



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA

AYRES CHARLES DE OLIVEIRA NOGUEIRA

MANUAL DO PROFESSOR, MUITO PRAZER EM (RE)CONHECÊ-LO!
Uma análise sociorretórica do gênero textual

NATAL
2014

AYRES CHARLES DE OLIVEIRA NOGUEIRA

MANUAL DO PROFESSOR, MUITO PRAZER EM (RE)CONHECÊ-LO!
Uma análise sociorretórica do gênero textual

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

NATAL
2014

Catálogo da publicação na fonte
Biblioteca Débora Machado
Campus Natal - Cidade Alta

N778m Nogueira, Ayres Charles de Oliveira

Manual do professor, muito prazer em (re) conhecê-lo: uma análise sociorretórica do gênero textual / Ayres Charles de Oliveira Nogueira. – Natal, 2014.

271f.:il.

Orientador(a): Dra. Maria do Socorro Oliveira.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

1. Gênero textual – Tese. 2. Manual do professor – Tese. 3. Linguística aplicada – Tese. I. Oliveira, Maria do Socorro. II. Título.

IFRN/ Campus Natal - Cidade Alta

CDU 81'42=134.3

AYRES CHARLES DE OLIVEIRA NOGUEIRA

MANUAL DO PROFESSOR, MUITO PRAZER EM (RE)CONHECÊ-LO!
Uma análise sociorretórica do gênero textual

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

Aprovada em 14/03/14

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Orientadora

Profa. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)
Examinador externo

Prof. Dra. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos (IFRN)
Examinadora externa

Prof. Dra. Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)
Examinadora interna

Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (UFRN)
Examinadora interna

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo (IFRN)
Suplente externo

Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)

Suplente interna

À minha família, à minha orientadora, Profa.
Dra. Maria do Socorro Oliveira, e aos meus
alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo, a quem tenho a ousadia de chamar de “meu Amigo”, que, iluminando-me com a luz de Jesus, do alto do trono de Deus, conduziu-me ao encontro de pessoas tão importantes para o resultado deste trabalho.

A Virgem Maria, para quem pedi tantas vezes que intercedesse por este trabalho como o fez nas bodas de Caná, quando faltou o vinho.

À minha família – em especial, à minha mãe, Guiomar, à minha irmã, Anne, e à minha segunda mãe, Maria Amélia, que souberam tolerar os labirintos de livros e anotações e que festejam cada conquista que recebo da Vida. Esta vitória não é somente minha. Eu a compartilho com vocês!

A todos que me assistem na Renovação Carismática Católica com suas orações e seus incentivos; especialmente aos amigos da Missão Adorai. Como sou grato por vocês orarem por mim!

A Kalliny Rosário, pelo testemunho, pelo carinho, pelas palavras divinas, pelo sorriso, pelo olhar!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira, que deu credibilidade ao meu projeto e condições para eu chegar à conclusão da tese. Agradeço bastante pela confiança depositada em mim e por me ensinar, inclusive, com seu jeito humano de ser.

À UFRN e ao IFRN, minhas catedrais de estudo e de trabalho, respectivamente.

Aos funcionários do PPgEL, pelo atendimento atencioso e oportuno.

À Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, por gentilmente me permitir participar ativamente de sua aula sobre pesquisa documental e pelas significativas observações no processo de qualificação desta tese.

À Profa. Dra. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos, pela amizade, pelas ricas conversas e indicações bibliográficas e pelas considerações também no processo de qualificação desta tese.

Ao Prof. Dr. Clécio Bunzen, pela gentil disponibilidade e presteza ao discutir comigo sobre esta tese e sugerir caminhos.

À Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco e à Prof. Dra. Maria Hozanete Alves de Lima, por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora desta tese.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Letramento e Etnografia” – Elisete, Louize, Eliane Cristina, Alana, Teresa Paula, Tânia..., pelas contribuições e pelos incentivos.

Aos professores – colegas de trabalho – que participaram do Grupo Focal, pela disposição em contribuir na geração dos dados deste trabalho.

