sem levar em consideração outras tipologias, como a injuntiva. Para Geraldi (1997), o ensino e a aprendizagem a partir de um gênero propicia o diálogo com outros textos que já foram e que serão produzidos. Em sala de aula, é preciso que o aluno seja um participante ativo do diálogo entre textos e leitores, desempenhando o papel de produtor de texto. Para isso, o ensino e a aprendizagem de escrita deve substituir a redação pela produção de textos, orientada pela concepção interacionista da linguagem.

Delimitamos o objeto de estudo desta pesquisa, procurando esclarecer alguns questionamentos em relação às propostas de produção escrita de gêneros discursivos instrucionais que surgiram no contexto escolar, a partir do momento que a escrita desse gênero começou a ser requisitada em avaliações para ingresso em universidades brasileiras, como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio de comandos de Vestibulares ou Processo de Avaliação Seriada (PAS) em que se exige dos candidatos a elaboração de dois a quatro gêneros textuais. No sítio eletrônico da UEM - <http://www.cvu.uem.br/>, é divulgada a lista dos gêneros solicitados. Dentre estes, observamos que apenas o texto de caráter injuntivo é apresentado como texto instrucional, sem especificar se é proposta a produção de uma Receita, de um Manual de Instrução, enfim, sem deixar específico quais gêneros de caráter instrucional poderiam ser avaliados em uma situação de Vestibular. Observamos, assim, que o conhecimento e o domínio para o desenvolvimento dessa proposta de gênero deveriam ser trabalhados

no contexto escolar para que o candidato tenha autonomia e consiga desenvolver o texto solicitado pelo comando da avaliação. Além disso, é preciso que os alunos estejam preparados para reconhecer os gêneros discursivos instrucionais quando estes interagem com outro gênero. Na sociedade, os gêneros discursivos instrucionais estão presentes em vários domínios discursivos (acadêmico, comercial, jurídico, publicitário, religioso dentre outros), prescrevendo ações ou comportamentos. Diante disso, ressaltamos que os gêneros discursivos instrucionais deveriam ser ensinados em todas as etapas da Educação Básica.

Os gêneros discursivos instrucionais deveriam ser ensinados em todas as etapas da Educação Básica, no entanto, ainda, há muitas dúvidas sobre os gêneros de caráter instrucional, tais como: a) quais gêneros de caráter instrucional devem ser trabalhados no contexto escolar?; b) quais poderiam ser solicitados em situação de vestibular?; c) quando o gênero instrucional deve ser escrito em tópico? E em prosa?; d) o texto instrucional tem título e subtítulo?; e) qual é a importância da imagem em um texto instrucional?; f) o texto instrucional tem estrutura fixa? Diante desses e outros questionamentos comuns a nós, professores, e aos alunos, constatamos a necessidade de que sejam desenvolvidas mais pesquisas que discutam as características desses gêneros e sua importância na escola.

Assim, para que contribuamos com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de escrita, compreendemos como ocorre o ensino e a aprendizagem de textos instrucionais por meio das propostas de escrita trabalhadas nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-LP/2014) da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, que permeiam o contexto escolar de Maringá-PR, cidade em que residimos e atuamos como professora. Dentre as coleções adotadas no PNLD- LP/2014, tivemos acesso a quatro delas, nas quais observamos que as propostas de produção de gêneros instrucionais foram abordadas, em seções exclusivas para produção escrita, intituladas Expressão Escrita, Produção Escrita ou Oficina de Textos. Da mesma forma que os livros de Ensino Fundamental, anos finais, foram selecionados por apresentar seção restrita de produção escrita de texto instrucional, no 7º e 8º ano. Para efetivarmos a escolha dos livros didáticos, elegemos um dos mais adotados e um dos menos adotados pelas escolas da rede pública de ensino da região Noroeste do Paraná, do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR (NRE).

Ao considerarmos a linguagem em suas funções de interação, adotaremos a perspectiva das efetivas experiências da comunicação dialógica, discutindo conceitos

bakhtinianos, como palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo, que são fundamentais para refletirmos sobre as características dos textos de caráter instrucional. Assim, acreditando que o livro didático seja um significativo recurso de ensino e aprendizagem em sala de aula para professores de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), compreendemos como se estabelecem os processos dialógicos entre livro didático, professor e aluno, partindo de uma retrospectiva histórica para contextualizar o livro didático no âmbito escolar. Começamos essa retrospectiva com uma síntese do seu surgimento no cenário educacional brasileiro, discorrendo sobre os aspectos legais e políticos que envolvem a sua adoção. Abordamos, também, de forma mais específica, a atual política de regulamentação e adoção do livro didático no Brasil, além de tratarmos das características do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de melhor elucidar algumas questões durante as análises do nosso trabalho.

Ao vislumbrarmos as principais características observadas em cada livro didático, voltamos nosso olhar para a análise das propostas de produção escrita de textos instrucionais nos livros selecionados. Para Bortoni-Ricardo (2008), quando o pesquisador reúne registros de diferentes naturezas, demonstra ter clareza de seus objetivos. Assim, nosso corpus de análise é constituído de dados coletados por meio de observação sobre o encaminhamento das propostas de produção escrita de gêneros discursivos instrucionais em livros didáticos aprovados pelo PNLD-LP/2014 para o Ensino Fundamental II, que permeiam o contexto escolar de Maringá-PR. Desse modo, analisamos todo o processo de produção escrita e respondemos à seguinte pergunta: como o ensino e a aprendizagem da produção escrita de textos instrucionais se orientam no Ensino Fundamental II a partir dos livros didáticos? Para tanto, almejamos como objetivos:

Objetivo geral: compreender como ocorrem o ensino e a aprendizagem da escrita de textos instrucionais no Ensino Fundamental II, apresentados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Objetivos específicos:

- a) constatar quais concepções de escrita de gêneros instrucionais estão presentes nos livros didáticos;
- b) averiguar os objetivos de produção textual propostos para as produções do aluno;

- c) confrontar o que os manuais propõem e o que, de fato, as atividades de produção escrita de textos instrucionais desvelam;
- d) investigar se os livros didáticos ensinam e orientam o aluno a partir das condições de produção a redigir os gêneros instrucionais solicitados em seus comandos de produção textual;

Para alcançarmos nossos objetivos, seguimos uma rota em nossa pesquisa, a qual apresentamos, nesta dissertação, para que nossos leitores acompanhem nossas reflexões e constatações.

- No Capítulo 1, com base nos estudos de Linguística Aplicada, realizados por pesquisadores, como Sercundes (2001), Geraldi (2003) Brait (2006), Fiorin (2006), Antunes (2009), Faraco (2009), Menegassi (2010), Koch & Elias (2013), abordamos alguns conceitos do Círculo de Bakhtin, como palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo, que são fundamentais para refletirmos sobre as características dos textos de caráter instrucional;
- No Capítulo 2, apresentamos as principais características do gênero discursivo de caráter instrucional com base nos estudos de Koch e Favero (1987), Men (2007), Travaglia (1991; 1996; 2002; 2005; 2007; 2009; 2015), Marcuschi (2008), Köche et al. (2009), Santos e Fabiani (2012) e Rosa (2007);
- No Capítulo 3, delineamos a metodologia empregada na pesquisa, expondo como foi definido o instrumento de investigação ao apresentar o encaminhamento metodológico que norteia as etapas de investigação;
- No Capítulo 4, apresentamos a análise de quatro livros didáticos e a discussão dos resultados, estabelecendo um diálogo entre o Manual do Professor e as propostas de escrita, trabalhadas em seção específica a essa habilidade.

Em seguida, expomos nossas considerações finais, retomando e discutindo os objetivos propostos nesta introdução da pesquisa.

CAPÍTULO 1

INTERAÇÃO E ESCRITA

Neste capítulo, abordamos quatro conceitos do Círculo de Bakhtin, como palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo, que são fundamentais para refletirmos sobre as características dos textos de caráter instrucional. Consideramos esses conceitos fundamentais porque, ao proferirmos uma palavra que instrua alguém a realizar determinada ação, temos uma finalidade marcada para interagir com um interlocutor, de quem esperamos uma resposta ativa, o que de certa forma influencia a escolha do gênero discursivo. Para a compreensão desses conceitos bakhtinianos, citamos os estudos de Linguística Aplicada, realizados por pesquisadores, como Sercundes (2001), Geraldi (2003) Brait (2006), Fiorin (2006), Antunes (2009), Faraco (2009), Menegassi (2010), Koch & Elias (2013).

No texto “Discurso na vida e discurso na arte”, Bakhtin/Volochinov (1996) propõe uma nova filosofia da linguagem, de fundamentação marxista: a concepção da linguagem como interação verbal por meio da enunciação. Na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006), os autores aprofundam a discussão sobre a natureza da linguagem tratada pelas correntes filosóficas e linguísticas do início do século XX: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, sustentando que a essência científica da língua é social e alertando que ela não pode ser tratada apenas como um código por meio do qual os enunciadores expressam seus pensamentos.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), o subjetivismo idealista, pautado, principalmente, nos estudos de Vossler e Humboldt, compreende a língua como expressão do pensamento, ou seja, o enunciador se expressa conforme sua capacidade de pensar, sem que o fator social interfira em sua enunciação. A segunda corrente, o objetivismo abstrato, pautada nos estudos de Ferdinand Saussure, compreende a língua no viés de um sistema social, psíquico e arbitrário, ou seja, o enunciador adquire um sistema linguístico social pronto, que não pode ser afetado de modo consciente por ele. Nessa perspectiva, a língua é estudada sem levar em conta os interlocutores e a situação social imediata. O Círculo de Bakhtin critica essas correntes filosóficas da linguagem por procurarem estudar palavras ou frases isoladas, priorizando as regras que a permeiam, ou seja, descrever a linguagem como um sistema fora do contexto de uso, sem considerar o processo de interação verbal e o caráter dialógico da linguagem.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Estética da Criação Verbal”, os estudos bakhtinianos distanciam-se das correntes filosóficas da época – objetivismo abstrato e subjetivismo idealista – ao propor a concepção dialógica da linguagem. Esses estudos enquadram-se na perspectiva da Linguística da Enunciação, cuja teoria apresenta outros expoentes como Jakobson e Benveniste. Essa perspectiva de linguagem procura considerar em seu bojo uma das exclusões do estruturalismo, o sujeito. Ao tecer críticas a respeito de outras teorias, Bakhtin (2003) estabelece a relação entre língua, linguagem, sujeito e história. A língua falada em situação social, como em casa, em empresas, nas ruas, enfim, deve ser estudada para que entendamos o fenômeno da linguagem humana, pois ela recebe tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser usada por sujeitos sociais e historicamente situados. Bakhtin (2003) propõe que o sujeito seja reconhecido como indivíduo social e histórico e desenvolve uma concepção dialógica da linguagem. É a partir dela que estuda os vários gêneros de discurso, a literatura e outros aspectos culturais. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), a linguagem é uma prática social, uma forma de interação que se dá em um contexto em que todos participam e o diálogo é uma das formas de interação verbal. Portanto, para os pesquisadores, o discurso não é individual, visto que é construído entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são sujeitos históricos, ideológicos e sociais, situados em um determinado contexto histórico, social, cultural e ideológico. Para Brait (2012), o discurso que resulta dessas relações linguísticas e extralinguísticas é dialógico, pois requer reação-resposta ativa daquele a quem é destinado os enunciados.

Segundo Brait (2012), quando os princípios bakhtinianos chegaram ao Brasil, instaurou-se uma análise discursiva denominada pela autora de Análise Dialógica do Discurso (ADD) para se diferenciar de outros estudos discursivos. No contexto escolar, a partir dessa concepção dialógica da linguagem, adotou-se o Interacionismo na perspectiva de Bakhtin como fundamentação de teorias e metodologias escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1998). Nesse viés, em sala de aula, passou-se a observar, refletir, pensar, levantar questionamentos, hipóteses, problematizar e a reinventar a forma de abordar os fatos da língua. As propostas de escrita passaram a ser consideradas atividades interativas visto que são realizadas em conjunto, por duas ou mais pessoas para que aconteça a mobilização de ideias, de informações, de intenções pretendidas, de finalidades etc., como diria Antunes: “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Os estudos dos conceitos bakhtinianos, como interação, dialogismo, palavra, enunciado, interlocutor, responsividade, gênero discursivo, bem como os conceitos axiológicos, contribuíram para a compreensão dos mecanismos de uso do discurso, sustentando o posicionamento de que o processo de ensino de produção escrita em sala de aula deve ser pautado na perspectiva interacionista de escrita. Dentre esses conceitos, estudaremos: palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo. Optamos pela escolha desses conceitos porque nossa pesquisa aborda os gêneros de caráter instrucionais, que têm como principal objetivo “descrever ações” a serem realizadas por um sujeito (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 121). A descrição de ações é realizada por meio da palavra que é dirigida a um destinatário que dará uma reação-resposta ao enunciado proferido por meio de um determinado gênero discursivo de caráter instrucional.

Iniciaremos nossa reflexão com o conceito de palavra, porque, a partir dele, se estabelece uma ponte de comunicação entre o enunciador e o interlocutor, o segundo conceito abordado. Nesse processo comunicativo, o interlocutor tem um papel responsivo ativo do qual depreendemos o terceiro conceito: a responsividade. Para que o enunciador obtenha uma atitude responsiva do interlocutor, ele adequa seu discurso por meio de gêneros discursivos, cujo conceito também nos propomos a refletir nas subseções a seguir.

1.1 Palavra

Na obra “Marxismo e a Filosofia da Linguagem”, Bakhtin tece críticas à Linguística, tendo como alvo os estudos de Saussure. Diante disso, para discorrermos sobre o conceito de palavra, retomamos os estudos estruturalistas, cuja concepção de língua desenvolveu-se a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, na Europa, divulgados por meio da publicação póstuma do livro “Cours de Linguistique Générale” (Curso de Linguística Geral). Essa perspectiva é criticada pelo Círculo de Bakhtin porque a língua é considerada um código, um conjunto de signos, combinados por meio de regras, que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Os signos que compõem a mensagem apresentam um aspecto concreto, ou seja, o significante que diz respeito “ao conjunto sonoro, ao aspecto material ou imagem acústica” (SAUSSURE, 2012, p.107) da palavra; bem como um aspecto abstrato: o significado que remete a

“determinada representação mental evocada pelo significante.” (SAUSSURE, 2012, p.107). Da relação entre esses aspectos, temos a significação.

Para Saussure (2012), o signo é sempre arbitrário, pois não há relação direta entre significante e significado, ou seja, se observarmos os sons, os grafemas ou letras da palavra receita (R + E + C + E + I + T + A) e procurarmos estabelecer uma relação com seu significado, não conseguimos, pois “o signo linguístico une não um objeto e uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica” (SAUSSURE, 2012, p.106), ou seja, o objeto só se relaciona com os nomes por meio do sentido. Desse modo, quando é necessário atribuir nomes, as palavras são criadas arbitrariamente a partir de elementos que já existam; adotando um termo de outra língua; ou alterando o significado de uma palavra já antiga. No entanto, a palavra criada só passa a ter valor depois que se atribui o signo a um determinado objeto. Além disso, para que a palavra se constitua na comunicação, o emissor e o receptor devem conhecer e dominar o código previamente estabelecido e convencionado, pois “o que rege as relações entre o significante e o significado é a convencionalidade” (CITELLI, 1986, p. 24).

Ao passo que a concepção estruturalista procura descrever a linguagem como um sistema fora do contexto de uso, estudando palavras isoladas, sem considerar o social, Bakhtin/Volochinov (2006) consideram que a linguagem deve ser estudada no contexto social real e ilimitado de comunicação de modo que possamos refletir sobre como transmitimos a palavra dos outros em nossa palavra. Segundo Stella (2007), a partir do momento em que o Círculo de Bakhtin compreende palavra enquanto discurso como um produto vivo, histórico, social e ideológico que se concebe na interação, compreendemos que é insuficiente focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, algo puramente verbal e individual.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), é um equívoco pensarmos que a significação está no signo, no interior do falante ou do interlocutor, pois ela é o produto da interação entre os interlocutores. A simples forma gráfica atribuída a alguma palavra não é indicativo de que o contexto em que ela é empregada seja o mesmo, isto é, as características pessoais, históricas, sociais e ideológicas contribuem para a exteriorização do que se pretende dizer por meio das formas gráficas, possibilitando atribuir diferentes sentidos a partir da mesma palavra. Nesse sentido, se for solicitado em um concurso público, em uma prova de Redação, por exemplo, que os candidatos escrevam uma receita, mesmo sem haver uma contextualização preestabelecida, dependendo da vaga que esses candidatos estão pleiteando, eles podem produzir tanto

uma receita médica, se estiver ligada à Medicina, quanto uma receita culinária, se estiver relacionada à Gastronomia. De acordo com Bakhtin (2003), a palavra é constituída de signos ideológicos, estando relacionada a questões sociais, como a arte, a filosofia, a ciência, a religião, a ética e a política. Tal situação nos revela que um signo não terá um sentido único, mas que, dependendo do contexto social e histórico em que está inserido, influenciará na produção de sentidos. Dessa forma, “o signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra” (BAKHTIN, 2003, p.32).

A comunicação do ser humano com o mundo ocorre por meio da linguagem, pois os signos favorecem o acesso à realidade a partir de um juízo de valor, revelando-a como ordenação ou proposição, verdade ou falsidade, bondade ou maldade e outros. Nesse viés, segundo Bakhtin/Volochinov (2006), o diálogo é uma das formas da interação verbal que se constitui em uma situação de comunicação, na qual aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas, valendo-se do conhecimento de enunciados anteriores, para elaborar uma mensagem compreensível para seu interlocutor de quem espera uma resposta com postura ativa. Para Bakhtin (2003), a palavra pode ser entendida como discurso e como produto da interação entre locutor e interlocutor, pois procede de alguém e se dirige a alguém, de quem espera alguma reação/resposta. Por isso que não existe discurso neutro, a palavra é sempre composta de discursos já-ditos e dirigida a alguém e qualquer manifestação da linguagem tem uma manifestação ideológica, consciente.

A manifestação da palavra, a partir de sua enunciação em um determinado momento, é única e exclusiva, pois jamais se repetirá, por ser um evento marcado historicamente. Se uma pessoa enuncia: “Corra o quanto puder”, dependendo do contexto, esta frase pode apresentar diversos sentidos, como em uma situação de perigo, em uma brincadeira entre crianças, em práticas de exercícios físicos, de competição, enfim, dependendo do contexto de enunciação, dos interlocutores envolvidos, da entoação utilizada, esse enunciado torna-se único devido aos valores atribuídos e/ou agregados a ele. Não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas enunciados importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, verdadeiros ou mentirosos, bons ou maus, tristes ou alegres, animadores ou desanimadores etc. Isso porque “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1996, p. 95). Assim, não basta ordenar “corra o quanto puder”. É preciso compreender a sua enunciação.

Outro fator importante em relação à palavra diz respeito à sua natureza que, segundo Bakhtin (2003), pode apresentar-se como neutra, ou seja, imparcial quando descontextualizada, como palavra alheia, porque nela permeiam outros enunciados e como palavra minha, já que nos apropriamos da palavra alheia para usá-la em determinadas situações e constituirmos assim a “palavra minha”. Nesse sentido, quando transformamos as palavras alheias em “palavra minha”, temos a réplica, a contrapalavra que vai se moldando por meio de nossas compreensões. “E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz” (GERALDI, 2003, p. 3).

Segundo Faraco (2009), para Bakhtin não há nem pode haver enunciados neutros, no entanto, antes da palavra tornar-se enunciado, ou seja, ser proferida, ela é impessoal, não se dirige a ninguém, pois está descontextualizada. No momento em que a palavra é enunciada em uma situação real de comunicação discursiva, dirigida a interlocutores determinados socialmente, e conectada às condições reais de produção, novos juízos de valor são conferidos a essa palavra, o que leva à perda da sua neutralidade, assumindo uma posição ideológica durante a enunciação, como no exemplo comentado.

A palavra se orienta em função dos interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113), ela parte de alguém tendo como ponto de chegada um destinatário, no entanto, não basta ter dois interlocutores para que a palavra se constitua em uma enunciação efetiva, “é fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 35). Nesse viés, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e variará em função dele em relação ao grupo social a que pertence, aos laços sociais e à situação de produção. Diante disso, não podemos deixar de discorrer sobre o conceito de interlocutor na subseção a seguir.

A partir da reflexão apresentada sobre o conceito palavra, destacamos as suas principais características observadas nesta seção: a) o estudo da linguagem deve estar inserido no contexto social real e ilimitado de comunicação para que possamos refletir sobre como transformamos a palavra dos outros em nossa palavra; b) a partir dos estudos de Bakhtin, a palavra é compreendida como um produto histórico, social e ideológico que se concebe na interação; c) a significação da palavra pode ser

depreendida da interação entre os interlocutores; d) é possível atribuir diferentes sentidos a partir da mesma palavra; e) a palavra é composta de signos ideológicos relacionados a questões sociais, como a arte, a filosofia, a ciência, a religião, a ética e a política; f) um signo pode não ter um único sentido; g) o contexto social e histórico pode interferir na produção de sentido; h) não existe palavra neutra; i) a palavra, ao ser enunciada, é única e exclusiva, pois jamais se repetirá, por ser um evento marcado historicamente; j) a palavra pode apresentar-se imparcial quando descontextualizada, como palavra alheia e como “palavra minha”; k) o falante se apropria da palavra alheia para usá-la em determinadas situações e constituir assim a “palavra minha”; l) as palavras alheias transformadas em “palavra minha” constituem a réplica, a contrapalavra que vai se moldando por meio de compreensões; m) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

1.2 Interlocutor

Enunciar a palavra implica dirigi-la a alguém, mas quem é esse alguém? Como podemos conceituá-lo? Qual é o seu papel no processo comunicativo? Diferentemente da linguística tradicional que considerava o interlocutor apenas como ouvinte passivo, Bakhtin (2003) promove esse interlocutor à condição de sujeito ativo, que é capaz de interferir no discurso do enunciador por poder concordar, discordar, refutar, compreender, interpelar, enfim, tomar uma atitude responsiva perante o que é enunciado. Procurando obter uma compreensão ativa do destinatário, o enunciador molda seu discurso de acordo com seu interlocutor e a situação social em que estão inseridos. Segundo Brito (2004), mesmo quando há um monólogo, na situação comunicativa, o enunciador se coloca como interlocutor de si mesmo.

As relações entre os parceiros da situação de comunicação (interlocutores) são estruturadas e estabelecidas pelas formas de organização e de disposição dos lugares sociais nos diferentes contextos sociais de produção dos discursos, ou campos comunicativos. Em cada um desses campos, os parceiros da enunciação ocupam determinados lugares sociais, estabelecem certas relações hierárquicas e interpessoais, selecionam certos temas, adotam certas finalidades ou intenções comunicativas. Por exemplo, em sala de aula, a ação do professor está voltada para o interlocutor aluno. Desse modo, o professor procura planejar a sua ação voltada para seus interlocutores alunos, considerando quais capacidades direcionadas a eles serão convertidas em

objetivos. Desse modo, o interlocutor aluno tem um papel ativo e importante na ação do professor em sala de aula.

De acordo com o PCN-LP (BRASIL, 1998), no processo de produção de textos, a escolha do gênero que será produzido, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos do discurso organizam-se a partir das finalidades e intenções do enunciador, dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas convicções e opiniões, simpatias e antipatias, da relação de afinidade, do grau de familiaridade que enunciador e interlocutor têm, da posição social e hierárquica que ambos ocupam. O PCN-LP (BRASIL, 1998) expõe um quadro de elementos que devem ser considerados nos comandos de produção:

Figura 1: Condições de produção no PCN-LP (BRASIL, 1998)

- redação de textos considerando suas condições de produção:
 - * finalidade;
 - * especificidade do gênero;
 - * lugares preferenciais de circulação;
 - * interlocutor eleito;

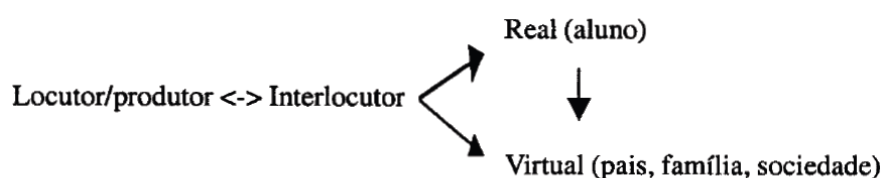
Fonte: PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 58).

A partir desse quadro, perguntamo-nos: quem é o interlocutor eleito? Quem são realmente os participantes da interlocução no momento da produção escrita em sala de aula? De acordo com Brito, “normalmente, nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial” (2004, p. 125). Em situações como essa, os alunos sentem-se obrigados a escrever para o professor, por exemplo, quando lhe é proposta a escrita a partir de um tema em que ele não havia pensado antes e sem um interlocutor previamente estabelecido. No contexto escolar, há situações em que o aluno é testado e julgado, como acontece em concursos de vestibular. Se nas propostas de escrita são apresentadas situações que não representam a verdadeira realidade, como então podemos fazer com que o aluno contemple a verdadeira realidade de cada gênero discursivo, principalmente, no que diz respeito aos participantes da interlocução? Esta preocupação, cujo enfoque está em quem é ou são o(s) interlocutor (es) dos alunos, mobiliza diversas pesquisas, como “O papel do interlocutor” (MAIRINK-SABINSON, 1997); “A

finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor” (MENEGASSI; FUZA, 2006), “Aspectos da Ausência da Delimitação de Interlocutor em Produções Textuais Escritas no Ensino Fundamental” (MENEGASSI; FRANZOI, 2009), “O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático” (MENEGASSI, 2011); “O interlocutor e suas manifestações nas produções textuais” (FRANZOI, 2007); “Interlocução na Produção de Cartas Pessoais na Sala de Aula” (MENEGASSI, BERNINI, 2013); que buscam elucidar questionamentos como o apresentado.

A partir de discussões teóricas sobre interlocutor, que permeiam o ensino e a aprendizagem de escrita, observamos que a sua delimitação em comandos de produção permite ao aluno: a) vislumbrar um possível leitor; b) adequar a sua linguagem a ele; c) escolher como o assunto será abordado, considerando o gênero e a situação de comunicação e contribuindo assim para que seu texto seja coerente e cumpra com a finalidade e objetivo estimados. Menegassi (2003), a partir de suas pesquisas e dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, organizou e sistematizou três tipos de interlocutor que norteiam as propostas de produção textual, em situação de ensino: a) interlocutor real – que está presente no momento da interação; b) interlocutor virtual – que está ausente no momento da interação; c) interlocutor superior - que pode ser um órgão oficial ou uma instituição. Para o autor, o interlocutor real reflete o interlocutor virtual, pois é este último que se pretende alcançar. O interlocutor virtual, no ato da escrita, geralmente, não está presente. O produtor tem uma ideia preconcebida de seu destinatário e é especificamente essa imagem representativa criada pelo produtor que o caracteriza como virtual. Para compreendermos melhor essas condições dos interlocutores, apresentamos o esquema apresentado por Menegassi (2003):

Figura 2: Esquema sobre as posições dos interlocutores



Fonte: Menegassi (2003, p. 65).

Nesse esquema, o professor é o locutor/produtor, o interlocutor real é o aluno e os interlocutores virtuais são a família e a sociedade. Diante disso, por meio do interlocutor real aluno, o professor busca formar cidadãos capazes de viver em sociedade, resolvendo problemas, superando dificuldades, sendo solidários, sabendo lidar com as diferenças e construindo um mundo melhor. É por isso que o professor tem como principal alvo o interlocutor virtual: a sociedade.

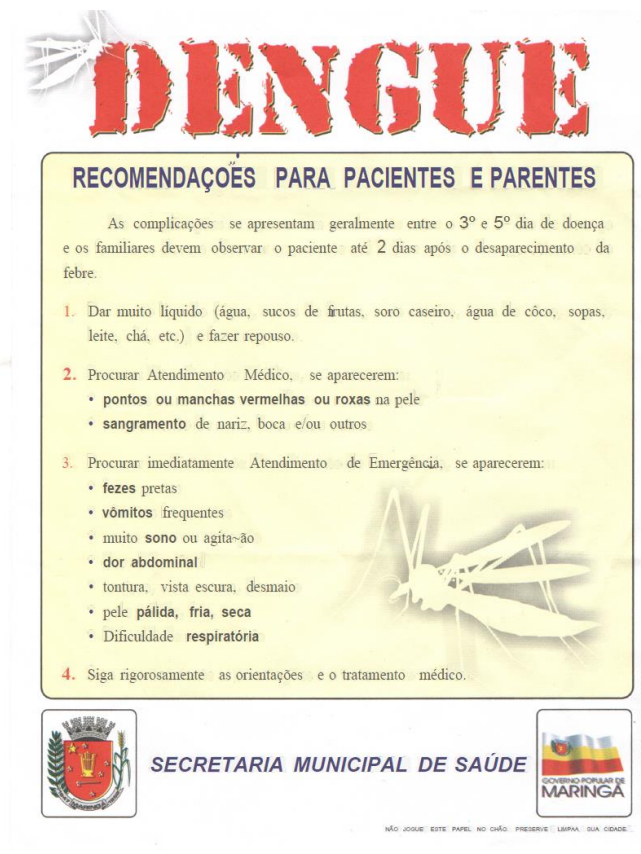
Em sala de aula, quando é proposta a leitura de textos instrucionais, por exemplo, o aluno é estimulado a interagir naquele momento, como estudante; com o professor, como seu orientador e interlocutor real; com os outros alunos, como interlocutores reais; com variados autores, como interlocutores virtuais; e com a comunidade escolar, como destinatário superior. Nessa perspectiva, as interações interlocutoras se marcam: “a) entre os alunos e o professor; b) entre os próprios alunos, que trabalham em conjunto; c) entre os alunos e o texto que estão construindo; d) entre o professor e o texto dos alunos; e) entre os alunos e o professor, a partir da discussão do texto produzido” (MENEGASSI, 2011, p. 174).

Segundo Antunes (2003), o interlocutor desaparece nas aulas de Português, denominadas de Comunicação e Expressão, cuja prática de escrita escolar é desprovida de leitor, de destinatário, de referência no processo de produção escrita. Isso é considerado um equívoco, pois, mesmo que a proposta de produção em sala de aula não tenha a presença de todos os interlocutores em interação concomitante, a escrita “não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem” (ANTUNES, 2003, p.46). Em sala de aula, geralmente, a proposta de produção é considerada uma tarefa árdua, estressante, improdutiva, para Antunes (2003), com respaldo nos estudos de Geraldí, isso se deve a ausência do interlocutor, do destinatário, que deve ser tomado de ponto de referência para direcionarmos nosso discurso e delimitarmos o que dizer, como dizer, o que fazer etc.

A partir dos estudos de Bakhtin (2003), Koch & Elias (2013) consideram que o interlocutor tem um papel de produtor de sentido que utiliza estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, principalmente, quando assume a posição de leitor de um texto escrito. Para compreendermos a importância do interlocutor aliado a seus conhecimentos em interação com a sociedade ao seu redor, selecionamos um texto de caráter instrucional para nos posicionarmos enquanto interlocutor/leitor, mobilizando estratégias no processo de construção de sentidos. O Panfleto selecionado é intitulado

“Dengue: recomendações para pacientes e parentes” e distribuído nos Postos de Saúde da cidade de Maringá/Paraná, pela Secretaria Municipal de Saúde.

Figura 3: Panfleto Dengue (Maringá)



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde.

Com base em nossos conhecimentos ou desconhecimentos sobre os elementos a seguir, iniciaremos com o levantamento de antecipações ou hipóteses para marcar nosso posicionamento como leitor ativo em interação com o texto e seu autor:

- O autor do texto: Secretaria Municipal de Saúde.
- O meio de veiculação do texto: panfleto.
- O gênero textual: panfleto instrucional.
- O título: Dengue.
- O subtítulo - Recomendações para pacientes e parentes.
- A distribuição: Postos de Saúde.
- A imagem: mosquito da dengue.
- O interlocutor: paciente e parente.

Ao iniciarmos a leitura do panfleto, fazemos antecipações e hipóteses a partir do título que poderão ser confirmadas durante a leitura. No entanto, caso sejam rejeitadas, reformularemos e testaremos novas hipóteses por meio da mobilização e ativação de conhecimentos sociais, históricos e ideológicos que temos sobre a língua. Nesse processo de interação com o texto, na posição de interlocutor, ficamos atentos à palavra “Dengue” que retoma um dos problemas de saúde pública atual: uma doença viral transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti* que pode levar ao óbito caso não seja diagnosticada e tratada rapidamente. Essa palavra é apresentada na cor vermelha, de forma trêmula, indicando o estado febril ocasionado pela contaminação do sangue por meio do mosquito transmissor da dengue que aparece de forma apagada na primeira letra da palavra, sugerindo que esse mosquito foi o responsável pela contaminação em determinado momento.

No subtítulo, a partir da palavra “Recomendações”, como interlocutor, podemos inferir que esse texto procura instruir como devemos proceder em casos de dengue. Nesse momento, temos o nosso trabalho de compreensão iniciado, pois há elementos que nos ajudam a restringir as diversas possibilidades de sentido para esse texto. Sabemos que se trata de um texto de caráter instrucional e que devemos compreendê-lo dentro dos limites desse gênero, que pode apresentar título, subtítulo, parágrafo introdutório, verbos no imperativo ou no infinitivo, imagens e outros.

No subtítulo, também observamos a quem o texto se destina: paciente e parente. O produtor/autor desse texto procura marcar dois interlocutores como leitores desse texto: o interlocutor real que é o paciente e o interlocutor virtual que são os familiares do paciente. Diante disso, ele deve ser lido não só pela pessoa com dengue, como também, por um responsável pelo doente. Para Bakhtin (2003), em qualquer situação de comunicação, o endereçamento a um destinatário é um fator essencial, pois o papel ativo do interlocutor no processo de comunicação não pode ser ignorado, já que pode determinar não só o tratamento a ser dado ao tema, como também o que e como o locutor irá dizer e por qual gênero do discurso será dito o que se tem a dizer ao interlocutor. A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. É na relação entre sujeitos, ou seja, na produção e na interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos.

A primeira forma verbal (dar) marca que o autor está dialogando com o responsável pelo paciente, o interlocutor virtual, já a segunda (fazer) marca o paciente

na posição de interlocutor real. Nesse viés, verificamos que o autor realmente está estabelecendo um diálogo com dois interlocutores marcados desde o título.

No quarto tópico, é empregado um verbo no imperativo (siga) para alertar os leitores a seguir as orientações e o tratamento médico. Diante disso, observamos que até o terceiro tópico, o autor tinha como intenção apenas de orientar o seu interlocutor sobre como proceder ao se estar com o vírus da dengue, já no último procura salientar a importância de realmente seguir as instruções, por meio do verbo no imperativo. Logo, nesse texto, vislumbramos um locutor preocupado em orientar seus interlocutores de modo que percebam, mesmo que, gradativamente, a importância de seguirem as recomendações apresentadas. O interlocutor ocupa, assim, o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido do discurso, pois textos como esse não teriam sentido se não fossem produzidos para um interlocutor real que lê, compreende, concorda, discorda, aceita, rejeita, nega, confirma, verifica, antecipa, seleciona, infere etc. “Em suma, socialmente, não existe a escrita para nada, para não dizer, para não ser ato de linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 48).

A partir de uma reflexão sobre diversas pesquisas e da leitura do panfleto “Dengue”, apresentamos as principais características do conceito de interlocutor observadas nesta seção: a) a Linguística Tradicional considerava o interlocutor apenas como ouvinte passivo; b) Bakhtin (2003) promove esse interlocutor à condição de sujeito ativo; c) para Bakhtin (2003), o interlocutor é capaz de interferir no discurso do enunciador por poder concordar, discordar, refutar, compreender, interpelar, enfim, tomar uma atitude responsiva perante o que é enunciado; d) o enunciador molda seu discurso de acordo com seu interlocutor e a situação social em que estão inseridos; e) a delimitação do interlocutor nos comandos de produção textual permite ao aluno vislumbrar um possível leitor, adequar a sua linguagem a ele, escolher como o assunto será abordado, considerando o gênero e a situação de comunicação e contribuindo assim para que seu texto seja coerente e cumpra com a finalidade e objetivo estimados; f) Menegassi (2003) apresenta três tipos de interlocutores: interlocutor real, interlocutor virtual e interlocutor superior; g) o interlocutor real – que está presente no momento da interação, h) o interlocutor virtual – que está ausente no momento da interação; i) o interlocutor superior - que pode ser um órgão oficial ou uma instituição; j) um locutor preocupado em orientar seus interlocutores de modo que eles percebam, mesmo que gradativamente, a importância de seguirem as recomendações apresentadas.

1.3 Responsividade

Na fala ou na escrita, um indivíduo pode deixar marcas de seu posicionamento social e pressupor o contexto social de seu interlocutor, do qual espera uma posição responsiva. Nessa posição, geralmente, não se pode esperar a compreensão de tudo o que foi dito, já que meios extralinguísticos podem interferir na compreensão do todo do discurso, como exemplo, a entoação da voz que pode alterar o que se pretende dizer.

O conceito de responsividade, tratado por Bakhtin (2003), permeia as relações dialógicas entre indivíduos que, ao se comunicarem, mobilizam diversas atitudes responsivas, depreendidas de enunciados que provocaram e provocam uma reação ou que foram desencadeados por um estímulo. Segundo Menegassi (2009), a responsividade dá origem ao discurso e permite a sua continuidade, ou seja, “o outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria” (MENEGASSI, 2009), formando o elo de comunicação proposto por Bakhtin. Nesse sentido, o enunciador produz seu discurso, que também é uma resposta a outros discursos, dirigindo-o a seu interlocutor que lhe responde de alguma forma, podendo ocorrer, em seguida, a troca de turno de voz novamente. “Ao endereçar a palavra ao outro, é o fim do enunciado do indivíduo e o início do enunciado do outro (há uma transferência da palavra)” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 180).

Para elaborar seu discurso, o locutor reflete sobre quem é o seu interlocutor, a posição social que ele ocupa, para construir o sentido do texto. Da mesma forma, o interlocutor ao ler ou ouvir esse discurso considera o seu locutor e sua posição social. Assim, no diálogo, o enunciador e o outro, aquele a quem a palavra é dirigida, são sujeitos ativos no processo de comunicação discursiva. Segundo Menegassi (2009), o entremeio desse espaço de comunicação compartilhado é chamado de interação. No entanto, para que realmente a interação aconteça e as palavras mereçam resposta, Menegassi (2009) ressalta que o dito deve ter correspondência com as vivências anteriores do interlocutor e a relevância do conteúdo, significado no contexto em que os participantes da comunicação estão inseridos.

Com respaldo nos estudos de Bakhtin, Menegassi e Fuza (2008) salientam que a atitude responsiva pode ser exterior, quando o enunciador dialoga com outra pessoa e espera uma reação resposta, também, pode haver uma atitude responsiva interior, quando o enunciador conversa com ele mesmo sobre o texto que produziu. Segundo Bakhtin (2003), essa possibilidade de resposta a um enunciado é determinada pelos

seguintes elementos: “exauribilidade do objeto e do sentido” (2003, 281), quando se tem o que dizer sobre um determinado tema; “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” (2003, p. 281), quando se tem uma intenção em dizer, ou seja, uma finalidade para isso; as “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (2003, p. 281), ou seja, o modo padronizado com que moldamos nosso discurso.

Nos turnos do discurso, o interlocutor pode manifestar uma atitude responsiva ativa que é caracterizada pelos níveis de compreensão. No panfleto instrucional, intitulado “Dengue”, observamos que a Secretaria da Saúde pressupôs a quantidade e o caráter heterogêneo de seus interlocutores: pacientes e parentes a partir da escolha do gênero panfleto, que é um texto com linguagem objetiva e de fácil acesso, esperando que os seus interlocutores compreendam e sigam as orientações, manifestando assim uma atitude responsiva ativa. Para Bakhtin (2003), há três níveis de compreensão responsiva: imediata, muda (silenciosa ou retardada) e passiva. Bakhtin considera a responsividade uma peça chave para a continuação do diálogo, Essas manifestações responsivas são marcadas pelo tempo que a consciência interior demora para se organizar, mediante a compreensão de um determinado enunciado exterior. Geralmente, na responsividade passiva, há uma relação autoritária, o cumprimento de um pedido ou de uma ordem, sem questionamento. A atitude responsiva passiva é o nível de compreensão literal do enunciado. Como exemplo, podemos retomar o panfleto “Dengue”, cujo enunciador, Secretaria Municipal de Saúde, espera que seu interlocutor cumpra apenas o que foi enunciado em cada tópico apresentado.

A atitude responsiva silenciosa deixa transparecer para o locutor a posição do interlocutor, mas a compreensão pode permanecer muda e isso pode acontecer quando o interlocutor não quer falar, explicar, emitir sua opinião em determinada circunstância ou pode se manifestar de forma retardada, quando precisamos de tempo para formular uma resposta, pois a compreensão não ocorre no exato momento da enunciação, o ouvinte/leitor precisa de um tempo maior para elaborar e manifestar a sua resposta ou o comportamento responsivo. Nesses níveis de responsividade, observamos um espaço de tempo para reflexão que evidencia uma continuidade no diálogo.

A compreensão imediata refere-se à compreensão global do enunciado. Na resposta, é apresentada a posição do interlocutor sobre o assunto abordado. Nessa forma de compreensão, não importa o tempo que leva para o interlocutor apresentar sua devolutiva, mas sim que seja uma resposta plena, que refute, questione, argumente, aceite, confirme, desdenhe, negue, exemplifique, dentre outros posicionamentos.

A atitude responsiva imediata pode ser entendida como uma manifestação ativa, em sentido estrito, da responsividade. Isto é, o outro, ao compreender o enunciado, apresenta, imediatamente, ao locutor, a sua devolutiva, ou seja, expressa publicamente a sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi endereçado. Essa expressão imediata não significa, necessariamente, uma atitude marcadamente determinada por tempo, já que, em alguns casos, a responsividade, por sua própria natureza, requer certo distanciamento temporal, proposto pelo contexto enunciativo desencadeado. Ela requer uma atitude responsiva certa, determinada, imediata à provocação do locutor (MENEGASSI, 2009, p.14).