Ao coautor de coletânea didática José Hamilton Maruxo Júnior (e à editora Ática), que prontamente se colocou à disposição para apresentar um olhar de quem produz Manual do Professor.

Aos colegas de trabalho Valdemberg Pessoa e Agamenon Tavares, pelo apoio e pela amizade.

Aos amigos Alisson Denes, Carlos Henrique de Carvalho, Elizama Souto, Rosineide Rozi, Maria Wanessa Barbosa, Simone Alves, Leonardo Alves, Pedro Paulo Linhares, Najara Teodoro, Fabiano Vitorino, Juliana Vitorino, Linda Veloso, Otávio Sena, Marllós Santos, Jéssyka Damasceno, Hidalécio Lima, Kárita Moura, Lívia Bertuleza, Mikarla Pelonha, Eurico Ferreira, Katiúcia Barbosa, Marília Morais, Mariana França, Mirni, Kely, Jussara Lino, Adriano Nogueira Pereira, Tarles Alessandro, Március Vinícius, André Alves, Lidiane Miranda, Lara Andrade, Alan Sampaio, Priscilla Araújo, Gleiber Souza, Bruna Michelle, Ana Gauw, Daniel Siqueira, Neuma Araújo, Gleyderr Jurdann, Carlos César, Germana Souza, Iracyara Assunção, Valério Gutemberg, Andrezza Tavares, Márcio Adriano de Azevedo, Maria Tânia, Geraldo Felipe... que torceram por mim nesta trajetória.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no
mínimo que fazes.
(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta pesquisa de natureza documental se insere no campo da Linguística Aplicada, tendo por objeto de estudo o *Manual do Professor*, que acompanha o livro didático de Língua Portuguesa do 1º. ano do Ensino Médio, e por objetivo geral (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do gênero *Manual do Professor*. O interesse deste estudo está concentrado no uso situado desse gênero a partir do qual se observam seus aspectos sociorretóricos, a saber: o que está posto no produto, o ambiente de interação onde é encontrado e a maneira como é visto por seus usuários em potencial. Em um primeiro momento, produzimos um quadro epistemológico que nos permitiu, dentre outros reparos, (i) compreender gênero textual como ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente e (ii) obter um panorama dos programas de governo voltados para a avaliação de coletâneas didáticas nos quais encontramos aspectos indispensáveis a um *Manual do Professor*. Os aportes teóricos adotados neste estudo referem-se à concepção sociorretórica dos estudos de gênero textual à luz, sobretudo, de Johns et al. (2006), Bazerman (2011) e Miller (2011). Em um segundo momento, sob o viés da abordagem sociorretórica, procuramos definir o *Manual do Professor* como gênero textual e apresentamos os aspectos retóricos encontrados nas amostras que analisamos, considerando a organização constitutiva, o contexto de uso desse gênero e as percepções de seus usuários – autores e professores. A geração de dados deu-se, inicialmente, a partir da seleção de três exemplares de Manuais de Coletâneas Didáticas adotadas no IFRN. Em seguida, no sentido de reconhecer as percepções dos usuários desse gênero, realizamos um Grupo Focal com professores e entrevistamos o coautor de uma das coletâneas. Para análise dos dados, elegemos o método etnográfico de análise de gêneros postulado por Reiff (apud JOHNS et al., 2006), que nos permitiu analisar o objeto de estudo em contextos autênticos de uso do gênero. Nossos resultados mostram que o *Manual do Professor* está inserido num sistema de gêneros e no sistema de atividades profissionais de domínio do professor, não tendo como propósito apenas explicar como está organizado o livro didático do aluno. Outros sete propósitos foram observados. Dentre estes, encontram-se: possibilitar ao docente uma reflexão sobre a sua prática de ensino e sugerir caminhos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que esta pesquisa poderá estimular professores no que diz respeito à importância (e não obrigatoriedade) de consultas periódicas aos Manuais; a autores no que se refere a estabelecer uma interlocução mais pessoalizada com seus leitores em potencial e no sentido de esclarecer ainda mais as facetas do livro didático; e a editoras, sobretudo no que tange a recursos de editoração para que o *Manual do Professor* se torne mais atrativo.

Palavras-chave: Gênero Textual. Manual do Professor. Domínio Didático. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This documentary research falls within the field of Applied Linguistics, with the object of study the teacher's guide that accompanies the textbook of Portuguese Language 1st. year of high school, and general purpose know or recognize the social rhetorical aspects of the gender Teacher's Guide. The interest of this thesis is focused on situated use of this gender, from which are observed the social rhetorical aspects, namely: what is put into the product, the ambient which the interaction is found and how it is analyzed by its potential users. Firstly, we produce an epistemological framework that allowed us, among other remedies, understanding genre as typified rhetorical actions based in recurrent rhetorical situation and (ii) to obtain an overview of government programs for the evaluation of teaching compilations in which we find essential to a Teacher Manual aspects. The theoretical framework adopted in this study refer to the social rhetorical conception of gender studies Textual according especially with Johns et al. (2006), Bazerman (2011) and Miller (2011). In a second moment, under the social rhetorical bias approach , we seek to define this Teacher's Guide as a genre and rhetorical aspects present in the samples we analyzed, considering the constituent organization, the context of use of this genre and the perceptions of its members - authors and teachers . The generation of data was initially based on the selection of three copies of didactic collections manuals adopted at IFRN, then to recognize the perceptions of users of this genre, we conducted focus groups with teachers and interviewed co-author of one of collections. For data analysis, we chose the method of ethnographic genre analysis postulated by Reiff (cited JOHNS et al, 2006), which allowed us to analyze the object of study in authentic contexts of use of the genre. Our results show that this Teacher's Guide is inserted into a system and genres in the field of teacher professional activities and this is not limited only to explain how the textbook of the student is organized. Seven other purposes were observed, among which are: enabling teachers to reflect on their teaching practice and suggest ways to improve the teaching-learning process. We believe that this research will stimulate teachers regarding the importance (not compulsory) of periodic consultations with manuals; authors, with regard to establishing a more personal dialogue with its potential readers and to clarify further the facets of textbooks; and publishers, especially regarding the publishing of resources so that this Teacher's Guide becomes more attractive.

Keywords: Textual Genre. Teacher's Manual. Didactic field. Applied Linguistics.

RESUMEN

Esta investigación de naturaleza documental se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada, teniendo como objeto de estudio el *Manual del Profesor*, que acompaña el libro didáctico de Lengua Portuguesa 1. año de la escuela secundaria, y por objetivo general (re)conocer los aspectos socio-retóricos del género *Manual del Profesor*. El interés de esta tesis está en el uso situado de ese género, desde el cual se observan sus aspectos socio-retóricos, los cuales son: que es lo está en el producto, el ambiente de interacción donde se encuentra y cómo es visto por los usuarios potenciales. En un primer momento, hemos producido un cuadro epistemológico que nos ha permitido, entre otros arreglos, (i) comprender el género textual como acción retórica tipificada, basada en una situación retórica recurrente y (ii) obtener un panorama de los programas de gobierno relacionados a la evaluación de las colecciones de libros didácticos, en los cuales encontramos aspectos indispensables a un *Manual del Profesor*. Los aportes teóricos adoptados en este estudio se refieren a la concepción socio-retórica de los estudios de género textual a la luz, sobre todo, de Johns *et al.* (2006), Bazerman (2001) y Miller (2011). En un segundo momento, bajo las líneas del abordaje socio-retórico, buscamos definir el *Manual del Profesor* como género textual y presentamos los aspectos retóricos encontrados en las muestras que analizamos, considerando la organización constitutiva, el contexto de uso de ese género y las percepciones de sus usuarios – autores y profesores. Inicialmente, la generación de datos se dio desde la selección de tres ejemplares de Manuales de colecciones didácticas adoptadas en el IFRN; a continuación, en el sentido de reconocer las percepciones de los usuarios de ese género, realizamos un grupo focal con profesores y entrevistamos el coautor de una de las colecciones. Para el análisis de los datos, elegimos el método etnográfico de análisis de géneros postulado por Reiff (*apud* JOHNS *et al.*, 2006), que nos permitió analizar el objeto de estudio en contextos auténticos de uso del género. Nuestros resultados muestran que el *Manual del Profesor* se inserta en un sistema de géneros y en el sistema de actividades profesionales de dominio del profesor y no se limita tan solo a la explicación de cómo está organizando el libro didáctico del alumno. Otros siete propósitos fueron observados, los cuales se encuentran: posibilitar al docente una reflexión sobre su práctica de enseñanza y hacer sugerencia de caminos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que esta investigación podrá estimular profesores, en lo tocante a la importancia (y no obligatoriedad) de consultas periódicas a los Manuales; autores, en lo que se refiere a establecer una interlocución más personalizada con sus lectores potenciales y en el sentido de aclarar aún más las facetas del libro didáctico; y editoriales, sobre todo en lo que se relaciona a la editoración, para que el *Manual del Profesor* sea más atractivo.