Para manifestarmos uma atitude responsiva imediata, é preciso que nos apropriemos das palavras alheias para constituirmos a “palavra minha”. Assim, quando transformamos em “palavra minha”, temos a réplica, a contrapalavra. “Por ser de natureza ativa, a apropriação da palavra do outro gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor” (MENEGASSI, 2009, p.155). A atitude responsiva imediata acontece quando o ouvinte, ao entender o enunciado do outro, apresenta imediatamente uma devolutiva, expressando sua posição sobre o assunto, explicando e exemplificando. “Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra” (GERALDI, 2003, p. 178).

No gênero Panfleto apresentado em seção anterior, o interlocutor real, o paciente, pode apresentar uma atitude responsiva imediata ao compreender e seguir as recomendações apresentadas em cada tópico, caso sejam necessárias. Por exemplo, se os parentes derem bastante líquido ao paciente e este fizer o repouso, seguindo as recomendações do primeiro tópico, mas mesmo assim ele apresentar os sintomas mencionados no segundo tópico, o paciente precisará ter uma atitude responsiva imediata de procurar um atendimento médico para lhe explicar e mostrar como o seu quadro está evoluindo.

Para Bakhtin (2003), é um equívoco considerar o interlocutor um sujeito passivo que apenas ouve e entende o que o locutor enuncia, pois o homem não é apenas um ser individual, nem o discurso é apenas um monólogo. É preciso considerar que o homem é um ser social que se constitui por meio da palavra do outro. Na comunicação discursiva, o discurso é visto como uma rede dialógica em que a palavra parte de um indivíduo com

destino a outro sucessivamente formando um elo na comunicação. Essa rede dialógica, tecida por fios ideológicos, mobiliza diversas vozes com perspectivas e pontos de vistas divergentes ou semelhantes. A essa mobilização de vozes se dá o nome de polifonia.

A teoria de Bakhtin (2003) recupera um ouvinte/leitor que era visto antes como um indivíduo receptor passivo. Quando o falante se dirige ao ouvinte, ele procura elaborar seu discurso em função do ouvinte que, ao compreender o significado, pode concordar, discordar, completar, refletir, enfim, ter atitudes responsivas que podem ser imediata, passiva ou silenciosa (muda ou retardada). As atitudes responsivas estabelecem os modos de enunciação, como a interação irá se estabelecer, constituindo possibilidades de compreensão mais amplas do dialogismo, como no momento da leitura de gêneros discursivos específicos, como os de caráter instrucional.

Para melhor compreendermos essa teoria bakhtiniana, retomamos o gênero Panfleto “Dengue”. Nesse texto, o locutor “Secretaria Municipal de Saúde” elabora seu discurso em função dos interlocutores paciente e parente, apresentando um enunciado rápido, direto, preocupado com a conscientização da importância em se tomar ações preventivas em relação a determinadas complicações que a doença “Dengue”, epidemia de preocupação pública, pode apresentar. O discurso prescritivo indica a orientação comunicacional do enunciado, pois o modo como discurso do enunciador é apresentado sofre interferências em função de quem é ou são o (s) interlocutor (es) de quem se espera uma reação/resposta, justificando assim a escolha do gênero eleito que se encaixa nas coerções de um gênero do discurso de caráter instrucional.

Ao tratarmos do conceito de responsividade, observamos que: a) o enunciador espera uma posição responsiva de seu interlocutor; b) há fatores extralinguísticos que interferem na compreensão plena do discurso; c) a responsividade é fundamental para a continuação do diálogo; d) há três níveis de compreensão responsiva: imediata, muda (silenciosa ou retardada) e passiva; e) os níveis responsivos são marcados pelo tempo que a consciência interior demora para se organizar, mediante a compreensão de um determinado enunciado exterior.

1.4 Gênero discursivo

Em nossas atividades comunicativas cotidianas, lemos, ouvimos e produzimos diversos enunciados, chamados por Bakhtin (2003) de gênero discursivo, que seguem

formas relativamente estáveis de estruturação, pois estão constantemente sofrendo variações na sua constituição, em função da própria evolução da língua. Koch & Elias (2013) chamam de competência metagenérica esta capacidade que o ser humano tem de desenvolver distintas formas de enunciado e de compreendê-las. Sabemos, pela nossa competência metagenérica, por exemplo, quando estamos na presença de uma Receita Culinária e de uma Receita Médica, porque esses textos têm um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional que lhe são peculiares. A Receita Culinária se estrutura, geralmente, em título, ingredientes e modo de preparo. A Receita Médica apresenta, por sua vez, quem prescreve a receita, a identificação do paciente, os medicamentos com as instruções de uso, data, carimbo e assinatura.

O conceito de gênero discursivo na perspectiva dos estudos bakhtinianos vai além do conceito de gênero textual, pois abarca a temática, a forma composicional, o estilo, a entonação expressiva, o produtor, o interlocutor, mobilizando fatores extralinguísticos que incluem os seus modos de produção e circulação, o aspecto social, o histórico, bem como os valores constituídos socialmente. Para Schneuwly & Dolz (2004), os gêneros são instrumentos que moldam antecipadamente as ações da linguagem e que se organizam de forma global: “tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento linguístico” (SCHENEWLY & DOLZ, 2004, P. 25).

Segundo Bakhtin (2003), é o grupo social que determina como o tema, o estilo e a organização composicional do gênero discursivo se constituem. A sua produção favorece a dinâmica social, possibilitando que o falante intervenha em um contexto, produzindo sentidos. Por meio da responsividade, um gênero discursivo pode dialogar com seu interlocutor, utilizando a linguagem para interagir. Se tomarmos, como exemplo, uma Receita Culinária de bolo de chocolate, o eixo temático da interação é o tema: como fazer um bolo de chocolate. A enunciação é organizada pelo gênero que apresenta ao interlocutor sobre o passo a passo da preparação do bolo. Quando o interlocutor decide alterar a receita, acrescentando ou diminuindo ingredientes, observamos que o gênero em si não se altera, mantendo uma forma padrão e relativamente estável de estruturação. A Receita Culinária é o lugar onde ocorreu a interação. O interlocutor respondeu a um enunciado produzido anteriormente, seguindo o modo de preparo, e produziu outros, ao modificá-la a seu modo. Assim, a interação é legitimada pelo gênero.

A Receita Culinária, assim como outros gêneros discursivos, também pode ser associada à ideia de instrumento, pois busca descrever ações para se fazer um bolo.

Além disso, dependendo da esfera social em que a receita está inserida, pode ter um enunciador específico que pode ser recuperado pela condição social e histórica, como exemplo, Receita Culinária: cozinheiros e Receita médica: médicos.

De acordo com Bakhtin (2003), cada situação social suscita um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Desse modo, partimos da noção de gênero discursivo como produto da atividade social, para compreendermos que o contexto encontra-se diretamente implicado na produção textual. Marchuschi (2008) é conivente com a posição de Bakhtin (2003) de que não se pode tratar o gênero discursivo independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, cujas esferas dão “origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (2008, p. 155) pelas “instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)” (2008, p. 155).

No âmbito da produção de gêneros discursivos, não podemos deixar de destacar a importância da relação entre locutor e interlocutor na constituição do gênero, que é marcado pelo tema, pelo estilo e pela construção composicional. Para Bakhtin (2003), o tema, a situação discursiva e os seus participantes são responsáveis pela “extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos” (2003, p. 262). Assim, compreendemos que, segundo Bakhtin, dependendo da finalidade de se produzir determinado enunciado, em determinada esfera social, para um determinado interlocutor, poderemos apreender uma temática.

Para Bakhtin (2003), o tema é delimitado não apenas pelas formas linguísticas que compõem o enunciado, como palavras, sons, entoações e combinações morfológicas e sintáticas, como também com formas não verbais que compõem o contexto da situação, ou seja, pela sua relação com os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos de sua produção. “Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

O tema aliado ao contexto social norteia o estilo “que está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Podemos identificar o estilo por meio do uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, selecionados em função dos interlocutores e de como se presume sua compreensão responsiva ativa.

Para Bakhtin (2003), o estilo pode transparecer a individualidade do enunciador, porque todo enunciado é individual. No entanto, o pesquisador afirma que em alguns textos o estilo individual fica menos evidente, porque eles seguem um modelo padrão, com um nível de formalidade mais elevado, como documentos oficiais e ordens militares.

Além de refletir a individualidade do enunciador, por meio do estilo, é possível delinear as mudanças históricas dos gêneros discursivos. “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico ou gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter corrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Ao comparar o estudo da gramática com a estilística, Bakhtin esclarece que se estudarmos a língua de forma sistemática, estamos realizando um estudo gramatical, mas se estudarmos os elementos que integram a construção de um enunciado individual ou do gênero discursivo, estamos estudando estilística, visto que “mesmo a escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

O vínculo indissociável que há entre tema, situação comunicativa e estilo também une e configura a construção composicional: “[...] determinados tipos de construção do conjunto, tipos de acabamento, tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.” (BAKHTIN, 2003, p.266). Ao desdobrarmos uma construção composicional, podemos encontrar as unidades constitutivas dessa organização, como parágrafos, títulos, cenas, atos, capítulos, tópicos, local e data, enfim, as partes que permitem a organização e o reconhecimento do gênero discursivo em determinada esfera social.

Para compreendermos melhor a constituição dos gêneros discursivos, retomamos, nesta seção, o panfleto intitulado “Dengue”, produzido pela Secretaria Municipal de Saúde e inserido em um contexto social de saúde pública que se relaciona a uma situação problemática: controle de epidemias. Podemos dizer que a Secretaria de Saúde, ao produzir o panfleto “Dengue”, tem como objetivo instruir o seu interlocutor (pacientes e familiares) sobre como proceder quando se está com o vírus da dengue, salientando a importância de realmente seguir as instruções.

Para tratarmos da organização composicional dos gêneros discursivos, precisamos destacar a “distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações” (KOCH & ELIAS, 2013, p.

110), situadas em determinado contexto. Diante disso, observamos em seção anterior, enquanto interlocutores do panfleto “Dengue”, num possível gesto de leitura, que esse título é apresentado na cor vermelha, de forma trêmula, indicando o estado febril ocasionado pela contaminação do sangue por meio do mosquito transmissor da dengue que aparece de forma apagada na primeira letra da palavra, sugerindo que esse mosquito foi o responsável pela contaminação em determinado momento.

Na posição de leitores do texto “Dengue”, não temos dúvida de que se trata de um panfleto instrucional, por sua função preponderantemente instrutiva, por ser impresso em folha avulsa, cujo tamanho é 20,5 cm por 15,5 cm, pelo modo de distribuição das informações: título; subtítulo; parágrafo introdutório; tópico; imagem; ilustração; enunciadores, pelos elementos não verbais: imagens e cores, por sua distribuição feita, geralmente, em locais de grande circulação, como postos de saúde e por ter um discurso objetivo, com frases curtas e diretas. Conseguimos depreender essas características porque “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003), ou seja, os gêneros do discurso são constituídos de três elementos essenciais e indissociáveis:

- os temas – que são conteúdos ideologicamente constituídos, delimitados e comunicados em determinado contexto;
- a forma composicional - que são elementos estruturais definidos historicamente e socialmente que dizem respeito à ordem de relevância das informações e ao leiaute, ou seja, a forma e a disposição dos componentes verbais e não verbais;
- o estilo de linguagem – que diz respeito à maneira de usar os recursos da língua para adequar a linguagem ao interlocutor em determinada situação de comunicação, por meio da escolha de palavras, expressões, jargões, construções sintáticas etc.

Nesse caso, observamos que um dos elementos que compõe o gênero discursivo é o conteúdo temático, ou seja, o sentido da enunciação de determinado enunciado produzido em uma situação de comunicação. O Panfleto Dengue apresenta como tema os sintomas da dengue com complicação e tem por finalidade orientar pacientes e parentes a como proceder em casos de manifestação de determinados sintomas de

complicação da dengue. Ao deprendermos a forma composicional e o estilo de linguagem, vislumbramos visivelmente marcados:

- o produtor: Secretaria Municipal de Saúde;
- os interlocutores: paciente e parente;
- a finalidade - orientar pacientes e parentes a como proceder em casos de manifestação de determinados sintomas de complicação da dengue;
- o tema - os sintomas da dengue com complicação;
- a organização composicional – título; subtítulo; parágrafo de introdução apresentando a temática, a finalidade e os interlocutores; tópicos apresentando as recomendações com retomada aos interlocutores; bandeira e brasão da cidade de Maringá;
- o estilo de linguagem – linguagem formal; uso de advérbios; verbos no presente do indicativo, no infinitivo e no futuro do subjuntivo.

O primeiro parágrafo menciona que entre o 3º e o 5º dia de doença há complicações e que os familiares deverão observar o paciente até dois dias depois de desaparecer a febre. A partir da leitura desse primeiro parágrafo, podemos antecipar que o texto apresenta quais complicações o paciente pode ter durante o período mencionado e quais procedimentos devem ser tomados.

Duas recomendações são apresentadas no primeiro tópico: dar muito líquido e fazer repouso. Como não tem tratamento específico para se combater o vírus da dengue, podemos presumir que o autor procura combater a desidratação e aliviar os sintomas, ao recomendar a ingestão de líquidos e o repouso. Ambas as recomendações são apresentadas com o verbo no infinitivo o que contribui para a ideia de orientação e não de imposição.

No segundo tópico, recomenda-se a procura por um atendimento médico, caso apareçam alguns sintomas, como pele vermelha ou roxa e sangramento. Esses sintomas podem se compreendidos como sendo as complicações sugeridas no parágrafo introdutório. No terceiro tópico, também se recomenda a procura de atendimento, no entanto, que seja imediatamente e com emergência, caso apareçam outras complicações, como fezes pretas, vômitos frequentes, muito sono ou agitação, dor abdominal, tontura, vista escura, desmaio, pele pálida, fria, seca, e dificuldade respiratória. Durante a leitura

desses tópicos, observamos que o autor vai dispor as complicações de forma gradativa e que o nível de proposição e recomendação vai também mudando para um caráter mais coercitivo, como podemos perceber a partir do uso do advérbio “imediatamente”, que sugere a necessidade de seguir essas orientações a partir das complicações apresentadas.

No quarto tópico, é empregado um verbo no imperativo (siga) para alertar os leitores a seguir as orientações e o tratamento médico. Diante disso, observamos que, até o terceiro tópico, o autor tinha como intenção apenas orientar o seu interlocutor sobre como proceder quando se está com o vírus da dengue, já, no último, procura salientar a importância de realmente seguir as instruções, por meio do verbo no imperativo. De acordo com Bakhtin, “a vontade discursiva do falante se realiza acima de tudo na escolha de um certo gênero discursivo” (2003, p. 282). Nesse sentido, a razão que um indivíduo apresenta ao produzir um gênero discursivo diz respeito à sua finalidade, que precisa ser reconhecida pelo interlocutor, para que o enunciado tenha um propósito definido. Logo, neste texto, vislumbramos um locutor preocupado em orientar seus interlocutores de modo que eles percebam, mesmo que gradativamente, a importância de seguirem as recomendações apresentadas.

Bakhtin (2003) observa, em seus estudos, que o propósito do dizer é um elemento subjetivo do indivíduo que combinado ao objetivo da enunciação forma uma unidade indissolúvel. Diante disso, compreendemos que a finalidade da escrita está na essência do gênero discursivo, pois um indivíduo produzirá um texto de caráter injuntivo se a finalidade for instruir.

Em um contexto de comunicação, há um produtor de enunciado que, a partir de um tema, elabora a finalidade de seu discurso, marcada em um determinado gênero do discurso. A partir disso, o produtor reflete sobre quem é seu interlocutor, qual o contexto que esse interlocutor está inserido, enfim, qual estrutura composicional é adequada à linguagem que precisa utilizar. Segundo Bakhtin (2003), no momento em que o interlocutor entra em contato com o discurso do enunciador, aquele sente e compreende a motivação, ou seja, o objetivo para a realização do enunciado do produtor, podendo até inferir outras motivações, por isso que Evangelista (1998) ressalta a necessidade de se ter uma finalidade para produzir um gênero discursivo.

De acordo com Menegassi (2010), Bakhtin aponta três peculiaridades para a investigação do enunciado concreto que se instaura “como manifestação de linguagem através de gêneros discursivos” (MENEGASSI, 2010, p. 77):

a) “a alternância dos sujeitos no discurso”, que demarca as fronteiras dos enunciados responsivos dos interlocutores na interação, como no primeiro tópico do Panfleto Dengue, em que observamos, por meio dos verbos dar e fazer, a mudança de interlocutor no discurso;

b) “a conclusibilidade exclusiva do enunciado”, que ocorre quando os interlocutores esgotaram, exauriram, completaram ou não, as possibilidades da comunicação do gênero discursivo produzido ou recebido. No último tópico do panfleto “Dengue”, observamos a conclusibilidade do enunciado ao aconselhar o interlocutor a seguir as orientações e o tratamento médico;

c) “a relação do enunciado com o próprio locutor (com o autor do enunciado), e com os outros parceiros da comunicação verbal”: que possibilita o enunciado partir de um falante e dirigir-se a outro na interação social. No panfleto “Dengue”, o produtor do enunciado é responsável pelo planejamento, desenvolvimento e execução de ações de vigilância epidemiológica, sanitária e nutricional, de orientação alimentar e de saúde do trabalhador. Para tanto, promove campanhas de esclarecimento, objetivando a preservação da saúde da população do cidadão de Maringá. Dentro desse contexto, produz o gênero Panfleto, além de outros, para adequar seu discurso de assistência à saúde ao interlocutor.

Diante dessas peculiaridades do enunciado, Menegassi (2010) se atém à discussão da segunda para compreender a sua importância em enunciados escritos de provas de Redação de Vestibular. Conforme já mencionamos na seção Responsividade, segundo Menegassi (2010), a constituição do enunciado e seu caráter responsivo são estabelecidos por três elementos, apresentados por Bakhtin (2003, p. 281):

- 1) A exauribilidade do objeto e do sentido;
- 2) Projeto de discurso ou vontade discursiva do falante;
- 3) Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Ao considerar os diferentes sentidos que um enunciado pode produzir, numa situação específica, Menegassi (2010), com respaldo em Bakhtin, salienta que o tema pode ser observado em uma situação concreta de comunicação. Nesse sentido, “o tema é parte inerente da enunciação, que se manifesta através dos sentidos construídos no gênero do discurso, manifestado nas situações específicas e reais de interação verbal” (MENEGASSI, 2010, p. 79).

No panfleto “Dengue”, após a leitura do texto, a identificação e reflexão sobre a posição social do autor (Secretaria Municipal de Saúde), foi possível delimitarmos, facilmente, o propósito. Como cidadãos, sabemos que cabe à Secretaria Municipal de Saúde, planejar, coordenar e articular ações e serviços na área de atenção à saúde. Diante disso, ao realizar uma campanha de combate à dengue, o produtor pode ter por objetivo orientar a população sobre como prevenir, combater ou, ainda, proceder em casos de doenças e epidemias. No caso do panfleto “Dengue”, o autor procurou orientar pacientes e parentes a como proceder em casos de manifestação de determinados sintomas de complicação da dengue. Constatamos assim que o procedimento orientado tem como foco os sintomas da dengue com complicação do gênero o que contribui para delimitarmos o tema: os sintomas da dengue com complicação, já que, segundo Bakhtin (2003), é sempre pela ação de interlocução que o locutor define a finalidade e o tema. Nesse sentido, para que se tenha uma exauribilidade temática plena ou relativa, é preciso que a posição social do locutor, do interlocutor e a finalidade da produção estejam bem marcadas.

Ao produzir um gênero discursivo, seja ele oral ou escrito, o enunciador faz uso de tipos textuais, os quais são definidos por Dolz & Schneuwly (2004) como construções discursivas que se operam em nível psicológico de produção e que são necessárias para gerar uma heterogeneidade nos gêneros, proporcionando possibilidades de escolha e garantindo seu domínio consciente. Nesse sentido, podem ser considerados “como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação ao gênero” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 33). Para Marcuschi (2008), a tipologia textual trata de uma construção sequencial, organizada em categorias com marcas linguísticas próprias.

No contexto escolar, a produção escrita pautava-se, principalmente, na redação de tipologias, como narração, descrição, dissertação e, em alguns casos, injunção. Com o tempo, pesquisas apontaram que esse trabalho apresentava algumas restrições no ensino e aprendizado de escrita. Schneuwly & Dolz (2004) apresentam duas:

- a) Seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar, mas operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades;
- b) Por isso mesmo, a análise se exerce sobre subconjuntos particularidades de unidades linguísticas que formam

configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 49).

Como observamos nesses itens, as tipologias restringem-se a abarcar alguns aspectos da linguagem. Considerações como essas desencadearam uma série de questionamentos no contexto escolar, por exemplo, ao se ensinar o tipo injunção, em geral, verificou-se que, embora possamos classificar vários textos como sendo injuntivos, eles têm organização composicional distinta, visto que possuem diferenças específicas. Ao se propor o trabalho de produção textual de gêneros em sala de aula no componente curricular, notou-se uma diversidade muito grande de gêneros no âmbito social e isso fomentou o desenvolvimento de diversas pesquisas, como as de Travaglia (1993, 2002, 2007) e Rosa (2007), selecionando e organizando os gêneros discursivos que seriam apropriados para um trabalho didático efetivo e adequado a cada ano escolar. De acordo com Marcuschi (2008), a tipologia não tem a mesma amplitude e a mesma capacidade de se multiplicar como os gêneros porque estes são entidades empíricas em situações comunicativas.

Schneuwly & Dolz (2004), assim como outros teóricos que tratam do ensino e aprendizagem de produção oral e escrita de gêneros, organizaram e apresentaram, a partir de três critérios, cinco agrupamentos de gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, que:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades da linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.50)

Nesses critérios, observamos que o primeiro trata dos domínios sociais de comunicação; o segundo, dos aspectos tipológicos e o terceiro, das capacidades de linguagem dominantes. Schneuwly & Dolz (2004) construíram para todos os níveis escolares agrupamentos de gêneros, “visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (2004, p.52-53). Nesse agrupamento, Schneuwly & Dolz (2004) definiram as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias apresentadas, considerando que essas características podem se transpor de um

agrupamento a outro. Os gêneros de caráter instrucional, como instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos e textos prescritivos em geral, são agrupados da seguinte forma: a) domínio social de comunicação: instruções e prescrições; b) aspecto tipológico: Descrever ações; c) Capacidade de linguagem dominante: regulação mútua de comportamentos. No primeiro Capítulo, “Gênero discursivo instrucional”, teceremos reflexões sobre esse critério de agrupamento.

As reflexões delineadas, nesta seção, permitiram o levantamento das principais características dos gêneros discursivos: a) a estruturação instável dos gêneros discursivos que constantemente sofrem variações na sua constituição; b) o conceito de gênero discursivo vai além do conceito de gênero textual, pois abarca a temática, a forma composicional, o estilo, a entonação expressiva, o produtor, o interlocutor, mobilizando fatores extralinguísticos que inclui os modos de produção e circulação, o social, o histórico, bem como os valores constituídos socialmente; c) no gênero Panfleto, há um locutor preocupado em orientar seus interlocutores de modo que eles percebam, mesmo que gradativamente, a importância de seguirem as recomendações apresentadas; d) o Panfleto constitui-se como um gênero discursivo instrucional, por sua função preponderantemente instrutiva, por sua impressão em folha avulsa, pelo modo de distribuição das informações, pelos elementos não verbais, por sua distribuição feita, geralmente, em locais de grande circulação e por ter um discurso objetivo; e) em um contexto de comunicação, há um produtor de enunciado que, a partir de um tema, elabora a finalidade de seu discurso, marcada em um determinado gênero discurso; f) o produtor reflete sobre quem é seu interlocutor, qual o contexto que esse interlocutor está inserido, enfim, qual estrutura composicional será adequada à linguagem que precisa utilizar; g) no enunciado, o tema manifesta-se por meio dos sentidos construídos no gênero discursivo, do contexto social de interação verbal; h) a temática pode ser exaurida de forma plena ou relativa, desde que a posição social do autor e a finalidade estejam bem delimitados; i) as tipologias abarcam apenas alguns aspectos da linguagem, apresentando algumas restrições quando o ensino e aprendizado de escrita é pautado nelas; j) no contexto escolar, procura-se explicar como os tipos textuais são e estão constituídos nos gêneros discursivos e onde circulam socialmente.

Ao refletirmos sobre as principais características dos gêneros discursivos, voltamos nosso olhar para o contexto escolar e, com respaldo em diversas pesquisas, apresentamos um panorama reflexivo sobre as concepções de escrita que permearam os

comandos de produção escrita nessa situação. Com isso, compreendemos como se dá o processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula.

1.5 Conceções de escrita

Pensar no ensino da escrita parece algo complexo, intrincado, mas quando vislumbramos as discussões teóricas que fazem um retrospecto sobre as concepções de escrita, começamos a perceber não só os equívocos, mas também os avanços no ensino e na aprendizagem e a importância de cada concepção. Diante disso, nesta seção, refletimos sobre as concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem de escrita em situação escolar, com enfoque nos estudos de diversos pesquisadores conceituados da Linguística Aplicada.

Pesquisas recentes atestam a manifestação de até quatro concepções de escrita no percurso do contexto escolar. Sercundes (2001) verifica em algumas metodologias três concepções de escrita: escrita como dom, como consequência e como trabalho. Koch e Elias (2009) apresentam três concepções de escrita: escrita com foco na língua, com foco no escritor e com foco na interação. Menegassi (2010) sistematiza e apresenta quatro concepções de escrita: escrita com foco na língua; escrita como inspiração; escrita como consequência; escrita como trabalho.

Durante a reflexão, ilustramos cada concepção de escrita com uma proposta de produção de texto instrucional, sem procurar emitir opinião avaliativa sobre essas propostas. Em alguns momentos, não conseguimos encontrar exemplos específicos em livros didáticos, o que nos motivou a construir exemplos a partir de nossa experiência em sala de aula.

1.5.1 A escrita com foco na língua

Para Koch e Elias (2009), a concepção de escrita com foco na língua prioriza o domínio de regras gramaticais. “Nessa concepção de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2009, p.33), ou seja, o escrever e o avaliar estão

centrados no código da língua, geralmente, desconsiderando o que está subentendido no texto.

Essa concepção de escrita fica saliente quando “são apresentadas aos alunos muitas regras gramaticais e vários exercícios gramaticais” (MENEGASSI, 2010, p. 76) para depois o aluno produzir “seu texto dentro da norma padrão escrita” (p. 76), em poucas linhas, observando a utilização das normas gramaticais estudadas anteriormente. Segundo Menegassi (2010), quando a correção de textos dos alunos se limita a apontar os erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, a concepção de escrita com foco na língua fica evidente.

Nessa concepção, a produção escrita do texto instrucional é solicitada após o professor trabalhar algum conteúdo gramatical, como a descrita:

Quadro 1: Comando de produção com foco na língua

Contexto: Em um primeiro momento, o professor apresenta aos alunos as formas verbais e nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), os modos (indicativo, subjuntivo e imperativo) e os tempos verbais (presente, pretérito e futuro). Em seguida, os alunos trabalham três exercícios, em que deverão identificar os modos verbais, o tempo e a terminação das formas nominais. Depois, o professor solicita aos alunos uma produção escrita a partir do seguinte comando:

“Escreva pelo menos cinco dicas, orientando os pedestres sobre como se portar no trânsito. Você usará verbos no imperativo ou no infinitivo.”

Fonte: A pesquisadora.

Nesta proposta de produção de texto instrucional, basta ao aluno aprender as normas gramaticais sobre verbo, como conjugações, modos, tempos e formas nominais para saber orientar alguém a como se portar no trânsito. Não importa se os alunos têm ou não conhecimento sobre as situações de risco a que os pedestres estão sujeitos no trânsito por estar em uma situação mais vulnerável, ou seja, o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema não é explorado nem ampliado, pois não é uma característica dessa concepção de escrita.

Nesta concepção, o texto instrucional é usado apenas para avaliar se o aluno domina o modo verbal no imperativo e/ou a forma nominal no infinitivo. Sabemos que o estudo do verbo é muito importante, porque ele é o alicerce das orações, mas uma proposta de texto instrucional não deve servir apenas como ferramenta para avaliar a aprendizagem de um conteúdo gramatical, como o verbo.

1.5.2 A escrita como dom

Na concepção de escrita como dom, Sercundes (2001) ressalta que não há uma preparação, uma orientação prévia ou posterior à escrita. O professor apenas apresenta o enunciado, ou seja, a proposta para a redação e o aluno escreve seu texto inspirado ou apoiado em suas experiências. “Um exemplo típico dessa concepção de escrita ocorre quando, na sala de aula, o professor coloca no quadro uma frase [...] e solicita aos alunos a produção de uma redação sobre esse tema” (MENEGASSI, 2010, p. 77). O texto é escrito sem finalidade marcada, sem um interlocutor pré-estabelecido, sem um objetivo definido para a produção, pois o professor recolhe o texto para, geralmente, apenas vistá-lo. Observamos um exemplo dessa concepção na escrita de textos instrucionais quando o professor passa o seguinte comando no quadro:

Quadro 2: Comando de produção com foco na escrita como dom

Escreva um texto instrucional sobre como evitar a poluição de rios.

Fonte: A pesquisadora.

Nesta proposta, a professora apenas apresenta a temática no enunciado, cabendo ao aluno, dotado de uma capacidade inata, escrever sobre como evitar a poluição de rios. A principal diferença entre a escrita com foco na língua e como dom é que naquela basta o aluno aprender as normas gramaticais e nesta cabe ao aluno ter o “dom” de escrever. Presume-se que o aluno tenha uma predisposição genética para a habilidade de escrever, ou seja, que nasce com esse grande “dom” e que a vida se encarrega de ensiná-lo a como usar, numa referência metafórica ao “dom divino” que algumas pessoas manifestam, como ao presumir que o aluno sabe o gênero e quem é o seu interlocutor.

Sercundes (2001) observou que, nesta perspectiva, “o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração” (2001, p.76). Para Koch & Elias, a concepção de escrita como dom tem foco no escritor e concebe o texto “como um produto lógico do pensamento (representação mental) do escritor”, ou seja, “escrever é expressar o pensamento” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 33). Nessa concepção, o leitor é um sujeito passivo, que lê o texto da mesma forma em que foi pensado pelo seu autor.

Outro exemplo desta concepção de escrita pode ser observada na seção Produção de Textos, das unidades três e quatro, do livro didático Português: Série Novo Ensino Médio (MAIA, 2000, p. 27). Escolhemos esse livro por ter sido muito trabalhado em escolas da rede pública de ensino em meados da década de 90, período em que a concepção de escrita como dom apresentava-se com significado no contexto escolar. Na terceira unidade, apresenta-se o conceito de texto e as seguintes variações: narrativo, descritivo, informativo, argumentativo e injuntivo. Ao abordar essas variações, o livro não expõe, nem sugere exemplos desses textos, apenas apresenta frases soltas para ilustrar algumas delas, neste caso, é preciso que o aluno tenha o dom de saber diferenciá-los mentalmente, como se já tivesse os conhecimentos internalizados. A seção Produção Textual explica que podemos encontrar vários tipos de texto em um só, sem mencionar a palavra gênero discursivo. Quando aborda o texto injuntivo, apresenta o conceito da palavra injunção, o uso do verbo no imperativo e o predomínio da função conativa ou apelativa da linguagem. Não apresenta uma de suas principais características: ser instrucional. Nessa unidade, não há proposta de produção, apenas apresenta conceitos e variações textuais. Somente na próxima unidade é apresentada uma proposta de redação

Figura 4: Tipos de textos no livro didático



■ Texto argumentativo

O texto argumentativo procura convencer, propondo ou impondo ao receptor uma interpretação particular de quem o produz. Por isso mesmo, visa defender uma tese ou rejeitá-la.

O texto argumentativo não se confunde com os textos informativos, pois nestes os fatos e idéias não são geralmente expostos com o objetivo de convencer o receptor.

Em geral, o desenvolvimento de uma argumentação comporta três etapas:

- uma **tese**, que enuncia o ponto de vista que será objeto de demonstração;
- os **argumentos**, elementos abstratos geralmente apresentados em ordem crescente de importância e que justificam a tese;
- e as **provas** que sustentam os argumentos e que devem ser elementos concretos (fatos ocorridos, depoimentos ou citações de intelectuais reconhecidos, fatos históricos etc.).

■ Texto injuntivo (ou apelativo)

A palavra *injunção* significa ordem formal, imposição, exigência. Uma das formas verbais do texto injuntivo é o imperativo. Os textos injuntivos exemplificam o uso da linguagem em sua função apelativa (ou conativa).

Fonte: Maia (2000, p. 27).

Na quarta unidade (MAIA, 2000, p. 34), a seção Produção de texto apresenta a seguinte proposta:


Figura 5: Proposta de produção a partir de um tema

34 PORTUGUÊS ■ NOVO ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO DE TEXTOS

► Sobre o tema **POLUIÇÃO**, escreva:

- um texto descritivo mostrando um lugar poluído;
- um texto informativo mostrando as causas desta poluição;
- um texto argumentativo afirmando que esta poluição poderia ser evitada;
- um texto injuntivo pedindo que se faça o possível para impedir esta agressão à natureza.



Rio Tietê, em São Paulo: exemplo de natureza degradada.

Unindo as várias partes, você terá um artigo completo sobre a questão. Se você quiser, poderá selecionar outros temas: DROGAS, ANALFABETISMO, AIDS, DESEMPREGO etc.

Maacy Lopes Jr./Folha Imagem

Fonte: Maia (2000, p. 34).

Nesta proposta, é apresentado o tema poluição, ilustrado pela imagem do rio Tietê, e solicitado ao aluno que escreva quatro tipos de textos, com a intenção de uni-los, formando um artigo. Dentre esses quatro tipos, temos o texto injuntivo por meio do qual o aluno deveria pedir ou solicitar que se fizesse o possível para impedir a poluição de um lugar. Nesse comando, fica evidente a concepção de escrita como dom, visto que ao aluno é proposta, como bem observou Sercundes, a “articulação de informações” (2001, p. 76), por meio de tipologias que, segundo Schneuwly & Dolz, funcionam como “reguladores psíquicos poderosos, que são transversais em relação aos gêneros” (2004, p33), pois o aluno é visto como um sujeito passivo com um potencial natural para escrever da forma como foi pensado pelo professor por meio das tipologias textuais. Para desenvolver essa proposta, espera-se que o aluno apresente sua capacidade inata de escrever sobre como evitar a poluição já que, para isso, no livro didático (MAIA, 2000), na página 27, a proposta de produção de texto parte de uma breve explicação de cinco tipos textuais: narrativo, descritivo, informativo, argumentativo e injuntivo, sem apresentar exemplos dessa tipologia, nem textos de apoio para ajudar no desenvolvimento da temática nas seções anteriores. Portanto, os tipos funcionam apenas como operadores mentais que ajudam no domínio de escrita inerente ao aluno. Se o aluno possui um dom em potencial para desempenhar com facilidade determinadas tarefas, então, para essa concepção, basta apenas ensinar a como usar esse dom por meio de conceitos.

1.5.3 A escrita como consequência

As produções que são realizadas a partir de um pretexto dizem respeito à concepção de escrita como consequência. “São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (SERCUNDES, 2001, p. 78). Nesse sentido, a produção escrita serve para que o professor atribua uma nota ao aluno pela atividade extra que é proposta e realizada e pela participação dele, não importando se o aluno a compreendeu ou não. O professor, geralmente, avalia o texto do aluno estabelecendo uma comparação gradativa entre os melhores e piores textos dos alunos para avaliá-los.

Segundo Menegassi (2010), um fator importante que, geralmente, é considerado irrelevante, nesta perspectiva, é o tempo que o aluno leva para sedimentar o conhecimento mobilizado durante a aula. Após a atividade extra, o professor solicita a produção para que o aluno logo em seguida a entregue e seja avaliada rapidamente para dar início a outra proposta. Assim, desconsidera-se o tempo que o aluno precisa para pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever durante o processo de produção escrita.

Esta concepção fica bem marcada na proposta de escrita de textos instrucionais quando o professor leva para a turma um jogo e após os alunos jogarem, solicita que escrevam as regras desse jogo, as quais serão recolhidas e avaliadas pelo professor pelo método qualitativo. Neste exemplo, o jogo visa apenas ao lúdico e ao pretexto de escrita de um texto que, comumente, é recolhido e lido pelo professor. A escrita do gênero instrucional Regra de Jogo é uma consequência do lúdico e funciona apenas como uma ferramenta avaliativa, nesse caso. Para Menegassi (2010), a escrita como consequência evidencia a estrutura da língua, como: o uso do verbo no imperativo ou no infinitivo, o uso do advérbio e a pontuação; a produção a partir de um jogo, ou seja, de uma situação extraclasses, à qual será atribuído um visto e comparado a outros textos para lançar uma nota. Essa produção, geralmente, é desprovida de leitura e de correção.

Em seus estudos, Sercundes (2001) salienta que o pretexto está com enfoque no livro didático, no qual, geralmente, a escrita é consequência da leitura, quando há conversas, leituras, exercícios, vocabulário, produção, leitura da produção pelos colegas ou pelo professor, correção, releitura, comentários, escolha da melhor produção, tarefa, cópia, transcrição, reescrita coletiva ou individual. No entanto, essas reescritas, normalmente, têm como objetivo a “higienização do texto” (JESUS, 1997, p.102), ou seja, a correção de erros gramaticais.

Sercundes, ao questionar sobre “qual o tempo de sedimentação destas palavras alheias para que se torne em palavras próprias do aluno autor do texto?” (2001, p. 79), retoma os estudos bakhtinianos sobre responsividade e sugere que, nessa concepção, esse tempo é marcado pela mudança de uma página a outra, resultando em um aprendizado mecânico. Antes de iniciar a escrita, o aluno interage com o texto, com o professor, com os colegas e com ele mesmo, mobilizando diversos conhecimentos para transformar essa “heterogeneidade de vozes” (FIORIN, 2006, p. 58) em uma réplica.


Nessa concepção, esse material geralmente costuma trazer um exemplo apenas de texto para cada proposta de leitura e produção textual. A escrita como consequência

é marcada em função de um “projeto de curso do livro didático” e “não em função do projeto de ensino do professor” (SERCUNDES, 2001, p. 80). O professor segue fielmente o roteiro formulado pelo livro didático, que manipula as suas ações e as dos alunos. O planejamento do professor é pautado em função da sequência proposta pelo livro didático e não por sua organização de ensino.

Para exemplificar essa abordagem, selecionamos um livro trabalhado nas redes públicas de ensino no início do século XXI e buscamos uma proposta de produção de texto instrucional da Unidade III do livro didático: Português Língua e Literatura – Volume Único de Abaurre (2003, p.326), em que o pretexto de escrita é um texto de apoio, que serve de modelo para o desenvolvimento de outro tema. Nessa proposta, primeiro solicita-se ao aluno que leia o texto “Instruções para chorar”, em seguida, que responda a três questões e, posteriormente, que produza um texto instrucional.

Figura 6: Proposta de produção a partir de um pretexto

Leia o texto a seguir para responder às questões 10, 11 e 12.

8 

Instruções para chorar

“Deixando de lado os motivos, atenhamo-nos à maneira correta de chorar, entendendo por isto um choro que não penetre no escândalo, que não insulte o sorriso com sua semelhança desajeitada e paralela. O choro médio ou comum consiste numa contração geral do rosto e um som espasmódico acompanhado de lágrimas e muco, este no fim, pois o choro acaba no momento em que a gente se assoa energicamente.

Para chorar, dirija a imaginação a você mesmo, e se isto lhe for impossível por ter adquirido o hábito de acreditar no mundo exterior, pense num pato coberto de formigas e nesses golfos do estreito de Magalhães nos quais não entra ninguém, nunca.

Quando o choro chegar, você cobrirá o rosto com delicadeza, usando ambas as mãos com a palma para dentro. As crianças chorarão esfregando a manga do casaco na cara, e de preferência num canto do quarto. Duração média do choro, três minutos.”

CORTAZAR, Julio. *Histórias de cronópios e de famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

10 Podemos afirmar que este é um texto descritivo, pois procura caracterizar “um elemento” e apresentar instruções para determinada ação. Que elemento é caracterizado, e para que ação há instruções?

11 O texto provoca um efeito de estranhamento. Por quê?

12 Retire do texto um trecho que comprove sua resposta à questão anterior.

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO – 2

1 Valendo-se do mesmo recurso utilizado por Julio Cortazar, produza dois textos, dentre as quatro sugestões abaixo apresentadas, em que sejam dadas instruções para:

a) assistir a um filme no videocassete.
b) comer macarrão.
c) escovar os dentes.
d) tomar um prato de sopa. ➔

326

Fonte: Abaurre (2003, p.326).

A partir do enunciado “Valendo-se do mesmo recurso utilizado por Julio Cortazar [...]”, podemos inferir que o texto de apoio está servindo de pretexto para a produção de outro, primeiro, pelo fato do comando não explicar quais recursos foram utilizados pelo autor mencionado. O segundo fator diz respeito à apresentação de várias

sugestões de temas sem explorar e ampliar o conhecimento prévio do aluno por meio da leitura de outros textos. Nesse caso, o professor e os alunos seguem um modelo de texto do livro didático que é apresentado como pretexto para a produção. A finalidade da produção serve apenas como ferramenta avaliativa para o professor recolher e vistar o texto. Caso ocorram a correção e a reescrita, pressupõe-se que serão pautadas na “higienização” (JESUS, 1997, p.102) do texto, ou seja, na correção de erros gramaticais.

1.5.4 A escrita como trabalho

Na concepção de escrita como trabalho, Evangelista (1998) ressalta a importância de o professor conhecer as particularidades dos textos orais e escritos, pois, no início do processo de aprendizagem da escrita, há interferência da oralidade, o que faz parte do processo de construção de conhecimento. A autora salienta que não se substitui a oralidade pela escrita ou vice e versa:

[...] todo falante aprende sua língua na convivência social. Ora, a escrita, principalmente em situações formais, não é usual na prática linguística cotidiana dos nossos alunos. Portanto, é comum e esperado que durante alguns anos, desde o início do processo de aprendizagem, a escrita do aluno apresente forte interferência da oralidade. Mesmo que ele perceba e aprenda boa parte das características da escrita, levará algum tempo até ser capaz de aplicá-las com adequação e autonomia. Faz parte do processo de construção do conhecimento, que, no caso do aprendizado da escrita, depende do conhecimento da língua oral (EVANGELISTA, 1998, p. 117).