Palabras clave: Género textual. Manual del profesor. Dominio didáctico. Lingüística Aplicada.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS

/: pausa breve.

//: pausa longa.

MAIÚSCULAS: alteração de voz com efeito de ênfase.

[...]: supressão de trecho da transcrição original.

(incompreensível): fala incompreensível.

(()): comentário do analista ou complementação feita por ele.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisas publicadas nos ANAIS do V SIGET	22
Quadro 2 -	Modalidades de cursos ofertados no IFRN	38
Quadro 3 -	Perfil dos professores participantes da pesquisa	40
Quadro 4 -	Caracterização geral dos MP	42
Quadro 5 -	Instrumentos de pesquisa	43
Quadro 6 -	Perguntas e objetivos previamente elaborados para o Grupo Focal	48
Quadro 7 -	Classificação dos gêneros conforme Aristóteles	53
Quadro 8 -	Síntese das tendências atuais do estudo dos gêneros	57
Quadro 9 -	Fases na análise de gêneros propostas por Bhatia	98
Quadro 10 -	Modelos hierárquicos de comunicação	101
Quadro 11 -	Número de coleções e de livros do PNLD 2012	148
Quadro 12 -	Código das coleções e dos livros de Língua Portuguesa	149
Quadro 13 -	Número de coleções ou volume único (*) de livros por editora	151
Quadro 14 -	Categorias de classificação dos LD no PNLD 1998	155
Quadro 15 -	Organização didática do LD de MP3	184
Quadro 16 -	Propósitos do MP	216
Quadro 17 -	Grupos de pesquisa do IFRN	220

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Reitoria do IFRN	37
Figura 2 -	Organograma da Reitoria do IFRN	39
Figura 3 -	Manuais analisados nesta pesquisa	171
Figura 4 -	Apresentação de LD a estudante	174
Figura 5 -	Sumário de MP3	181
Figura 6 -	Sugestão de atividade / MP2	202
Figura 7 -	Sugestões de leitura / MP3	204
Figura 8 -	Sugestões de livros / MP3	205
Figura 9 -	Matriz para avaliação de produção textual / MP3	207
Figura 10 -	Contra capa da CD de MP2	224

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

AD – Análise do Discurso

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AP – Artigo de Pesquisa

CD – Coletânea Didática

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

EaD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

FD – Formação Discursiva

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ISD – Interacionista-Sociodiscursiva

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

LvP – Livro do Professor

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

MP1 – Manual do Professor 1: corresponde ao primeiro manual analisado

MP2 – Manual do Professor 2: corresponde ao segundo manual analisado

MP3 – Manual do Professor 3: corresponde ao terceiro manual analisado

Prof.1 – professor colaborador da pesquisa número 1

Prof.2 – professor colaborador da pesquisa número 2

Prof.3 – professor colaborador da pesquisa número 3

Prof.4 – professor colaborador da pesquisa número 4

RN – Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	29
2.1	MP NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	30
2.2	A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA	32
2.3	MP COMO OBJETO DE ESTUDO	34
2.4	AMBIENTE INSTITUCIONAL	36
2.5	OS COLABORADORES DA PESQUISA	39
2.6	O <i>CORPUS</i>	41
2.7	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	42
2.7.1	O questionário	44
2.7.2	O grupo focal	46
2.7.3	Procedimentos de análise	48
3	CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL: DOS ESTUDOS CLÁSSICOS ÀS PERSPECTIVAS ATUAIS	50
3.1	ENTRE A RETÓRICA E A LITERATURA: PANORAMA CLÁSSICO DA NOÇÃO DE GÊNERO	51
3.2	PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DO ESTUDO DE GÊNERO TEXTUAL	56
3.2.1	Perspectiva sociossemiótica	58
3.2.2	Perspectiva interacionista sociodiscursiva	62
3.2.3	Perspectiva interacionista semiodiscursiva	68
3.2.4	Perspectiva sociocognitivista	73
3.2.5	Perspectiva dialógica	78
4	ESTUDOS DOS GÊNEROS NA CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA	85
4.1	ESCOLA BRITÂNICA	85
4.1.1	John Swales	85
4.1.2	Vijay Bhatia	93
4.2	ESCOLA NORTE-AMERICANA	99
4.2.1	Carolyn Miller	99
4.2.2	Charles Bazerman	105
4.3	CONFERÊNCIA DA AILA	113

4.3.1	Gêneros textuais: postura e identidade	113
4.3.2	Gêneros textuais numa perspectiva multidimensional	116
4.3.3	Da coleta às especificidades retóricas, temáticas e formais dos gêneros textuais	116
4.3.4	Ensino de gêneros centrado no leitor	120
5	DO LIVRO DIDÁTICO AOS CRITÉRIOS DE PRODUÇÃO DE UM MANUAL DO PROFESSOR DO PNLD 2012	124
5.1	LD E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	125
5.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LD NO BRASIL	133
4.3	PNLD 2012 EM PAUTA	142
4.4	AVALIAÇÃO DO LD NO PNLD/PNLEM	152
4.5	ESTUDOS E PNLD: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR	162
6	ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO “MANUAL DO PROFESSOR”	168
6.1	ABORDANDO MP COMO GÊNERO TEXTUAL	168
6.2	CONHECENDO O MP: ASPECTOS CONSTITUTIVOS	171
6.2.1	Constituição textual e organização retórica do MP	171
6.2.2	Tópicos de que tratam os Manuais	190
6.2.2.1	Explicação da estrutura do LD	191
6.2.2.2	Objetivo(s) pretendido(s)	195
6.2.2.3	Orientação teórico-metodológica	197
6.2.2.4	Sugestão de atividades complementares	200
6.2.2.5	Avaliação e autoavaliação do professor e dos alunos	206
6.2.2.6	Gêneros textuais	209
6.3	CONTEXTO DE USO DO MP	210
6.3.1	MP e seus propósitos em sistemas de gêneros e de atividades humanas	211
6.3.2	Ambientes de interação dos professores de LP	217
6.3.3	Usuários de MP	221
6.3.3.1	Autoria de MP	221
6.3.3.2	Leitores de MP	226
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
	REFERÊNCIAS	242

APÊNDICE A – Grupo focal	257
APÊNDICE B – Entrevista a coautor de CD	266

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os gêneros textuais têm se consolidado como um objeto de estudo de grande prestígio entre pesquisadores de diversas áreas de conhecimento em todas as partes do mundo. No Brasil, sobretudo a partir da década de 90, no século XX, já é possível percebermos esse fenômeno ao consultarmos a programação de conferências, mesas-redondas, painéis, minicursos, comunicações individuais e pôsteres de diversos eventos científicos, especialmente nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada. No âmbito internacional, a discussão sobre esse objeto resultou no surgimento de inúmeras abordagens teórico-metodológicas, dentre as quais queremos, desde já, ressaltar a sociorretórica, que norteia a análise desta pesquisa.