Nessa concepção, as propostas de escritas também são desenvolvidas a partir de atividades prévias, mas essas atividades “funcionam como ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 2001, p. 83). Na leitura, é realizado um trabalho com o aprofundamento do texto, há questionamentos, problematização, troca e ampliação de conhecimentos. Na conversa com a sala, os alunos têm oportunidade de expressarem-se, de mobilizarem conhecimentos, de acionarem o conhecimento prévio, enfim, é um momento importante que enriquece a aprendizagem.

Em seus estudos, Sercundes (2001) ressalta que o estudo do vocabulário não deve ser realizado apenas de forma a substituir uma palavra por uma expressão apresentada pelo glossário, mas sim, solicitar aos alunos que descubram em grupos o

significado dessa palavra e, se for necessário, que façam uso do dicionário para identificar o sentido é mais adequado àquela situação em que a palavra foi empregada. A produção escrita do aluno serve como ponto de partida para a produção de outras propostas de escrita, pois o próprio texto do aluno fornece os conteúdos que serão estudados.

A produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem uma “terceira margem” (SERCUNDES, 2001, p. 96).

Para uma boa estratégia de ensino, é preciso trabalhar com uma ampla variedade de textos escritos, pois quanto mais textos, mais os alunos percebem as “diferentes possibilidades de uso da língua escrita” (EVANGELISTA, 1998, p. 118). No entanto, essa variedade deve envolver todas as disciplinas, não só a de Língua Portuguesa. Segundo Evangelista (1998), é preciso que o aluno desenvolva autonomia, segurança e propriedade, assumindo-se como autor. É importante que, por meio da leitura e da produção de diversos textos, o aluno se aproprie das condições de produção e tenha oportunidade de pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever para garantir o aprendizado da escrita.

Koch e Elias (2009) denominam a escrita como trabalho de “concepção interacional (dialógica) da língua” (2009, p.34) e “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34). Essa interação compreende a interação escritor-leitor, a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH E ELIAS, 2009, p.34).

Para Antunes (2003), a escrita como interação pressupõe encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Desse modo, nesse contexto, é importante que na escrita saibamos o que dizer, para quem dizer, qual o objetivo, a situação social, enfim, todos os elementos das condições de produção, que foram organizados por Geraldi (1997, p.160) e explicadas por Menegassi (2010, p.86) da seguinte forma:

- a) “se tenha o que dizer” – “o produtor do texto tenha conteúdo para expressar”;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” – “o produtor do texto tenha uma finalidade definida para escrever”;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” – “o interlocutor seja marcado em função da finalidade definida”;
- d) “o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)” – “o produtor do texto se constitua como autor, que deixa suas marcas de individualidade e posição no texto produzido”;
- e) “se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” - “para produzir o texto” (GERALDI (1993, p.160) *apud* MENEGASSI, 2010, p. 86).

O processo de ensino e de aprendizagem de textos escritos deve passar pelas seguintes etapas: “planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita; avaliação” (MENEGASSI, 2010, p. 78). Nessas etapas, como “co-produtor do texto”, o professor oferece os elementos das condições de produção mencionados na seção anterior sobre os estudos de Bakhtin: “finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79).

Segundo Menegassi (2010), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, na etapa de execução do texto escrito, o aluno desenvolve o tema a partir da finalidade, do interlocutor marcado e do gênero textual escolhido, considerando a organização composicional e o estilo de língua em sua produção textual. Em seguida, o texto produzido passa pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Nessa etapa, são realizados apontamentos e comentários que orientam na reescrita.

Antunes (2003) sugere três etapas de realização da escrita como atividade interativa: planejamento, operação e revisão. Na etapa do planejamento, delimita-se o tema e aquilo que dará unidade ao texto, elegem-se os objetivos, escolhe-se o gênero,

delimitam-se os critérios de organização das ideias, preveem-se o público alvo e a variedade linguística (formal ou informal) que o texto irá assumir.

A etapa de operação corresponde à etapa da escrita, propriamente, o momento em que o aluno escolhe as palavras, a estrutura das frases, procurando garantir sentido, coerência e relevância ao texto. A etapa de revisão diz respeito à reescrita, é o momento de analisar o que foi escrito, observando se o objetivo foi cumprido, se não houve fuga ao tema, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se respeitou as normas gramaticais, enfim, é o momento de decidir o que permanece, o que sai e o que se modifica ou reformula. Essa concepção é intitulada trabalho justamente por causa do trabalho que há em cada etapa e no entorno do processo de produção.

Portanto, para Antunes (2003), um texto coerente e relevante deve passar por uma etapa anterior e por uma posterior à escrita, já que não basta o cumprimento da etapa de escrever. Na etapa de revisão, possibilitam-se a revisão e a recomposição do discurso. Assim,

[...] A escrita é uma construção que se processa na interação e [...] a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (FIAD & SABINSON, 1991, p. 55).

Para Fiad & Sabinson (1991), na concepção de escrita como trabalho, deve haver planejamento, escrita, leitura do texto pelo próprio autor e modificações no momento da reescrita. Com foco na reescrita, as autoras buscaram reverter a ideia de o professor ser visto apenas como um corretor do texto do aluno. Para isso, trabalharam de forma que o aluno fosse o leitor de seu próprio texto e do texto dos colegas, fazendo a análise a partir de dois questionamentos: como os alunos pensam a escrita? Quando reescrevem, que mudanças ocorrem em seus textos?

Para saber como os alunos pensam a reescrita, Fiad e Sabinson (1991) analisaram comentários de alunos universitários do primeiro ano de Letras do IEL/UNICAMP em duas situações diferentes. Na primeira, depois da produção escrita, os alunos se reuniram em grupos para que fizessem a leitura do texto dos colegas e algumas observações, quando necessárias. Nesse instante, observou-se que alguns alunos comentaram preferir não reescrever o texto, pois ele se tornaria um texto frio,

sem emoção. As autoras ressaltaram que os alunos não entendiam a escrita como um trabalho, mas como um momento de inspiração.

Na segunda situação, no último texto produzido no curso ministrado por Fiad e Sabinson (1991), foi solicitado aos alunos que avaliassem o curso e suas escritas. As pesquisadoras selecionaram alguns comentários de alunos que tiveram uma melhora na reescrita, em relação à clareza e organização adequada ao gênero eleito, e observaram que a partir do momento em que eles começaram a perceber suas dificuldades, a possibilidade de fazer mudanças, a ter uma preocupação com o leitor/interlocutor, começaram a ter consciência de que escrever é trabalhar.

Para saber que mudanças ocorrem no texto, no momento da reescrita, as pesquisadoras observaram nos textos originais e nas suas reescritas duas características nas mudanças efetuadas. A primeira diz respeito às observações do leitor (professor ou colega) que motivaram essas mudanças. A segunda está relacionada à maior clareza, à organização do texto ou à sua adequação. Os mecanismos usados no momento da reescrita foram a “substituição”, “a inclusão” e “a supressão” (FIAD & SABINSON, 1991, p. 55).

Ilustramos esta concepção de escrita como trabalho a partir de um capítulo do livro didático Todos os Textos (CEREJA e MAGALHÃES, 2011) do 8º ano. Essa obra faz parte de uma coleção que é adotada por escolas em que a aula de Produção Textual é desvinculada da aula de Língua Portuguesa, sem deixar de haver, necessariamente, um elo entre elas. Selecionamos esse livro porque atualmente é trabalhado nas escolas do Paraná. Ao iniciar o Capítulo 1, temos a seção Gênero em foco, na qual é solicitada ao aluno a leitura de uma receita de pão de queijo diferente.

Na primeira questão, o enunciado apresenta o que é receita e os tipos de receita existentes, como fórmula para a preparação de um remédio ou como indicação por escrito de remédios que o paciente deve tomar. No entanto, não houve a preocupação de oferecer esses diversificados exemplares do gênero Receita, para que o aluno perceba as variações que o permeiam, por exemplo, áreas de conhecimento, como Medicina, Culinária. Em seguida, pergunta a qual área de conhecimento a Receita diz respeito, qual é a sua finalidade e onde esse tipo de receita costuma ser veiculado.

A segunda questão diz respeito à estrutura dessa receita, se ela apresenta título, quais as duas partes essenciais do corpo do texto, o que contém a primeira parte e em quais medidas as quantidades estão indicadas. Na questão três, o comando está centrado na análise linguística, pois não só menciona que os verbos costumam ser empregados no

modo imperativo na parte do modo de preparo, como também pergunta qual sentido que eles expressam nesse texto: uma dúvida, uma ordem ou uma orientação?


Na questão quatro, há uma preocupação em saber se o aluno tem conhecimento sobre que variedade linguística foi empregada na receita “Pão de queijo diferente”. No entanto, não houve uma preocupação em apresentar outros exemplos de receita culinária para que o aluno tivesse uma reflexão nessa questão. A atividade cinco solicita que o aluno aponte os itens (tempo de preparo, rendimento e dica) apresentados depois das explicações relativas ao modo de preparo e que ele comente se são importantes ou não, mesmo não sendo obrigatórios nas receitas.

A questão seis busca que os alunos avaliem o grau de dificuldade da receita em relação às habilidades que têm na cozinha, perguntando se eles teriam sucesso no preparo dessa receita. Em seguida, pergunta se o rendimento da receita é suficiente para as pessoas da família do aluno, esperando-se que o aluno perceba a importância do item Rendimento. Nesse momento, caberá ao professor sugerir que façam a receita em casa com os pais ou que seja feita na própria escola.

Na questão sete, é solicitado que o aluno reúna-se em grupo para que concluam quais são as principais características da receita culinária escrita, levando em conta os seguintes critérios: a finalidade, o perfil dos interlocutores, o suporte/veículo, o tema, a estrutura e a linguagem.

Após a mobilização desses conhecimentos, na seção “Agora é a sua vez!”, são apresentadas três propostas de produção de receitas, com o intuito de os alunos publicarem em um blog de receitas da classe que eles montarão no capítulo Oficina de Criação desta unidade, cujo público alvo será formado por jovens e adultos. Nesse trabalho, apresentaremos apenas as duas primeiras propostas para exemplificar essa concepção de escrita.

Figura 7: Proposta de produção considerando as condições de produção



Agora é a sua vez!

Apresentamos a seguir três propostas de produção de receitas. Seus textos serão depois publicados no *blog* de receitas da classe que você e os colegas montarão no capítulo **Oficina de Criação** desta unidade. Portanto, serão lidos por um público diversificado, formado por jovens e adultos.

PROPOSTA 1

HUMMMMM! Que delícia!... Pense em algum prato que você adora e escreva a receita dele.

Siga estas instruções:

- a) Escolha um prato, doce ou salgado, do qual você gosta muito.
- b) Se você já preparou o prato escolhido, pense nos ingredientes que são necessários para prepará-lo e no modo como ele deve ser feito. Se não, peça a receita a uma pessoa que saiba como fazê-lo. Planeje como agrupar as instruções de maneira a indicar todos os ingredientes e a quantidade exata de cada um e descrever passo a passo o modo de fazer. Depois comece a redigir a receita: escreva o título, indique os ingredientes, junto com as suas medidas, e o modo de fazer, empregando os verbos no modo imperativo. Utilize uma linguagem de acordo com a norma-padrão, adequada a esse tipo de gênero e ao público leitor.
- c) Se quiser, dê à receita um toque pessoal, isto é, apresente uma dica para obter um sabor mais picante, diferente, especial, etc.
- d) Faça um rascunho e só passe sua receita a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua receita**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



Avalie sua receita

Observe se seu texto apresenta título e indica os ingredientes e o modo de fazer; se as quantidades indicadas para os ingredientes são precisas; se, no modo de fazer, os verbos estão empregados no imperativo e a sequência das ações está correta; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual.

Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p.16).

A partir da primeira proposta de produção textual, observamos que o gênero Receita Culinária é explorado detalhadamente no que diz respeito às condições de produção, apresentadas nos estudos de Bakhtin (2003). Nessa proposta, ficam nitidamente marcados:

- os interlocutores – “jovens e adultos”;
- a finalidade - centrada em instruir os leitores quanto ao preparo de um prato culinário preferido pelo aluno. “[...] Pense em algum prato que você adora e escreva a receita dele.”;
- o tema – comidas. “[...] Escolha um prato doce ou salgado do qual você gosta muito”;
- a organização composicional - título, ingredientes, modo de fazer. “[...] Planeje como agrupar as instruções de maneira a indicar todos os ingredientes e a quantidade exata de cada um e descrever o passo a passo o modo de fazer”;
- o estilo - coerência nas quantidades indicadas e na sequência das ações, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo etc. “[...] Utilize

uma linguagem de acordo com a norma padrão, adequada a esse tipo de gênero e ao público leitor”;

- a circulação social – internet. “[...] Seus textos serão depois publicados no blog de receitas da classe que você e os colegas montarão no capítulo Oficina de Criação desta unidade”;
- o portador textual – “blog de receita da classe”;
- e a posição social do autor - aluno de 8ª ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para o 8º ano.

O enunciado instigou o aluno a pensar em sua refeição preferida, refletindo sobre os ingredientes que o compõem e o seu modo de preparo, solicitando aos alunos que escrevam essa receita, observando a forma (organização textual / desempenho linguístico) e o conteúdo (temática / condições de produção) do gênero. Como ponto de partida o enunciado sugeriu ao aluno pesquisar sobre como fazer a receita com uma pessoa que já o preparou. Para Evangelista (1998), isso é fundamental na concepção de escrita como trabalho, já que é necessário que o aluno tenha tempo e chance de se apropriar do tema sobre o qual vai escrever, informando-se, pesquisando, pensando e discutindo sobre o assunto do texto.

Nessa primeira proposta de produção, também podemos observar o caráter instrucional presente em seu comando. Os verbos no imperativo, como pense, escreva, siga, escolha, peça, planeje, comece, indique, utilize, faça, avalie, refaça, prescrevem etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. O leitor desse enunciado tem consciência de que seu interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto.

Podemos encontrar também advérbios, como “muito” (intensidade), “não” (negação), “depois” / “já” (tempo) e orações adverbiais condicionais, como “se você já preparou o prato escolhido”, “se não” e “se quiser”. Essas orações condicionais enfraquecem, dissimulam a condição ordenativa do enunciado, manifestando uma entoação de conselho, de sugestão. Sabemos também que a enumeração e a pontuação, como o uso dos dois-pontos, da vírgula e do ponto final são muito importantes, pois marcam o estilo instrucional do comando, tornando mais eficiente e expressivo o discurso, contribuindo, ainda, para a organização do texto.

Até esse momento, foi possível visualizarmos uma prática de escrita planejada e com revisão, já que foi possível observarmos como a informação vai ser distribuída ao

longo do texto e como os alunos podem avaliar seus textos. Geralmente, o texto produzido passa pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Contudo, não há no Manual do Professor do livro didático sugestões de critérios de correção que possam orientar o professor a fazer apontamentos, comentários no processo de revisão que levam o aluno à reflexão sobre o erro no momento da reescrita.

Figura 8: Proposta de reescrita orientada para um novo gênero

PROPOSTA 2

Leia, agora, esta outra receita:

RECEITA DE ABRIR O CORAÇÃO

a chave é pequena
de ouro e coragem
o coração é labirinto viagem
muralha abismo trapézio
porta aberta para o outro
gaveta aberta para a vida.

(Roseana Murray, *Receitas de olhar*. São Paulo: FTD, 1997. p. 4.)



Ricardo Damás

Compare as receitas “Pão de queijo diferente” e “Receita de abrir o coração” e troque ideias com os colegas:

a) Em que as duas receitas se assemelham?

Ambas orientam ou aconselham o leitor a fazer alguma coisa.

b) Em que uma é diferente da outra?

Na receita “Pão de queijo diferente”, há indicação sobre ingredientes, a quantidade deles e a maneira de preparar o pão; a linguagem é precisa e direta. A “Receita de abrir o coração” é um poema; portanto, é escrita em versos, tem ritmo e linguagem figurada e não há indicação de ingredientes, quantidades e modo de preparo.

Agora é a sua vez de criar uma receita poética. Para isso, modifique a receita que você escreveu na proposta anterior, ou outra que queira. Ou escreva um poema que lembre uma receita.

Siga estas instruções:

- a) Você pode iniciar seu poema falando, por exemplo, da origem de sua receita (se ela é de família, de outro país ou região brasileira, etc.) ou do sabor da iguaria (se derrete na boca, traz lembranças, etc.).
- b) Depois se refira aos ingredientes e ao modo de fazer. A citação dos ingredientes deve ser feita pela ordem em que serão usados no preparo do prato e sem menção a quantidades exatas. Lance, aqui e ali, uma imagem poética, servindo-se de palavras que se relacionem aos cinco sentidos (o paladar, o olfato, a visão, a audição, o tato) ou imagens que lhe ocorram, guardando a melhor para o final.
- c) Procure dar musicalidade ao poema, criando ritmo por meio da alternância de sílabas fortes e fracas e, se possível, de algumas rimas. Agrupe os versos em estrofes.
- d) Faça um rascunho e só passe sua receita poética a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa e dar um título a ela. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p. 17 e 18).

Na segunda proposta de produção textual, observamos uma fusão do gênero Receita Culinária produzido pelos alunos ao gênero poema, formando um novo gênero intitulado pelo comando de “Receita poética”. Nessa proposta, ficam nitidamente marcados:

- os interlocutores – “jovens e adultos”;
- a finalidade - despertar emoções no interlocutor, criando uma “receita poética”;
- o tema - apresentar a origem da receita ou o seu sabor. “[...] Você pode iniciar seu poema falando, por exemplo, da origem de sua receita (se ela é de família, de outro país ou região brasileira etc.) ou do sabor da iguaria (se derrete na boca, traz lembranças etc)”;
- a organização composicional - Título, versos e estrofes. “[...] Agrupe os versos em estrofe”;
- o estilo - musicalidade e adequação da linguagem. “[...] Lance, aqui e ali, uma imagem poética, servindo-se de palavras que se relacionem aos cinco sentidos (o paladar, o olfato, a visão, a audição, o tato) [...] Procure dar musicalidade ao poema, criando ritmo por meio da alternância de sílabas fortes e fracas e, se possível, de algumas rimas.”;
- a circulação social – internet. “[...] Seus textos serão depois publicados no blog de receitas da classe que você e os colegas montarão no capítulo Oficina de Criação desta unidade”;
- o portador textual – “blog de receita da classe”;

- e a posição social do autor - aluno de 8ª ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para este ano escolar.

O enunciado apresentou um poema de Roseana Murray, intitulado “Receita de abrir o coração”, solicitando aos alunos que criem uma receita poética, tendo como ponto de partida o texto produzido por eles na primeira proposta. Para Sercundes (2001), isso é fundamental na concepção de escrita como trabalho, já que surge uma necessidade de reescrita do texto não apenas com a finalidade de correção, de higienização, mas de trabalho com a linguagem, de alteridade e fusão de gêneros.

Essa proposta também apresenta um comando com caráter instrucional, que é bem marcado pelos verbos no imperativo, como “modifique”, “escreva”, “refira”, “faça”, e pela oração imperativa “Siga estas instruções”, seguida por dois pontos e enumerações em ordem alfabética. No primeiro tópico dessa enumeração, há sugestões que orientam o aluno a como iniciar o poema. No segundo, é imposto ao aluno que cite os ingredientes na ordem de preparo, tecendo imagens poéticas que envolvam os cinco sentidos (audição, visão, tato e paladar).

No terceiro tópico, o aluno é instigado a tentar atribuir musicalidade, ritmo ao texto, alternando sílabas fracas e fortes. A austeridade presente no modo imperativo é amenizada pela escolha da locução verbal imperativa “procure dar”, esse efeito é desencadeado pelo sentido do verbo “procurar”, que exprime uma forma de encorajar, incitar o interlocutor a tentar fazer algo. A expressão adverbial condicional “se possível” também ameniza a austeridade presente na oração imperativa “dê algumas rimas”. Em seguida, nesse terceiro tópico, é imposto ao aluno que seu texto seja agrupado em versos e estrofes, já que se trata de uma receita poética. No quarto tópico, determina-se ao aluno que primeiro faça o rascunho, depois a revisão e a reescrita do texto quantas vezes forem necessárias para se ter um bom texto. O uso do advérbio “só” reforça a austeridade presente no modo imperativo do verbo passar.

Essas variações entre sugestão e imposição presentes em cada tópico são escolhas feitas pelo produtor, de acordo com o significado que deseja ao seu enunciado. Verificamos que seu discurso vai se constituindo de forma interativa, buscando aproximar-se do leitor por meio de sugestões e pelo uso do pronome “você”, que exprimem certa intimidade. O produtor sabe que é responsável por traçar regras, motivar e orientar o aluno a refletir e a desenvolver a proposta de produção de texto. A

forma como são construídos esses comandos ilustra bem a concepção de escrita como trabalho, principalmente, por haver este jogo duplo de linguagem: pedir a produção de um texto instrucional a partir de um comando de caráter instrucional.

Nas duas propostas de texto instrucionais apresentadas no livro didático Todos os Textos (CEREJA e MAGALHÃES, 2011) do 8º ano, observamos características próprias da concepção de escrita como trabalho, as quais são:

- leitura de textos instrucionais, mobilizando vários conhecimentos prévios sobre suas condições de produção, como finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem;
- propostas de produção, cujos comandos de caráter instrucional, apresentam as condições de produção;
- objetivo de escrita centrado em um público pré-estabelecido;
- correção e reescrita(s) com a finalidade de trabalho com a linguagem, de alteridade e fusão de gêneros.

1.5.5 Síntese das concepções de escrita

Ao observarmos as principais características de cada concepção de escrita nas propostas de produção de textos instrucionais, elaboramos o Quadro 3:

Quadro 3 - Síntese das concepções de escrita

CONCEPÇÕES	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS NOS EXEMPLOS DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS INSTRUCIONAIS
Escrita com Foco na Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha-se um conteúdo gramatical, como verbos no imperativo ou no infinitivo, advérbios ou pontuação; • O comando solicita que o aluno produza um texto instrucional, usando o conteúdo gramatical estudado; • O texto serve como instrumento para o professor avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo gramatical estudado.
Escrita como Dom	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades lúdicas e leituras servem de pretexto para a produção de textos instrucionais; • O comando solicita que o aluno desenvolva um tema, tendo como modelo um texto de apoio que serve de pretexto para essa produção; • O professor declara por meio de um visto se avaliou o texto do aluno.

Escrita como Consequência	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades lúdicas e leituras servem de pretexto para a produção de textos instrucionais; • O comando solicita que o aluno desenvolva um tema, tendo como modelo um texto de apoio que serviu de pretexto para essa produção; • A correção e a reescrita do texto são pautadas na correção de erros gramaticais.
Escrita como Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha-se a leitura de textos instrucionais, mobilizando vários conhecimentos prévios sobre suas condições de produção, como finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem; • São apresentadas várias propostas de produção, cujos comandos de caráter instrucional apresentam as condições de produção. O objetivo de escrita não está centrado no professor, mas em um público pré-estabelecido; • Correção e reescrita(s) não apenas com a finalidade de correção de erros gramaticais, de higienização, mas de trabalho com a linguagem, de alteridade e fusão de gêneros; • Após a(s) reescrita(s) e a avaliação, o texto é apresentado ao público por meio de sites, revistas, cartazes etc.

Fonte: A pesquisadora.

Nesse quadro síntese, evidenciamos as transformações ocorridas nas propostas de produção escrita de textos instrucionais no contexto escolar. Na sequência de cada quadro, são apresentadas as principais características de cada concepção depreendidas a partir de reflexões teóricas em propostas de produção de escrita de textos instrucionais em livros didáticos. Por meio dessa síntese, abalizamos a análise que almejamos desenvolver sobre o gênero discursivo instrucional em livros didáticos, observando suas implicações nas práticas de produção escrita em sala de aula.

CAPÍTULO 2

O GÊNERO DISCURSIVO DE CARÁTER INSTRUCIONAL

2.1 Gênero Discursivo Instrucional

Nesta seção, apresentamos as principais características do gênero discursivo de caráter instrucional, para isso, expomos alguns conceitos que norteiam nosso objetivo. Sabendo que o termo instrucional caracteriza os gêneros analisados e que ele é derivado do verbo instruir, assim como também ocorre com o termo instrução, buscamos o significado dessas três palavras em três dicionários distintos. Segundo o dicionário Houaiss Conciso (2011), a palavra instrução vem do latim *instructio*, onis que diz respeito à ação de equipar, de ajustar, de instruir. O adjetivo instrucional tem por etimologia “*instrucion*” mais o sufixo “*al*”. O verbo instruir vem do latim *instruo*, is, uxi, uctum, ere, que significa equipar, fornecer, prover de informação. No Quadro 4, são apresentadas as definições das palavras instruir, instrução e instrucional:

Quadro 4 - Conceitos de instruir, instrução e instrucional

NOVÍSSIMO AULETE DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2011)	
VERBO INSTRUIR	<ol style="list-style-type: none">1. Transmitir ou receber educação, orientação.2. Transmitir ou receber informação.3. Orientar alguém para fazer algo.4. Ensinar alguém segredos de uma técnica, arte etc.
SUBSTANTIVO INSTRUÇÃO	<ol style="list-style-type: none">1. Ação ou resultado de instruir-se.2. Conjunto de conhecimentos transmitidos ou adquiridos.3. Educação formal fornecida por estabelecimento de ensino.4. Conjunto de conhecimentos.5. Explicação de como fazer uso de determinada coisa.6. Esclarecimento que se dá a alguém para se cumprir determinada tarefa, missão etc.7. <i>Inf.</i> Código ou expressão que determina operação a ser feita por microprocessador.
ADJETIVO INSTRUCIONAL	<ol style="list-style-type: none">1. Referente a ou próprio da instrução, do ensino.
DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA EVANILDO BECHARA	
VERBO INSTRUIR	<ol style="list-style-type: none">1. Transmitir ou receber conhecimentos.2. Dar ou receber informação.3. Dar adestramento para alguém.4. Dar iniciação a alguém em algo.

SUBSTANTIVO INSTRUÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ação ou efeito de instruir(se) 2. Conjunto de conhecimentos transmitidos pelo ensino; cultura. 3. Explicação sobre algo ou ordem com respeito a um fim.
ADJETIVO INSTRUCIONAL	Não consta nesse dicionário.
DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO (2011)	
VERBO INSTRUIR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmitir ou adquirir conhecimentos. 2. Dar ou obter esclarecimento, informação sobre, orientar (-se). 3. Dar orientações ou ordem a alguém para realizar certa ação. 4. Preparar (processo, causa) para que possa ser julgado.
SUBSTANTIVO INSTRUÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento, saber. 2. Educação formal, obtida em estabelecimento de ensino. 3. Explicação de como usar algo (manual de instruções). 4. Determinação de como agir.
ADJETIVO INSTRUCIONAL	Não consta nesse dicionário.

Fonte: A pesquisadora.

Os significados desses termos, apresentados pelos dicionários, Aulete, Bechara e Houaiss, vão além da descrição de ações e estabelecimento de regras, pois ao instruir, é possível informar, ensinar, adestrar, iniciar, esclarecer, orientar, ordenar, determinar, preparar, receber, adquirir, enfim, explicar ao interlocutor como realizar determinada ação, como agir em determinada situação, como usar, adquirir, obter o conhecimento sobre algo. A palavra instrucional, que caracteriza o gênero discursivo, foco de nossa pesquisa, aparece em apenas um dos dicionários destacados, conceituada como o que é própria da instrução e do ensino. O substantivo instrução é apresentado pelos dicionários do Quadro 4 como conjunto de conhecimentos que levam a determinada ação.

Em todos os dicionários, a palavra verbal primitiva instruir aparece como sinônimo de dar e transmitir. Nos dois primeiros dicionários, o termo receber sugere que é possível não só passar ação ou conhecimento a outra pessoa, mas também, atuar como receptáculo da ação ou do conhecimento. Já no último dicionário apresentado, aparece o termo adquirir, sugerindo que é possível não só passar conhecimento a outra pessoa e atuar como receptáculo do conhecimento, como também obter e possuí-lo. Assim, podemos dizer que os gêneros instrucionais norteiam o conhecimento, descrevendo ações de execução, com o intuito de fazer o interlocutor agir. No entanto, essas definições apresentam apenas uma ínfima parte das características dos textos de cunho

instrucional, pois caracterizar um texto como instrucional vai além dos sentidos apresentados pelos dicionários.

Para compreendermos melhor as relações que ocorrem na composição dos gêneros discursivos instrucionais, apresentaremos e discutiremos, na subseção a seguir, as tipologias textuais, principalmente a injuntiva, visto que é fundamental, segundo o pesquisador Travaglia (2007), termos o conhecimento de que os tipos textuais compõem os gêneros e não existem enquanto textos isolados.

2.2 Pesquisas realizadas sobre gênero discursivo instrucional

Alguns pesquisadores, como Koch e Favero (1987), Men (2007), Travaglia (1991; 1996; 2007; 2002; 2004; 2005; 2007; 2012), Marcuschi (2005), Köche et al. (2009), Santos e Fabiani (2012) e Rosa (2013), ao analisarem textos com característica instrucional, têm em comum suas pesquisas partir da tipologia injuntiva para analisar os gêneros de caráter instrucional. Esses autores procuram compreender mais especificamente quais aspectos permeiam os textos instrucionais e quais peculiaridades do tipo textual injuntivo podem aparecer na tessitura de gêneros discursivos¹ de formas composicionais diferenciadas. Das pesquisas sobre textos instrucionais desenvolvidas por esses pesquisadores, selecionamos onze para refletirmos sobre as principais características do gênero discursivo instrucional. Assim, para tecermos as reflexões apropriadas na sequência, depreendemos de cada pesquisa os seguintes itens: título; tipo; tema; objetivo do artigo; abordagem teórica utilizada; metodologia de coleta de dados; critérios de análise dos dados; resultados encontrados na pesquisa.

O artigo “Contribuição a uma tipologia textual”, de Koch e Fávero (1987), aborda a tipologia textual, buscando apresentar critérios que descrevam os diversos tipos de textos a partir da linguística enunciativa e textual. Por meio de uma pesquisa qualitativa interpretativista, as autoras analisam alguns tipos textuais a partir de três dimensões: pragmática, esquemática global e linguística de superfície. Assim, para analisar a tipologia dos textos, as autoras consideraram importante focar na predominância da tipologia, pois dificilmente os textos apresentam apenas um tipo. As dimensões propostas são apenas provisórias visto que alguns tipos, como o narrativo, o descritivo e o expositivo, não se apresentam bem caracterizados.

¹ Embora alguns autores utilizem a expressão “gênero textual”, nesta pesquisa optamos pelo termo gênero discursivo.

Koch e Fávero (1987) observam que o aumento de pesquisas interessadas em comparar e diferenciar textos por meio de critérios distintos tem evidenciado a necessidade de aprofundar esses estudos. As pesquisadoras comentam que parte das tipologias, apresentadas naquele momento, baseava-se em critérios derivados da retórica, da sociolinguística ou puramente funcional; outra parte baseava-se no modo de enunciação e outra ainda em características formais e estruturais. A partir da observação dessas diferentes abordagens, constatou-se a falta de critérios abrangentes e adequados à descrição global dos diversos tipos de textos. Diante disso, as autoras propõem três dimensões básicas para comparar e diferenciar os textos:

- a) Dimensão pragmática, que diz respeito aos macroatos de fala (cf. Van Dijk, 1978) que o texto realiza e os diversos modos de atualização em situações comunicativas.
- b) Dimensão esquemática global, ou seja, os modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestruturas de Van Dijk).
- c) Dimensão linguística de superfície, isto é, as marcas (sintático/semânticas) encontradas no texto que facilitam ao alocutário o esforço de compreensão, permitindo-lhe formular, a partir delas, hipóteses sobre o tipo de texto.

(KOCH; FAVERO, 1987, 04.)

Na dimensão pragmática, o macroato de fala diz respeito ao objetivo do texto. Por exemplo, no texto injuntivo, o objetivo do locutor é direcionar, orientar o interlocutor a uma determinada situação. A atitude comunicativa refere-se à finalidade que, no texto injuntivo, procura fazer o interlocutor saber fazer algo. Já as atualizações comunicativas referem-se aos gêneros, como receitas culinárias, receitas médicas, bulas de remédio, manuais de conversação etc.

Na dimensão esquemática global, a superestrutura organiza a macroestrutura (plano semântico/ tema) do texto e contribui para caracterizar o tipo textual atualizado no texto. De acordo com Koch e Favero (1987), a superestrutura do texto injuntivo parte da prescrição de ações sequencialmente ordenadas da seguinte forma:

Tema: ação₁ + ação₂ + ação₃ ação_n = resultado ou produto

(KOCH; FAVERO, 1987, p.07)

Nesse esquema, as autoras consideraram o texto introdutório em que se apresenta o tema e uma sequência de ações que pode aparecer topicalizada ou não. Para

Travaglia (1991), a superestrutura apresentada pelas autoras para o texto injuntivo parece ser válida apenas para textos que são puramente injuntivos, como receitas culinárias, manuais de instrução para montagem e uso de aparelhos e outros utensílios.

No artigo “A superestrutura do texto injuntivo”, Travaglia (1991), por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, trata da superestrutura para todos os textos injuntivos a partir da Linguística Textual, procurando propor uma superestrutura que seja válida para todos os tipos de textos considerados injuntivos. Para isso, o autor apresenta três categorias esquemáticas (Elenco ou descrição / Determinação ou Incitamento / Justificativa), buscando analisar textos de caráter injuntivo, como em propagandas, horóscopos, folheto de uso e de manutenção, receita e outros.

Nesse artigo, Travaglia (1991) observa que as partes constituintes da superestrutura aparecem intercaladas, conjugadas e combinadas em seu todo, sendo necessário separá-las pela análise. No entanto, o pesquisador ressalta que mesmo não havendo uma ordem fixa das categorias esquemáticas da superestrutura injuntiva, parece haver uma preferência por esta ordem: elenco ou descrição – incentivo, justificativa ou explicação – determinação ou incitamento. Já em textos curtos, observa que há uma maior ocorrência de se iniciar pela determinação para depois aparecer incentivo ou explicação.

Na dimensão linguística de superfície, observa-se o predomínio de alguns elementos gramaticais. Koch e Favero (1987) apresentam como marcas linguísticas de textos injuntivos: modos e tempos verbais (imperativo, infinitivo, futuro do presente), vocativos, verbos performativos, períodos simples, parataxe, nexos ou articuladores adequados ao encadeamento sequencial de ações etc. Ao sugerir essas dimensões, Koch e Favero (1987) buscaram estabelecer uma relação entre as noções de texto e discurso, visto que a produção de texto envolve os conhecimentos de aspectos internos bem como externos.

Na tese intitulada “Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil” de natureza qualitativa interpretativista, Travaglia (1991) trata do estudo do funcionamento textual-discursivo do verbo (suas formas e categorias) no português do Brasil. Nessa pesquisa, o autor busca refletir sobre a importância do verbo na organização textual, tanto em nível de coesão como de coerência, a partir da perspectiva da Linguística Textual e da Teoria do Discurso.

Travaglia (1991), a partir do referencial teórico, procurou configurar os fenômenos que constituem o objeto de um estudo textual-discursivo do verbo, buscando analisar os fenômenos de ordenação e sequenciamento de situações e de continuidade estabelecidos pelo verbo em diferentes tipos de texto. Na tipologia injuntiva, o autor analisou a ocorrência verbal nas três categorias esquemáticas sistematizadas pelo autor em: a) elenco ou descrição; b) determinação ou incitação; c) justificativa, explicação ou incentivo. Nessa tese, o autor constatou que, na coerência, a continuidade ocorre no plano do sentido e do gramatical.

No artigo “A superestrutura do texto injuntivo”, como destacamos anteriormente, Travaglia (1991) propõe uma superestrutura que seja válida para todos os tipos de textos considerados injuntivos. Nesse viés, refletiremos sobre as três categorias esquemáticas, organizadas pelo autor, para analisar os textos de caráter injuntivo:

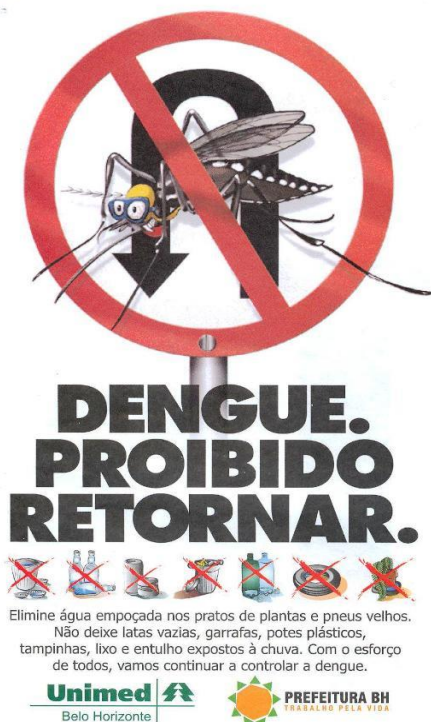
a) Elenco ou descrição em que se apresentam os elementos a serem manipulados na ação a ser feita. Pode-se dar apenas uma lista desses elementos (v. ingredientes das receitas culinárias) ou pode-se listá-los e descrevê-los, como nos manuais de instrução em que, comumente, a descrição é substituída por fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes, seguida ou não de indicação de sua função;

b) Determinação ou incitamento em que aparecem a (s) situação (ões) a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção propriamente dita;

c) Justificativa, explicação ou incentivo em que se dá razões para a realização das situações especificadas em b).

A primeira categoria apresentada, a descrição, pode ser visualizada por meio de desenhos ou por indicação de partes. A segunda categoria, a determinação, refere-se ao ato de provocar, instigar uma situação. Já a terceira categoria, a justificativa, expõe uma explicação para provocar a situação apresentada. Para melhor compreendermos essas categorias, tomamos como exemplo o Panfleto a seguir, que mantém a mesma temática do panfleto já analisado:

Figura 9: Panfleto dengue (Prefeitura BH)



Fonte: Panfleto distribuído pela Prefeitura BH.

Para evitar uma possível epidemia da doença Dengue, a prefeitura de Belo Horizonte, em parceria com a Unimed de Belo Horizonte, promoveu uma campanha de combate à proliferação do *Aedes aegypti*, mosquito responsável pela transmissão da Dengue, uma doença infecciosa, que ocorre principalmente em áreas tropicais e subtropicais do mundo, inclusive no Brasil, durante ou imediatamente após períodos chuvosos no verão. Nesse sentido, observamos que a linguagem verbal “Retornar” e a visual sinalização de trânsito “Proibido retornar” com um desenho do mosquito da dengue, em destaque, procuram alertar os leitores sobre uma doença que já havia sido combatida. A seguir apresentamos cada parte da superestrutura injuntiva para compreendermos a organização composicional do gênero de caráter instrucional, com referência em Travaglia (1991):

a) Descrição: elementos a serem manipulados na ação, apresentados por meio da linguagem verbal ao citar os seguintes elementos: água empoeçada, pratos de plantas, pneus velhos, latas vazias, garrafas, potes plásticos, tampinhas, lixo, entulho e dengue e por meios das imagens a seguir:

Figura 10: A etapa da descrição no panfleto



Fonte: A pesquisadora

b) Determinação: instiga a ação em uma situação.

Figura 11: A etapa da determinação no panfleto

Elimine água empoçada nos pratos de plantas e pneus velhos.
Não deixe latas vazias, garrafas, potes plásticos,
tampinhas, lixo e entulho expostos à chuva.

**DENGUE.
PROIBIDO
RETORNAR.**

Fonte: A pesquisadora.

c) Justificativa: explicação das ações propostas.

“[...] Com o esforço de todos, vamos continuar a controlar a dengue”.

Ao observarmos cada categoria, podemos compreender que as palavras apresentadas na determinação podem também ser apresentadas na descrição, bem como algumas imagens que aparecem na descrição também podem se relacionar com a determinação. Assim como observamos essas conexões, Travaglia (1991) também constatou, nos textos apresentados em sua pesquisa, que as partes constituintes da superestrutura podem aparecer intercaladas, conjugadas e combinadas em seu todo, sendo necessário separá-las pela análise. No entanto, mesmo não havendo uma ordem fixa das categorias esquemáticas da superestrutura injuntiva, organizadas e apresentadas

pelo pesquisador, ele pressupôs parecer haver uma preferência por esta ordem: elenco ou descrição – incentivo, justificativa ou explicação – determinação ou incitamento. Já em textos curtos, inferiu haver uma maior ocorrência de se iniciar pela determinação para depois aparecer incentivo ou explicação.

A superestrutura injuntiva, apresentada por Travaglia (1991), aproxima-se da arquitetura composicional de Bakhtin, discutida por Sobral. Na obra “Do dialogismo ao gênero”, Sobral (2009) retoma os estudos do Círculo de Bakhtin para explicar os conceitos de forma arquitetônica e forma composicional e assevera que todo discurso tem um conteúdo, um material e uma forma. “O conteúdo são os atos humanos” (2009, p. 68). Esse agir humano implica em um sujeito que age em um determinado lugar e tempo, com princípios sociais e históricos. “O material é, no caso dos discursos verbais, a língua” (2009, p.68), uma atividade social que apresenta a materialidade do discurso. “A forma é o modo de dizer, de organizar os discursos” (2009, p. 68). Os gêneros discursivos instrucionais têm em comum na sua forma composicional arquitetônica o discurso injuntivo com predomínio dos verbos no imperativo, no infinitivo e, em alguns casos, com a oração condicional.

O artigo “Tipologia textual e o ensino de produção de texto”, de Travaglia (1996), trata da importância das características de cada tipo textual para o ensino e aprendizagem de produção de texto em uma perspectiva da Linguística Textual. Por meio dessa pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, o pesquisador buscou discorrer sobre a relação entre a questão tipológica e as atividades de ensino de produção de textos.

Travaglia (1996), assim, aprofunda seu estudo sobre tipologias textuais, retomando brevemente a superestrutura para caracterizar os tipos de textos por meio da enunciação, correlacionando-a às marcas ou aos traços linguísticos. No modo de enunciação da tipologia injuntiva, observa-se o assunto, o que se pretende dizer, a posição dos interlocutores envolvidos na situação de comunicação, o espaço e o tempo do dizer. Nesse sentido, em gêneros instrucionais, o locutor enuncia a situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.) requerida, desejada, ensinando ou não a como fazer, essa situação incitada é realizada posteriormente ao tempo da enunciação. A partir disso, o interlocutor é instaurado como aquele que realiza a ação expressa, desejada e/ou determinada pelo enunciador.

Além das características apresentadas, Travaglia (1996) apresenta os subtipos de textos injuntivos: Conselho, Pedido, Ordem, Prescrição e Opção, e as seguintes

distinções: a) pelo ato de fala que realizam; b) pela formação imaginária em termos de hierarquia; c) pela identificação de quem é o beneficiado pela ação executada e por sua ocorrência; d) pela manifestação do responsável pela realização da ação e o grau de polidez. Em seguida, apresentamos o Quadro 5 de Travaglia (1996) que ilustra essas características pertencentes a cada subtipo.

Quadro 5: Distinção entre subtipos proposta por Travaglia (1996)

	Ato de fala	Formação imaginária em termos de hierarquia.	Beneficiado	Responsável pela realização da situação	Grau de polidez
Conselho	Diz qual/ como é o melhor fazer	Locutor considera-se com maior experiência que o alocutário.	Alocutário	Alocutário	+ Polidez
Pedido	Solicita a realização de uma situação	Locutor se vê como igual ou inferior ao alocutário na organização social.	Locutor	Alocutário	+ Polidez
Ordem	Determina um fazer	Locutor considera-se como superior ao alocutário na organização social.	Locutor ou Alocutário	Alocutário	- Polidez
Prescrição	Ensina fazer ou determina uma forma de fazer	Locutor considera-se com maior saber que o alocutário.	Alocutário	Alocutário	Neutro
Optação	Deseja a realização de uma situação	Locutor se vê sem possibilidade de determinar a realização da situação.	Locutor Alocutário ou ambos	Nem alocutário, nem locutor	+ - Polidez (conforme o que deseja para quem)

Fonte: Travaglia (1996, p. 112).

Ao apresentar essas características, Travaglia (1996) procurou investigar as descobertas e propostas de estudos sobre tipologia textual que podem auxiliar no ensino de produção de textos a partir da relação entre a questão tipológica, dos tipos de textos e as atividades de ensino de produção de textos. No artigo “Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna” (2002), em uma perspectiva da Linguística Textual, o pesquisador procura aprofundar seus estudos, partindo do princípio de que é preciso fazer no ensino de língua materna um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem com os tipos textuais. Para tanto, nessa pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, o autor organiza um aparato teórico sobre tipologia textual e orienta quais tipos de textos devem ser trabalhados em sala de aula, de modo a “instrumentalizar” os alunos para a interação comunicativa competente no maior número possível de situações distintas de interação (TRAVAGLIA, 2002, p.203). O pesquisador organiza em um quadro as propriedades essenciais de cada tipologia: descritiva, dissertativa, narrativa e injuntiva.

Quadro 6: Propriedades de tipos textuais propostas por Travaglia (2002)

	Descrição	Dissertação	Injunção	Narração
Perspectiva do enunciador/ produtor do texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.	Enunciador na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo.
Objetivo do enunciador	O que se quer é caracterizar, dizer como é.	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações.	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ ou como fazer; incita-se à realização de uma situação.	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos como os episódios, a ação em sua ocorrência.
Forma como se instaura o interlocutor.	Como o “voyeur” do espetáculo.	Como ser pensante que raciocina.	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou	Como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s)

			aconteça.	ocorrido(s).
Tempo referencial (o tempo da ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica)	Simultaneidade das situações.	Simultaneidade das situações.	Indiferença à simultaneidade ou não das situações.	Não simultaneidade das situações, portanto, sucessão.
Tempo da enunciação (o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial)	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior.	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior.	O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação.	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior.

Fonte: Travaglia (2002, p. 210).

Ao vislumbrarmos o Quadro 4, observamos que, na tipologia injuntiva, quando o pesquisador trata da perspectiva do enunciador/produtor do texto em relação ao fazer acontecer, considerando o tempo da enunciação a partir de uma marcação temporal, podemos inferir que a referência temporal do enunciado só pode ser posterior ao discurso. Nessa perspectiva, em relação ao tempo de enunciação do discurso, o enunciador de uma instrução incita uma situação que poderá ser dirigida ao interlocutor no momento ou depois da enunciação e que será respondida apenas em um momento posterior ao da enunciação. Assim a direção do enunciado do locutor para o interlocutor pode ser ou não concomitante, já a responsividade que se espera a partir da incitação de uma situação enunciada só poderá ocorrer posteriormente a enunciação.

No artigo “Composição Tipológica de textos como atividade de formulação textual”, Travaglia (2005) retoma sua Tese de Doutorado (1991) para estabelecer a correlação entre o uso dos verbos, das suas formas, das suas categorias e das situações por eles indicadas na constituição de cada tipo de texto. Nesse viés, o pesquisador destaca as seguintes ocorrências: a) auxiliares modais de modalidades imperativas, inclusive obrigação e prescrição; b) predomínio de verbos dinâmicos que expressam ação; c) predomínio de verbos enunciativos no discurso indireto, que se apresentam ligados às condições do produtor do texto de incitador e do interlocutor enquanto executor das ações, por exemplo, mandar, ordenar, determinar, pedir, suplicar, sugerir, recomendar e outros; d) não atualização do aspecto verbal; e) modalidades imperativas e volitivas; f) tempo característico: futuro, sempre considerado atual. Por meio dessas

ocorrências, o pesquisador procura demonstrar como a composição tipológica de textos afeta as categorias de tempo, modalidade e aspecto, considerando haver três tipos de tempo na formulação do texto: tempo referencial, tempo do texto e tempo da enunciação, cujas temporalidades vislumbramos no quadro apresentado por Travaglia (2002).

No artigo intitulado “Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático”, por meio de uma pesquisa qualitativa interpretativista, Travaglia (2004) sugere que seja implementado, ao ensino de língua materna, “um estudo dos recursos linguísticos e de sua atuação na constituição e funcionamento da língua para a comunicação” (TRAVAGLIA, 2004, p. 114), a partir das seguintes organizações: tipos, gêneros, modalidades, espécies e subtipos.

Nos estudos de Travaglia (2004), podemos observar que o pesquisador parte dos estudos de Bakhtin sobre gênero discursivo, principalmente, no que diz respeito aos três elementos: conteúdo temático, organização composicional e estilo para tratar dos “tipelementos”, termo usado para agrupar os tipos, os gêneros e as espécies de textos. Segundo o pesquisador, o tipo instaura uma situação de interação que, ao variar, apresenta características distintas que se constituem em diferentes tipologias. São apresentados os exemplos de tipos textuais:

- a) Texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo;
- b) Texto argumentativo *stricto sensu* e argumentativo não *stricto sensu*;
- c) Texto preditivo e não preditivo;
- d) Texto do mundo comentado e do mundo narrado;
- e) Texto lírico, épico/narrativo e dramático.

(TRAVAGLIA, 2004, p. 149)

O gênero é reconhecido e caracterizado a partir de seu papel social específico de natureza comunicativa. São exemplos de gênero do tipo injuntivo: Receita Culinária, Receita Médica, Manuais de Conversação, Manuais de Instrução de Montagem e outros. Segundo Travaglia (2004), a espécie abrange os aspectos formais de estrutura, inclusive a superestrutura mencionada anteriormente, a superfície linguística e aspectos de conteúdo. São exemplos de espécies do tipo injuntivo: a organização em tópicos ou em prosa, as categorias da superestrutura - elenco ou descrição, a determinação ou incitamento e a justificativa e outros.

Marcuschi (2008) estabelece uma distinção entre gêneros e tipos textuais por meio da definição das duas noções. Para o pesquisador, os tipos textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, dentre outras. Já os gêneros textuais são encontrados materializados na vida diária e apresentam características sociais e comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

No artigo “A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies”, Travaglia (2007) procura identificar e diferenciar as categorias de texto: tipos, gêneros e espécies; por meio de uma reflexão sobre os parâmetros e critérios abordados em diferentes pesquisas. Nessa pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, com respaldo na Linguística Textual, o pesquisador ressalta que os critérios estão agrupados em cinco parâmetros distintos: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos, funções sociais e comunicativas; d) as características da superfície linguística, geralmente em correlação com outros parâmetros; e) as condições de produção.

Outro critério ou parâmetro que pode contribuir para a caracterização das categorias de texto, sobretudo dos gêneros, é o suporte típico em que ele costuma ou deve aparecer. Dos resultados depreendidos a partir da reflexão desses critérios, Travaglia (2007) observou que: a) não é necessário nem obrigatório o uso de todos os parâmetros e critérios na caracterização de todas as categorias de texto: às vezes apenas um permite fazer a caracterização, às vezes é preciso conjugar mais de um parâmetro e/ou critério; b) a caracterização pode ser feita tanto pela presença quanto pela ausência dos elementos implicados nos parâmetros e critérios; c) é preciso haver uma regularidade ou frequência para que o elemento em foco seja caracterizador de uma categoria e é preciso evitar estabelecer tais regularidades pela observação de um ou dois exemplares de dada categoria de texto; d) não é só a presença ou ausência do parâmetro ou critério que caracteriza a categoria de texto, mas também como os elementos caracterizadores se relacionam e/ou interferem uns com os outros, como eles se combinam na categoria; e) sempre há, portanto, uma inter-relação entre os critérios e parâmetros que é importante para a caracterização; f) com frequência um fato não é absoluto, mas há uma tendência que se mostra pertinente para a caracterização, como no caso do tipo de personagem para fábulas, apólogos e parábolas e no caso dos tipos de

argumentos para o editorial; g) a distinção entre gêneros muito próximos, por exemplo, pode se dar mais pelo jogo entre as características do que pelas características em si.

Segundo Travaglia (2007), as tipologias descritivas, dissertativas, narrativas e injuntivas, que compõem os gêneros, podem se combinar a partir destes três processos: cruzamento, conjugação e intercâmbio. Diante disso, no artigo “Das Relações Possíveis entre Tipos na Composição de Gêneros” (TRAVAGLIA, 2007), o pesquisador observou: a) tipos e espécies compõem gêneros que funcionam em cada sociedade e cultura; b) os gêneros também podem entrar na composição de outros gêneros; c) o modo de combinação entre os diferentes tipos e espécies na composição de gêneros é importante para a caracterização distinção destes; d) os tipos, na composição de gêneros, podem se cruzar, conjugar ou intercambiar.

No artigo “Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão?”, Lara (2009) observa que, no âmbito escolar, o ensino de gêneros está pautado nas suas regularidades e procura propor o ensino de gêneros a partir de suas transgressões, isto é, da hibridização ou mescla de dois ou mais textos. Diante disso, explica que a transgressão acontece quando um gênero assume a função do outro, como um Poema em forma de Receita Culinária.

Para discorrer sobre um gênero acoplado a outro, Lara (2009) pauta-se nos estudos de Miranda (2007), que diferencia o conceito de "intertextualidade intergêneros" proposto por Marcuschi (2002), do conceito de intertextualização. Enquanto aquele se limita aos casos em que existe uma mescla de formas e funções de gêneros, este apresenta um conceito mais amplo, visto que o "gênero convocado", ou hipogênero, pode preencher a totalidade do texto ou ser integrado como parte(s) do texto, servindo, de alguma forma, aos interesses do hipergênero, ou seja, do "gênero convocante". Esses e outros conceitos mobilizados pela autora permitem-nos perceber o quanto é importante desenvolver estudos que refletem sobre as interações entre gêneros.

Para Travaglia (2007), o texto instrucional é um texto injuntivo com um tipo de discurso e de texto que é marcado por um modo de enunciação em que, dependendo do referente e do assunto, o enunciador/locutor se situa na perspectiva do fazer ou acontecer logo após o tempo da enunciação. A partir da ação principal a ser executada, alguns comandos, que incluem os atos de optar, aconselhar, pedir, ordenar e prescrever, são descritos, indicando o que o leitor deve fazer. Há vários gêneros em que predomina a injunção como mostra o Quadro 7:

Quadro 7: Gêneros com um tipo necessariamente dominante

Tipo	Exemplos de gêneros necessariamente vinculados ao tipo em termos de dominância.
Descritivo	Qualificação, classificados. Parece não haver muitos gêneros necessariamente descritivos.
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência.
Injuntivo	Mensagem religiosa-doutrinária instruções, manuais de uso, e/ou montagem de aparelhos, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (exemplo: como dirigir), preces.
Narrativo	Atas, notícias, peças de teatro, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopeia, poema heroico, poema burlesco.
Argumentativo	Editorial de jornal, sermão.
Preditivo	Boletim meteorológico, programas de eventos e viagens, leitura de sorte, profecias.

Fonte: Travaglia (2007, p. 1301).

No artigo intitulado “Tipo textual injuntivo: exemplos em revistas impressas de negócios”, com perspectiva na análise do discurso de Mainueneau, Men (2007) trata dos gêneros textuais Reportagem de Capa e Encarte, veiculados em revistas da esfera de sentido negócios empresariais, procurando mostrar como se apresenta a transmissão de um saber-fazer, dado por meio do tipo textual injuntivo, colaborando, no discurso, para um universo do poder e saber estabilizado, em uma perspectiva semiótica da linguagem.

Os dados coletados fazem parte da reportagem de capa veiculado na revista EXAME, edição 765, de 1º de maio de 2002, e o encarte 1 da revista Venda Mais, inserido na edição 147, de julho de 2006, cujos textos são considerados materializações de gêneros textuais. A reportagem traz como título, na capa, “O Manual do Bom Chefe”. Na abertura, nas páginas 40-41, aparece o título “Quer ser um bom chefe?” Como desdobramento dessa reportagem, outra é sequencialmente veiculada à página 50, intitulada “Múltipla escolha” e subtitulada “Descobrimos uma receita de bom chefe! Não, duas. Não, três. Não...”. Os encartes trazem como títulos: “Como vender bem” (encarte formato pôster – anexos, Figura. 2) e “Dicas de Bolso – Venda Mais Hoje – Serviços” (encarte formato sanfona – anexos, Figura. 3 e 4). A partir desses dados, a pesquisadora observou que o tipo textual injuntivo pode aparecer na tessitura de gêneros textuais de formas composicionais diferenciadas, inclusive em textos da esfera de sentido social corporativo-administrativa. Constatou ainda, em textos predominantemente injuntivos, que se assemelham a “receitas”, operações de manipulação por tentação e sedução de um sujeito atualizado, previamente reconhecido

pelo saber, poder e querer-fazer. Nesse sentido, lugares de quem fala e de quem escuta são legitimados num ideal de corporalidade, no qual reflete-se e refrata-se um corpo ideológico construído discursivamente, que afirma valores numa relação estabilizada e partilhada de poder e querer saber mais para obter desempenho otimizado no mundo dos negócios.

No artigo “Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva”, Köche et al. (2009), ao apresentar uma discussão sobre gêneros e tipologias textuais, em uma perspectiva textual, abordam a tipologia injuntiva e analisam dois gêneros em que essa tipologia predomina: um manual de instruções e uma receita culinária. Para isso, nessa pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, partem do agrupamento das seguintes categorias: a) textos instrucionais-programadores: têm por finalidade instruir/ensinar alguém a realizar algo (exemplos: receitas, guias e manuais de um modo geral); b) textos de conselho: objetivam aconselhar alguém a fazer algo (exemplos: horóscopo e conselhos de saúde, beleza, comportamento etc.); c) textos reguladores-prescritivos: visam a obrigar alguém a efetuar algo (exemplos: ordens, leis, regimentos, regras de jogos). Diante disso, Köche et al. (2009) observam que, nos textos injuntivos, emprega-se uma linguagem comum e direta, com frases curtas e de fácil compreensão. Caracteriza-se pela objetividade, uma vez que deixa claro para o leitor as ações a serem executadas.

Na construção do texto, a coesão entre os diversos elementos que o compõem é garantida através de operadores argumentativos, sobretudo os de adição, que apontam uma sequência de ações (“e leve para gelar”). No Manual analisado SUPER MIXER MARKOCH, as pesquisadoras observaram que o texto injuntivo compõe-se de três etapas: exposição do macro-objetivo acional (“Antes da utilização, leia atentamente as instruções de uso”); apresentação dos comandos a serem efetuados (equivalentes às microações) para a concretização desse macro-objetivo e explicitação da justificativa. Segundo Köche et al. (2009), a função sócio-comunicativa da receita é ensinar alguém a realizar algo. É viável, portanto, enquadrar o gênero na categoria dos textos injuntivos instrucionais-programadores. O texto tem como macro-objetivo acional instruir o leitor sobre o preparo de uma sobremesa, por meio de um plano de execução no qual há a exposição de cinco ações básicas (dissolver a gelatina e batê-la junto com o leite condensado e o iogurte natural; colocar o creme em recipientes, levá-lo para gelar e servi-lo) e duas ações opcionais (decorar a sobremesa e substituir o leite condensado por iogurte natural). Para que o leitor possa obter o resultado final almejado, deverá efetuar

as ações básicas de acordo com a ordem processual hierárquica indicada. Entretanto, ele o fará se desejar. O produtor do texto não explicita a justificativa, ou seja, os motivos pelos quais o destinatário deve acatar a sequência de ações estabelecida.

No artigo “Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas”, Santos e Fabiani (2012) discutem a abordagem dos gêneros textuais instrucionais em duas coleções didáticas de Ensino Fundamental, mostrando a relação teoria-prática entre os pressupostos teórico-metodológicos e as atividades de leitura e produção textual a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly. As pesquisadoras, numa perspectiva textual sociointeracional, procuraram caracterizar os gêneros instrucionais conforme a temática, a composição e o estilo comuns a esses tipos de enunciado, para, em seguida, analisar sua abordagem em duas coleções de livros didáticos destinadas aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Foram selecionadas duas coleções de livros didáticos, destinadas ao ensino de língua portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental (EF): Tudo é linguagem (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2009) e Passaporte para a Língua Portuguesa (DISCINI e TEIXEIRA, 2007).

De acordo com Santos e Fabiani (2012), a análise foi desenvolvida a partir da observação dos seguintes parâmetros nos livros didáticos: abordagem teórica dos gêneros instrucionais nos respectivos manuais do professor; apresentação e desenvolvimento dos gêneros instrucionais nos conteúdos e atividades destinadas ao educando. Nessa perspectiva, as pesquisadoras observaram que o estudo dos gêneros instrucionais começa a ser desenvolvido sob uma diretriz enunciativa, funcional e contextualizada, deixando de ser uma mera descrição de estruturas e formas verbais típicas.

Rosa (2007), a partir do artigo “No comando, a sequência injuntiva!” que constitui uma parte de sua dissertação de Mestrado “A sequência injuntiva passo a passo” (2007), trata da organização textual e funcionamento enunciativo de inúmeros textos planejados pela injunção. Essa pesquisa busca compreender as implicações discursivas decorrentes do uso da sequência injuntiva, considerando sua configuração prototípica, ou seja, suas características e particularidades originais e formais. No viés da perspectiva sociocognitiva e interacional de estudo da linguagem, a pesquisadora parte da sequência injuntiva para discorrer sobre os gêneros com caráter instrucional, refletindo sobre os traços macroestruturais que compõem a organização da sequência injuntiva. Ao fazer essa reflexão, a autora identifica três fases que constitui o esquema

cognitivo prototípico: exposição do macroobjetivo acional, apresentação dos comandos e justificativa.

Em um primeiro momento, Rosa (2007) coletou uma quantidade significativa de dados, 90 textos coletados, 40 tendo como suporte panfletos, cartazes (entregues ou expostos nas ruas, no ônibus, nos supermercados, nos postos de saúde etc.), embalagens de produtos (limpeza, alimentos, móveis, jogos etc.), cartões telefônicos e correspondências comerciais; 50 tendo como suporte revistas de variedades e de informação da mídia, com circulação entre janeiro e maio de 2002: Capricho, Claudia, Galileu, Manequim, PC Máster, Saúde e Veja. Em seguida, verificou que o uso da injunção na planificação de um texto está intimamente relacionado a fatores sociais e discursivos da linguagem como, por exemplo, o objetivo comunicativo, almejado por um autor autorizado socialmente, de fazer o seu interlocutor agir em uma determinada direção por meio de comandos, e o fato da interpretação dos comandos como uma ordem, um conselho ou um ensinamento está associado ao conhecimento por parte do leitor, sobre a natureza do gênero textual no qual a sequência se insere.

As principais características do Gênero Discursivo Instrucional observadas são apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8: Síntese das particularidades do Gênero Discursivo Instrucional a partir das pesquisas

a) a finalidade principal é instruir o interlocutor a realizar determinada ação;
b) ao instruir, o enunciador busca orientar, determinar, ordenar, ensinar, explicar ao interlocutor como realizar determinada ação, como agir em determinada situação, como usar, adquirir, obter o conhecimento sobre algo;
c) o interlocutor é instaurado como aquele que realiza a ação expressa, desejada e/ou determinada pelo enunciador;
d) o tipo textual injuntivo compõe os gêneros com caráter instrucional e não existe como texto isolado;
e) no gênero discursivo com tipologia injuntiva, o objetivo do locutor é direcionar, orientar o interlocutor, indicando procedimentos a serem realizados em uma determinada situação;
f) marcas linguísticas de textos injuntivos em gêneros discursivos com caráter instrucional: modos e tempos verbais (imperativo, infinitivo, futuro do presente), vocativos, verbos performativos, períodos simples, parataxe, nexos ou articuladores adequados ao encadeamento sequencial de ações etc.;
g) na arquitetura composicional da injunção em gêneros instrucionais há uma superestrutura formada por três categorias esquemáticas: descrição, determinação e justificativa;
h) os gêneros discursivos instrucionais têm em comum na sua forma composicional arquitetônica o discurso injuntivo com predomínio dos verbos no imperativo, no infinitivo e, em alguns casos, com a oração condicional;
i) o discurso verbal instrucional pode se instaurar como um conselho, um pedido, uma ordem, uma prescrição e uma opção, dependendo da finalidade, do interlocutor e do contexto social

de comunicação;
j) nos textos injuntivos, emprega-se uma linguagem comum e direta, com frases curtas e de fácil compreensão;
k) o discurso do gênero discursivo instrucional caracteriza-se pela objetividade, uma vez que deixa claro para o leitor as ações a serem executadas;
l) o tipo textual injuntivo pode aparecer na tessitura de gêneros discursivos de formas composicionais diferenciadas, inclusive em textos da esfera de sentido social corporativo-administrativa;
m) pesquisas procuram propor o ensino de gêneros instrucionais a partir de suas transgressões, isto é, da hibridização ou mescla de dois ou mais textos, pois, no âmbito escolar, o ensino de gêneros está pautado nas suas regularidades.

Fonte: A pesquisadora.

No Quadro 8, visamos elucidar as principais características dos gêneros discursivos instrucionais, partindo dos estudos sobre tipologia injuntiva. Por meio dessa síntese, viabilizamos a condução de nossa análise sobre os gêneros discursivos de caráter instrucional em livros didáticos, ao abordarmos diferentes aspectos sobre os textos instrucionais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, delineamos a metodologia empregada na pesquisa, expondo como foi definido o instrumento de investigação. Nesse sentido, apresentamos o encaminhamento metodológico que norteia as etapas de investigação.

3.1 Metodologia investigativa

O propósito da pesquisa é compreender como ocorrem o ensino e a aprendizagem da escrita de textos instrucionais no Ensino Fundamental II, apresentados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. Diante disso, sabendo que as pesquisas qualitativas-interpretativistas “na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor e aluno propiciaram novas percepções do fenômeno educacional” (VASCONCELOS, 2002, p. 282), adotamos um estudo de natureza qualitativa, de cunho interpretativo.

Para definir a metodologia empregada, primeiro foi necessário definir o objeto de estudo, visto que “é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário” (FLICK, 2009, p.21). Delimitamos o objeto de estudo desta pesquisa, procurando esclarecer alguns questionamentos em relação às propostas de produção escrita de gêneros discursivos instrucionais que surgiram no contexto escolar. Segundo Flick (2009), o pesquisador sente necessidade de responder a questionamentos em diversos momentos da pesquisa, pois “refletir sobre a questão de pesquisa e reformulá-la são pontos centrais de referência para avaliar se as decisões tomadas são apropriadas” (FLICK, 2009, p. 63).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.61), o trabalho de campo para a coleta de dados começa com perguntas de pesquisa que direcionam o estudo. Desse modo, analisaremos todo o processo de produção escrita, procurando responder à seguinte pergunta: como o ensino e a aprendizagem da produção escrita de textos instrucionais se orientam no Ensino Fundamental II a partir dos livros didáticos? De acordo com Flick (2009), na pesquisa qualitativa, o texto representa a base das descobertas, a bases das interpretações e o cerne da apresentação e comunicação das descobertas, o que remete a Geraldi (2003), ao ensinar que o texto é o lugar de interação.

Em seus estudos, Lüdke & André (1986) apresentam as principais características da pesquisa qualitativa: a) o ambiente natural como sua fonte direta de dados, nesta pesquisa, o gênero discursivo instrucional circula na sociedade, são trabalhados pelos professores em sala de aula e permeiam os livros didáticos inscritos no PNLD-LP 2014, utilizados nas escolas de Maringá-PR; b) o pesquisador, como seu principal instrumento, é o responsável em elaborar perguntas e buscar respostas para problemas relevantes. Dos resultados obtidos, realizamos discussões dentro de um corpo teórico maior, procurando avançar em um determinado campo do conhecimento; c) os dados coletados são predominantemente descritivos: a partir de uma base de dados, procura-se caracterizar os fatos, procurando descobrir como o ensino de escrita de textos instrucionais ocorre no contexto escolar; d) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles; e) o significado dado pelas pessoas às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador; f) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; g) os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos; h) as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Para Bortoni-Ricardo (2008), quando o pesquisador reúne registros de diferentes naturezas, demonstra ter clareza de seus objetivos. Assim, nosso corpus de análise é constituído de dados coletados por meio de observação sobre o encaminhamento das propostas de produção escrita de gêneros discursivos instrucionais em livros didáticos aprovados pelo PNLD-LP 2014 para o Ensino Fundamental II, que permeiam o contexto escolar de Maringá-PR, cidade em que residimos e atuamos como professora.

3.2 O livro didático em contexto escolar

Para tratarmos dos gêneros discursivos instrucionais em livros didáticos, consideramos necessário tecer algumas considerações sobre a adoção do livro didático nas escolas brasileiras. Diante disso, nesta seção do nosso trabalho, apresentamos uma retrospectiva histórica para contextualizar o livro didático no âmbito escolar. Começamos com uma síntese do seu surgimento no cenário educacional brasileiro, discorrendo sobre os aspectos legais e políticos que envolvem a sua adoção.

Abordamos, também, de forma mais específica, a atual política de regulamentação e adoção do livro didático no Brasil. Posteriormente, trataremos das características do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de melhor elucidar algumas questões durante as análises, as quais constituem outro momento do nosso trabalho.

3.2.1 A adoção do livro didático nas escolas brasileiras

Com respaldo nos estudos de Guy de Holanda (1957), Freitag et al. (1997) observam que a adoção do livro didático nacional deu-se, principalmente, pelo alto preço do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial durante a Revolução de 30 do século XX. Até a década de trinta, o Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça, tratava de questões relacionadas à educação. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável pelas seguintes instâncias: saúde, esporte, educação e meio ambiente. Na década de 1950, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse período, o Instituto Nacional do Livro (INL) é criado para elaborar leis sobre políticas do livro didático. Competia à coordenação do INL: “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático” (FREITAG et al., 1997, p. 06).

O governo brasileiro, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, propõem a regulamentação da produção e da distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras. Nesse primeiro momento, o livro didático é escolhido pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). De acordo com Freitag et al. (1997), essa comissão era responsável por: a) examinar e julgar os livros didáticos; b) indicar livros de valor para tradução; c) sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. No entanto, para os autores, “essa comissão tinha muito mais a função de um controle político e ideológico que propriamente uma função didática” (FREITAG et al., 1997), isso porque foi instituída no período do Estado Novo, quando os livros deveriam atender à formação moral, política e civil, priorizando a nacionalidade para serem indicados.

Posteriormente, o Decreto-lei Nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, estabelece que a escolha do livro didático compete ao professor e consolida a legislação sobre as

condições de produção, importação e utilização do livro didático. Na década de 1970, o Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolve o Programa Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático, encerrando o INL. Em 1985, o Plidef perde espaço para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, estabelece a reutilização do livro, visando à implantação de bancos de livros didáticos, a ampliação da oferta a alunos de 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias, garantia dos critérios de escolha dos livros pelos professores, dentre outros.

Para Freitag et al. (1997), a discussão política do livro didático compreende a organização de suas decisões políticas, a determinação da qualidade e/ou da quantidade do livro didático e a sua distribuição a todos os estudantes ou somente aos carentes. No final da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicam a obra “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, na qual apontam problemas considerados graves nos livros adotados, como exercícios de repetição e cópia, gramática descontextualizada e produção de texto centrada em regras gramaticais, e sugerem que sejam estabelecidas mudanças imediatas nos critérios para avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD. Nessa mesma década, o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série é publicado.

Segundo Batista (2003), até a década de 90, o Guia classificava os livros didáticos em cinco categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção. Na mesma época, o Guia deixou de ser apresentado em forma de catálogo, sem indicação de avaliação, para ser apresentado em um único volume, sem a exposição dos livros não recomendados, "contendo resenhas dos livros recomendados com distinção, simplesmente recomendados ou recomendados com ressalvas" (BATISTA, 2003, p. 33). Posteriormente, as obras passaram a ser classificadas, pelo Guia em 1999, como recomendadas com distinção, recomendadas e recomendadas com ressalvas e, atualmente, como aprovadas e não aprovadas. Para Batista (2003), essas reformulações no PNLD evidenciam uma auto avaliação do programa frente à complexidade do livro didático no cenário educacional e editorial. Na atualidade, o Guia do Livro Didático é utilizado na escolha dos livros, abrangendo:

- PNLD (Ensino Fundamental e Ensino Médio) – coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB);
- PNLD EJA (Educação de Jovens e Adultos) - coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);
- PNLD Campo - coordenado pelo SECADI;
- PNLD Pnaic – coordenado pela SEB;
- PNLD Obras Complementares – coordenado pela SEB;
- PNLD Dicionários – coordenado pela SEB.

Conforme disposto no Decreto 7.084/2010, artigo 14, parágrafo primeiro, a equipe de avaliadores do PNLD deve ser formada por professores de instituições de educação pública superior que pleitearam essa função, convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino, visando garantir a diversidade regional no país e de perspectivas de avaliação necessária à análise das obras didáticas. De acordo com o segundo parágrafo do artigo 14 desse decreto, os avaliadores não podem prestar pessoalmente serviço ou consultoria, nem possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

As coleções que se inscreveram no processo avaliativo do PNLD-LP/2014 de 6º a 9º ano foram aprovadas por atenderem aos parâmetros de qualidade fixados tanto por seis critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, quanto a cinco critérios específicos de cada disciplina. Os critérios eliminatórios comuns entre as áreas são estes:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamenta.
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.

5. Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Os critérios específicos de cada disciplina são:

1. Relativos à natureza do material textual: qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno.
2. Relativos ao trabalho com o texto: apresentar diversidade de estratégias no encaminhamento metodológico nas dimensões de leitura e compreensão, de produção de textos orais e escritos e de construção de conhecimentos linguísticos.
3. Relativos ao trabalho com a oralidade: respeito à variação e à heterogeneidade linguísticas na leitura e produção de textos.
4. Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos: levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem.
5. Relativos ao Manual do Professor: subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno.

Dentre as coleções aprovadas no PNLD-LP/2014, cabe aos professores de cada componente curricular escolher duas opções, entre editoras diferentes. O PNLD-LP/2014 salienta que a escolha da segunda opção é tão importante quanto a primeira, visto que pode ocorrer algum imprevisto na contratação da editora da primeira opção. Para a escolha das obras avaliadas pelo Guia PNLD-LP/2014 Ensinos Fundamental e Médio, são apresentadas as coleções aprovadas em forma de resenha, com um quadro esquemático que apresentamos na seção a seguir.

3.3 Guia de livros didáticos PNLD-LP/2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental

Para esta pesquisa, optamos em refletir sobre o PNLD-LP/2014 que abrange os anos finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao uso do livro didático em sala de aula, segundo Freitag et al. (1987), pesquisas pautadas no ensino e na aprendizagem têm como enfoque os critérios de avaliação adotados pelo professor para fazer a escolha do livro e a atuação do professor junto ao livro didático em sala de aula. O Guia de Livros Didáticos PNLD-LP/2014 (BRASIL, 2013) do Ensino Fundamental Anos Finais, abarcando os 6º, 7º, 8º e 9º anos, apresenta aos professores de escola pública os princípios e critérios utilizados para analisar e avaliar as coleções didáticas inscritas e aprovadas no processo avaliatório oficial. Nos critérios comuns a todas as áreas, já definidos na seção anterior. Nos critérios específicos de Língua Portuguesa, procurou-se analisar se:

- a natureza do material textual garante a qualidade de leitura aos estudantes;
- o trabalho com o texto aborda diversas estratégias de leitura, produção de textos orais e escritos e a construção do conhecimento linguístico para garantir a progressão satisfatória dos estudos;
- o Manual do Professor orienta o professor a utilizar adequadamente a coleção no contexto escolar.

(BRASIL, 2013, p. 17 a 20)

Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). A SEB é responsável pela elaboração de editais, pela promoção da avaliação pedagógica das obras, pela produção do Guia de Livros Didáticos e pela avaliação de eficiência quanto aos aspectos pedagógicos, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas de instituições de ensino superior públicas, definidos pela secretaria, elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos. Ao organizar para cada instituição de ensino uma escolha qualificada dos livros didáticos resenhados, o Guia PNLD-LP/2014 sugere que seja reservado um período do calendário escolar para o trabalho com as etapas:

- Leitura e discussão coletivas do Guia;
 - Seleção de pelo menos quatro versões do livro didático;
 - Análise de uma unidade inteira de cada coleção;
 - Discussão da análise e exame do Manual do professor.
- (BRASIL, 2013, p. 32)

Nesse processo, cabe aos professores analisar as resenhas das obras apresentadas, considerando os objetivos gerais de ensino de cada disciplina, a realidade dos estudantes e o projeto didático-pedagógico da escola. As resenhas apresentadas pelo Guia PNLD-LP/2014 “apontam as possibilidades e os limites de cada uma das obras” (BRASIL, 2013, p. 07), contribuindo com o trabalho do professor de avaliar se o conteúdo do livro didático está adequado à proposta pedagógica da escola, para que haja uma reflexão sobre os conteúdos, o planejamento do trabalho de sala de aula e a metodologia utilizada, propiciando uma escolha reflexiva, crítica e consciente do livro.

O PNLD-LP/2014 dá início à incorporação de objetos educacionais digitais, visto que parte dos materiais didáticos apresentados ao PNLD-LP/2014 pode ser de natureza digital, ou seja, as coleções são apresentadas impressas, chamadas de Tipo 1, e/ou digitalizadas, Tipo 2.

3.3.1 As obras resenhadas no Guia PNLD-LP/2014 de Língua Portuguesa

No Guia PNLD-LP/2014, foram avaliadas vinte e três coleções de Língua Portuguesa. Dentre elas, onze foram excluídas, o que corresponde a 47, 82%, e doze, ou seja, 52,18%, aprovadas. Das doze coleções aprovadas, cinco são reedições apresentadas no Guia de 2011; sete são apresentadas pela primeira vez a esse processo.

Conforme o Guia PNLD/2014, nas coleções, constatam-se quatro tipos de tendências metodológicas: a vivência, a transmissão, o uso situado e a construção/reflexão. No tipo vivência, pressupõe-se que o aluno aprende na prática, por exemplo, “é lendo que se aprende a ler” (BRASIL, 2013, p. 24). Mesmo aparecendo muito vagamente nas coleções do guia do PNLD-LP/2014, esse tipo manifesta-se nas práticas de leitura contextualizadas. No tipo transmissão, “a aprendizagem de um determinado conteúdo deve dar-se como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos adotados” (BRASIL, 2013, p. 24). Essa tendência metodológica manifesta-se

nas coleções, no entanto, as atividades não são apenas de aplicação dos conceitos e das regras, porque é apresentada aliada à reflexão.

No tipo uso situado, o ensino parte da contextualização social do conteúdo, como quando se aprende a ler uma receita de bolo, colocando-a em prática. Essa metodologia manifesta-se principalmente nas propostas de produção de textos em que “o gênero funciona como unidade de referência” (BRASIL, 2013, p. 25).

No tipo construção/reflexão, o ensino está pautado na reflexão de dados e fatos seguida da inferência do conhecimento. Esse “processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu” (BRASIL, 2013, p. 25). Essa metodologia manifesta-se, geralmente, aliada aos outros tipos. Os perfis didático-pedagógicos, observados nas coleções, podem “constituir-se como um importante critério para as escolhas mais adequadas à proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2013, p. 26).

Dos aprovados, o Guia informa, por meio de um quadro esquemático, considerando as seguintes dimensões de ensino: leitura, escrita, oralidade e conhecimento linguístico, sobre os pontos fortes, os pontos fracos, o destaque, a programação de ensino e o manual do professor de cada coleção. Nesse sentido, as resenhas explicitam algumas restrições ou ressalvas, ficando sob a responsabilidade do professor a avaliação e a decisão final pela adoção de cada livro. A orientação do Guia é que o professor proponha “alternativas de trabalho com as duas coleções escolhidas, estabelecendo-se um primeiro planejamento conjunto do ensino, sempre considerando os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF e o projeto didático-pedagógico da escola (BRASIL, 2013, p. 33).

De acordo com o Guia PNLD-LP/2014, as doze obras resenhadas manifestaram perfis didático-pedagógicos diferentes. Os principais aparecem organizados em duas categorias: princípio organizador e tendências metodológicas. A categoria princípio organizador apresenta os critérios utilizados pelas coleções para “selecionar, pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada” (Brasil, 2013, p. 22). Essa categoria está distribuída em quatro princípios: tema, gênero e/ou tipo de texto, tópicos de estudos linguísticos e projetos. Dentre os quais, procura-se observar qual predomina em cada coleção. No Quadro 9, apresentamos a quantidade de coleções que predominou em cada princípio, a articulação entre eles e suas particularidades de organização.

Quadro 9 - Os princípios organizadores das coleções do PNLD-LP/2014 e suas particularidades

Coleções	Princípios organizadores	Particularidades
Predomínio em quatro princípios	Tema	Vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem.
Predomínio em quatro princípios	Tema associado a gênero	Temas associados a textos científicos, paradidáticos, contos, infográficos, cordel, autobiografias, poemas, mitos, entrevistas, reportagens e outros.
Predomínio em um princípio.	Gênero e/ou tipo de texto	Cada unidade tem como principal objeto de estudos gêneros de esferas ou domínios, como literária, imprensa, publicidade e divulgação científica.
Predomínio em dois princípios.	Gêneros associados a projetos	As unidades são organizadas em gêneros e os projetos aparecem aos final de cada capítulo, como forma de partilhar o aprendizado com a comunidade.
Predomínio em um princípio.	Tópicos de estudos linguísticos	O objeto de ensino e aprendizagem é centrado em conteúdos teóricos. Cada unidade é organizada em tópicos, como “texto e gênero”, “funções da linguagem”, “variação linguística” e “argumentação”.

Fonte: A pesquisadora, a partir dos dados do PNLD-LP/2014.

No Quadro 9, dentre as coleções avaliadas pelo PNLD-LP/2014, predominaram os princípios tema e tema associado a gênero. Essa predominância revela uma preocupação em mobilizar os assuntos intimamente relacionados ao convívio social dos alunos cidadãos, atendendo à possibilidade de um fazer reflexivo sobre o conteúdo trabalhado, buscando construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998).

As coleções em que foram observadas essas disposições metodológicas têm em comum o texto como ponto de partida para as atividades de leitura, conhecimentos linguísticos, produção textual e ensino de gramática. Para melhor compreendermos esses princípios organizadores nas coleções resenhadas, elaboramos o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Pontos fortes das dimensões de ensino e o predomínio dos princípios organizadores em cada coleção do PNLD-LP/2014

Coleção	Predomínio dos princípios organizadores	Pontos fortes das dimensões de ensino
A aventura da linguagem. Editora dimensão Ltda	Por tema	Leitura
Jornadas.port – Língua Portuguesa. Editora Saraiva.(2ª edição 2012)	Por tema e gênero	Leitura e escrita
Tecendo Linguagens. IBEP: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda	Por tema	Leitura
Para viver juntos português. Edições SM LTDA	Por gênero e projeto	Leitura, escrita e conhecimento linguístico
Perspectiva: Língua Portuguesa. Editora do Brasil AS	Por tópico de estudos Linguísticos	Leitura e oralidade
Português Linguagens Editora Saraiva	Por tema	Leitura
Português nos dias de hoje Editora Leya	Por gênero e projeto	Leitura, oralidade, escrita e conhecimento linguístico
Português: uma língua brasileira. Editora Leya	Por tema e gênero	Leitura, escrita e oralidade
Projeto Teláris: Português Editora Ática AS	Por gênero	Leitura
Singular & plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. Editora Ática	Por tema e gênero	Leitura
Universos: Língua Portuguesa. Edições SM	Por tema	Leitura, oralidade, escrita e conhecimento linguístico
Vontade de saber Português. Editora FTD AS	Por tema e gênero	Leitura

Fonte: A pesquisadora, a partir dos dados do PNLD-LP/2014.

Ao confrontarmos os princípios organizadores com os pontos fortes da dimensão de ensino predominante em cada coleção, observamos que a leitura prevalece como ponto forte em todas as coleções. Além disso, das doze coleções, apenas duas tiveram como ponto forte todas as dimensões de ensino apresentadas nas resenhas. Nesse sentido, consideramos importante refletir se essas ocorrências podem comprometer os aspectos necessários para que um livro didático seja considerado de boa qualidade, pois, conforme expõe o PNLD-LP/2014,

No trabalho com o texto em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de

estratégias, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos para garantir a progressão nos estudos (BRASIL, 2013, p.18).