Que o estudo de gêneros textuais já chegou à sala de aula, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa, podemos dizer que é certo, apesar de escolarizado e, muitas vezes, estar limitado à caracterização, identificação de elementos que os constituem. Sem falarmos que é possível encontrar também realidades em que os gêneros textuais são, apenas, pretextos para o estudo de alguma categoria de gramática geral. Tal situação aferra-se também, a nosso ver, no fato de que pesquisas sobre “genericidade” (ADAM; HEIDMANN, 2011) é uma preocupação relativamente recente nos âmbitos linguísticos.

No bojo da diversidade dos gêneros textuais, percebemos que alguns ainda são pouco pesquisados, dentre eles destacamos o *Manual do Professor*, doravante MP, o qual elegemos como objeto de estudo desta tese. Há ainda pouca informação sistematizada sobre esse gênero do domínio didático, apesar de ser, segundo Parodi (2008, p. 170), “[...] um dos gêneros que maior impacto apresenta em certas áreas da educação profissional, assim como em cursos pré-universitários”. A natureza primária do estudo desse gênero já evidencia a relevância de nossa pesquisa em termos científicos e, por extensão, sociais.

Conhecer o MP, seu funcionamento dentro da situação para a qual se reporta, “[...] as potencialidades genéricas que o atravessam” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 21), é o que precisamos para reforçar o seu efetivo propósito. Esse conhecimento nos permite também apresentar contribuições que venham a sensibilizar órgãos e editoras responsáveis pelas Coletâneas Didáticas (CD), no sentido de torná-las mais atraentes aos professores, dando-lhes

uma possibilidade de suporte para o exercício do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como diz Bazerman (2011, p. 22),

[...] compreender atos e fatos criados pelos textos pode ajudá-lo também a compreender quando textos, aparentemente bem produzidos, não funcionam, quando não fazem aquilo que precisam fazer. Tal compreensão pode ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas – para determinar se um grupo particular de documentos, utilizado em certos momentos, é redundante ou enganoso, se novos documentos precisam ser adicionados, ou se detalhes de um gênero devem ser modificados. Pode também ajudar a decidir quando é necessário escrever de forma inovadora para realizar alguma coisa nova ou diferente.

Tais considerações de Bazerman (2011) corroboram a afirmação de que o estudo dos gêneros, particularmente daqueles ainda pouco contemplados pela comunidade acadêmico-científica, pode apresentar contribuições substantivas de natureza sociorretórica, não no sentido de apontar situações irregulares e negativas nas amostras selecionadas, mas, sobretudo, de trazer aspectos favoráveis à boa realização das atividades inerentes ao ambiente de interação em que o gênero está situado.

Partindo da Filosofia Clássica com Aristóteles, mediante a busca da arte da retórica, o conceito de gênero esteve diretamente relacionado aos textos literários e, posteriormente, foi revisado pelos estudos bakhtinianos, momento em que a linguagem passou a ser compreendida como atividade interativa e social. Diante da concepção de enunciado¹ e da compreensão social da linguagem, a noção de gênero foi redimensionada e provocou o surgimento de diversas abordagens de estudos genéricos. Como assinalam Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 09), “[...] toda essa malha de teorias se presta a diversas distinções (que poderão servir a muitos propósitos), mas não encontra uma distinção única perfeitamente aplicável”.

Consequentemente, ao discorrermos sobre algumas dessas abordagens, vamos nos deparar com terminologias bastante flutuantes. Até mesmo em relação ao termo “gênero” não se chegou a um consenso. Grande parte dos pesquisadores opta pelo termo “gênero

¹ Para Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real; requer uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento de um diálogo.

discursivo” (ou do discurso), enquanto que outros designam “gêneros textuais”. Considerando a perspectiva de noção de gênero que assumimos, optamos por esta terminologia, em vez daquela – que constará em nosso trabalho somente no capítulo em que tratamos sobre as demais abordagens.