Consideramos relevante destacar sobre o resultado apresentado pelo Quadro 10, atendo-nos para a dimensão “Produção de textos escritos”, o que se justifica devido à escrita ser o foco de nossa pesquisa. Sabemos que todas as dimensões foram trabalhadas nas coleções apresentadas, no entanto, dentre as coleções avaliadas, o domínio “Produção de textos escritos” por poucas vezes apareceu como ponto forte em relação às dimensões de leitura e análise linguística. Diante disso, como o LD pode contribuir na formação de um escritor competente, conforme sugerem os PCNs, se o trabalho com a escrita não é um ponto forte nas coleções aprovadas pelo PNLD-LP/2014? Ao mobilizarmos essa reflexão, é necessário considerarmos o fato de que o livro didático é o instrumento mais utilizado no contexto escolar como material didático e, principalmente, é ele que, na maioria das vezes, traz as propostas de produção textual de escrita. A partir desse breve panorama sobre o Guia PNLD-LP/2014, na seção a seguir, discorreremos sobre os livros cernes desta pesquisa.

3.4 Os livros didáticos escolhidos e a avaliação do PNLD-LP/2014

Das quatro coleções adotadas a que tivemos acesso, observamos que as propostas de produção de gêneros instrucionais foram abordadas, em seções exclusivas para produção escrita, intituladas Expressão Escrita, Produção Escrita ou Oficina de Textos. Da mesma forma, que os livros de Ensino Fundamental Final foram selecionados por apresentar seção restrita de produção escrita de texto instrucional. Diante disso, apresentamos os livros didáticos das coleções utilizadas nesta pesquisa:

- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.
- DISNICI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. Perspectiva – Língua Portuguesa, 8º ano. 2ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. Vontade de saber português, 7º ano. 1ª edição. São Paulo: Editora FTD, 2012.

- RAMOS, Rogério de Araújo. Universos – Língua Portuguesa, 8º ano. 1ª edição. São Paulo: Editora SM, 2012.

Escolhemos essas obras por: a) constarem no PLND-LP/2014; b) terem sido adotadas por escolas públicas de Maringá-PR; c) apresentarem propostas de produção de textos instrucionais em seção restrita à escrita, no 7º ano e no 8º ano; d) estarem disponíveis na biblioteca das escolas. Para efetivarmos a escolha dos livros didáticos, elegemos um dos mais adotados e um dos menos adotados pelas escolas da rede pública de ensino da região Noroeste do Paraná, do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR (NRE), cidade em que atuamos profissionalmente.

Para constataremos os livros mais utilizados, primeiramente, solicitamos uma listagem ao NRE sobre os livros adotados nas escolas para os anos letivos de 2014/2015/2016. Este triênio representa os livros escolhidos na última seleção (2014), e referem-se aos utilizados no momento da nossa pesquisa. Porém, como o NRE, mesmo sendo o responsável pela distribuição e controle dos livros didáticos, não possuía a informação de quais livros foram adotados pelas escolas de sua abrangência, ele apenas pode nos fornecer uma relação de todas as escolas, com os respectivos telefones, para que realizássemos pessoalmente o levantamento desejado. Assim, a partir da relação disponível no site do NRE de Maringá, telefonamos para todas as vinte e sete escolas regulares de Ensino Fundamental II da rede pública de ensino e obtivemos respostas de vinte e seis escolas. O levantamento resultou em um total de sete diferentes coleções de Língua Portuguesa adotadas, conforme podemos observar no Quadro 11:

Quadro 11: Relação dos livros didáticos adotados pelas escolas de Maringá

Coleção	Estabelecimento de ensino	Porcentagem
Jornadas.port – Língua Portuguesa. Editora Saraiva.(2ª edição 2012)	Colégio Estadual João de Faria Pioli Colégio Estadual Presidente Kennedy Colégio Estadual Santa Maria Goretti Colégio Estadual Sílvio Magalhães Barros Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira	19%
Tecendo Linguagens. IBEP: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda	Escola Estadual Elvira Balani dos Santos Colégio Estadual José Gerardo Braga Colégio Estadual Vinícius de Moraes Colégio Estadual Vital Brasil	15%

Para viver juntos português. Edições SM LTDA	Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes Colégio Estadual João XXIII	8%
Projeto Teláris: Português. Editora Ática AS	Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Júnior Colégio Estadual Brasília Itiberê Colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal Instituto de Educação Estadual de Maringá Escola Estadual Ipiranga Colégio Estadual do Parque Itaipú Colégio Estadual Unidade Polo	27%
Singular & plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. Editora Ática.	Colégio de Aplicação Pedagógica UEM	4%
Vontade de saber Português. Editora FTD AS	Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf	4%
Português Linguagens. Editora Saraiva.	Colégio Estadual Adaile Maria Leite Colégio Estadual Dirce de Aguiar Maia Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira Colégio Estadual Marco Antônio Pimenta Colégio Estadual Rodrigues Alves Colégio Estadual Tânia Varella Ferreira	23%
TOTAL	26	100%

Fonte: a pesquisadora

Quanto às informações apresentadas no Quadro 11, com base em nossa experiência de professor, ressaltamos que, embora a escola adote uma coleção, não significa que nós, professores, não possamos utilizar outros materiais didáticos em sala de aula. Diante disso, acreditamos que os livros “Perspectiva” (2012) e “Universos”(2012), embora não componham o Quadro 11, sejam trabalhados no contexto escolar da região de Maringá. Assim, escolhemos essas duas obras por apresentarem uma seção destinada à proposta de escrita de gêneros de caráter instrucional e por constarem na biblioteca das escolas de Maringá.

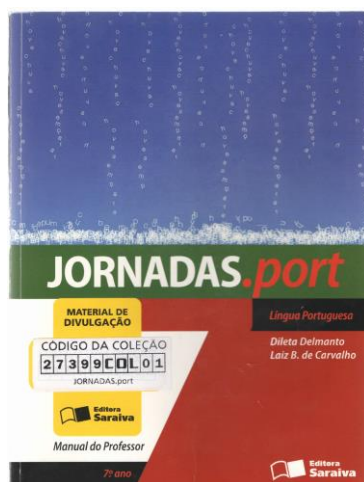
3.5 Apresentação dos livros didáticos selecionados

O próximo passo foi conhecer a composição dos livros didáticos escolhidos. O livro “Jornadas.port” (DELMANTO; CARVALHO, 2012) é composto de oito unidades.

Cada unidade está subdividida em dois capítulos de leitura com o nome do gênero, o título e o autor do texto. Em cada um dos capítulos, são apresentadas as seções “Exploração do texto”, “Produção escrita” ou “Produção oral” e “Reflexão sobre a língua”, que se estruturam em subseções, explorando os eixos da leitura, da produção textual escrita ou oral e dos conhecimentos linguísticos.

Na última seção de cada unidade, “Ativando habilidades”, são disponibilizadas atividades extraídas de avaliações nacionais, tais como Prova Brasil, Saeb e Enem. Ao término das unidades pares, a seção “Conhecimento interligado” procura aprofundar a temática abordada. Além disso, a coleção apresenta, em cada volume, um “Projeto do ano”, cujo objetivo é reunir as produções textuais realizadas em cada unidade. A proposta de produção escrita de gênero instrucional é apresentada na Unidade 2 “Fazer e acontecer”, no Capítulo “Leitura 2 – Instruções de Montagem (Vida sustentável)”, na seção “Produção escrita”. A seguir apresentamos a capa do livro didático Jornadas.port (2012).

Figura 12: Capa do livro didático “Jornadas.port: Língua Portuguesa”



Fonte: Demanto & Carvalho (2012).

O livro didático “Vontade de saber português” (TAVARES; CONSELVAN, 2012) apresenta seis unidades. Cada unidade está subdividida em dois capítulos, intitulados conforme o tema. Em cada um dos capítulos, são apresentadas as seções “Leitura 1” e “Leitura 2”, seguidas de “Estudo do texto”, que se subdivide em

“Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e “Explorando a linguagem”. De acordo com o Guia PNLD-LP/2014, na seção “Interação entre os textos”, há um diálogo entre textos, já analisados ou não. Outra seção abordada em cada capítulo é “Ampliando a linguagem”, que mobiliza informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto tratado. Além das seções elencadas, vislumbramos mais duas seções: “Produção oral” e “A língua em estudo”. A proposta de produção escrita de gênero instrucional é apresentada na Unidade 4 “Um modo plural”, no Capítulo 2 “Todas as cores e etnias”, na seção “Leitura 2 – Tela Operários – Tarsila do Amaral”, na subseção “Produção escrita”. A seguir, apresentamos a capa do livro didático “Vontade de saber português” (TAVARES; CONSELVAN, 2012).

Figura 13: Capa do livro didático “Vontade de Saber Português: Língua Portuguesa”



Fonte: Tavares & Conselvan (2012).

O livro didático “Perspectiva” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012) é composto de quatro unidades, intituladas conforme teorias do âmbito discursivo, textual ou linguístico. Cada unidade está subdividida em dois capítulos, intitulados lição, enumerados e organizados por tema. Em cada lição, são apresentadas as seções “Estudo do texto”, “Expressão oral”, “Expressão escrita”, “Estudo da língua”, em diferentes sequências. No início da obra, são apresentados quatro projetos: dois são projetos gerais, desenvolvidos no decorrer das unidades e dois são específicos, propostos nas lições 4 e 8, conforme a temática desenvolvida. A proposta de produção escrita de gênero instrucional é apresentada na Unidade 4 “Texto e discurso”, na Lição 7 “Modas

e modos”, na seção “Expressão escrita”. As propostas de produção escrita apresentam um roteiro detalhado e são trabalhadas junto a leitura, organizadas em gêneros e temas. De acordo com o PNLD-LP/2014, essa forma de apresentação das propostas “auxiliam o aluno na construção do tema, do gênero e da linguagem do texto” (BRASIL, 2014). A seguir apresentamos a capa do livro didático “Perspectiva” (2012).

Figura 14: Capa do livro didático “Perspectiva: Língua Portuguesa”

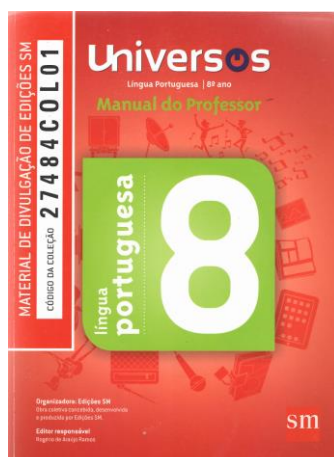


Fonte: Disnici & Teixeira (2012)

O livro didático “Universos” (RAMOS, 2012) apresenta quatro unidades, intituladas conforme a temática. Cada unidade está subdividida em três capítulos, intitulados conforme o tema e o gênero. Em cada um dos capítulos, são apresentadas as seções “Antes da leitura”, “Durante a leitura”, “Depois da leitura”, “Avalie o que você aprendeu” e “Oficina de textos”. Ao término de cada capítulo, são propostas atividades integradas e o desenvolvimento de projetos.

As propostas de produção escrita do gênero discursivo instrucional são abordadas no 9º capítulo “Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar! Texto instrucional”, da Unidade 3 “Entre cenas e atos”, na seção Oficina de textos, que é dividida nas subseções: “Apresentação da situação”, organizada em Definição do projeto de comunicação e Preparação de conteúdos; “A primeira produção”; “Criando soluções para os problemas”, organizadas em quatro módulos, com uma proposta de leitura; “A produção final”. A seguir apresentamos a capa do livro didático “Universos” (RAMOS, 2012).

Figura 15: Capa do livro didático “Universos: Língua Portuguesa”



Fonte: Ramos (2012)

Para melhor viabilizarmos a análise, procuramos apresentar a unidade, o capítulo e a seção em que são propostas as produções escritas de textos instrucionais, destacando o(s) gênero(s) de caráter instrucional que são abordados em cada obra. Apresentamos estas obras na seguinte sequência: 1) Jornadas.port (2012); 2) Vontade de saber português (2012); 3) Perspectiva (2012); 4) Universos (2012).

Na unidade 2, intitulada “Fazer e acontecer” do livro didático Jornadas.port, há uma breve seção “provocando o olhar” que trabalha a leitura de uma imagem. Logo após, há dois capítulos de Leitura que apresentam o gênero a ser trabalhado e o título de um texto. Os capítulos Leitura 1 – Recomendações de segurança (Os dez mandamentos do pipeiro) e Leitura 2 Instruções de montagem (Vida sustentável) iniciam com alguns questionamentos, para que o professor mobilize o conhecimento prévio dos alunos, antes da leitura dos textos. Ao apresentar os textos, são propostos exercícios, distribuídos em seções diferentes para o estudo do texto.

Figura 16: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Jornada.port”

LEITURA 1 – Recomendações de segurança (Os dez mandamentos do pipeiro), 56 Exploração do texto, 57 Nas linhas do texto, 57 Nas entrelinhas do texto, 57 Além das linhas do texto, 58 Como o texto se organiza, 58 Recursos linguísticos, 60 Depois da leitura – Comandos na linguagem não verbal, 62 Do texto para o cotidiano (tema: regras de convivência), 63 Reflexão sobre a língua, 64 Verbo (tempos do modo subjuntivo), 64 Atividades, 71	LEITURA 2 – Instruções de montagem (Vida sustentável), 74 Exploração do texto, 76 Atividade de escuta, 78 Reflexão sobre a língua, 79 Verbo (modo imperativo, formação do imperativo), 79 Atividades, 83 Fique atento... à acentuação dos monossílabos tônicos, 85 Produção escrita, 87 Texto de instruções de pesquisa, 87 Ativando habilidades, 89 Conhecimento interligado, 90
---	--

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 10).

As seções trabalham com a leitura, com a produção textual, com a gramática da língua, com propostas de pesquisa, com sugestões de livros e filmes, com apresentação de outros textos, como fotografias, cartazes, pinturas, tirinhas, enfim, com oferta de informações complementares a respeito do tema abordado. A proposta de produção escrita do gênero Instruções de Pesquisa é apresentada na seção “Produção escrita”, do Capítulo Leitura 2.

Na unidade 4, “Um Mundo Plural”, do livro *Vontade de saber português* (2012), há dois capítulos, abordando a temática: diversos aspectos da cultura brasileira. No primeiro capítulo, são apresentados dois principais textos para leitura: um artigo de opinião e um anúncio institucional. São apresentados, ainda, diversos outros gêneros, como textos de caráter informativo, poema e trechos de contos junto aos exercícios de leitura. Para a produção textual, é apresentado um trecho de uma entrevista, para, em seguida, propor a escrita do gênero entrevista. Para a análise linguística, são apresentados trechos de textos informativos, fotografias, história em quadrinhos e um trecho de uma lenda.

No segundo Capítulo, intitulado “Todas as cores e etnias”, são apresentados dois principais textos para o trabalho com a leitura: um relato pessoal e uma pintura. Diversos outros gêneros são apresentados no capítulo, como ilustração, tirinhas, textos informativos, carta, pintura e fotografia junto a atividades de leitura. Para a produção textual, são apresentados dois manuais de instrução, para, em seguida, propor a escrita

do gênero Manual de Instrução. Para a análise linguística, são apresentados trechos de textos informativos e fotografias.

Figura 17: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Vontade de saber português”

unidade 4 Um mundo plural	Capítulo 1 Eu, tu, eles: cada um com seu jeito	Leitura 1 - <i>A diversidade como riqueza</i> – Maria Helena Pires Martins..... 147 Estudo do texto..... 149 Leitura 2 - <i>Cartaz sobre a diversidade cultural</i> – Ministério da saúde 151 Estudo do texto..... 152 Interação entre os textos 154 Ampliando a linguagem 155 ▪ O diálogo com o leitor Produção escrita 157 ▪ Entrevista A língua em estudo..... 160 ▪ Transitividade verbal: objeto direto e objeto indireto
	Capítulo 2 Todas as cores e etnias	Leitura 1 - <i>Um recado do autor</i> – Daniel Munduruku 166 Estudo do texto..... 168 Ampliando a linguagem 171 ▪ A descrição no relato Leitura 2 - <i>Tela “Operários”</i> – Tarsila do Amaral..... 173 Estudo do texto..... 174 Produção escrita 176 ▪ Texto instrucional Produção Oral..... 179 ▪ Relato pessoal A língua em estudo..... 180 ▪ Pontuação

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p.6).

Na unidade 4, “Texto e discurso”, do livro *Perspectiva* (2012), há dois capítulos, intitulados: Lição 7 – Moda e Modos e Lição 8 – Mistérios do espaço, nos quais são trabalhados os gêneros: crônica, manual de etiqueta, conto, debate, epígrafe, poema, seminário e reportagem. As duas lições iniciam com alguns questionamentos, para que o professor mobilize o conhecimento prévio dos alunos, antes da leitura dos textos. Ao apresentar os textos, são propostos exercícios, distribuídos em seções diferentes para o estudo do texto. Outros gêneros permeiam as seções, como verbete de dicionário, de

acordo com o objetivo de trabalho. A proposta de produção escrita do gênero instrucional Manual de Instrução é apresentada na seção “Expressão escrita” da Lição 7.

Figura 18: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Perspectiva”

Unidade 4 – Texto e discurso..... 264	
	LIÇÃO 7 – MODAS E MODOS 266
Estudo do texto	<i>Instruções</i> , de Machado de Assis..... 267
	Gênero: Crônica..... 272
	Gênero: Manual de etiqueta – <i>Manual de boas maneiras e etiqueta</i> , de Maria Cândida Gonzaga Chedid 273
Estudo da língua	Pontuação: vírgula e ponto e vírgula 278
Expressão escrita	Gênero: Manual de instrução..... 279
	Comparando textos..... 281
	<i>Não dói dizer ‘por favor’, ‘obrigado’ e ‘bom-dia’</i> , de Laura Antunes
Estudo da língua	Orações coordenadas..... 282
Estudo do texto	<i>A verdadeira elegância</i> , de Clarice Lispector 286
	<i>A imprensa feminina</i> 287
Estudo da língua	Orações coordenadas aditivas, adversativas e alternativas..... 289
Expressão escrita	Gêneros: Crônica e Conto..... 291
Expressão oral	Gênero: Debate 293

Fonte: Disneci e Teixeira (2012, p. 6 e 7).

Na unidade 3, intitulada “Entre cenas e atos” do livro didático Universo, há uma breve seção “Conectando”, que trabalha a leitura de uma imagem. Logo após, há três capítulos que apresentam o tema e o gênero a ser trabalhado: 7- Em cena um clássico/Texto dramático 1; 8 – Em cena: uma peça contemporânea/ Texto dramático 2; 9 – Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar/ Texto instrucional. Os capítulos iniciam com alguns questionamentos, para que o professor mobilize o conhecimento prévio dos alunos por meio desses questionamentos, antes da leitura dos textos. Ao apresentar os textos, são propostos exercícios, distribuídos em seções diferentes para o estudo do texto. No capítulo 9, são propostas as leituras de Cartilha, Receita Culinária e Manual de Instruções. Na seção “Oficina de Texto”, é proposto a produção de um Manual de Instrução que fará parte de uma cartilha.

Figura 19: Unidade de proposta do gênero instrucional da obra “Universos”

9 Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar! Texto instrucional 154	
Antes da leitura	154
Durante a leitura	155
Decifrando imagens	155
Leitura: “Boas maneiras para evitar um ‘mico’ numa sala de espetáculos” (Geisa Agrício)	156
Depois da leitura	159
A reconstrução dos sentidos do texto	159
A gramática na reconstrução dos sentidos do texto	161
• Predicado verbal e predicado nominal	
• Uso dos modos verbais em textos instrucionais e efeito de sentido	
Avalie o que você aprendeu: “Sopa de ervilha com bacon” (Rubem Alves e Christian Bauer)	163
• Para tirar conclusões	164
Oficina de textos	165
A apresentação da situação	165
• Definição do projeto de comunicação	165
• Preparação de conteúdos	165
A primeira produção	166
Criando soluções para os problemas	166
• Módulo I – Fazendo uma boa introdução	167
Leitura: “Internet saudável”	167
• Módulo II – “Pescando” o leitor	168
• Módulo III – Escolhendo as imagens	168
• Módulo IV – Ortografia sem gafes	169
A produção final	169
Atividades integradas	170
Projeto: Meu momento de ator!	172

Fonte: Ramos (2012, p. 10).

Procurando sintetizar as principais características observadas em cada livro didático, elaboramos o Quadro 12, com destaque em negrito aos gêneros de caráter instrucional:

Quadro 12: Principais características dos livros didáticos

Livros Didáticos	LP-JP7	LP-VSP7	LP-P8	LP-U8
Composição	Unidades: 8 Capítulos: 2 cada unidade Seções: 2 a 4 cada capítulo Subseções: 1 a 7 cada seção	Unidades: 6 Capítulos: 2 cada unidade Seções: 2 cada capítulo Subseções: 1 a 5 cada seção	Unidades: 4 Capítulos: 8 Seções: 5 a 8 cada capítulo Subseções: 1 a 4 cada seção	Unidades: 4 Capítulos: 8 Seções: 5 a 10 cada capítulo Subseções: 1 a 4 cada seção
Organização	Tema e gênero	Tema e gênero	Tópicos de estudos linguísticos	Tema
Formatação	Impressa	Impressa	Impressa	Impressa
Teoria de base	Perspectiva Discursiva e Textual	Perspectiva Discursiva e Textual	Perspectiva Semiótica e Textual	Perspectiva Discursiva e Textual
Gêneros	Acróstico Anúncio Artigo de divulgação científica Biografia Causo Conto de mistério Conto de suspense Cordel Crônica Debate Guia de viagem Ilustração Instruções de montagem Lendas Mapa turístico Memórias literárias Mitos Notícia Outdoor Poema Recomendação de segurança Romance de aventura	Advinha Anequeto Anúncio publicitário Biografia Cantiga Capa de DVD Capa de livro Capa de revista Cartaz Cartum Cordel Crônica Diário Dissertação Ditado popular Entrevista Fotografia Gráfico HQ Haicais Ilustração Letra de música Manchete Mito Notícia Papiro Parlenda Peleja Pintura Placas de trânsito Poema Quadrinha Relato Romance Texto dramático	Atlas Carta Cartaz Conto Crítica Crônica Debate Ensaio Epígrafe Guia turístico Ilustração Jornal falado Manual de etiqueta Manual de instruções Mesa-redonda Notícia Novela Peça teatral Pintura Poema Relato Reportagem Resumo Romance Roteiro cinematográfico Seminário Sinopse	Anúncio Entrevista Fotografia Ilustração Manual de comportamento Paródia de contos de fada. Piada Poema Receita Culinária Relato de viagem Reportagem Texto de divulgação científica Texto dramático Texto instrucional

		Texto informativo Institucional Texto instrucional Tirinha Trava-línguas Xilogravura		
--	--	--	--	--

Fonte: A pesquisadora.

Ao vislumbrarmos as principais características observadas em cada livro didático, voltamos nosso olhar para a análise das propostas de produção escrita de textos instrucionais nos livros selecionados. Com respaldo em diversas pesquisas, conforme delineado nos Capítulos anteriores, visamos identificar o objetivo das propostas de produção escrita encontradas, relacionando-o com as bases teóricas apresentadas pelo Livro didático no Manual do Professor, a fim de caracterizar as propostas de produção escrita de gêneros instrucionais trabalhados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS INSTRUACIONAIS

Este capítulo tem como foco apresentar as análises realizadas sobre os livros didáticos: Jornadas.port 7º ano (DELMANTO, 2012); (DISNICI; TEIXEIRA, 2012). 2ª edição; Vontade de saber português, 7º ano (TAVARES; CONSELVAN, 2012); RAMOS, Rogério de Araújo. Universos – Língua Portuguesa, 8º ano (RAMOS, 2012), em relação às propostas de produção escrita de textos de caráter instrucional.

Ao constatar quais as concepções de escrita de gêneros instrucionais presentes nos livros didáticos, verificamos qual é a natureza dos comandos que compõem as propostas de produção escrita de textos instrucionais. Para tanto, a partir da reflexão das teorias sobre concepções de ensino e de gênero discursivo instrucional que norteiam esta pesquisa e do conhecimento da composição dos quatro livros didáticos, delimitamos o Manual do Professor, os capítulos com seções destinadas à produção escrita de gêneros com caráter instrucional e a articulação dessas seções com as seções destinadas à leitura e à análise linguística como pontos centrais de análise.

Para tecermos uma reflexão em torno dos pontos centrais de análise, procuramos, num primeiro momento, verificar as posições em que se apresentam os objetivos de produção escrita de gênero instrucional em cada livro didático, dialogando com o Manual do professor. Em seguida, expor o que revelam as análises e o que possibilita a identificação e a classificação do objetivo das propostas de produção escrita encontradas e a definição de como os livros didáticos conduzem a formação e o desenvolvimento do aluno escritor a partir do objetivo de cada proposta.

Num segundo momento, observamos particularidades qualitativas dos livros didáticos, confrontando o que os manuais propõem e o que, de fato, as atividades de produção escrita de textos instrucionais desvelam. Verificamos, ainda, como os gêneros discursivos apresentados nas seções voltadas para a leitura e para a gramática relacionam-se com o(s) gênero(s) discursivo(s) instrucional(is) solicitado(s) pelo(s) comando(s) na seção de produção escrita. Além disso, procuramos analisar a coerência existente entre os gêneros e o tema da unidade, bem como o modo como são apresentados: se em trechos ou completo.

Posteriormente, investigamos se os livros didáticos ensinam e orientam o aluno a produzir os gêneros textuais instrucionais solicitados em seus comandos de produção textual. Analisamos, também, os comentários ou orientações destes livros didáticos destinados ao professor, para a realização das propostas de produção escrita. Por último, procedemos à análise dos comandos de produção, verificando se estes contemplam as condições de produção do gênero. No Quadro 13, apresentamos os gêneros discursivos de caráter instrucional que compõem cada obra.

Quadro 13 – Os Gêneros discursivos de caráter instrucional propostos nos livros didáticos

Livro didático	Gêneros discursivos
LP-JP7	Manual de instrução
LP-VSP7	Manual de instrução
LP-P8	Manual de etiqueta
LP-U8	Manual de comportamento

Fonte: A pesquisadora

4.1 Manual do professor

Ao atender às exigências do PNLD-LP/2014 e dos PCNs, os autores de Livros Didáticos procuram elaborar um projeto de ensino que priorize as concepções teóricas mais recentes, normalmente, apresentadas no Manual do Professor. No entanto, de acordo com Dionísio (2009), nem sempre as atividades propostas estão coerentes com o escopo teórico apresentado.

Algumas vezes, parece haver uma estratégia de *marketing* e não uma orientação-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCNs” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas (DIONISIO, 2009, p.85).

Nessa citação, observamos não só que a fundamentação teórica do Manual do Professor pode servir apenas para fins comerciais, como também, apresenta uma crítica à eficácia da análise do PNLD-LP/2014. “O livro do professor precisa interagir com seu

leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores” (LAJOLO, 1996, p.5), mas sim, interagir, trabalhando juntos em um processo de ensino que beneficie o aluno. Diante disso, nesta seção, verificamos, no Manual do professor, os pressupostos básicos que vêm orientando o ensino de produção de gêneros discursivos instrucionais nos Livros Didáticos de Português selecionados, atendo-nos a três questões: 1) Quais as abordagens teóricas que norteiam a produção de texto nos Livros Didáticos?; 2) As propostas de produção de textos instrucionais estão de acordo com a teoria apresentada?; 3) Quais as repercussões da relação entre as abordagens teóricas e as propostas de escrita de gêneros instrucionais no ensino de produção textual?

4.1.1 Jornadas.port, 7ºano: Manual do professor e as propostas de escrita

No Manual do professor do livro didático “Jornadas.port” (2012), constatamos: a) uma apresentação dos autores; b) uma introdução seguida de cinco seções com diversas subseções, as quais apresentam as concepções teóricas, as propostas de ensino, a estrutura da obra, as orientações didáticas e o quadro de conteúdos; c) orientações específicas para as unidades; d) referências bibliográficas. Para a análise, selecionamos, principalmente, as orientações direcionadas à produção escrita.

No Manual do professor, a apresentação dos autores deixa claro o intuito de trabalhar em conjunto com o professor, no seguinte trecho: “[...] tivemos como preocupação central que você, colega professor, também se visse como verdadeiro coautor do projeto pedagógico [...]” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.3). Para Lajolo (1996), essa aliança só se concretiza se a obra explicitar as suas concepções de educação, a fundamentação teórica que realmente norteia as atividades propostas.

Na introdução do Manual do Professor, a partir da concepção de pedagogia da “autonomia” de Paulo Freire, os autores apresentam a escrita como ferramenta de construção do saber e consideram que o domínio da escrita, em todas as esferas do conhecimento, interfere na participação do indivíduo na sociedade, visto que, “hoje em dia, precisa-se de pessoas que conheçam os objetos da cultura escrita, que sejam capazes [...] de produzir textos eficazes, que atinjam seus objetivos comunicativos” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.4).

Ao tratar da linguagem, os autores fundamentam-se em uma perspectiva sociointeracionista ao pautar o desenvolvimento do projeto do livro didático “[...] no bojo de uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua

como fenômeno separado do universo social e histórico” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5). As correntes mencionadas pelas autoras referem-se ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, discutidas por Bakhtin em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Estética da Criação Verbal”, quando propõe a concepção dialógica da linguagem. A partir dessa concepção bakhtiniana, adotou-se, no Brasil, o Interacionismo como fundamentação de teorias e metodologias escolares. Como mencionamos anteriormente, o Círculo de Bakhtin critica essas correntes filosóficas da linguagem por procurarem estudar palavras ou frases isoladas, priorizando as regras que a permeiam, ou seja, descrever a linguagem como um sistema fora do contexto de uso, sem considerar o processo de interação verbal e o caráter dialógico da linguagem.

Seguindo a concepção de linguagem interacionista, os autores compreendem que um indivíduo, ao aprender a utilizar a linguagem, é capaz de adequar-se às diversas situações de comunicação, [...] “construindo e atribuindo sentido a partir das relações que se mantém com o tema, com o interlocutor, com os conhecimentos prévios e com o contexto social em que ocorre a interlocução” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5). Nesse sentido,

Para garantir o domínio das capacidades de compreensão, interação, avaliação e réplica ativa que tornam o aluno um bom leitor e da competência que permite produzir textos orais ou escritos adequados à intenção do produtor, é necessário mais do que alfabetizar. É necessário letrar e buscar a ampliação constante desse letramento, considerado como processo de apropriação de usos da leitura e da escrita em contextos específicos e de percepção de como as habilidades envolvidas nesse processo relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5).

As autoras compreendem assim que, na concepção interacionista, saber ler e escrever vai além de ser alfabetizado, visto que é preciso ter uma finalidade de escrita. Para as autoras, as práticas dialógicas interacionistas de leitura e escrita devem extrapolar o ambiente escolar. Diante disso, abordam ainda a concepção de Letramento para referir-se à situação social de um indivíduo que domina e pratica leitura e escrita em eventos, “[...] que têm uma função social” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5), ou seja, pensando na efetiva circulação social fora do contexto escolar, como exemplo, quando um adulto lê um manual de instrução para instalar um equipamento. Nessa teoria, a leitura e a escrita escolar devem ser sempre pensadas sobre situações sociais reais.

No que diz respeito ao trabalho com a escrita, observamos que os autores optam por trabalhar com gêneros textuais, sem fazer distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Podemos perceber isso por meio da menção da concepção de Bakhtin sobre gênero discursivo na citação de Dolz & Schneuwly.

Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. [...] podem ser considerados, segundo Bakhtin, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY APUD DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.6).

Além disso, constatamos que os autores refletem, ainda, sobre: a) a importância dos gêneros na interação entre os interlocutores; b) a organização composicional; c) a finalidade e intenção do locutor; d) posição social; e) suporte e veículo de circulação; f) tema; g) aspecto social e histórico. Essas características são próprias dos gêneros discursivos.

No Manual do Professor, os gêneros estão organizados de acordo com as esferas sociais de circulação, como jornalística, literária, escolar, publicitária de divulgação científica, enfim, conforme proposto pelo PCN e o agrupamento sugerido por Dolz & Schneuwly (2013), de acordo com os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos. Por meio desse agrupamento, observamos, em nossa fundamentação teórica sobre o conceito bakhtiniano gênero discursivo, que Dolz e Schneuwly (2013) procuraram definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias apresentadas, considerando que estas características podem se transpor de um agrupamento a outro.

Na seção “Produção de texto” do Manual do Professor, as autoras afirmam que a produção escrita está pautada no processo, ou seja, no desenvolvimento do texto, que é considerado por Geraldini (1993) um marco referencial para novas produções, para os envolvidos no processo de escrita, “no caso, o professor, o aluno e o próprio texto em construção” (MENEGASSI, 2010, p. 78). Diante disso, os autores apresentam quatro ações que devem permear o processo de escrita: 1) ato de planejar, considerando quem escreve, o motivo pelo qual escreve, para quem escreve; a finalidade ou intenção; o veículo (portador), a situação de produção, a linguagem utilizada; 2) ato de submeter,

considerando o interlocutor; 3) ato de revisar, considerando as intervenções do professor; 4) ato de reescrever, de acordo com sugestões feitas. Segundo os autores, a avaliação do aprendizado do aluno escritor tem ênfase no processo e não no resultado. Nesse sentido, quando a intervenção do professor ocorre antes, durante e após a escrita, priorizando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, constatamos a concepção de escrita como trabalho. Para Menegassi (2010), nessa concepção, o autor passa pelas etapas do processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita do texto, considerando a finalidade, o interlocutor e o gênero solicitado, instaurando um trabalho de escrita consciente, deliberado, planejado, revisado e repensado. Fiad & Sabinson (1991) também asseveram que no trabalho de escrita deve haver planejamento, escrita, leitura do texto pelo próprio autor e modificações no momento da reescrita. Diante disso, devem ser consideradas todas as etapas de produção para que o aluno produtor consiga desenvolver adequadamente a temática, a organização composicional e o estilo de linguagem em sua produção textual, elementos que, segundo Bakhtin (2003), compõem os gêneros discursivos.

Na seção “Estrutura dos livros e das unidades”, os autores informam que a seção “Produção oral e/ou escrita” dialoga com o que foi trabalhado durante a leitura e a análise do texto principal da unidade, um dos indícios da concepção de escrita como trabalho. Nesse caso, com respaldo nos estudos de Menegassi (2010), podemos dizer que o texto principal da unidade funciona como uma atividade prévia, orientada para a produção escrita. Segundo Sercundes (2001), nessa concepção, as atividades prévias são muito importantes para suscitar e desenvolver uma proposta de escrita.

A unidade 2, “Fazer e acontecer”, inicia-se com uma seção que procura introduzir o tema que será abordado no capítulo “Leitura 1”. O gênero discursivo instrucional apresentado no primeiro capítulo para leitura é “Recomendação de segurança” e no Capítulo 2 “Instruções de Montagem”. Nesses capítulos, o ensino de gramática está centrado nos tempos do modo subjuntivo: conjugação e emprego, bem como no modo imperativo: revisão e aprofundamento, estabelecendo uma relação com a linguagem injuntiva, apresentada nos textos propostos para leitura.

Na seção “Produção escrita”, apresentada ao término do capítulo “Leitura 2”, o gênero discursivo de caráter injuntivo proposto é “Texto de instruções de pesquisa”. Nessa proposta, solicita-se que os alunos produzam o gênero discursivo instrucional em dupla. O comando orienta que, ao término da produção, a turma deverá selecionar as instruções mais importantes para que sejam elaborados cartazes que ficarão expostos na

sala de aula para fins de consulta sempre que for solicitada uma pesquisa, independentemente da disciplina. Nesse momento, constatamos uma preocupação em mobilizar uma efetiva circulação social do gênero discursivo instrucional proposto.

Em seguida, a subseção “Antes de começar” apresenta o texto de apoio “Você sabe pesquisar”, publicado na Revista “Ciência Hoje das Crianças” de dezembro de 2007, com instruções de como elaborar uma pesquisa, organizadas em prosa. A partir desse texto, o aluno deverá responder a três perguntas, sendo uma de ordem pessoal. Na subseção “Planejando o texto”, o comando determina que o texto solicitado seja escrito em tópicos enumerados com frases curtas. Esta determinação é seguida de orientações organizadas em tópicos enumerados que servem de exemplo aos alunos. Em cada etapa topicalizada, há uma preocupação dos autores em orientar os alunos a como utilizar as informações do texto de apoio sem fazer cópia, visto que apresenta o mesmo gênero e a mesma temática do texto solicitado.

Na subseção “Avaliação e reescrita”, são apresentados alguns questionamentos para que os alunos reflitam sobre o texto escrito, havendo uma preocupação do livro didático em estabelecer critérios de correção e revisão. Em seguida, os alunos são orientados a reescrever o texto, atribuindo um título adequado. Por fim, são estimulados a produzir um texto de instruções coletivo em cartolina, selecionando as instruções mais importantes apresentadas nos textos escritos em duplas, para depois ser exposto na classe. Nesse momento, observamos uma proposta de escrita tendo como ponto de partida o texto produzido pelos alunos na primeira proposta. Para Sercundes (2001), isso é fundamental na concepção de escrita como trabalho, já que surge uma necessidade de reescrita do texto não apenas com a finalidade de correção, de higienização, mas de trabalho com a linguagem e de alteridade.

Figura 20 – Etapa de revisão

Avaliação e reescrita

1. Finalizado o texto, façam uma avaliação conjunta, verificando os seguintes itens.
 - As instruções estão claras para o leitor?
 - Para dizer aos leitores o que fazer, usou-se o modo imperativo ou infinitivo?
 - As ações estão na ordem que os leitores devem seguir para fazer uma boa pesquisa?
 - A linguagem está adequada à idade e ao nível de conhecimento dos leitores?

2. Reescrevam o que for necessário e passem a limpo o texto, dando um título a ele.
3. Ajudem o professor a montar, na lousa, um único texto de instruções sobre como fazer uma boa pesquisa e, depois, a escrever essas instruções em uma ou duas folhas de cartolina para afixar na classe.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 88).

A partir dessa proposta de produção textual, observamos que o gênero “Texto de instruções de pesquisa” é explorado detalhadamente no que diz respeito às condições de produção, organizadas por Geraldi (1993) em: ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer, ter o como, o onde e o quando dizer. Essas condições são apresentadas nos estudos de Bakhtin (2003), como interlocutor, finalidade, tema, organização composicional, estilo, circulação social, portador textual e posição social do autor. Por meio desses elementos, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve-o, “recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais” (Koch & Elias, 2009, p.36). Nessa proposta, ficam nitidamente marcados:

- os interlocutores – “alunos e professores”;
- a finalidade - centrada em instruir os leitores quanto a realização de uma pesquisa escolar: “[...] para serem afixados na sala de aula e lidos toda vez que um professor, de qualquer disciplina, pedir uma pesquisa a vocês .”;
- o tema – pesquisa escolar: “[...] como fazer algo que sempre se solicita aos estudantes: pesquisas.”;
- a organização composicional – título e tópicos enumerados: “[...] O texto de vocês deverá ter as instruções numeradas e organizadas de modo a oferecer ao leitor um passo a passo da pesquisa”;
- o estilo – frases curtas, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo ou no infinitivo etc.: “[...] As frases devem ser curtas, pois cartazes, em geral, destinam-se a uma leitura rápida”;
- a circulação social – sala de aula: “[...] para serem afixados na sala de aula”;
- o portador textual – cartolina: “[...] escrever essas instruções em uma ou duas folhas de cartolina para afixar na classe”;

- e a posição social do autor - aluno de 7^a ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado, neste trabalho, é voltado para o 7^o ano.

Nessa proposta de produção, também podemos observar o caráter injuntivo presente em seu comando. Os verbos no imperativo, como: sente-se, leiam, respondam, releiam, localizem, selecionem, empreguem, decidam, cuidem, adaptem, enfim, prescrevem etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. Para Koch & Favero (1987) o modo imperativo é uma marca linguística de textos injuntivos. Com respaldo nos estudos de Sobral (2009) e de Bakhtin (2003) sobre forma composicional e arquitetônica, podemos afirmar que a forma composicional arquitetônica do comando se deu com predomínio de verbos no modo imperativo. Podemos retomar ainda os estudos de Travaglia (1996) sobre a superestrutura do texto injuntivo ao observarmos o seguinte contexto: o locutor enuncia a situação, estipulando algumas regras marcadas por verbos no imperativo que devem ser seguidas pelos leitores para que um bom texto seja constituído.

No que diz respeito ao diálogo do livro didático com o professor, observamos comentários, durante a proposta de produção escrita, que sugerem ao professor: a) ampliar o espaço de circulação social às salas dos 5^o e 6^o anos, para abranger outros interlocutores; b) definir a quantidade de tópicos que os alunos deverão produzir; c) orientar os alunos a extraírem as informações principais do texto de apoio; d) ler um exemplo do gênero discursivo instrucional proposto pelo comando no Manual do professor; e) dividir a sala em grupo e distribuir as tarefas para a produção coletiva, como quem anota as instruções selecionadas, quem providencia o material (papel Kraft, canetas, fita adesiva etc.), quem escreve o texto, quem finaliza com ilustrações. Nesses comentários, vislumbramos o trabalho do livro didático em conjunto com o professor. A concepção de escrita como trabalho ficou nitidamente marcada ao apresentar, nos comandos, as condições de produção, ao propor uma produção escrita a partir do texto produzido pelos alunos na primeira proposta, ao trabalhar as etapas do processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita.

4.1.2 Vontade de saber português, 7º ano: Manual do professor e as propostas de escrita

O Manual do professor do livro didático do 7º ano, “Vontade de saber português” (2012), é intitulado “Orientações para o professor” e dividido em dois capítulos: Orientações gerais; Objetivos comentários e sugestões. O primeiro capítulo é distribuído em três seções. A primeira é nomeada “A estrutura da obra” e dividida em subseções que comentam sobre cada seção que compõe a obra. A segunda, “Mapa de conteúdo e recursos”, apresenta um quadro síntese da obra. Já a terceira, “Orientações didáticas e metodológicas”, é dividida em nove subseções. O segundo capítulo é distribuído em seis seções. Cada seção trata de uma unidade da obra.

Na apresentação do Manual do Professor, as autoras sugerem que o objetivo da obra é contribuir com a formação profissional do professor “[...] por meio de orientações didáticas e metodológicas atualizadas e sugestões de trabalho em sala de aula” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 4). Diante disso, questionamos se um livro didático, mesmo contendo o Manual do Professor, deve ter, como objetivo, a contribuição com a formação de professores. De acordo com Dionísio (2009), para aceitar que o livro didático tenha a função de formar professor, estaríamos retrocedendo à década de 1950, visto que o livro didático seria o responsável pela seleção e preparação dos conteúdos voltados para a sala de aula.

Segundo Coracini (1999), a eficácia do uso do livro didático, em sala de aula, depende da maneira que o professor vai utilizá-lo no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos, assim, na necessidade de que o professor tenha uma formação satisfatória para que o livro didático seja um recurso de aprendizagem eficiente no contexto escolar. Por outro lado, sabemos também que a postura do professor diante do livro didático determina qual a função que esse material desempenha na escola. Portanto, não podemos discordar que o livro didático, para alguns professores, pode sim contribuir com a sua formação profissional. No entanto, ponderamos quando o livro didático propõe como objetivo contribuir com a formação do professor. “A importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina, o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Na seção “Produção escrita”, as autoras salientam que a partir da análise e reflexão de um gênero textual, são apresentadas propostas de produção escrita, contextualizadas que consideram os propósitos da comunicação, os interlocutores e que simulam situações de comunicação social. Para tanto, o trabalho com a escrita está organizado em quatro etapas: “Pensando na produção do texto”, “Produzindo o texto”, “Avaliando a produção” e “Trabalhando em grupo”. É nesta última etapa que as autoras propõem promover a interação entre os alunos, extrapolando o cumprimento da tarefa escolar.

No capítulo Orientações didáticas e metodológicas, as autoras expõem um panorama histórico sobre o ensino e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, visando contribuir com a formação do professor. Na seção “Objetivos do ensino de Língua Portuguesa”, o primeiro parágrafo apresenta que o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é “habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 16). Essa posição sobre o ensino dialoga com os estudos de Bakhtin que reconhece a linguagem como uma prática social de interação, visto que, por meio dela, segundo Geraldi (1997), é possível atuar, agir sobre os interlocutores e o mundo, bem como obter uma reação resposta. Podemos tomar, como exemplo, os conhecimentos mobilizados na escrita que, segundo Koch & Elias (2009), podem ser alterados, aprofundados e modificados por novas práticas sociais, desenvolvendo uma competência metagenérica no sujeito/aluno, que será capaz de adequar a linguagem a diversas situações de comunicação. Compreendendo, assim, que “o domínio da língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (GERALDI, 1997, p.36).

Portanto, podemos constatar que a concepção de linguagem adotada pelas autoras é a Interacionista. Nessa concepção, a prática social de comunicação entre os participantes, como alunos, professores e textos, é muito importante, pois “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2009, p.10).

Quanto à concepção de escrita adotada, observamos que ao tratar da seção sobre produção textual, as autoras preocupam-se em trabalhar com diversos gêneros de circulação social, esclarecer ao aluno a situação comunicativa, como o interlocutor, o assunto, a esfera social de circulação, o suporte, enfim, as condições de produção, delineadas por Bakhtin (2003). Preocupam-se, ainda, em tratar o ensino e aprendizagem de escrita enquanto processo, “que se compõe de etapas interligadas e recursivas”

(MENEGASSI, 2010, p. 89). A partir dessas preocupações, consideramos que as autoras adotaram a concepção de escrita como trabalho, visto que, segundo Menegassi (2010), a preparação, a construção, a revisão, a reescrita e a avaliação da produção escrita implicam em um trabalho de escrita. Salientamos, assim, que nessa concepção, o processo de ensino e de aprendizagem de textos escritos passa pelas seguintes etapas: “planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita; avaliação” (MENEGASSI, 2010, p. 78).

A unidade 4, “Um mundo plural”, inicia-se com uma seção que mobiliza uma introdução do tema que será abordado nos capítulos “1. Eu, tu, eles cada um com seu jeito” e “2. Todas as cores e etnias”. Após o trabalho de leitura com diversos gêneros discursivos, no Capítulo 2, é proposta a leitura de dois textos instrucionais. O texto A tem por finalidade inerente instruir a como fazer um cachorro de dobradura de papel, ou seja, um origami que faz parte da cultura japonesa. Ao abordar esse texto instrucional no livro didático, esse texto assume, ainda, outra finalidade: servir de texto de apoio para mobilizar as características do gênero discursivo instrucional. Como observamos nos estudos de Bakhtin (2004), no momento em que o interlocutor entra em contato com o discurso do enunciador, percebe e compreende a finalidade para a realização do enunciado do produtor, podendo até inferir outras finalidades. Assim, “a finalidade é um dos elementos fundamentais no momento da enunciação” (MENEGASSI, 2008, p. 323).

Como observamos nos estudos de Bakhtin (2003), cada situação social suscita um gênero com características peculiares, constituídas de três elementos essenciais indissociáveis: tema, forma composicional e estilo de linguagem. Podemos depreender desse texto as seguintes características:

- Tema: produção de um cachorro de papel (origami).
- Forma composicional: título; apresentação dos materiais; modo de fazer em tópicos; ilustrações; etc.
- Estilo: verbos no modo imperativo; linguagem clara com frases curtas; etc.

Assim como o texto A, o texto B instrui a como fazer algo, neste caso, uma marimba, instrumento musical da cultura africana. Podemos depreender desse texto, as seguintes características:

- Tema: produção de uma marimba.
- Forma composicional: título; apresentação dos materiais; modo de fazer em tópicos; etc.
- Estilo: verbos no infinitivo; linguagem clara com frases curtas etc.

A partir dessas características, observamos que o texto A apresenta ilustrações e verbos no imperativo, já o texto B não é ilustrado e os verbos são usados no infinitivo. Embora haja essas diferenças entre os textos, os dois são considerados gêneros discursivos de caráter instrucional. Podemos afirmar isso, porque, segundo Bakhtin (2003), os gêneros têm formas relativamente estáveis de enunciado. Como observamos nos estudos de Travaglia (1996), a injunção pode exprimir um conselho, um pedido, uma ordem, uma prescrição e uma opção, que se desvelam por meio das seguintes distinções: a) pelo ato de fala que realizam; b) pela formação imaginária em termos de hierarquia; c) pela identificação de quem é o beneficiado pela ação executada e por sua ocorrência; d) pela manifestação do responsável pela realização da ação e o grau de polidez. Essas nuances move-nos, ainda, em direção aos estudos de Travaglia (1991) que dialoga com os de Bakhtin, por meio dos quais observamos que “os gêneros discursivos instrucionais têm em comum na sua forma composicional arquitetônica o discurso injuntivo com predomínio, principalmente, dos verbos no imperativo e do infinitivo” (ibid p.61). “A sequência injuntiva está, assim, para os gêneros instrucionais, como um traço relacionado ao estilo, que, ao lado do conteúdo temático e da construção composicional, é um elemento caracterizador dos gêneros textuais” (SANTOS; FABIANI, 2012, p.65).

Ambos os textos dialogam com a temática, diversidade étnica e cultural brasileira, proposta na unidade. É nesse sentido que mais uma vez acompanhamos o pensamento de Bakhtin (2003) sobre a importância de delimitar a finalidade para se produzir certo enunciado, em uma determinada esfera social, para um interlocutor específico, depreendendo assim uma temática adequada. Nesse momento, as leituras desses textos estão voltadas para a finalidade, a clareza da linguagem, a estrutura, o modo verbal predominante e sua importância. “Trata-se hoje de aprender o que é um gênero discursivo e suas formas de circulação (as esferas de sua gênese) para depois produzir um texto” (GERALDI, 2003, p.25). Dentre as questões propostas, é apresentado o conceito de texto instrucional.

Figura 21 – Atividades prévias

1 Para que servem os textos **A** e **B**?

Eles destacam os materiais necessários para a confecção dos trabalhos, as etapas e os modos de realizá-las.

2 As instruções dadas são claras e suficientes para a produção dos objetos? As instruções são suficientes, pois mostram, de maneira detalhada, o que e como deve ser feito e os materiais necessários.

3 Quantas partes têm os textos **A** e **B**? Os textos **A** e **B** têm duas partes.

O texto que apresenta título, informa os materiais a serem utilizados, as etapas de produção e ensina como fazer algo por meio de texto e/ou imagem, recebe o nome de **texto instrucional** (ou **injuntivo**).

4 Nesse gênero textual, as formas verbais são empregadas em geral no modo imperativo.

a) Por que é importante que os verbos dos textos instrucionais sejam empregados nesse modo verbal? Porque os textos instrucionais têm por objetivo orientar o leitor a realizar algo, e os verbos imperativos, principalmente, contribuem para isso.

b) Além do modo imperativo, que outra forma verbal pode ser encontrada no texto instrucional **B**? Infinitivo.

5 Qual é a importância dos textos instrucionais?

Eles servem para orientar, instruir o leitor a realizar algo.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 177 e 178).

Na seção “Produção escrita”, apresentada no Capítulo 2, o gênero discursivo de caráter injuntivo proposto é “Texto de instruções”. Na subseção “Pensando na produção escrita”, solicita-se que os alunos produzam o gênero discursivo instrucional para instruir um parente a fazer o produto escolhido. Para isso, o aluno deverá seguir as instruções da proposta que é apresentada em tópicos. O comando orienta que o produto escolhido faça parte da cultura dos povos que colonizaram o Brasil e sugere que pode ser um objeto, um alimento, uma brincadeira, um jogo, uma dobradura etc. Além disso, instrui que os alunos pesquisem os componentes, o modo de composição, os desenhos, a colagem, a fotografia etc.

Figura 22 – Primeira etapa de produção: planejamento

Pensando na produção do texto

Agora, é a sua vez de produzir um texto instrucional para ser apresentado a uma pessoa da sua família, que deverá aprender a fazer o objeto que você escolheu. Antes de iniciar a produção, siga estas instruções:

- Escolha um dos povos que contribuíram para a cultura no nosso país.
- Pense em um objeto, alimento, brincadeira, jogo, dobradura ou peça de artesanato que você gostaria que alguém aprendesse a fazer.
- Pesquise os materiais necessários para a produção e o modo de fazer.
- Pense em como serão os desenhos, a colagem, a fotografia etc.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 178).

Na subseção “Produzindo o texto”, são apresentadas algumas indicações para que os alunos produzam o texto refletindo sobre sua estrutura, sua composição, sua linguagem. Por fim, são estimulados a entregar o texto de instruções a um parente para que este siga as etapas e produza o produto proposto. Na subseção “Avaliando a produção”, o aluno é orientado a avaliar sua produção, observando se as instruções ficaram claras para seu interlocutor. No entanto, o livro didático não sugere critérios de revisão que possam contribuir para que o aluno reflita sobre possíveis erros e de reescrita.

Figura 23 – Segunda etapa de produção: escrita

Produzindo o texto

Produza seu texto instrucional, seguindo as indicações.

- a) Releia os textos instrucionais apresentados para se familiarizar com a estrutura.
- b) Forneça a lista dos materiais necessários.
- c) Redija as orientações, respeitando a sequência de produção de cada etapa.
- d) Escreva o texto com explicações breves, usando um vocabulário simples e objetivo.
- e) Empregue verbos no modo imperativo ou na forma nominal infinitivo.
- f) Produza ilustrações coerentes para cada etapa de seu texto, de modo que elas indiquem o que deve ser realizado em cada uma delas.
- g) Crie um título para seu texto.
- h) Faça seu texto em um rascunho. Revise-o e verifique se você seguiu todas as orientações.

Avalie as alterações necessárias e passe seu texto a limpo. Depois de pronto, escolha uma pessoa de sua família e entregue o texto. Peça-lhe que o leia e diga se compreendeu claramente cada uma das etapas descritas.

Se possível, peça que essa pessoa produza o que o texto instrui a fazer. Depois avalie se as instruções estavam claras, e o que facilitou ou dificultou a realização da tarefa.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 177 e 178).

Figura 24: Terceira etapa de produção: avaliação

Avaliando a produção

Após realizar a atividade, faça a seguinte avaliação:

- As ilustrações estavam coerentes com cada uma das etapas descritas?
- A pessoa que leu seu texto conseguiu realizar a tarefa conforme as instruções?
- Qual foi a maior dificuldade que a pessoa encontrou para fazer o objeto? Essa dificuldade está relacionada às orientações que você deu?

Fonte: Tavares e Conselvan (2012, p. 177 e 178).

Nesta proposta de produção textual, observamos a maior parte das condições de produção, apresentadas nos estudos de Bakhtin (2003). Nesse sentido, podemos depreender:

- os interlocutores – “a uma pessoa de sua família”;
- a finalidade - centrada em instruir os leitores quanto a como fazer um objeto de arte relacionado a uma determinada cultura: “[...]Agora, é a sua vez de produzir um texto instrucional para ser apresentado a uma pessoa da sua família, que deverá aprender a fazer o objeto que você escolheu [...].”;
- o tema – produção de um objeto cultural: “[...] Pense em um objeto, alimento, brincadeira, jogo, dobradura ou peça de artesanato que você gostaria que alguém aprendesse a fazer.”;
- a organização composicional – título, lista de materiais, ilustrações: “[...] a) Releia os textos instrucionais apresentados para se familiarizar com a estrutura; b) forneça a lista dos materiais necessários; [...] f) produza ilustrações coerentes para cada etapa de seu texto, de modo que elas indiquem o que deve ser realizado em cada uma delas; g) crie um título para seu texto [...]”;
- o estilo – frases curtas, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo ou no infinitivo etc.: “[...] d) escreva o texto com explicações breves, usando um vocabulário simples e objetivo; e) empregue verbos no modo imperativo ou na forma nominal infinitivo” [...];
- a circulação social – ambiente familiar: “[...] Depois de pronto, escolha uma pessoa de sua família e entregue o texto”;
- o portador textual – não é especificado pelo comando, assim, a folha do caderno seria o portador natural neste caso;
- a posição social do autor - aluno de 7º ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para este ano escolar ou, ainda, como é orientado que o aluno entregue o texto para uma pessoa com vínculo familiar, depreendemos a posição de parente.

Nessa proposta de produção, também podemos observar o caráter injuntivo presente em seu comando, “ao desejar ‘fazer agir’ o seu destinatário, o enunciador do texto, pressupondo que seu interlocutor está apto para realizar uma determinada tarefa, explícita através da sua ação linguística” (ROSA, 2007, p. 16). Os verbos no

imperativo, como releia, forneça, redija, escreva, empregue, produza, crie, faça enfim, prescrevem etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. A ação expressa por esses verbos indicam “o ‘como fazer’: em face de um macroobjetivo acional (ação principal) a se executar, o enunciador apresenta uma série de comandos (ações secundárias) que formam um plano de execução para que aquele macroobjetivo seja atingido” (ROSA, 2007, p. 16). Os leitores desses comandos têm consciência de que seu interlocutor já estipulou algumas regras de produção, tanto nos exemplos quanto no enunciado do comando, que devem ser seguidas para que um bom texto seja constituído. Conforme observamos nos estudos de Travaglia (2002), na tipologia injuntiva, considerando o tempo da enunciação a partir de uma marcação temporal, podemos inferir que a referência temporal do enunciado realmente acontece posterior ao discurso, ou seja, “um comando a ser praticado em um momento futuro, posterior à própria enunciação” (SANTOS; FABIANI, 2012, p. 66). A concepção de escrita como trabalho predomina no livro didático *Vontade de Saber Português* ao buscar orientar o processo por meio de um planejamento, seguido da escrita e da revisão, mas sem sugerir uma finalidade social de reescrita com critérios preestabelecidos. Além disso, o comando apresenta as condições de produção, no entanto, o portador textual final continua sendo o caderno.

4.1.3 Perspectiva, 8º ano: Manual do professor e as propostas de escrita

No Manual do Professor do Livro didático “*Perspectiva*” (2012), constatamos: a) uma apresentação dos autores; b) um capítulo seguido de oito seções, as quais apresentam organização dos tópicos teóricos, reflexão sobre os conceitos teóricos, procedimentos de análise de textos verbais e não verbais, lições organizadas em tema, orientações sobre a expressão oral e escrita, os projetos, o estudo da gramática e da ortografia; c) referências bibliográficas; d) orientações específicas para as unidades. Para a análise, selecionamos, principalmente, as orientações direcionadas à produção escrita.

No Manual do Professor, a apresentação dos autores, deixa claro que a aprendizagem de Língua Portuguesa é uma prática de criação de sentidos para o mundo e que o conhecimento é construído “pela possibilidade de articulação de redes de significado” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p.5). No capítulo “Estrutura geral da obra”, observamos que a obra está fundamentada no estudo do texto e do discurso, em uma

perspectiva semiótica, que se preocupa com o sentido e a significação do texto. A semiótica nasce nos estudos enunciativos de onde também surgiu a Análise Dialógica do Discurso e o Interacionismo. Na verdade, a semiótica é uma linha da Linguística Enunciativa, como a ADD. Diante disso, analisaremos o livro como interacionista, em função de sua perspectiva teórica.

Nessa perspectiva semiótica, há uma preocupação em trabalhar a linguagem não verbal, como podemos perceber na seção “Procedimentos de análise de textos visuais e verbo-visuais”, que orientam o professor sobre os elementos que devem ser trabalhados em textos visuais, como as combinações de formas, combinações de cores e organização de espaço, extrapolando aspectos linguísticos e gramaticais.

Na seção “Unidades: reflexões sobre os tópicos teóricos”, o conceito apresentado sobre o gênero retoma os estudos bakhtinianos que o considera um: “[...] enunciado relativamente estável [...]” que “[...] se constitui de determinada composição, temática e estilo [...]” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p.8). Assim como as autoras partiram dos estudos de Bakhtin sobre gênero discursivo, Travaglia e Marcuschi também utilizaram como respaldo teórico os estudos bakhtinianos para tratar, principalmente, no que diz respeito aos três elementos: conteúdo temático, organização composicional e estilo, dos conceitos de gênero discursivo e tipologia textual.

Na seção “Expressão oral e escrita”, em que predomina a orientação sobre a prática de expressão oral, as autoras esclarecem a distinção entre gêneros e tipos de textos. A compreensão dessa distinção é muito importante, pois, como observamos nos estudos de Travaglia (2007), as tipologias descritivas, dissertativas, narrativas e injuntivas, que compõem os gêneros, podem se combinar a partir destes três processos: cruzamento, conjugação e intercâmbio. “Tal proposição se verifica na possibilidade de sequências injuntivas comporem – ainda que não predominantemente – gêneros textuais que não sejam instrucionais” (SANTOS E FABIANI, 2012, p. 66), por exemplo, quando um artigo assume a estrutura de uma receita culinária ou quando uma instrução aparece acoplada a uma reportagem. Ao mencionarem a tipologia injuntiva, explicam de forma sucinta que ela se concretiza em “textos instrucionais, em que se dão regras de como fazer algo, como um manual de instrução ou uma receita culinária” (DISCINI; TEIXEIRA, 2012, p.13), assim como apresentam as demais tipologias. De acordo com Marcuschi (2008), a tipologia não tem a mesma flexibilidade de se multiplicar como os gêneros porque estes são entidades empíricas em situações comunicativas. Travaglia (2007) acrescenta que o texto instrucional é um texto injuntivo com um tipo de discurso

e de texto que é marcado por um modo de enunciação em que, dependendo do referente e do assunto, o enunciador/locutor se situa na perspectiva do fazer ou acontecer logo após o tempo da enunciação. A partir da ação principal a ser executada, alguns comandos, que incluem os atos de optar, aconselhar, pedir, ordenar e prescrever, são descritos, indicando o que o leitor deve fazer. Köche et al. (2009) observam que, nos textos injuntivos, emprega-se uma linguagem comum e direta, com frases curtas e de fácil compreensão. Caracteriza-se pela objetividade, uma vez que deixa claro para o leitor as ações a serem executadas.

A seção destinada especificamente à produção escrita de gênero de caráter instrucional encontra-se na Unidade 4, intitulada “Texto e discurso”. Essa unidade principia uma reflexão sobre o conceito de texto e discurso que é desenvolvida nos capítulos: Lição 7 - Modas e modos e Lição 8 - Mistérios do espaço. O trabalho de leitura inicia-se na seção “Estudo do texto” com uma epígrafe e um teste de revista, ambos com ilustrações e abordando a temática moda e comportamento social. Em seguida, é proposta a leitura de uma crônica que trata, ironicamente, de instruções de bom comportamento para passageiros de bondes.

A partir da compreensão dessa crônica, as características do gênero são trabalhadas na subseção “Gênero crônica”, e do texto instrucional é trabalhado na subseção “Gênero: Manual de etiqueta”, na qual apresenta o conceito e as características composicionais a partir de um trecho de um manual de etiqueta divulgado pela internet. Esses gêneros são trabalhados para que o aluno perceba que um gênero pode vir acoplado a outros gêneros, que é possível distingui-los e identificar o gênero dominante. Dolz & Schneuwly (2004) buscaram construir agrupamentos de gêneros, “visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (2013, p.52-53). A partir desse objetivo, procuraram definir as capacidades de linguagem globais (domínio social de comunicação, aspecto tipológico e linguagem dominante) em relação às tipologias apresentadas, considerando que essas características podem se transpor de um agrupamento a outro. Os gêneros de caráter instrucional são agrupados da seguinte forma: a) domínio social de comunicação: instruções e prescrições; b) aspecto tipológico: Descrever ações; c) Capacidade de linguagem dominante: regulação mútua de comportamentos. Em seus estudos, Rosa (2007) ressalta que a diferença do fazer agir de gêneros em que predomina a tipologia injuntiva dos demais gêneros está relacionada ao “dizer como fazer do produtor” enunciada objetivamente e diretamente ao interlocutor, encarregado de cumprir a ação

predeterminada. Segundo Marcuschi (2010), não se deve confundir heterogeneidade tipológica com intertextualidade intergêneros. Naquela, um gênero pode apresentar vários tipos em sua trama, já neste, “quando um gênero assume a estrutura de outro, isso configura uma estrutura intergêneros de natureza altamente híbrida, podendo constituir outras relações” (MARCUSCHI, 2010, p. 33). Para Lara (2009), quando um gênero assume a função de outro, ocorre um transgressão de gêneros, a qual é tratada pelo livro didático enquanto subversão de gênero.

O texto de Machado de Assis faz uma subversão do gênero manual de instrução, porque retoma o estilo do gênero, ao usar sequências injuntivas, com verbos no imperativo, expressões indicadoras de obrigatoriedade e julgamentos explícitos ou implícitos, mas, ao mesmo tempo, ironiza o gênero, criando sentidos engraçados e absurdos para as regras de comportamento nos bondes. O enunciador desloca a esfera de comunicação do gênero: da esfera do cotidiano para a literária. (Manual do professor, 2012, p.75)

Após a abordagem da subversão de gêneros, na seção “Estudo da língua”, são trabalhados os usos da vírgula e do ponto e vírgula. Na seção “Expressão escrita”, é proposta a produção de um Manual de etiqueta a partir da leitura e do reaproveitamento de regras de um Manual de etiqueta escrito em prosa. Nessa proposta, não é o aluno/produtor quem elabora as regras, seu papel é reescrevê-las do texto de apoio, organizando-as na estrutura de um Manual de Etiqueta. Diante disso, a escrita é uma consequência da leitura e da reescrita de regras, consideradas “fórmulas de cumprimento”, apresentadas em um texto pronto, cuja preocupação com a escrita está pautada na eliminação de ponderações, como comentários, exemplos e opiniões do texto original e no emprego de recursos linguísticos, como verbos no imperativo e expressões de proibição sugeridas no comando, sem retomar a subseção “Gênero: Manual de etiqueta”, estabelecendo uma relação com as condições de produção trabalhadas anteriormente, como se essa subseção fosse o suficiente para o aluno sedimentar o conteúdo trabalhado. Nesse sentido, não se considera os níveis responsivos, sistematizados por Bakhtin (2003) em responsividade imediata, silenciosa (muda ou retardada) e passiva, marcados pelo tempo que a consciência interior demora a se organizar, mediante a compreensão de um determinado enunciado exterior, espera-se, assim, uma compreensão passiva e literal do enunciado, com o tempo marcado pela mudança de uma página a outra. Além disso, nesta proposta de produção textual, podemos depreender as seguintes condições de produção:

- os interlocutores – alunos do 8º ano: “Mostre as regras que criou a um colega, leia as que ele formulou”;
- a finalidade – debater sobre a utilidade e necessidade das regras de cumprimento: “[...] Troquem ideias sobre a utilidade e necessidade desse tipo de regra. No final da lição, haverá um grande debate sobre o tema [...].”;
- o tema – modos de cumprimento social: “[...] Selecione no texto quatro ou cinco regras relativas a fórmulas de cumprimento [...]..”;
- a organização composicional – espera-se que o aluno tenha esse conhecimento prévio ou depreenda esse elemento dos textos lidos: “[...] Em seguida, reescreva essas regras sob a forma de um manual de etiqueta [...]”.
- o estilo – sequências injuntivas, linguagem formal, verbos no imperativo e expressões de proibição: “Use sequências injuntivas; elimine exposição de comentários, exemplos e opiniões; use verbos no imperativo afirmativo ou negativo [...]; use, se necessário, expressões de proibição, do tipo: não se deve xxx [...]”.
- a circulação social – contexto escolar;
- o portador textual – não é especificado pelo comando, assim a folha do caderno é o portador natural;
- e a posição social do autor - aluno de 8º ano do Ensino Fundamental II, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para esse ano escolar.

Ao realizarmos o levantamento do tema constatamos, no trecho “[...] Selecione no texto quatro ou cinco regras relativas a fórmulas de cumprimento [...]”, que o texto de apoio apresenta fórmulas prontas de cumprimento e, no levantamento dos interlocutores, constatamos, no trecho “[...] Mostre as regras que criou a um colega, leia as que ele formulou”, que o enunciado solicita a comparação das fórmulas criadas pelos alunos. Assim, primeiro nos questionamos se, nessa proposta de produção, o aluno tem a preocupação de elaborar o seu discurso em função de seu interlocutor ou se a função está voltada para a reescrita das fórmulas prontas de cumprimento determinadas pelo texto de apoio. Depois, indagamos se realmente podemos dizer que o aluno/produzidor é o responsável por criar as regras, visto que já estavam preestabelecidas no texto de apoio.

Ao término do comando, notamos que não há preocupação voltada para a correção, a revisão e a reescrita. O enunciado solicita que os alunos troquem os textos para, ao ler, trocarem ideias sobre a utilidade e a necessidade desse tipo de regra e para debaterem sobre o tema, mas não menciona quem fará a correção, como será a revisão e a reescrita.

Nessa proposta de produção, também podemos observar o caráter injuntivo presente em seu comando. Os verbos no imperativo como: use e elimine; bem como as regras organizadas em tópicos prescrevendo etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. “Assim, o ‘fazer agir’ está associado a um ‘dizer como agir’, por meio de atos imperativos” (ROSA, 2007, p. 20), que instigam o interlocutor a realizar determinada ação. No entanto, nessa proposta, fica evidente a concepção de escrita como consequência por observarmos: a) o texto de apoio servindo como modelo e pretexto para o desenvolvimento do tema; b) o comando não explicando a organização composicional e os recursos utilizados pelo texto de apoio; c) a finalidade da produção servindo como uma ferramenta para um debate em sala de aula, que apenas é sugerido brevemente pelo comando; d) a ausência de sugestão de revisão e reescrita do texto produzido.

4.1.4 Universos, 8º ano: Manual do professor e as propostas de escrita

No Manual do Professor do livro didático “Universos” (2012), constatamos: a) uma apresentação; b) Capítulo 1: Reflexão inicial; c) Capítulo 2: Os principais eixos desta coleção, com três seções com diversas subseções; c) Capítulo 3: Eixos de ensino de Língua Portuguesa, seguido de cinco seções com diversas subseções; d) Capítulo 4: Orientações e sugestões didáticas deste volume, com quatro seções e diversas subseções; e) Anexos. Para a análise, procuramos ater-nos às orientações direcionadas à produção escrita.

Na apresentação, os autores deixam claro o intuito de facilitar o planejamento do professor, transformando o Manual do Professor em uma ferramenta de trabalho. Nesse sentido, são sugeridas avaliações de leitura e chaves de correção para todas as produções de textos. Como docente, sabemos que não é prática de todos os professores trabalharem com chave de correção para alunos avaliarem os próprios textos ou os

textos dos colegas. Dentre os que trabalham, não são todos que conhecem e dominam as teorias que abarcam o processo de correção.

Para que a obra se instaure como uma ferramenta do professor em sala de aula, o autor se dispõe a “propiciar ao aluno oportunidades com a linguagem para desenvolver, de forma consistente, suas capacidades com a linguagem para um bom desempenho nas práticas sociais” (RAMOS, 2012, p.19). Nesse discurso, fica evidente que a concepção de educação do livro didático *Universos* está centrada no Interacionismo. Segundo Sobral (2009), a interação tem como alicerce o diálogo, envolvendo o enunciar, o responder, o eu e o outro, um diálogo que “começa no próprio discurso interior, que na verdade nunca cessa” (SOBRAL, 2009, p. 40) e que, de acordo com Bakhtin (2003), extrapola a relação face a face. Assim, observamos esta concepção interacionista na preocupação em que o aluno saiba moldar seu discurso às situações de comunicação às quais estiver submetido.

Na seção “Produção de texto”, são apresentadas as concepções teóricas que permeiam as propostas de produção de texto e uma explicação de como trabalhar a produção escrita em sala de aula. Partindo dos estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos, dos estudos de Marcuschi (2005) sobre tipologia textual e dos estudos de Dolz & Schneuwly (2004) sobre sequência didática, o autor afirma que

O aluno precisa aprender que, na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades de o leitor pedir esclarecimentos a quem escreveu o texto, o que não acontece na maioria das interlocuções face a face. Ele precisa aprender, ainda, que se aprende a escrever quando se aprende: a selecionar o gênero discursivo mais adequado a uma situação comunicativa específica; a reconhecer a sequência e a inter-relação das partes estruturais de um tipo de discurso; a reconhecer a maneira mais corriqueira de escolha, ordenação e articulação dos tópicos de que trata o discurso e a compor o texto segundo esses padrões; identificar o estilo mais adequado e a selecionar e utilizar, com pertinência, os recursos linguísticos compatíveis com esse estilo, relativos às escolhas lexicais e à estruturação sintática dos enunciados (RAMOS, 2012, p. 36).

Nesse sentido, o autor considera importante que o aluno aprenda as condições de produção dos gêneros discursivos, considerando: a) o interlocutor, para o qual, segundo Menegassi (2003), adequa-se a linguagem, conforme o gênero eleito e o lugar de circulação, “conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto” (MENEGASSI, 2003, p.57); b) a situação de comunicação, cuja delimitação é muito

importante, pois os gêneros discursivos são manifestados “nas situações específicas e reais de interação verbal” (MENEGASSI, 2010, p. 79); c) o estilo de linguagem mais adequado ao contexto, observado no uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, selecionados em função dos interlocutores eleitos e da pressuposição de sua compreensão responsiva ativa. Para Bakhtin (2003), o estilo pode transparecer a individualidade do enunciador, porque todo enunciado é individual. A partir disso, Antunes (2013) ressalta que os fatores contextuais contribuem, mesmo que superficialmente, para que os gêneros se distingam pela predominância de determinadas marcas linguísticas, como no emprego dos tempos verbais no imperativo para a instrução.

A Unidade 7, “Em cena: um clássico”, inicia-se com uma seção que procura introduzir o tema que será abordado nos capítulos: “7 Em cena: um clássico / Texto dramático1”, “8 Em cena: uma peça contemporânea / Texto dramático 2” e “9 Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar! / Texto instrucional”. A proposta de produção escrita do gênero discursivo instrucional é abordada no nono capítulo “Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar! Texto instrucional”. Esse capítulo inicia apresentando aos leitores o que será trabalhado: a) leitura de Cartilha, Receita Culinária, Manual de instruções; adequação da linguagem em função da relação entre os interlocutores; b) a relação entre texto verbal e imagens; c) a importância das regras de convivência social; d) comportamento adequado em sala de espetáculo; medidas para evitar problemas nas redes sociais; e) predicado verbal e predicado nominal; f) uso dos modos verbais em textos instrucionais e efeito de sentido.

Na seção Oficina de textos, que é dividida nas subseções: “Apresentação da situação”, organizada em Definição do projeto de comunicação e Preparação de conteúdos; “A primeira produção”; “Criando soluções para os problemas”, organizadas em quatro módulos, com uma proposta de leitura; “A produção final”.

Na seção “Oficina de textos”, apresentada ao término do capítulo, o gênero discursivo de caráter injuntivo proposto é “Manual de comportamento”. Essa seção inicia-se com o box “Qual é o gênero?”, cujo objetivo, de acordo com o Manual do professor, é “fazer com que o aluno, tendo em mente alguns elementos das condições de produção, consiga se definir pelo gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo” (RAMOS, 2012, p.37).

Figura 25 – Atividade: identificando o gênero adequado ao contexto

Qual é o gênero?

O comportamento dos alunos durante o intervalo tem deixado a desejar: há desrespeito a filas na cantina, correria, gritaria e empurra-empurra nos corredores. O diretor resolve intervir, orientando os alunos sobre como se comportar de maneira mais adequada nessas situações. Para tanto, escreve:

a) uma reportagem. b) um artigo de opinião. **c) um texto instrucional.** d) um conto.


Fonte: Ramos (2012, p. 165).

Em seguida, é apresentada a subseção “Apresentação da situação”, primeira etapa de sequência didática de produção escrita, que visa a definir o projeto de comunicação e a abordar a preparação dos conteúdos. Para isso, os autores consideraram importante que o aluno tenha lido pelo menos dois textos, como acontece na seção direcionada à leitura, visto que o trabalho com a sequência didática adotada “está inserido numa perspectiva de trabalho integrado aos eixos de ensino de Língua Portuguesa” (RAMOS, 2012, p. 37).

Figura 26 – Organização da proposta de produção

Definição do projeto de comunicação

<small>ID/BR</small>	Gênero	Texto instrucional (manual de comportamento)
	Tema	Comportamento nas redes sociais
	Objetivo da produção final	Produzir um texto que oriente as pessoas para o bom uso das redes sociais, a ser divulgado nas salas de aula da escola
	Leitores	Alunos da escola
	Produção	Em trio



Fonte: Ramos (2012, p. 165).

Ao definir o projeto de comunicação, delimitam-se: a) o gênero “Manual de comportamento”; b) o tema “comportamento nas redes sociais”; c) o objetivo em que ficam explícitos: a finalidade “instruir o bom uso das redes sociais” e o contexto de circulação “salas de aula da escola”; d) os interlocutores “alunos da escola”; e) os produtores “em trio”. No momento da preparação do conteúdo, busca-se ampliar o conhecimento do aluno sobre o assunto tratado, por meio de exemplos e questionamentos.

Na subseção “A primeira produção”, segunda etapa da sequência didática, o aluno inicia o trabalho de produção escrita a partir de dicas organizadas em tópicos. A primeira diz respeito ao texto de introdução; a segunda, às estratégias de convencimento; a terceira, à adequação do texto ao leitor e a quarta, à ilustração. Nesse momento, espera-se que os alunos sejam capazes de “produzir um texto que responda razoavelmente à situação dada, mesmo, é claro, que não respeitem todas as características do gênero visado” (Ramos, 2012, p. 38).

A subseção “Criando soluções para o problema” inicia estimulando os alunos a refletirem sobre seu primeiro texto, ou seja, se ele persuade os leitores a tomar cuidado nas redes sociais. Essa etapa é organizada em quatro módulos que explicam as características que podem fazer parte do Manual de comportamento. No primeiro Módulo, trabalha-se como elaborar a introdução do texto instrucional. Para isso, é apresentada uma introdução e a partir dela são levantados questionamentos para que o aluno perceba a sua organização interna, observando que sua principal finalidade “é esclarecer e justificar o objetivo das dicas” (RAMOS, 2012, p. 167).

O Módulo II “‘Pescando’ o leitor” procura trabalhar a linguagem verbal do texto, orientando o aluno quanto a diferença de uso do modo indicativo e do imperativo. Enquanto o modo imperativo revela uma relação de hierarquia entre os interlocutores, o modo indicativo não, pois aproxima o produtor e o leitor por meio de sugestões de comportamento que visam a conquistar a simpatia do leitor para que ele aceite e utilize as dicas propostas. Essa proposta vem ao encontro dos estudos de Rosa (2013) sobre o uso da injunção, que está intimamente relacionado a fatores sociais e discursivos da linguagem, visto que por meio desse uso procura-se fazer com que o interlocutor aja em uma determinada direção por meio de comandos, que podem exprimir uma ordem, um conselho ou um ensinamento, por exemplo. Além disso, ao desenvolver esse trabalho com a linguagem, observamos “um estudo dos recursos linguísticos e de sua atuação na constituição e funcionamento da língua para a comunicação” (TRAVAGLIA, 2004, p. 114)

No Módulo III “Escolhendo as imagens”, é apresentada a finalidade das ilustrações: “[...] elas ajudam o leitor a identificar mais rapidamente o tópico de cada dica [...]” (RAMOS, 2012, p. 168), com o objetivo de contribuir para que o aluno consiga selecionar as imagens mais adequadas para o texto, relacionando-as com as ações abordadas no texto. No Módulo IV “Ortografia sem gafes”, trabalha-se a regra de acentuação em palavras paroxítonas terminadas em ditongos abertos estabelecidas pelo

Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa da década de 1990. Em seguida, a subseção “A produção final” orienta a divulgação da “Cartilha ‘antimicos’” por meio de duas sugestões: 1) reunir as produções, dividindo-as entre as demais turmas ou 2) cada trio entregar a um representante de cada turma, explicando o objetivo e solicitando que circule a cartilha em sala de aula.

A partir dessa proposta de produção textual, observamos que o gênero “Manual de comportamento” é explorado detalhadamente no que diz respeito às condições de produção, apresentadas nos estudos de Bakhtin (2003). Nessa proposta, ficam nitidamente marcados:

- os interlocutores – “alunos”;
- a finalidade - . “[...] para orientar as pessoas a fazer um bom uso das redes sociais e evitar “pagar mico”;
- a organização composicional – título, texto introdutório e imagens: “[...] Crie um texto introdutório [...], pense nas imagens que vão acompanhar as recomendações”;
- o estilo – estratégias de persuasão por meio do estudo dos modos verbais: indicativo e imperativo: “[...] Na página 162, você viu que o uso do modo indicativo para dar sugestões de comportamentos pode ser uma boa estratégia para conquistar a simpatia do leitor [...]”;
- a circulação social – sala de aula: “[...] dividi-las pelo número de sala de aula”;
- o portador textual – cartilha: “O texto de uma cartilha antimicos nas redes sociais não pode simplesmente apresentar as dicas, sem antes contextualizá-las [...]”;
- e a posição social do autor - aluno de 8º ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para esse anos escolar.

Nessa proposta de produção, também observamos o caráter injuntivo presente em seu comando. Dolz e Schneuwly (2004) introduzem os gêneros textuais predominantemente injuntivos na ordem do “descrever ações” ou “instruir/prescrever ações”. A descrição de ações pode ser observada no uso dos verbos no imperativo, como crie, lembre-se, leve, pense, prescrevendo etapas que o aluno deverá seguir para produzir o gênero. Os leitores desses comandos têm consciência de que seu interlocutor

já estipulou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que um bom texto seja constituído. Bakhtin (2003) considera a responsividade fundamental para a continuação do diálogo. Neste comando, pressupomos que o enunciador espera que seu interlocutor cumpra o que foi enunciado em cada tópico apresentado. “Ao endereçar a palavra ao outro, é o fim do enunciado do indivíduo e o início do enunciado do outro (há uma transferência da palavra)” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 180). Para elaborar seu discurso, o locutor reflete sobre quem é o seu interlocutor, a posição social que ele ocupa, para construir o sentido do texto. Da mesma forma, o interlocutor ao ler ou ouvir esse discurso considera o seu locutor e sua posição social. Os produtores deste comando estão legitimados socialmente a escrevê-lo. Essa legitimação social, segundo Rosa (2007), é fundamental na constituição de um gênero discursivo instrucional.

O livro didático estabelece um diálogo com o professor, por meio de comentários durante a proposta de produção escrita, que direcionam o professor quanto a: a) realização de determinada atividade com os alunos oralmente, solicitando as justificativas das escolhas; b) distinção de reportagem, artigo de opinião, conto e texto instrucional; c) como as atividades foram organizadas; d) o momento em que os textos das atividades devem ser lidos para a turma; e) outros textos que podem servir de exemplo para leitura em sala de aula. Nesses comentários, vislumbramos o trabalho do livro didático em conjunto com o professor.

No Manual do Professor, observamos um passo a passo de como montar uma sequência didática para o professor preparar a própria proposta de produção escrita de gêneros discursivos por meio de cinco etapas: 1) Seleção de gêneros e escolha de textos modelares; 2) Definição do projeto de comunicação e preparação de conteúdos; 3) Primeira produção do aluno e diagnóstico de problemas; 4) Módulos de reelaboração e sistematização de aprendizado; 5) Produção final e nota. No entanto, não há no Manual do Professor do livro didático sugestões de critérios de correção que possam nortear o professor a fazer apontamentos, comentários no processo de revisão que levam o aluno à reflexão sobre o erro no momento da reescrita.