Neste trabalho doutoral, entendemos os gêneros como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes, à luz de Miller (2011) e de Bazerman (2001, 2011a). Em outras palavras, como registram Johns et al. (2006), gêneros são formas de interação – socialmente aceitas – com as quais os interlocutores realizam suas ações através do uso da língua em contextos específicos.

Os conteúdos e reflexões apresentados nesta tese fazem parte de uma pesquisa que teve como objeto de estudo, com base na concepção sociorretórica, o gênero textual *Manual do Professor* (MP) – do 1º. Ano escolar do Ensino Médio – que é um tipo específico de Manual encontrado na esfera docente, parte da Coletânea Didática (CD) a que o professor tem acesso.

A justificativa do interesse em estudarmos o MP – que também aponta para a relevância de nosso trabalho – deve-se, inicialmente, ao fato de, nos estudos realizados em nosso país, haver pouca preocupação efetiva por gêneros textuais que podem apresentar contribuições à prática do professor e, até mesmo, à sua formação continuada. De fato, diversos aspectos da vida profissional e formativa docente são matéria de investigação no Brasil e no exterior. No entanto, o estudo da organização retórica do MP – sobretudo de Língua Portuguesa –, de aspectos inerentes ao ambiente em que ele aparece e a seus usuários ainda não despertou um notório interesse por parte dos linguistas brasileiros e estrangeiros.

Para termos um mapeamento basilar das pesquisas sobre MP que precederam o início de nosso estudo (em 2010), constatando a escassez de investigações similares a que nos propomos, realizamos um levantamento sobre pesquisas apresentadas na quinta edição do *Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais* (V SIGET). Sediado no Brasil e um dos eventos mais importantes sobre gêneros textuais, o SIGET reúne pesquisadores, professores e profissionais de diversas áreas da Linguística Teórica e Aplicada, da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Comunicação etc.

Como o MP, em nosso caso, está diretamente relacionado ao Livro Didático (LD), citamos também as pesquisas relacionadas a esse objeto.

Os Anais do V SIGET, realizado pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), em Caxias do Sul-RS, de 11 a 14 de agosto de 2009, publicaram 253 resumos de trabalhos apresentados durante esse evento. Em 12 desses trabalhos, CDs constituíram-se em objetos de estudo, embora esse ponto não fosse o foco da discussão, conforme conferimos a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas publicadas nos Anais do V SIGET

Número	Autor(es)	Título	Filiação
1	Cristina Mott-Fernandez e Vera Lúcia Lopes Cristovão	Manual do Professor de coleções didáticas de Língua Inglesa: uma questão de gênero textual e profissional.	PPGEL-UEL
2	José Ricardo Carvalho	A leitura das tiras de humor nos livros didáticos.	UFS
3	Jônio Machado Bethônico e Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Letramento em marketing: seleção e categorização das ocorrências no livro didático de Língua Portuguesa de 1ª. a 4ª. série.	FaE/UFMG
4	Leonor Werneck dos Santos	Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente.	UFRJ
5	Lezinete Regina Lemes	O livro didático de Língua Portuguesa e a autoria.	ICEC/ICE/UFMT
6	Lovani Volmer e Flávia Brocchetto Ramos	O livro didático de Português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação de leitores.	FEEVALE – UNISC/UCS
7	Suzana Ferreira Paulino	A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Inglesa.	UFPE
8	Priscila Angelina Silva da Costa Santos e Andréa Tereza Brito Ferreira	As práticas de letramento escolar: como o livro didático de jovens e adultos escolariza os gêneros textuais presentes no cotidiano desses sujeitos.	UFPE
9	Paula Cristina de Almeida Rodrigues	A formação do leitor literário em duas coleções didáticas de Língua Portuguesa.	FaE/UFMG
10	Sílvio Ribeiro da Silva	O processo de ensino-aprendizagem do gênero antipropaganda: o impacto da proposta do livro	UFG / <i>campus</i> Jataí

		didático de Português (LDP).	
11	Thaíse da silva	Discursos sobre gênero: como eles aparecem no guia dos livros didáticos de alfabetização.	UFRGS/PPGEdu
12	Ludmila da Silva Ranieri	Os gêneros textuais em livros didáticos de matemática.	UFPE