Em cada subseção, analisamos o Manual do Professor e os comandos das propostas de produção de cada livro didático e constatamos os resultados sintetizados do Quadro 14:

Quadro 14: Resultados das análises dos livros didáticos

Livros didáticos	Resultados obtidos
Jornada.port	<ul style="list-style-type: none">• Concepção de linguagem interacionista dialogando com a concepção de letramento• Concepção de escrita como trabalho• Gênero “Manual de instrução”• Comando abordando as condições de produção• Caráter injuntivo presente no comando• Manual do Professor visando a trabalhar em conjunto com o professor• Trabalho vinculado ao do professor por meio de comentários apresentados no comando
Vontade de Saber Português	<ul style="list-style-type: none">• Concepção de linguagem interacionista• Concepção de escrita como trabalho• Gênero “Manual de Instrução”• Comando abordando as condições de produção• Caráter injuntivo presente no comando• Manual do Professor visando a contribuir com a formação profissional do professor
Perspectiva	<ul style="list-style-type: none">• Concepção de linguagem interacionista dialogando com a semiótica• Concepção de escrita como consequência• O texto de apoio servindo como modelo e pretexto para o desenvolvimento do tema• O comando não explicando a organização composicional e os recursos utilizados pelo texto de apoio• Gênero “Manual de etiqueta”• Comando abordando as condições de produção• Caráter injuntivo presente no comando• Manual do Professor destacando o trabalho com a oralidade
Universos	<ul style="list-style-type: none">• Concepção de linguagem interacionista• Concepção de escrita como trabalho• Gênero “Manual de Comportamento”• Comando abordando as condições de produção• Caráter injuntivo presente no comando• Manual do professor como ferramenta de trabalho do professor, direcionado por meio de sequências didáticas

Fonte: A pesquisadora, a partir dos livros didáticos analisados

Ao refletirmos sobre as concepções que permeiam o Manual do Professor de cada livro didático, voltamos nosso olhar para analisar as propostas de escrita de gêneros de caráter instrucional presentes nas obras e obtivemos os resultados sintetizados no Quadro 14. Na próxima seção, abrimos uma discussão sobre esses resultados.

4.2 Discussão dos resultados

Nesta seção, iniciamos com a discussão dos resultados obtidos na análise do Manual do Professor, considerando a concepção de linguagem, a concepção de escrita, a noção de gênero discursivo e de texto injuntivo/instrucional. Em seguida, trataremos da discussão dos resultados obtidos na análise do livro didático, observando a posição dos gêneros instrucionais, os tipos de textos, os constituintes dos comandos de produção, o gênero discursivo (temas das propostas, como é o trabalho com a organização composicional e com o estilo de linguagem). Por fim, refletiremos sobre as características das propostas de produção escrita.

4.2.1 Manual do Professor

Nas primeiras análises realizadas no Manual do Professor dos quatro livros didáticos, observamos a perspectiva teórica apresentada e a visão que cada um tem a respeito do ensino e da aprendizagem de produção textual, em contexto escolar, confrontando com o que de fato trazem nas seções destinadas à produção escrita de gêneros de caráter instrucional. Em todas as obras, observamos, no Manual do Professor, o discurso teórico voltado para a perspectiva interacionista, conforme podemos observar nas citações a seguir:

“[...] leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de interação social e compreensão da vida em sociedade” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.04).

“O objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 16).

“As atividades de uso da língua consideram sempre a experiência do aluno, as contribuições que tem a oferecer, para além da meta de desenvolver a capacidade de expressão e assegurar a participação

crítica e responsável na vida social” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 5).

“Nosso objetivo é propiciar ao aluno oportunidades para desenvolver, de forma consistente, suas capacidades com a linguagem para um bom desempenho nas práticas sociais” (RAMOS, 2012, p.19).

A partir da preocupação em adequar a linguagem do aluno às situações comunicativas sociais, nos Manuais do Professor, observamos o intuito em estabelecer um diálogo com a concepção interacionista de linguagem, propondo o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita de forma planejada, abrangendo uma dimensão social mais ampla, que vai ao encontro com as orientações teórico-metodológicas contidas nos PCN's. Para tanto, as análises realizadas dos materiais revelaram que o Manual do Professor é o lugar em que se dialogam diferentes teorias. É como se os autores procurassem dar conta de abranger a maioria das teorias existentes, como Semiótica, Letramento, Interacionismo, a fim de orientar o professor no trabalho em sala de aula. Dentre as teorias apresentadas, a concepção tradicionalista da linguagem recebe críticas e é apresentada como “um ensino de língua pautado em práticas cristalizadas na utilização do texto como pretexto, em favor do estudo gramatical, do reconhecimento das estruturas e de tipos textuais” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 16).

Para garantir o domínio das capacidades de compreensão, interação, avaliação e réplica ativa que tornam o aluno um bom leitor e da competência que permite produzir textos orais ou escritos adequados à intenção do produtor, é necessário mais do que alfabetizar. É necessário letrar e buscar ampliação constante desse letramento, considerado como processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita em contextos específicos e de percepção de como as habilidades envolvidas nesse processo relacionam-se com as necessidades, valores e práticas sociais (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 15).

Neste trecho do livro didático “Jornadas.port”, constatamos uma mistura de concepções e teorias, como Interacionismo e Letramento, para embasamento da proposta de ensino de Língua Portuguesa. No livro “Universos”, a teoria é apresentada por eixos de língua portuguesa: leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos, oralidade e letramento literário. Sabendo da importância do professor conhecer teorias que embasam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, o Manual do Professor

apresenta “algumas sugestões de leitura que podem ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos teóricos” (RAMOS, 2012, p. 19).

Na obra *Perspectiva*, cada unidade é sustentada por tópicos teóricos preservando “a progressão dos estudos linguísticos, textuais e discursivos” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 6). De acordo com Rodrigues (2007), apoiar-se em mais de uma teoria pode indicar uma preocupação em atender às exigências dos PCN’s, demonstrando conhecimento sobre as teorias linguísticas existentes ou, ainda, um conhecimento superficial sobre a perspectiva interacionista. Sabemos que cada teoria pode contribuir com o ensino e a aprendizagem. Assim, acreditamos que caiba ao professor optar por uma teoria em detrimento a outras no momento de interação em determinada atividade, seja de leitura, de produção ou de análise linguística, em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Para direcionarmos nosso olhar para a concepção de escrita adotada pelos livros didáticos, primeiro depreendemos o objetivo de escrita de cada obra. Segundo o Manual do Professor de cada livro didático:

O domínio seguro do repertório linguístico-discursivo à sua disposição e adequado à sua faixa etária, aliado à capacidade de escolher de que gênero lançará mão para seu projeto de dizer, permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 12).

[...] garantir aos alunos o acesso à cultura letrada, às diversas áreas do conhecimento (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.16).

[...] a fim de que o aluno se instrumentalize para uma argumentação crítica e segura, em situações de comunicação formal ou informal, pública ou privada (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 13).

Nosso objetivo é propiciar ao aluno oportunidades para desenvolver, de forma consistente, suas capacidades com a linguagem para um bom desempenho nas práticas sociais (RAMOS, 2012, p. 19).

Em cada Manual do Professor observamos as propostas de produção escrita no livro didático com o mesmo objetivo: o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, que é percebida quando o aluno produz, “com autonomia, textos (escritos, orais ou visuais) de diferentes gêneros, adequados a sua intenção e a seu interlocutor” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 15). A delimitação desse objetivo é muito

importante para que o professor estabeleça parâmetros de avaliação no processo de ensino e aprendizagem de escrita do aluno.

A capacitação para uma comunicação eficiente envolvendo a leitura compreensiva e crítica, a produção escrita e oral, assim como a análise e compreensão da estrutura e funcionamento da língua, deve presidir o ensino-aprendizagem (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.16).

Nesse sentido, as autoras acreditam que o trabalho com a escrita contribui para que o aluno adeque a linguagem a diferentes contextos, favorecendo a sua competência comunicativa. O desenvolvimento dessa capacidade comunicativa do aluno torna-se possível a partir do momento em que a sala de aula é tratada como espaço de interação verbal em que “aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos, [...] construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI,1997, p.23).

O domínio da escrita e da leitura de textos que circulam em todas as esferas do conhecimento é um divisor social, pois, sem ele, a participação do indivíduo em um mundo por onde circulam tantas informações fica limitada (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 12).

Em relação ao trabalho com a escrita, observamos no Manual do Professor do livro didático Jornadas.Port a preocupação em considerar a produção de texto como processo, propondo e articulando tarefas que possibilitem ao aluno:

- **planejar** de acordo com um projeto de dizer que considere a situação de produção;
- **submeter** o texto a um leitor crítico (colega, professor, aluno de outra turma, familiares, membro da comunidade...);
- **revisar** e **reescrever** de acordo com sugestões feitas. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 12).

Ao considerar a escrita enquanto processo, vislumbramos a concepção de escrita como trabalho no Manual do Professor. No entanto, ao destacar apenas três das etapas desta concepção, consideramos que o processo de ensino e de aprendizagem de textos escritos possa ficar comprometido visto que o trabalho de escrita efetivo deve passar pelas seguintes etapas: “planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita; avaliação” (MENEGASSI, 2010, p. 78). O ato de planejar, que corresponde à etapa de planejamento, está direcionado à situação de produção: interlocutor, finalidade, posição

social, veículo de circulação. No entanto, esta etapa deve ir além, considerando a delimitação do tema e daquilo que dará unidade ao texto, elegendo-se os objetivos, escolhendo o gênero, delimitando-se os critérios de organização das ideias, prevendo o público alvo e a variedade linguística (formal ou informal) que o texto irá assumir.

O momento da produção escrita vai além de submeter o texto a um leitor crítico. A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e de Menegassi (2010), observamos que, na etapa de execução do texto escrito, o aluno desenvolve o tema a partir da finalidade, do interlocutor marcado e do gênero textual escolhido, considerando a organização composicional e o estilo de língua em sua produção textual. Em seguida, o texto produzido passa pelo processo de revisão, o qual poderá ser realizado pelo próprio aluno, por um colega de sala ou pelo professor. Nessa etapa, são realizados apontamentos e comentários que orientam na reescrita. Já a avaliação ocorre durante todo este processo de escrita, pois “não se pode verificar apenas o resultado: é preciso acompanhar o processo” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 12).

Segundo Delmanto & Carvalho (2012) trabalhar a escrita não é simplesmente ensinar técnicas, produzindo um texto a partir de um “esqueleto descarnado das características de um gênero, que o aluno se vê forçado a seguir” (GERALDI, 2007, p. 25). O ensino e a aprendizagem da escrita devem ser pautados no domínio de gêneros discursivos, cabendo ao aluno, de acordo com Delmanto & Carvalho (2012), seguir todos os elementos da situação de comunicação apresentados no comando, selecionando os recursos linguísticos para alcançar os objetivos definidos, escrevendo as palavras corretamente e adequando a linguagem (mais ou menos formal) à situação de comunicação. Para isso, é preciso considerar que

Ao formular sua proposta, o professor deverá ter clara a situação em que seus alunos produzirão o texto: deverá considerar a faixa etária e os conhecimentos que possuem; explicitar para quem e por que o texto será escrito [...]. Deverá também sugerir o gênero a ser utilizado e o veículo em que se dará a publicação (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 12).

Neste trecho é apresentado o papel do professor como orientador no processo de ensino de escrita, como aquele que “ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.11). Ao tratar da intervenção do professor no processo de escrita do aluno, o Manual do professor deixa claro que o educador não pode se limitar à correção de erros ortográficos e

gramaticais. É necessário um acompanhamento antes da produção, com “intervenções durante o processo de produção e uma orientação após a conclusão da primeira escrita que se coloque a serviço da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.12). Diante das orientações do livro didático “Jornadas.port”, observamos uma visão bastante adequada à perspectiva interacionista e à concepção de escrita como trabalho, no entanto, não são apresentados aos professores critérios de revisão para que a reescrita dê continuidade ao processo de construção de conhecimentos de forma interligada às demais etapas da escrita enquanto trabalho, o que pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem de escrita, caso o professor não domine as demais teorias. Assim, nesse livro didático, pressupõe-se que o professor domine os critérios de revisão e de reescrita que contribuem na sedimentação do conhecimento mobilizado durante o processo de produção escrita.

As correções, geralmente, são realizadas pelos professores por intuição, sem critérios bem definidos. Segundo Serafini (2004), para que revisão e correção ocorram concomitantemente, de modo eficaz, é preciso que a correção não seja ambígua, que os erros apresentados no texto sejam reagrupados e catalogados, que o aluno seja instigado a rever as correções realizadas, a compreendê-las e a trabalhar sobre elas, que os erros sejam corrigidos pouco a pouco, que o texto do aluno seja aceito pelo professor e que a correção seja adequada à capacidade do aluno. De acordo com Menegassi (1998), o modo como se dão os comentários de revisão do professor no texto do aluno são fundamentais para a construção da reescrita e para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o qual é o objetivo de escrita apresentado pelo Manual do Professor.

Em relação ao trabalho com a escrita, observamos, no Manual do Professor do livro didático “Vontade de saber português”, a preocupação em determinar as condições de produção de texto para que os alunos passem “a olhar o texto como um processo e não como um fim em si mesmo” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.23). Assim, as autoras acreditam que, se ficar claro aos alunos “a situação comunicativa, isto é, para quem se escreve (destinatário), o assunto, em que esfera social o gênero irá circular e em que suporte ele será divulgado” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.23), os alunos poderão perceber a necessidade de planejar, escrever, revisar e refazer o texto.

Nessa perspectiva, avaliação, revisão e reescrita do texto ganham nova dimensão e tornam-se fundamentais no processo de produção; e tanto

a revisão do próprio autor como a revisão de colegas e professores podem ser úteis nesse processo, uma vez que permitem ao aluno ter uma visão ampla sobre a própria produção (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.24).

Na obra “Perspectiva”, observamos o predomínio da concepção de escrita enquanto consequência, cuja produção é realizada a partir de um pretexto, “resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme” (SERCUNDES, 2001, p.82) etc. No manual do professor, as autoras citam, como exemplo de pretexto para se realizar um trabalho escrito, o debate oral.

O debate oral costuma oferecer subsídios para a produção de textos escritos que pedem a argumentação explícita e por isso são considerados preponderantemente argumentativos ou opinativos e podem ser reunidos na categoria textual tradicionalmente denominada dissertação (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 13).

Nesse viés, espera-se que o aluno, ao interagir em um debate oral, consiga produzir textos eficientes a partir da aquisição de informações, sem considerar “o tempo de sedimentação destas ‘palavras alheias’ para que se tornem ‘palavras próprias’ do aluno autor do texto” (SERCUNDES, 2001, p.83). “Espera-se que o aluno possa legitimar-se como sujeito enunciador, por meio da definição de determinada voz, que encontrará outras, sejam as convergentes com ela, sejam as divergentes dela” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 13). Diante disso, constatamos, nesta concepção, que “a heterogeneidade de vozes é fundamental para a execução das tarefas e que os comentários servem para enriquecer as experiências dos alunos” (SERCUNDES, 2001, p.82).

Prossegue a prática da expressão escrita nesta Coleção por meio de projetos sugeridos para acompanhar todo o desenvolvimento do livro. Os projetos criam uma perspectiva real de situação de comunicação, o que justifica a produção, a reescritura e o retorno que o aluno terá do texto, o qual será examinado pelo outro, seja este um participante da própria classe, da escola ou da comunidade, seja este ele mesmo, muito tempo depois do seu tempo escolar correspondente à empreitada desenvolvida ao longo do livro (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 15).

Mais uma vez observamos a concepção de escrita como consequência de um pretexto de leitura, visto que é marcada em função de um “projeto de curso do livro didático” e “não em função do projeto de ensino do professor” (SERCUNDES, 2001, p.

80). De acordo com o Manual do Professor, os projetos são os responsáveis em simular uma situação de comunicação, a qual não é detalhada pelo comando para deixar claro ao professor os elementos que constituem uma situação de comunicação. Neste trecho encontramos indícios de uma possível “reescritura” e de um possível exame do texto produzido pelo aluno, mas não é mencionada uma possível revisão do texto do aluno com critérios pré-estabelecidos.

Diferentemente do ensino tradicional de produção de texto, em que “primeiro se ensina o domínio do código (estruturação gramatical) e, somente depois, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou redação” (RAMOS, 2012, p. 36), o Manual do Professor do livro didático Universos (2012) afirma trabalhar o ensino de escrita a partir de sequências didáticas, em que

[...] os processos de expressão e de estruturação estão intimamente interligados, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. As sequências começam e terminam com atividades de produção textual, e as diversas aprendizagens linguísticas, previstas no quadro de exercícios dos chamados módulos de ensino, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão (RAMOS, 2012, p. 36).

Nesse viés, observamos o intuito de estabelecer por meio da sequência didática um modelo de planejamento para o ensino de escrita, procurando que haja “uma progressão no ensino das estratégias de escrita” (RAMOS, 2012, p.36). Na sequência didática, “é necessário elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino para [...] que o aluno domine a produção de gêneros de textos” (RAMOS, 2012, p.36). Ao organizar a sequência didática, o autor selecionou “os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, adaptando-os ao suposto estado do saber fazer dos alunos e dos professores” (RAMOS, 2012, p. 36).

O aluno precisa aprender que, na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades de o leitor pedir esclarecimentos a quem escreveu o texto, o que não acontece na maioria das interações face a face. Ele precisa aprender, ainda, que se aprende a escrever quando se aprende: a selecionar o gênero discursivo mais adequado a uma situação comunicativa específica; a reconhecer a sequência e a inter-relação das partes estruturais de um tipo de discurso; a reconhecer a maneira mais corriqueira de escolha, ordenação e articulação dos tópicos de que trata o discurso e a compor o texto segundo esses padrões; a identificar o estilo mais adequado e a selecionar e utilizar, com pertinência, os recursos linguísticos compatíveis com esse estilo,

relativo às escolhas lexicais e à estruturação sintática dos enunciados (RAMOS, 2012, p. 36).

Ao tratar do distanciamento dos interlocutores no momento da escrita, o autor coloca a escrita como mediadora. Diante disso, podemos estabelecer uma ponte com os estudos de Bakhtin que vê a escrita como uma forma de diálogo, uma vez que ela “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123), assim como acontece nas comunicações face a face, mas sem obter uma resposta imediata, ou seja, no momento da enunciação. Nesse sentido, compreende-se a preocupação do Manual do Professor em destacar a importância de se pensar no interlocutor para elaborar o discurso escrito, visto que o dizer do enunciador é orientado para uma resposta do outro.

O Manual do Professor trata ainda da importância de o aluno aprender a adequar um gênero discursivo a determinada situação de comunicação. Por exemplo, se alguém pretende orientar o procedimento para realizar determinada ação, como prevenir-se do mosquito que transmite dengue, precisará organizar o seu discurso em um gênero, no caso, um Manual de instrução. Para isso, é preciso conhecer as características do gênero, observando se estão adequadas aos objetivos que se propõe e a situação de circulação. Assim, quanto mais conhecimento se tem sobre o gênero, maiores as chances do discurso ser eficiente. Nas palavras de Bakhtin (2003),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p.285).

No Manual do Professor, observamos o intuito de explicar as etapas das sequências didáticas organizadas no livro didático e de orientar o professor passo a passo a como preparar sua própria atividade de produção escrita norteada por uma sequência didática. O passo a passo é apresentado em cinco passos:

1. **Seleção do gênero e escolha dos textos modelares:** ao definir o gênero a ser trabalhado, o professor deve buscar gêneros que circulam na sociedade para servir de modelo: “textos que apresentam forma composicional (partes que

compõem o texto), estilo (recursos linguísticos que são usados na escrita do gênero) e tema socialmente reconhecidos” (RAMOS, 2012, p.45 e 46).

2. **Definição do projeto de comunicação e preparação do conteúdo:** neste momento, os alunos são preparados para a primeira produção, que posteriormente será trabalhada em módulos e são orientados quanto ao “projeto de comunicação que será realizado na produção final” (RAMOS, 2012, p.46).
3. **Primeira produção do aluno e diagnóstico de problemas:** os alunos produzem o primeiro texto “e, desse modo, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm do gênero” (RAMOS, 2012, p.46).
4. **Módulos de reelaboração e sistematização de aprendizados:** após a escrita dos alunos, “são trabalhados os problemas diagnosticados na primeira produção e os alunos são instrumentalizados para superá-los” (RAMOS, 2012, p. 46). Neste momento, o professor é orientado a selecionar “os problemas que afetam mais diretamente a compreensão dos textos dos alunos” (RAMOS, 2012, p. 46).
5. **Produção final e nota:** ao produzir o texto final, o professor pode atribuir uma nota ao texto do aluno seguindo como critérios de avaliação “os elementos trabalhados nos módulos” (RAMOS, 2012, p. 46) a partir dos equívocos cometidos na primeira produção.

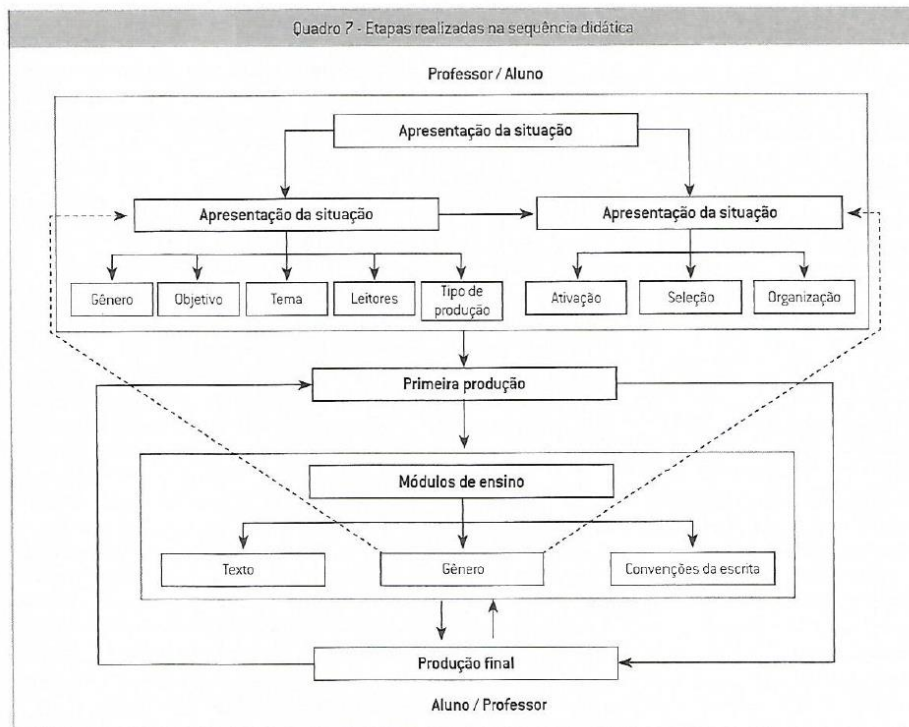
A partir desta proposta de sequência didática, observamos o predomínio da concepção de escrita como trabalho. Nos dois primeiros passos, constatamos a etapa de planejamento da concepção de escrita enquanto trabalho, na qual se busca apresentar os elementos das condições de produção mencionados na seção sobre os estudos de Bakhtin: “finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79). Nessa etapa de planejamento, o gênero já foi definido e trabalhado previamente durante as atividades de leitura, favorecendo: a) a definição do projeto de comunicação ao trabalhar as principais características do gênero, preparando os alunos para a primeira produção; b) a preparação do conteúdo ao trabalhar a temática, levando o aluno a refletir sobre o assunto tratado, os argumentos mobilizados, a mensagem transmitida, as implicações sociais concernentes à situação, os posicionamentos dos sujeitos envolvidos e outros. No terceiro passo, observamos a etapa de execução do texto escrito, momento em que, segundo Menegassi (2010), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, o aluno desenvolve o tema a partir da finalidade, do interlocutor marcado e do gênero textual

escolhido, considerando a organização composicional e o estilo de língua em sua produção textual. “Essas primeiras produções dos alunos [...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la às capacidades reais dos alunos” (RAMOS, 2012, p. 46).

No quarto passo, “são trabalhados os problemas diagnosticados na primeira produção e os alunos são instrumentalizados para superá-los” (RAMOS, 2012, 46). Nesse momento, há uma preocupação em orientar o professor a trabalhar “os problemas que afetam mais diretamente a compreensão dos textos dos alunos” (RAMOS, 2012, p. 46), assim os problemas apresentados poderão ser organizados em módulos para que os alunos consigam superar as dificuldades encontradas. No entanto, não são apresentados critérios que direcionem a revisão e a reescrita das produções finais dos alunos, pois se espera que o professor adeque seus conhecimentos sobre os critérios de revisão e reescrita à proposta de produção escrita apresentada pelo livro didático. Sabemos, na posição de professor, que o tempo disponível em sala de aula, geralmente, não é suficiente para que o professor organize planilhas de revisão a cada gênero trabalhado e, ainda, durante as correções, teça comentários pertinentes à temática, ao estilo e à estrutura do gênero produzido pelo aluno para que durante a reescrita ocorra uma aprendizagem orientada e com significado para os interlocutores envolvidos.

No quinto passo, os alunos realizam uma produção final em sala de aula. Nessa produção, os alunos devem “colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos e que devem servir como critérios de avaliação” (RAMOS, 2012, p. 46). Nesse passo, observamos uma preocupação em sugerir ao professor um método de elaborar critérios de avaliação por meio de problemas organizados em módulos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) determina que a avaliação seja contínua e cumulativa, de modo que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assim somos coniventes com o fato de que “explicitando os critérios de avaliação, você evita julgamentos subjetivos que não são compreendidos pelos alunos e passa a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes.” (RAMOS, 2012, p. 46). Após a orientação de como preparar uma sequência didática, o autor apresenta o quadro esquemático representado na figura 27:

Figura 27 – Organização de uma sequência didática proposta no livro “Universos”



Fonte: Ramos (2012, 47)

Após voltarmos o nosso olhar para a concepção de escrita predominante nos livros didáticos analisados, passamos a observar, no Manual do Professor de cada obra, a visão que cada uma tem acerca de gênero discursivo e de tipologia textual, evidenciando não somente as suas características, mas também a relação existente entre ambas. Assim,

Os gêneros textuais são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. São formas de dizer que não precisam ser inventadas a cada vez que nos comunicarmos: estão a nossa disposição, circulam nos diferentes meios sociais, presentes nas diferentes esferas da atividade humana (cotidiana, científica, jornalística, educacional, religiosa, política etc.). [...] Os gêneros se organizam com base nas finalidades e intenções do locutor, ou seja, do produtor do texto, da imagem que este faz de seu tema e de seu interlocutor (dos conhecimentos e crenças que imagina que ele possua, da relação de afinidade e/ou de familiaridade que mantém com ele), da posição social que ambos ocupam, do suporte que será utilizado (DELMANTO; CARVALHO 2012, p. 6).

Os gêneros são entendidos como uma ferramenta que amplia a competência comunicativa dos alunos tanto na produção quanto na compreensão de textos adequados à esfera de circulação. A situação

de interação comunicativa (situação de produção) estabelece um modo de interação que configura uma categoria de texto, ou seja, um gênero (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 20).

O gênero, tido como enunciado relativamente estável, corresponde àquilo que reúne as recorrências consolidadas dos textos produzidos em situações afins e com intencionalidade enunciativa afim. O gênero textual, como enunciado, é uma abstração que se concretiza por meio de textos. Mas é também concreto, se pensarmos que ele responde pela situação de comunicação proposta. O gênero se constitui por meio de determinada composição, temática e estilo. O discurso escolhe os gêneros para comunicar as verdades construídas (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 8).

Às diferentes e heterogêneas esferas discursivas que organizam a atividade humana podem associar-se, segundo Bakhtin (2003), um conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados, orais e escritos, denominados gêneros do discurso (RAMOS, 2012, p.32).

Em todos os livros didáticos, constatamos a concepção de gênero discursivo tida como tipos relativamente estáveis de enunciado, que parte dos estudos de Bakhtin. Como observamos, na seção “Gênero discursivo”, o conceito de gênero discursivo, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, abarca a temática, a forma composicional, o estilo, a entonação expressiva, o produtor, o interlocutor, mobilizando fatores extralinguísticos que incluem os seus modos de produção e circulação, o aspecto social, o histórico, bem como os valores constituídos socialmente. Nos Manuais do professor dos livros analisados, a tipologia é tratada e relacionada aos gêneros discursivos da seguinte forma:

Existe uma multiplicidade de critérios que podem ser utilizados para agrupar os gêneros. Por exemplo: de acordo com a função (informativa, literária, apelativa ou exortativa, expressiva etc.), de acordo com a esfera de circulação (jornalística: artigo, editorial; literária: conto, crônica, romance; cotidiana: carta, bilhete, guia turístico etc.), de acordo com a tipologia ou trama textual (narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, conversacionais ou dialogais) (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 8).

Ainda com relação a esse assunto, é importante esclarecer que não se deve confundir gênero com tipo textual. O tipo textual está ligado à sua estrutura composicional. De forma geral, admitem-se cinco tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 21).

Tanto para a Expressão oral como para a Expressão Escrita distinguem-se gêneros de tipos de textos. Os tipos de texto são:

descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e injuntivo, este último concretizando-se em textos instrucionais, em que se dão regras de como fazer algo, como um manual de instrução ou uma receita culinária (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 8).

[...] usa-se a expressão tipo textual para “designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Já o termo gênero textual é usado para se referir a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23). [...] Quando se fala em tipo textual, remetemos a um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. [...] Trabalhar sequências tipológicas características dos gêneros é trabalhar elementos da forma composicional, do estilo bakhtiniano. É também se debruçar sobre a gramática da língua, fazendo uso dos elementos da chamada gramática tradicional (RAMOS, 2012, p.34).

No Manual do Professor do livro didático *Jornadas.port*, os gêneros discursivos são agrupados por meio de duas propostas de agrupamento: a proposta dos PCNs, ou seja, “de acordo com a esfera de circulação: jornalística, literária, escolar, publicitária, de divulgação científica etc” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 8). E a proposta de Dolz & Schneuwly (2013), que buscam agrupar os gêneros, considerando os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos. Observamos, assim, que a tipologia textual é tratada como um critério de agrupamento de gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros de caráter instrucional têm como domínios sociais de comunicação as instruções e prescrições, cujos aspectos tipológicos visam a descrever ações, tendo a regulação mútua de comportamentos como capacidades de linguagem dominantes. São citados como exemplo de textos instrucionais: instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo e instruções de uso.

No Manual do Professor do livro didático “*Vontade de Saber Português*”, a tipologia textual é apresentada brevemente, diferenciando-a dos gêneros discursivos, visto que aquela está ligada à estrutura composicional deste. São apontados cinco tipos de tipologia: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. No entanto, não há uma explicação para cada tipo de texto, não são apresentados exemplos de gêneros nem as funções textuais das tipologias. Segundo Travaglia (2004), a tipologia determina uma situação de interação que, ao variar, apresenta características distintas que se constituem em diferentes gêneros discursivos, portanto é preciso fazer no ensino de língua materna um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem com os tipos textuais.

Conhecer as principais tipologias é fundamental, visto que estas afetam, segundo Travaglia (2002), as categorias de tempo, modalidade e aspecto do discurso, considerando haver três tipos de tempo na formulação do texto: tempo referencial, tempo do texto e tempo da enunciação.

No Manual do Professor do livro didático “Perspectiva”, são apresentadas cinco tipologias: descrição, narração, argumentação, exposição e injunção com uma breve explicação. Comenta-se que há uma diferença entre tipos e gêneros, mas não se esclarece essa diferença. Esclarecer essa distinção é relevante no processo de ensino e aprendizagem de escrita, visto que os tipos textuais compõem os gêneros, não existindo enquanto textos isolados. “Ao praticar a noção de gênero, conectada à noção de tipo de texto dominante num gênero determinado, o aluno entende com clareza o que escrever, para quem escrever e por que escrever, mesmo que seja uma representação fictícia essa cena enunciativa, mesmo que seja da ordem da realidade, como um jornal mural.” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 14). Segundo Santos e Fabiani (2012), seu estudo não deve ser apenas uma mera descrição de estruturas e formas verbais típicas, é preciso considerar as condições de produção de cada gênero.

No Manual do Professor do livro didático “Universo” (2012), a tipologia textual é tratada como um “conjunto de traços que formam uma sequência, e não um texto” (RAMOS, 2012, p.34). Em um texto instrucional, por exemplo, há predominância da sequência injuntiva, podendo aparecer outras sequências também. Com respaldo nos estudos de Marcuschi (2005), Ramos (2012) apresenta as principais características das tipologias e dos gêneros textuais no Quadro 15, que é uma síntese das informações recolhidas no livro didático:

Quadro 15: Características principais das tipologias e dos gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gênero: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.
---	---

Fonte: (Ramos, 2012, p.34).

Neste quadro, observamos que as tipologias são apresentadas como propriedades inerentes aos gêneros. Assim, Marcuschi (2005) estabelece uma distinção entre gêneros e tipos textuais por meio da definição das duas noções. Para o pesquisador, os tipos textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, dentre outras. Já os gêneros textuais são encontrados materializados na vida diária e apresentam características sociais e comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Nessa perspectiva, averiguamos que a sequência tipológica predominante em um gênero é a injunção quando

Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa na qual o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”. (RAMOS, 2012, p. 35).

Nesta seção, ao observarmos a concepção de linguagem, de escrita, de gênero discursivo e de texto injuntivo/instrucional, elaboramos uma síntese das análises realizadas nos livros didáticos, que são apresentadas no Quadro 16:

Quadro 16: Principais concepções teóricas predominantes nos Manuais do Professor

	LP-JP7	LP-VSP7	LP-P8	LP-U8
Concepção de linguagem	Interacionista	Interacionista	Interacionista	Interacionista

Objetivo de escrita	Desenvolver a capacidade comunicativa do aluno	Desenvolver a capacidade comunicativa do aluno	Desenvolver a capacidade comunicativa do aluno	Desenvolver a capacidade comunicativa do aluno
Concepção de escrita	Trabalho	Trabalho	Consequência	Trabalho
Concepção de gênero discursivo	Tipos relativamente estáveis de enunciado	Tipos relativamente estáveis de enunciado	Tipos relativamente estáveis de enunciado	Tipos relativamente estáveis de enunciado
Concepção de tipologia	A tipologia textual é tratada como um critério de agrupamento de gêneros	A tipologia está ligada à estrutura composicional do gênero.	Não esclarece	Tipologia é um “conjunto de traços que formam uma sequência, e não um texto”
Concepção de tipologia injuntiva	Os aspectos tipológicos visam a descrever ações, tendo a regulação mútua de comportamentos como capacidades de linguagem dominantes.	Não esclarece	Os textos instrucionais apresentam regras de como fazer algo, concretizando-se em textos instrucionais, como um manual de instrução ou uma receita culinária.	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa na qual o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”. (RAMOS, 2012, p. 35).

Fonte: Livros didáticos analisados.

Nesta seção, tecemos uma discussão sobre as principais concepções teóricas depreendidas do Manual do Professor de cada obra analisada. Em seguida, trataremos de discutir os resultados obtidos nas análises dos livros didáticos para auferir as principais características das propostas de produção escrita.

4.2.2 Resultados obtidos nas análises dos livros didáticos

Nesta seção, iniciaremos com a discussão dos resultados obtidos na análise das propostas de produção escrita dos livros didáticos, observando a posição dos gêneros instrucionais, os tipos de textos, os constituintes dos comandos de produção e o gênero discursivo (temas das propostas, como é o trabalho com a organização composicional e com o estilo de linguagem). Por fim, refletiremos sobre o seguinte questionamento: por que o aluno produz o gênero de caráter instrucional proposto?

Para iniciarmos a discussão dos resultados obtidos nos livros didáticos, elaboramos o Quadro 16, no qual é possível visualizar: a) a unidade em que as propostas de produção escrita de textos instrucionais são trabalhadas; b) a sua organização; c) a quantidade de proposta de produção escrita nesta unidade; d) o capítulo e a seção em que é solicitada a produção do gênero instrucional; e) a quantidade de gêneros discursivos de caráter instrucional trabalhados na unidade:

Quadro 17: Panorama da unidade em que é proposta a produção escrita de textos instrucionais nos livros didáticos

	LP-JP7	LP-VSP7	LP-P8	LP-U8
Unidade 2 do livro didático	Unidade 2: Fazer e acontecer	Unidade 4: Um mundo plural	Unidade 4: Texto e discurso	Unidade 3: Entre cenas e atos
Organização	Em dois capítulos	Em dois capítulos	Em dois capítulos	Em três capítulos
Número de propostas	Há uma proposta de escrita na unidade	Há duas propostas de escrita na unidade.	Há três propostas de escrita na unidade, sendo a última em forma de projeto	Há uma proposta de escrita na unidade
Capítulo e seção	Capítulo 2: Instruções de montagem (Vida sustentável) Produção textual do gênero “Texto de instruções de pesquisa” na terceira seção do capítulo	Capítulo 2: Todas as cores e etnias. Produção textual do gênero “Manual de instrução” na sexta seção do capítulo (antepenúltima)	Há três propostas de escrita na unidade, sendo a última em forma de projeto. Capítulo 1: Lição 7 – Modas e modos A primeira proposta de escrita da unidade solicita	Capítulo 9: Desliguem os celulares, o espetáculo vai começar! Texto instrucional. A segunda proposta de escrita da unidade solicita a produção textual do gênero “Manual

	(penúltima)		a produção textual do gênero “Manual de etiqueta” na terceira seção	de comportamento” na quarta seção do capítulo (última)
Número de gêneros	Cinco gêneros discursivos de caráter instrucional trabalhados na unidade	Dois gêneros discursivos de caráter instrucional trabalhados na unidade	Dois gêneros discursivos de caráter instrucional trabalhados na unidade. Uma crônica subvertendo um manual de instrução	Três gêneros discursivos de caráter instrucional trabalhados na unidade

Fonte: A pesquisadora.

Ao vislumbrarmos o Quadro 17, observamos que a maior parte dos livros didáticos apresenta a proposta de produção escrita ao término da unidade, privilegiando a leitura e favorecendo o trabalho que antecede a escrita. Para Antunes (2003), um texto coerente e relevante deve passar por uma etapa anterior e por uma posterior à escrita, já que não basta o cumprimento da etapa de escrever. Na etapa que precede a escrita há um planejamento, em que se procura delimitar o tema e aquilo que dará unidade ao texto, eleger os objetivos, escolher o gênero, delimitar os critérios de organização das ideias, prever o público alvo e a variedade linguística (formal ou informal) que o texto irá assumir. Segundo Rosa (2007), antes da escrita é preciso propor atividades que explorem o gênero solicitado para propiciar aos alunos uma base para a produção do texto, “encarando-o como um enunciado que emana de determinado campo de atividade humana” (ROSA, 2007, p. 143). Para Bakhtin, não basta dominar uma língua, é preciso saber empregar os gêneros adequadamente em diferentes situações de comunicação. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 121).

As obras “Jornadas.port” e “Universo” apresentam apenas uma proposta de produção escrita (Manual de instrução/Manual de comportamento) na unidade, o livro didático “Vontade de saber Português” apresenta duas propostas de escrita (Entrevista e Manual de instrução) e o livro didático “Perspectiva” apresenta três propostas de produção escrita: Manual de instrução; Crônica e/ou Conto; Projeto de produção escrita de gêneros da esfera jornalística (veiculados em jornais, como reportagem e horóscopo)

ou da esfera científica (veiculados em revistas, como artigo de opinião, reportagem e entrevista). No entanto, esta diferença não se traduz, necessariamente, em um aspecto negativo ou positivo dessas obras.

Aparentemente, na obra “Perspectiva” (2012), tem-se a impressão de não haver tanta preocupação em propiciar o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos de caráter instrucional, pois a quantidade desse tipo de gênero, trabalhadas na unidade, é menor, em comparação com as demais obras. Como observamos nos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006), o diálogo é uma das formas da interação verbal que se constitui em uma situação de comunicação, na qual aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas, valendo-se do conhecimento de enunciados anteriores, para elaborar uma mensagem compreensível para seu interlocutor de quem espera uma resposta com postura ativa. Assim, para que o aluno desenvolva uma postura ativa, é preciso que se aproprie de enunciados anteriores, ou seja, tenha contato a diversos gêneros discursivos de caráter instrucional. Segundo Bakhtin (2003), é preciso considerar que o homem é um ser social que se constitui por meio da palavra do outro. Na comunicação discursiva, o discurso é visto como uma rede dialógica em que a palavra parte de um indivíduo com destino a outro sucessivamente formando um elo na comunicação. Esse elo na comunicação é muito importante para que o aluno seja capaz de se comunicar em diferentes situações de comunicação. O livro “Perspectiva” (2012) deixa de priorizar o trabalho de mobilização de conhecimentos para propiciar uma escrita como consequência de um pretexto de leitura.

Dentre as obras analisadas, o livro “Jornadas.Port” e o “Universo” estabelecem um diálogo com o professor por meio de comentários que propiciam a aproximação dos autores, da obra, dos textos, do professor e, conseqüentemente, dos alunos. No livro didático “Jornadas.Port”, há cinco comentários na seção de produção escrita e, no livro “Universos”, há seis comentários. Cabe ressaltar que destacamos como comentários aqueles que aparecem introduzidos por um vocativo direcionado ao professor e, que entre os comentários, há ainda sugestões de respostas que, geralmente, permeiam o livro do professor.

1. Professor: se houver possibilidade, peça aos alunos que afixem cartazes com as mesmas instruções em outras salas de aula, do 5º e do 6º anos, por exemplo. Isso ampliará o público leitor da produção.

2. Citar as fontes consultadas. Professor: Comente com os alunos que, em um trabalho escrito de pesquisa, indicar corretamente de onde tiramos as informações e ideias apresentadas é uma atitude que demonstra honestidade intelectual.
3. Professor: Se preferir defina um número de instruções.
4. Professor: Não há necessidade de os alunos extraírem todas as instruções do texto, mas é importante que selecionem o que é imprescindível. Ver sugestão no Manual do Professor.
5. Professor: Divida a classe em grupos e distribua as tarefas: aquele que anotar as instruções selecionadas, o aluno que providenciará o material (papel Kraft, canetas, fita adesiva etc.), aquele que escreverá e quem finalizará o cartaz, ilustrando-o. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 87 e 88)

1. Professor, faça a atividade com os alunos oralmente e peça-lhes que justifiquem suas escolhas.
2. Professor, a reportagem procura analisar e interpretar fatos, buscando suas causas e consequências, e não tem o objetivo principal de ensinar alguém a agir desta ou daquela maneira. O artigo de opinião expõe um ponto de vista apoiado em argumentos e pode ou não ser persuasivo. Um conto não tem função utilitária. O texto que atende ao propósito de dar comandos para orientar um comportamento é o texto instrucional.
3. Professor, as sugestões foram extraídas da própria reportagem. Os alunos podem responder de forma diferente. Em um primeiro momento, deixe que eles se manifestem livremente. Depois você pode ler a reportagem para eles e todos terão a oportunidade de verificar as hipóteses levantadas.
4. Professor, leia o texto para a turma. Se você achar que seus alunos precisam se informar ainda mais sobre o tema, sugerimos alguns temas que podem ser lidos e discutidos em sala de aula: Marcos Coronato. Como se comportar nas redes sociais.[...]
5. Resposta pessoal. Professor, a sugestão de resposta é o texto de uma cartilha disponível na internet: “O consumismo faz parte da vida e deixar de comprar é quase impossível. Quando exagerado e capaz de prejudicar o futuro das próximas gerações, debilita a qualidade de vida da população atual, devido aos altos índices de poluição atmosférica, falta de água potável e outros desequilíbrios no ecossistema. No entanto, consumir conscientemente é algo bastante viável e depende da vontade de cada um. Veja dicas para continuar consumindo sem causar danos à saúde das pessoas e do planeta.”
6. Professor, a resposta é pessoal. Estimule os alunos a apresentar sua opinião oralmente para a turma. Você pode, se desejar, fazer uma votação para eleger o maior “mico” (RAMOS, 2012, p. 165 a 169).

Dentre esses comentários, podemos observar, nas obras, sugestões de como: a) ampliar o público leitor; b) não cometer plágio; c) organizar os grupos; d) orientar os alunos a realizar as atividades; e) explicar ao aluno o caminho para compreender a resposta da questão; f) estimular os alunos a ler a produção para a turma; g) informar-se mais sobre o tema, apresentando referências disponíveis na internet. Essas sugestões permitem que as atividades trabalhadas façam parte de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, favorecendo a integração “do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2011, p. 87) que é um dos objetivos da concepção de escrita enquanto trabalho.

Ao tratarmos dos gêneros discursivos e sua tipologia predominante que foram trabalhados na seção destinada à escrita em cada livro didático, elaboramos o Quadro 18:

Quadro 18: Os gêneros discursivos propostos nas seções de produção escrita dos livros didáticos

Livro didático	TEXTO DE APOIO		PROPOSTA DE ESCRITA	
	Tipologia	Gêneros discursivos	Tipologia	Gêneros discursivos
LP-JP7	1.argumentativa – injuntiva	1.Artigo	1.Injuntiva	1.Manual de instrução
LP-VSP7	1.injuntiva	1.Manual de instrução	Injuntiva	Manual de instrução
LP-P8	1.injuntiva	1.Manual de etiqueta	Injuntiva	Manual de etiqueta
LP-U8	1.Dissertativa-expositiva 2.injuntiva 3.injuntiva	1.Reportagem 2.Introdução de uma cartilha 3.Dicas de uma cartilha.	Injuntiva	Manual de comportamento

Fonte: A pesquisadora

Para melhor compreendermos o quadro, é importante ressaltarmos que, além desses textos de apoio, outros gêneros, sejam estes instrucionais ou não, foram trabalhados em seções destinadas à leitura e análise linguística. No livro didático Jornadas.Port, o texto de apoio apresentou um trecho de um artigo publicado em uma revista em que predomina a tipologia injuntiva. Sabemos que em artigos publicados em revistas científicas, geralmente, predomina a sequência argumentativa, mas isso não quer dizer que não podemos encontrar outras tipologias permeando esse gênero. Segundo Travaglia (2007), as tipologias, como descrição, dissertação, narração e

injunção, que compõem os gêneros, podem se combinar a partir destes três processos: cruzamento, conjugação e intercâmbio. Assim, reconhecer o modo de combinação entre as tipologias na composição de gêneros é importante para a caracterização e distinção destes. Constatamos o processo de cruzamento no artigo, pois “o gênero apresenta características de dois ou mais tipos simultaneamente” (TRAVAGLIA, 2007, p. 42).

No livro didático “Universos”, o texto de apoio apresentou uma lista de frases retiradas de uma reportagem publicada em no “site” Delas.ig em que predomina a tipologia injuntiva em cada frase. Sabemos que em reportagens, geralmente, predomina a sequência dissertativo-expositiva, “neste caso, os tipos aparecem lado a lado na composição do gênero, mas não há uma fusão de características no mesmo trecho” (TRAVAGLIA, 2007, p. 42). Assim, nessa reportagem, permeiam trechos injuntivos ao lado dos trechos dissertativo-expositivos.

Nesse quadro, constatamos que em todas as seções de escrita dos livros há um texto de apoio que visa a uma preparação prévia para escrita. No entanto, isso não é suficiente para considerarmos a proposta na perspectiva de escrita como trabalho, pois, segundo Sercundes (2011) é o processo contínuo de ensino e aprendizagem que os direciona à concepção de escrita enquanto trabalho. Assim, acreditamos que para escrever é preciso ter conhecimento do tema, e se a leitura é um caminho a percorrer para ampliarmos esse conhecimento, a intervenção dessa prática é de grande valor no ato de escrever. A partir dos estudos de Bakhtin e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Menegassi e Moterani (2013) afirmam que a apropriação de um gênero discursivo por parte do aluno vai além de uma aula de leitura. Assim, o trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos deve envolver as três características propostas por Bakhtin (2003): tema, estilo e organização composicional.

Para Bakhtin (2003), dependendo da finalidade de se produzir determinado enunciado, em determinada esfera social, para um determinado interlocutor, poderemos depreender uma temática. Diante disso, observamos que cada livro didático aborda uma temática diferente nas propostas de produção escrita. O livro *Jornadas.Port* apresenta o tema: trabalho de pesquisa escolar, *Vontade de saber português*: elementos de diferentes culturas, *Perspectiva*: comportamento social e *Universos*: comportamento nas redes sociais. Todos esses temas são apropriados para a idade e série.

Após deprendermos o tema, passamos a considerar o estilo, visto que o tema associado ao contexto social nos encaminha ao estilo “que está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.”

(BAKHTIN, 2003, p. 265). Selecionado em função dos interlocutores e de como se presume sua compreensão responsiva ativa, podemos identificar o estilo por meio do uso típico de:

- **recursos lexicais** - “[...] use sequências injuntivas; [...] elimine exposição de comentários, exemplos e opiniões; [...] use, se necessário, expressões de proibição, do tipo: não se deve XXX; nunca se faz XXX; é desaconselhável agir segundo XXX; etc.” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 280),
- **recursos fraseológicos** - “[...] As frases devem ser curtas, pois cartazes, em geral, destinam-se a uma leitura rápida” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 88).
- **recursos gramaticais da língua** – “[...] Empregue verbos no modo imperativo ou na forma nominal infinitivo” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.178); “[...] use verbos no imperativo afirmativo ou negativo, para dar à regra o caráter necessário de obrigatoriedade” (DISNICI; TEIXEIRA 2012, p. 280); “[...] verbos no imperativo ou no infinitivo” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.88); “[...] volte a seu texto e confira se a regra ortográfica (das paroxítonas terminadas em ditongo) estudada nesta seção foi aplicada; [...] Na página 162, você viu que o uso do modo indicativo para dar sugestões de comportamentos pode ser uma boa estratégia para conquistar a simpatia do leitor [...]”; (RAMOS, 2012, p. 169)

Mesmo o livro didático trabalhando pelo menos um desses recursos que integram a construção de um enunciado individual ou do gênero discursivo, com base nos estudos de Bakhtin (2003), podemos constatar um distanciamento do ensino da língua de forma sistemática e gramatical para se aproximar de um estudo estilístico, visto que “mesmo a escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

O elo indissociável que há entre tema, situação comunicativa e estilo também une e configura a construção composicional: “[...] determinados tipos de construção do conjunto, tipos de acabamento, tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.” (BAKHTIN, 2003, p.266). Ao desdobrarmos uma construção composicional de gêneros de caráter instrucional, nos primeiros capítulos, constatamos que podemos encontrá-las organizadas deste modo: título; subtítulo; parágrafo introdutório; tópico; imagem;

ilustração; enunciadores, pelos elementos não verbais: imagens e cores, por sua distribuição feita, geralmente, em locais de grande circulação e por ter um discurso objetivo, com frases curtas e diretas.

Para tratarmos da organização estrutural dos gêneros de caráter instrucional propostos nos livros didáticos, elaboramos o Quadro 19:

Quadro 19: Organização estrutural dos gêneros apresentados nas propostas de produção escrita

	LP-JP7	LP-VSP7	LP-P8	LP-U8
Título	“Reescrevam o que for necessário e passem a limpo, dando um título a ele” (p.88)	“Crie um título para seu texto” (p.178)	Não há orientação	Não há orientação
Subtítulo	Não há orientação	Não há orientação	Não há orientação	Não há orientação
Parágrafo introdutório	Não há orientação	Não há orientação	Não há orientação	“Crie um texto introdutório que esclareça ao leitor por que é preciso tomar cuidado nas redes sociais” (p.166)
Organização do corpo do texto	“[...] em forma de lista numerada” (p.88)	“Releia os textos instrucionais apresentados para se familiarizar com a estrutura. [...] Redija as orientações, respeitando a sequência de produção de cada etapa” (p.178)	“Selecione, no texto, quatro ou cinco regras relativas a fórmulas de cumprimento. Em seguida, reescreva essas regras sob a forma de um manual de etiqueta” (p.280)	Há orientação quanto à introdução e às dicas como forma de persuasão
Ilustração	Não há orientação	“Produza ilustrações coerentes para cada etapa de seu texto, de modo que elas indiquem o que deve ser realizado em cada uma delas” (p.178)	Não há orientação	“Uma das características de um bom texto instrucional é a presença de imagens. Você aprendeu que elas ajudam o leitor a identificar mais rapidamente o tópico de cada

				dica. Por isso, nada de cometer gafes ao escolher as imagens da sua cartilha! As atividades deste módulo vão ajudar o trio a avaliar as imagens mais adequadas para seu texto” (p.168)
--	--	--	--	--

Fonte: os livros didáticos analisados

No Quadro 19, observamos algumas lacunas nas orientações relacionadas à organização estrutural. Em relação ao título, as obras “Jornadas.Port” (2012) e “Vontade de saber português” (2012) solicitaram ao aluno o emprego de um título, mas não os orientaram sobre como deve ser produzido um título do gênero instrucional proposto. Nos livros “Perspectiva” (2012) e “Universos” (2012), pressupõem-se que o aluno siga o texto de apoio como modelo de estrutura para a produção escrita do gênero solicitado. Em relação ao subtítulo, em nenhuma das propostas orientou se pode haver ou não subtítulo no texto instrucional. Quanto ao texto introdutório, apenas o livro didático “Universos” (2012) preocupou-se em orientar ao aluno que “o texto introdutório cumpre a função de esclarecer e justificar o objetivo das dicas apresentadas” (RAMOS, 2012, p. 167). Os livros didáticos “Jornadas.Port” (2012), “Vontade de saber português” (2012) e “Universos” (2012) apresentam apenas um aspecto da organização estrutural do texto proposto: em tópicos enumerados, organização da sequência de cada etapa e introdução, mas não esclarecem outras propriedades, por exemplo, o fato do texto poder ser escrito não só em tópicos como também em prosa. Já o livro “Perspectiva” (2012) solicita ao aluno que reescreva algumas regras em forma de manual de etiqueta. Para isso, consideramos necessário que se tenha feito um trabalho de análise com diferentes manuais de etiqueta para que o aluno assimile os elementos da organização estrutural que aparecem com mais frequência no gênero proposto. Além disso, observamos ainda que apenas dois livros didáticos tratam da linguagem não verbal em textos instrucionais. Convém ressaltarmos que a utilização de imagens ou ilustrações contribui para ajudar a construir o sentido do texto.

Em seção anterior deste capítulo, observamos que ficam nitidamente marcados nos comandos de produção escrita dos livros didáticos:

“Jornadas.Port” (2012)

- os interlocutores – “alunos e professores”;
- a finalidade - centrada em instruir os leitores quanto a realização de uma pesquisa escolar: “[...] para serem afixados na sala de aula e lidos toda vez que um professor, de qualquer disciplina, pedir uma pesquisa a vocês .”;
- o tema – pesquisa escolar: “[...] como fazer algo que sempre se solicita aos estudantes: pesquisas.”;
- a organização composicional – título e tópicos enumerados: “[...] O texto de vocês deverá ter as instruções numeradas e organizadas de modo a oferecer ao leitor um passo a passo da pesquisa”;
- o estilo – frases curtas, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo ou no infinitivo etc.: “[...] As frases devem ser curtas, pois cartazes, em geral, destinam-se a uma leitura rápida”;
- a circulação social – sala de aula: “[...] para serem afixados na sala de aula”;
- o portador textual – cartolina: “[...] escrever essas instruções em uma ou duas folhas de cartolina para afixar na classe”;
- a posição social do autor - aluno de 7ª ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado, neste trabalho, é voltado para o 7º ano.

“Vontade de saber português” (2012)

- os interlocutores – “a uma pessoa de sua família”;
- a finalidade - centrada em instruir os leitores quanto a como fazer um objeto de arte relacionado a uma determinada cultura: “[...]Agora, é a sua vez de produzir um texto instrucional para ser apresentado a uma pessoa da sua família, que deverá aprender a fazer o objeto que você escolheu [...].”;
- o tema – produção de um objeto cultural: “[...] Pense em um objeto, alimento, brincadeira, jogo, dobradura ou peça de artesanato que você gostaria que alguém aprendesse a fazer.”;

- a organização composicional – título, lista de materiais, ilustrações: “[...] a) Leia os textos instrucionais apresentados para se familiarizar com a estrutura; b) forneça a lista dos materiais necessários; [...] f) produza ilustrações coerentes para cada etapa de seu texto, de modo que elas indiquem o que deve ser realizado em cada uma delas; g) crie um título para seu texto [...]”;
- o estilo – frases curtas, adequação da linguagem, verbos empregados no imperativo ou no infinitivo etc.: “[...] d) escreva o texto com explicações breves, usando um vocabulário simples e objetivo; e) empregue verbos no modo imperativo ou na forma nominal infinitivo” [...];
- a circulação social – ambiente familiar: “[...] Depois de pronto, escolha uma pessoa de sua família e entregue o texto”;
- o portador textual – não é especificado pelo comando, assim, a folha do caderno seria o portador natural neste caso;
- a posição social do autor - aluno de 7º ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para este ano escolar ou, ainda, como é orientado que o aluno entregue o texto para uma pessoa com vínculo familiar, depreendemos a posição de parente.

“Perspectiva” (2012)

- os interlocutores – alunos do 8º ano: “Mostre as regras que criou a um colega, leia as que ele formulou”;
- a finalidade – debater sobre a utilidade e necessidade das regras de cumprimento: “[...] Troquem ideias sobre a utilidade e necessidade desse tipo de regra. No final da lição, haverá um grande debate sobre o tema [...].”;
- o tema – modos de cumprimento social: “[...] Selecione no texto quatro ou cinco regras relativas a fórmulas de cumprimento [...]..”;
- a organização composicional – espera-se que o aluno tenha esse conhecimento prévio ou depreenda esse elemento dos textos lidos: “[...] Em seguida, reescreva essas regras sob a forma de um manual de etiqueta [...]”.
- o estilo – sequências injuntivas, linguagem formal, verbos no imperativo e expressões de proibição: “Use sequências injuntivas; elimine exposição de comentários, exemplos e opiniões; use verbos no imperativo afirmativo ou

negativo [...]; use, se necessário, expressões de proibição, do tipo: não se deve xxx [...].”

- a circulação social – contexto escolar;
- o portador textual – não é especificado pelo comando, assim a folha do caderno é o portador natural;
- a posição social do autor - aluno de 8º ano do Ensino Fundamental II, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para esse ano escolar.

“Universos” (2012)

- os interlocutores – “alunos”;
- a finalidade - . “[...] para orientar as pessoas a fazer um bom uso das redes sociais e evitar “pagar mico”;
- a organização composicional – título, texto introdutório e imagens: “[...] Crie um texto introdutório [...], pense nas imagens que vão acompanhar as recomendações”;
- o estilo – estratégias de persuasão por meio do estudo dos modos verbais: indicativo e imperativo: “[...] Na página 162, você viu que o uso do modo indicativo para dar sugestões de comportamentos pode ser uma boa estratégia para conquistar a simpatia do leitor [...]”;
- a circulação social – sala de aula: “[...] dividi-las pelo número de sala de aula”;
- o portador textual – cartilha: “O texto de uma cartilha antimicos nas redes sociais não pode simplesmente apresentar as dicas, sem antes contextualizá-las [...]”;
- a posição social do autor - aluno de 8º ano do Ensino Fundamental, considerando que o livro didático da coleção apresentado neste trabalho é voltado para esse anos escolar.

Nos livros “Vontade de Saber Português” e “Perspectiva”, observamos que o caderno continua sendo o portador textual natural dos textos produzidos em sala de aula, o que contribui para que no texto do aluno predomine a função escolar e não social. Segundo Menegassi (2010), determinar o portador textual é importante para articular o gênero com o meio social de sua circulação. Nos livros “Jornadas.Port” e

“Universos”, vislumbramos todas as condições de produção apresentadas pelos comandos. Isso nos permite concordar com os estudos de Sercundes (2011), quando a pesquisadora mostra que o ensino de produção de texto tem mudado, dando prioridade ao ensino com preparação prévia.

As discussões que tecemos sobre as seções destinadas a produção escrita de gêneros instrucionais revelaram: a) proposta de produção escrita apresentada ao término da unidade, privilegiando a leitura e favorecendo o trabalho que antecede a escrita; b) diálogo com o professor por meio de comentários propiciando a aproximação dos autores, da obra, dos textos, do professor e, conseqüentemente, dos alunos; c) seções de escrita dos livros contendo pelo menos um texto de apoio que visa a uma preparação prévia para escrita; d) distanciamento do ensino da língua trabalhado de forma sistemática e gramatical para se aproximar de um estudo estilístico; e) comprometimento das orientações relacionadas à organização estrutural do gênero proposto pelos comandos; f) o caderno continuando a ser o portador textual natural dos textos produzidos em sala de aula, contribuindo para que predomine, na proposta de produção escrita, a função escolar e não a social; g) os comandos dos livros didáticos “Jornadas.port” (2012) e “Universos” (2012) atenderam às condições de produção.

4.2.3 Características das propostas de produção escrita

Nesta seção, apresentamos as principais características das propostas de produção escrita, apreendidas a partir da discussão dos resultados obtidos na análise dos Manuais do Professor e das propostas de produção escrita dos livros didáticos, as quais buscaram averiguar a concepção de linguagem, a concepção de escrita, a noção de gênero discursivo e de texto injuntivo/instrucional trabalhados nas obras.

Nos livros didáticos, observamos que as seções de escrita dos livros contém pelo menos um texto de apoio que visa a uma preparação prévia para escrita, no entanto, as orientações relacionadas à organização estrutural básica do gênero proposto pelos comandos, como título, subtítulo, parágrafo introdutório, organização do corpo do texto e ilustração, deixaram de ser trabalhadas ou foram trabalhadas de modo superficial na etapa de planejamento, comprometendo a etapa de produção escrita. Já as etapas de revisão e de reescrita ainda ficam timidamente marcadas em instruções superficiais, que tornam o encaminhamento desses procedimentos insuficientes, devido à ausência de

parâmetros de revisão, de reescrita e de avaliação do texto produzido, “tornando as instruções bastante genéricas” (DIONÍSIO E BEZERRA, 2005, p. 100), “sem promover uma reflexão em relação aos usos empreendidos pelos alunos” (ROSA, 2015, p.146). Uma revisão cuidadosa pode propiciar ao professor “escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas” (DOLZ; SCHNEWLY, 2013, p. 107).

Na obra “Perspectiva”, predominou a concepção de escrita enquanto consequência que é marcada em função de um “projeto de curso do livro didático” e “não em função do projeto de ensino do professor” (SERCUNDES, 2001, p. 80). Ao trabalhar com a subversão de gêneros, o livro didático pressupõe que o aluno já conhece o gênero discursivo instrucional e, portanto, é capaz de apreendê-lo de outros gêneros. “Os encaminhamentos que antecedem os momentos de produção de textos são fundamentais para que se garanta que os aprendizes vivenciem situações reais de interação” (ROSA, 2015, p. 133). Na seção em que é trabalhada a leitura, são apresentados dois textos: o gênero crônica que é escrito em forma de um Manual de Etiqueta e o gênero Manual de Etiqueta, por meio dos quais são trabalhadas as características desses gêneros e as transgressões que podem ocorrer quando um assume a função do outro. Salientamos a relevância de vislumbrarmos o ensino de gêneros pautado não apenas em suas regularidades mas partindo de suas transgressões. No entanto, na seção em que a produção escrita é trabalhada, a proposta não parte de uma transgressão, mas sim de um gênero instrucional escrito em prosa (parágrafos) para ser topicalizado pelos alunos. Essa proposta deveria fazer parte de uma etapa do processo escrita e não se restringir a alterar um texto de prosa para tópico.

Nas propostas de texto instrucionais apresentadas nos livros didáticos, observamos características próprias da concepção de escrita como trabalho, as quais são:

- propostas de leitura de textos instrucionais puros, de texto instrucional acoplado a outro gênero e de um outro gênero utilizando o discurso instrucional para determinado fim, mobilizando vários conhecimentos prévios sobre suas condições de produção, como finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem;
- comandos de produção escrita de texto instrucional apresentando as condições de produção;
- objetivo de escrita centrado em um público pré-estabelecido.

Nos livros didáticos “Vontade de Saber Português” (2012), “Perspectiva” (2012) e “Universos” (2012), não houve uma preocupação em orientar o professor a como corrigir e revisar o texto do aluno para que haja um trabalho efetivo com a linguagem no processo de revisão e de reescrita. Em trecho anterior, ponderamos que o tempo disponível em sala de aula, geralmente, não é o suficiente para o professor gerenciar e adequar os critérios de revisão e reescrita com cada proposta de produção escrita trabalhada em sala de aula, visto que “os apontamentos e comentários do professor sobre o texto do aluno devem apresentar questões relacionadas à forma e também ao conteúdo” (MENEGASSI, 2010, p. 91). Sabemos que etapa de revisão está intimamente ligada à reescrita e é tão importante quanto outras etapas no processo de escrita. Como já mencionamos anteriormente, com respaldo nos estudos de Menegassi (2010), essa concepção é intitulada trabalho justamente por causa do trabalho que há em cada etapa e no entorno do processo de produção. Nos livros didáticos, primeiro é apresentada a etapa de planejamento, em seguida, a de escrita e a de avaliação, pulando as etapas de revisão e de reescrita. Apenas o livro “Jornadas.port” (2012) apresentou um questionamento para que o aluno refletisse no momento da “avaliação” e da “reescrita” de seu texto, procurando ir além da correção de higienização, ampliando o trabalho com a linguagem.

No livro “Jornadas.port” (2012) não é apresentado aos alunos o conceito da tipologia injuntiva, mas no Manual do Professor dessa obra, são apresentadas algumas diferenças entre tipologia e gênero textual. Segundo Travaglia (2004), a tipologia determina uma situação de interação que, ao variar, apresenta características distintas que se constituem em diferentes gêneros textuais, portanto é preciso fazer no ensino de língua materna um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem com os tipos textuais. Conhecer as principais tipologias é fundamental, visto que estas afetam, segundo Travaglia (2002), as categorias de tempo, modalidade e aspecto do discurso, considerando haver três tipos de tempo na formulação do texto: tempo referencial, tempo do texto e tempo da enunciação.

No livro “Vontade de saber português”, a injunção é explicada aos alunos como uma característica de textos instrucionais que apresenta título, materiais utilizados, etapas de produção, ensinando a como fazer por meio de texto e/ou imagem. Nessa obra não são abordadas as diferenças entre tipologia e gênero. Para os autores,

Permitir que os alunos reflitam sobre as características estruturais dos gêneros leva-os inevitavelmente a apropriar-se delas para produzir textos, entendendo suas especificidades, distinguindo suas esferas de circulação, dominando esses modelos comunicativos (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.24).

Se os alunos souberem apenas identificar algumas características estruturais dos gêneros, poderão não dar conta de identificar um artigo de opinião escrito em forma de receita culinária ou um manual de instrução acoplado a uma reportagem. Nesse sentido, as tipologias textuais são “construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros [...]” (DOLZ; SCHNEWLY, 2013, p. 33). No livro “Perspectiva”, a tipologia injuntiva é tratada como uma sequência textual e é apresentada ao aluno em uma atividade em que ele precisa identificar, na leitura de um Manual de etiqueta, a sequência textual dominante, conforme podemos observar na figura 28:

Figura 28 – Tipologia dominante

e) A **sequência textual** dominante no manual é:

- **argumentativa:** apresenta e defende a opinião de um sujeito sobre um fato;
- **narrativa:** relata um evento, com ações que dizem respeito a um antes e a um depois;
- **expositiva:** apresenta e transmite um saber sobre um dado tema;
- **injuntiva:** apresenta ordens ou pedidos, que incitam o leitor à ação;
- **descritiva:** apresenta lugares, cenas e personagens, descritos numa única situação, sem que sejam consideradas transformações ocorridas. *O tipo predominante é sequência injuntiva.*

Sequências textuais são blocos de enunciados que apresentam um modo próprio de expressar as ideias.

Fonte: Disnici e Teixeira (2012, p. 275).

No Manual do Professor da obra “Perspectiva”, é abordada a diferença entre tipologia e gênero. Este tido como enunciado relativamente estável, indo ao encontro dos estudos bakhtinianos e aquele não é apresentado o conceito, mas suas particularidades: descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e injuntiva. Sobre esta última tipologia os autores explicam que se concretiza “em textos instrucionais, em que se dão regras de como fazer algo, como um manual de instrução ou uma receita culinária” (DISNICI; TEIXEIRA, 2012, p. 13).

No livro “Universo”, a tipologia injuntiva não é apresentada ao aluno, mas há uma explicação, destinada ao professor, sobre os gêneros que se propõem a instruir o

leitor a realizar determinada atividade (manual de instruções, regras de jogo, receita culinária, bula de remédio etc.), tratados como textos instrucionais. Com base nos estudos de Marcuschi (2005), no Manual do Professor, são apresentadas as diferenças entre tipologia e gênero textual; a explicação da tipologia injuntiva a partir das seguintes frases “Pare!”, “seja razoável”, representada por verbos no imperativo que moldam enunciados incitadores à ação.

Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa na qual o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se” (RAMOS, 2012, p.35).

Nos livros didáticos, observamos a apresentação da arquitetura composicional dos gêneros discursivos instrucionais sem explicitar ao aluno a diferença entre gênero e tipologia. No entanto, é importante que o aluno domine esses conceitos sabendo diferenciá-los para estabelecer uma relação adequada entre as noções de texto e discurso, visto que, segundo Koch e Favero (1987), a produção escrita envolve o conhecimento de aspectos internos bem como externos do texto, “os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto” (DOLZ; SCHNEWLY, 2013, p.101). Em um gênero discursivo podemos depreender diversas tipologias, como descritiva, dissertativa, injuntiva, narrativa etc, intimamente relacionadas, segundo Dolz & Schnewly, às capacidades de linguagem dominante. Enquanto leitores e produtores sociais, nós consideramos necessário saber identificar a tipologia predominante, para diferenciarmos, por exemplo, um gênero que assume a função do outro ou ainda um gênero acoplado a outro.

Ao depreendermos as principais características das propostas de produção escrita a partir da discussão dos resultados obtidos na análise dos Manuais do Professor e das propostas de produção escrita dos livros didáticos, destacamos: a) seções de escrita dos livros contendo pelo menos um texto de apoio; b) etapa de planejamento referente à organização estrutural básica do gênero proposto pelos comandos, como título, subtítulo, parágrafo introdutório, organização do corpo do texto e ilustração, trabalhada de modo superficial; c) ausência de parâmetros de revisão, de reescrita e de avaliação do texto produzido; d) predomínio da concepção de escrita como consequência no comando do livro “Perspectiva” (2012); e) predomínio da concepção de escrita como

trabalho nos livros “Jornada.port” (2012), “Vontade de Saber Português” (2012) e “Universo” (2012); f) O livro “Perspectiva” (2012) trabalhando a leitura de gêneros em suas regularidades e em suas transgressões; g) no livro “Jornadas.port” (2012) não é apresentado aos alunos o conceito da tipologia injuntiva, mas no Manual do Professor dessa obra, são apresentadas algumas diferenças entre tipologia e gênero textual; h) no livro “Vontade de saber português”, a injunção é explicada aos alunos como uma característica de textos instrucionais, no entanto, não são abordadas as diferenças entre tipologia e gênero; i) No livro “Perspectiva”, a tipologia injuntiva é tratada como uma sequência textual e é apresentada ao aluno em uma atividade, já no Manual do Professor é abordada a diferença entre tipologia e gênero; j) no livro “Universo”, a tipologia injuntiva não é apresentada ao aluno, mas há uma explicação, destinada ao professor, sobre os gêneros que se propõem a instruir o leitor a realizar determinada atividade. Já no Manual do Professor, são apresentadas as diferenças entre tipologia e gênero textual.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa tratou de compreender como ocorre o ensino de produção escrita de gêneros instrucionais no contexto escolar a partir da análise de quatro livros didáticos, com respaldo nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo no tocante a conceitos como palavra, interlocutor, responsividade e gênero discursivo. Nesse viés, primeiro procuramos conhecer os gêneros de caráter instrucional que circulam na sociedade para, em seguida, fazermos o levantamento do referencial teórico com respaldo na Linguística Aplicada. No trabalho de análise das propostas de produção escrita de gêneros instrucionais nos livros didáticos, confrontamos o que os manuais propõem e o que, de fato, as atividades de produção escrita de textos instrucionais desvelam, procurando contribuir desta forma com o ensino de escrita no contexto escolar.

Ao retomarmos os objetivos específicos desta pesquisa, no Manual do Professor, constatamos o predomínio da concepção de escrita como trabalho em três livros didáticos: “Jornadas.Port”, “Vontade de Saber Português” e “Universos”. Já no livro “Perspectiva”, observamos que predominou a concepção de escrita enquanto consequência. Em outro objetivo específico, averiguamos, em cada Manual do Professor, que as propostas de produção escrita no livro didático têm o mesmo intuito: o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, que é percebida quando o aluno produz, “com autonomia, textos (escritos, orais ou visuais) de diferentes gêneros, adequados a sua intenção e a seu interlocutor” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 15).

Ao confrontarmos o que os manuais propõem e o que, de fato, as atividades de produção escrita de textos instrucionais desvelam, depreendemos outro objetivo específico. Ao passo que, no livro Perspectiva, predominou a concepção de escrita como consequência, nos livros didáticos Jornadas.Port (2012), Vontade de saber português (2012) e Universos (2012), ocorreu o predomínio da concepção de escrita enquanto trabalho, visto que há: a) propostas de leitura de textos instrucionais puros, de texto instrucional acoplado a outro gênero e de um outro gênero utilizando o discurso instrucional para determinado fim, mobilizando vários conhecimentos prévios sobre suas condições de produção, como finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem; b) comandos de produção escrita de texto instrucional apresentando as condições de produção, neste momento, constatamos concomitante

outro objetivo específico; c) objetivo de escrita centrado em um público pré-estabelecido; d) distanciamento do ensino da língua trabalhado de forma sistemática e gramatical para se aproximar de um estudo estilístico; Os livros “Jornadas.Port” e “Universo” estabelecem um diálogo com o professor por meio de comentários que propiciam a aproximação dos autores, da obra, dos textos, do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Esses comentários permitem que as atividades trabalhadas façam parte de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, favorecendo a integração “do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2011, p. 87) que é um dos objetivos da concepção de escrita enquanto trabalho.

Ao investigarmos se os quatro livros didáticos ensinam e orientam o aluno a produzir os gêneros textuais instrucionais solicitados em seus comandos de produção textual, observamos algumas lacunas nos comandos de produção que comprometem a concepção de escrita como trabalho: a) orientações relacionadas à organização estrutural básica do gênero proposto pelos comandos, como título, subtítulo, parágrafo introdutório, organização do corpo do texto e ilustração deixaram de ser trabalhadas ou foram trabalhadas de modo superficial na etapa de planejamento; b) as etapas de revisão e de reescrita foram timidamente marcadas em instruções superficiais, que tornam o encaminhamento desses procedimentos insuficientes, devido à ausência de parâmetros de revisão, de reescrita e de avaliação do texto produzido; c) comprometimento das orientações relacionadas à organização estrutural, como título, subtítulo, introdução, organização em prosa ou tópico, do gênero proposto pelos comandos.

A análise da relação existente entre os textos de abertura, oferecidos como texto de apoio para a produção escrita dos alunos, e o gênero textual solicitado pelo comando de produção contribuiu significativamente para que pudéssemos conhecer a consciência de seus autores quanto a importância do trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita de textos, na escola. Assim, no livro didático *Perspectiva* (2012), além de constatarmos o predomínio da concepção de escrita enquanto consequência, pois se pressupôs, no trabalho com a subversão de gêneros, que o aluno já conhece o gênero discursivo instrucional e, portanto, é capaz de apreendê-lo de outros gêneros, pudemos averiguar que oferece menos textos de apoio que as demais obras, evidenciando não haver tanta preocupação em propiciar o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos de caráter instrucional.

Nos livros “Vontade de Saber Português” e “Perspectiva”, observamos que o caderno continua sendo o portador textual natural dos textos produzidos em sala de aula, o que contribui para que, no texto do aluno, predomine a função escolar e não social da escrita. Os livros “Jornada.port” e “Universo” revelam que o ensino de escrita dos gêneros instrucionais é desenvolvido a partir de uma perspectiva enunciativa e contextualizada, caminhando para uma função não apenas escolar, como também social da escrita.

No objetivo geral deste trabalho, procuramos verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de escrita de gêneros discursivos de caráter instrucional no contexto escolar. Por meio da análise das propostas de escrita de gêneros instrucionais de quatro livros didáticos, constatamos, que no ensino e na aprendizagem desses gêneros em sala de aula, predomina a concepção interacionista da linguagem, na qual o aluno deixa de ser visto como um sujeito passivo e passa a ser considerado ativo, capaz de refletir, levantar questionamentos, hipóteses, problematizar, enfim, capaz de interagir com o professor, com os gêneros trabalhados em sala, com o conhecimento que possui de enunciados anteriores e com os comandos de produção, nos quais permeiam as concepções como trabalho e como consequência. O papel do professor continua sendo muito importante em sala de aula, já que é o principal responsável pela interação entre os alunos, o livro didático e os gêneros discursivos que o compõe.

Na posição de professor, sabemos que o livro didático é um recurso importante em sala de aula, uma ferramenta fundamental para o professor. Isso se deve, geralmente, pela falta de recursos nas salas de aula, o tempo insuficiente que o professor tem disponível para a preparação da aula e para as correções. Como professor, já passamos por diversas vezes corrigindo e preparando aula nos fins de semana sem receber por isso. Por essa razão, propiciamos aos professores orientações de como depreender as características das propostas de produção escrita de gêneros instrucionais para auxiliá-los no preenchimento das lacunas ou de possíveis falhas apresentadas nos livros didáticos. Como pesquisadores do processo de escrita, partimos da necessidade de colaborar com os professores no ensino de escrita de gêneros instrucionais para aprimorar a habilidade de escrita dos alunos, visando a torná-los mais autônomos e dinâmicos produtores de textos que se integrem plenamente ao contexto social atual, fornecendo-lhes instrumentos adequados para transitar entre diferentes gêneros e domínios, reconhecendo e respeitando suas especificidades.

A partir de alguns aspectos que observamos no desenvolvimento desta pesquisa, apontamos sugestões que podem despertar o interesse para investigações futuras, como dar continuidade a esta pesquisa, abrangendo outras séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, observando quais gêneros discursivos instrucionais estão sendo trabalhados em cada etapa escolar. Sugerimos, ainda, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo, procurando averiguar na prática de sala de aula como ocorre e acontece o ensino e a aprendizagem de textos instrucionais em sala de aula.

Em nossa pesquisa, constatamos que não são apresentados aos professores, nos livros didáticos, critérios de revisão para que a reescrita dê continuidade ao processo de construção de conhecimentos de forma interligada às demais etapas da escrita enquanto trabalho, o que pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem de escrita, caso o professor não disponha de tempo suficiente para adequar os critérios de revisão e reescrita a cada gênero proposto para o trabalho em sala de aula. Diante disso, sugerimos que seja desenvolvida, ainda, uma pesquisa que sistematize quais critérios de revisão de gêneros instrucionais podem ser apresentados pelos livros didáticos. Com isso, contribuímos com as pesquisas que visam a compreender o trabalho com a escrita de gêneros instrucionais em situação de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. “Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica” (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudismo*. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1996. (Circulação para uso didático).

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschini Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. H., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.25-68.

BERNINI, E. A. B.; MENEGASSI, R. J.. Interlocução na produção de cartas pessoais na sala de aula. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina-PR, v. 16, n. 2, p. 17-38, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos PNLD 2014. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental anos finais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 115-126.

CANONICE, B. C. F. Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos. 3. Edição. Maringá: Eduem, 2013.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. Ática, São Paulo. 2. edição. 1986.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA-HÜBES, T. C.; ROSA, D. C. *A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula*. Campina, SP. Pontes Editores, 2015.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano*. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

DIONÍSIO, P. A. *Livros Didáticos de Português formam Professores?* In Congresso Brasileiro de qualidade – Formação de professores, 1. (SEF/MEC), v. 1, out. 2002. Anais... Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2015.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DISNICI, N.; TEIXEIRA, L.. *Perspectiva – Língua Portuguesa, 8º ano*. 2ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

EVANGEGISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato Ceale (FAE-UFMG), 1998. p. 115-125.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo – As Ideias Linguísticas Do Círculo De Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 168 Páginas, 2009.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo : Contexto, 1991. p.54-63.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática. 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZOI, R. C. O interlocutor na produção de texto no livro didático. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e Escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Maringá : Departamento de Letras Editora, 2007.

FREITAG, B.; COSTA, W, F. da; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. *Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva*. Caderno Seminal Digital, Ano 15, Nº 11, V 11, (Jan / Jun 2009) - ISSN 1806-9142. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/9821/7699>. Acesso em: 02 setembro de 2014.

KOCH, I. G. V.; V. M. ELIAS. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V.; V. M. ELIAS. *Ler e escrever. Estratégias de Produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. FÁVERO, L. L. *Contribuição a uma Tipologia Textual*. Letras e Letras, v.3 N.1 – 1987 – Uberlândia, Departamento de Letras.

LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LARA, G. M. P. *Abordando os gêneros do discurso na escola: um espaço para a transgressão?* Vertentes, São João Del-Rei, n. 34, p. 121-132. Jul./dez. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAIRINK-SABINSON, M. L. T. *O papel do interlocutor: o sujeito e o trabalho com texto*. Campinas, São Paulo. Mercado de letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MEN, C. *Tipo textual injuntivo: exemplos em revistas impressas de negócios*. Estudos Semióticos, Número 3, São Paulo, 2007. Disponível em: www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Acesso em 02 de setembro de 2014.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção textual. Revista UNIMAR, Maringá-PR, n.19 (1): p.111-125, 1997.

_____; BERNINI, E. A. B. Interlocução na Produção de Cartas Pessoais na Sala de Aula. Revista Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 16/2, p. 17-38, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15285/14030>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

_____; CALCIOLARI, A. C. *A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa*. Acta Scientiarum. Maringá, v. 24, n.1, p.81-90, 2002.

_____; FRANZOI, R. C. *A imagem do interlocutor nos comandos de produção textual*. Anais da IX Semana de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Jandaia do Sul-PR, 2005. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/franzoi.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

_____; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences. Maringá. V.28, n2. 2006.

_____.; FUZA, A. F. *A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental*. Anais do primeiro JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso 27, 28 e 29 de março de 2008, ed. 410. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/jied/trab1.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

_____. *Aspectos da Responsividade na Interação Verbal*. In: Revista Línguas & Letras. Parte 2: Estudos em linguagem e ensino, v. 10, n. 18, p. 147-170. 1. Sem. de 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

_____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C. et al. (Orgs.). *Sociedade, cognição e linguagem: apresentação do IX CELSUL*. Florianópolis: Insular, p. 251 a 276, 2012.

_____. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

_____. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003a.

MIRANDA, F. *Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais?* In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – IV SIGET, 4., Anais... Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1045-1055. (Disponível em CD Rom).

PARANA. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008. Versão eletrônica.

RAMOS, R. de A. *Universos – Língua Portuguesa*, 8º ano. 1ª edição. São Paulo: Editora SM, 2012.

ROSA, A.L.T. No comando, a seqüência injuntiva! In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, N.S. (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 11-54.

SANTOS, L. W.; FABIANI, S. J. S. N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. *Rev. de Letras - NO. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012*. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/10_Artigo%208_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf . Acesso em 03 de maio de 2014.

SAUSSURE, F. de. *Cursos de Linguística Geral*. 34. edição. Cultrix. São Paulo, 2012.

SERAFINI, M.T. Como escrever textos. 12. edição., São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-97.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gladís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao12/artigos_01.php#ftn1. Acesso em 03 de maio de 2014.

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B.. *Vontade de saber português*, 7º ano. 1ª edição. São Paulo: Editora FTD, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, vol. 51 n° 1: 39-79. São Paulo, 2007.

_____. A superestrutura dos textos injuntivos. In: XXXIX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1992, Franca. *Estudos Linguísticos: GEL-SP/ Fundação Educacional Dr. Raul Bauab*, 1991. V. XXI, p. 1290 – 1297.

_____. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual (2002). *Revista do GELNE*, Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 32-37, 2005.

_____ Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Linguísticos* XXX, Marília, p. 01-06, 2001. Revista publicada em CD-ROM: artigo 200. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

_____ Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: *Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais*, 4º, organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. Anais... Tubarão: UNISUL, 2007b, p. 1297-1306. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

_____ Sobre a possível existência de subtipos. In: *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa, 2009. p. 2632- 2641.

_____ Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, Neusa M. de O. B. e MARQUESI, S. C. (org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007, p. 97- 117.

_____ Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In BASTOS, N. M. O. B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002, p. 201-214.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In HENRIQUES, C. C. e S., D. (orgs.) *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, pp. 114 – 138.

_____ Tipologia textual e o ensino da produção de textos. In: *XI Encontro Nacional de Professores de Português*, 1996, Natal. Anais do XI Encontro Nacional de Professores de Português. Natal: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996, p. 103-117.

_____ *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991, 330 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Linguística/Instituto de estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

VASCONCELOS, S.I.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria. *Língua Portuguesa: Uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.