Dos 12 estudos listados no quadro acima, apenas um apresenta, de certo modo, relação com a nossa pesquisa: a 1ª pesquisa, que teve como objetivo identificar as características de um exemplar do gênero *Manual do Professor* – de uma coletânea de Língua Inglesa – e sua relação com o que as autoras denominaram de “gênero de atividade do professor de Língua Inglesa”. Como foco também desse trabalho estava a verificação da função do professor e a relação entre gênero de texto e gênero de atividade (gênero profissional), considerando o MP como objeto desse estudo, sob a ótica da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003). Essa pesquisa tinha como expectativa entender melhor alguns aspectos da profissão do usuário do MP a partir da análise das características desse gênero. Naquela oportunidade, essas pesquisadoras concluíram, dentre outras questões, que o MP de Língua Inglesa concebia o professor como mero reproduutor, alguém que perifericamente incide na execução da prática de ensino.

Em uma primeira leitura, pelas pistas lexicais que o título oferecia, inferimos que o 11º. estudo também estabelecesse algum diálogo de nosso interesse, já que traz como objeto de pesquisa os gêneros nos “guias” de LD e esse termo é também utilizado para denominar o MP, mas essa pesquisa diz respeito apenas às orientações do PNLD que tratam sobre os gêneros textuais.

Outra justificativa, observada desde que passamos a exercer a docência, está relacionada a nossa observação de que o MP é um gênero que apresenta inúmeras contribuições ao fazer docente e, mesmo assim, não circula nas discussões de ambientes docentes com certa regularidade.

Ao assumirmos a prática profissional como professor de Língua Portuguesa, em 2003, numa escola de grande porte do município de Natal-RN, sentimos que o *Manual do Professor* não se apresentava nem mesmo no bojo das discussões periféricas. Estávamos numa agência de educação que tinha como primazia a formação continuada dos professores, preocupação observada em suas reuniões pedagógicas periódicas. Desde os documentos governamentais a

capítulos de livros de publicação recente que discorriam sobre avaliação, metodologia de ensino, atividades interdisciplinares, dentre outras questões, os encontros entre gestão, coordenação e equipe docente se consolidavam com o debate sobre teorias e relatos de experiências para aperfeiçoar e legitimar a visão pedagógica da escola, a saber: “ensinar a pensar”.

No início do segundo semestre de cada ano letivo, representantes de editoras e, algumas vezes, até mesmo autores de CD visitavam essas reuniões a fim de divulgarem seus materiais didáticos. Logo se estabeleciam momentos para reuniões por áreas de estudo com a finalidade de os professores analisarem se a escola permaneceria no ano seguinte com o Livro Didático em uso ou se faria a substituição deste por uma nova coletânea.

Os professores, portanto, realizavam nesses eventos o exame dos conteúdos e da organização das unidades didáticas de cada livro, procurando, concomitantemente, observar se atendiam aos objetivos propostos na grade curricular da escola. Em nenhum momento, havia atenção às considerações do *Manual do Professor*. Em conversas com colegas de trabalho, naquela oportunidade, percebíamos que as “letras miúdas” dos textos, em todas as partes do MP, foram apontadas como o principal motivo de desinteresse pela leitura desse gênero, diferentemente do LD, cujo trabalho editorial se revestia de natureza multissemiótica, que prendia a atenção de alunos e professores.

Foram essas as explicações que escutamos e que nos fizeram também observar que as coleções precisavam encantar/seduzir – despertar o interesse – não somente alunos mas também professores. Esse desprestígio se tornava mais evidente ao percebermos que os colegas docentes utilizavam o MP apenas para conferirem respostas de atividades, quando estas não se apresentavam diretamente nas atividades do livro que tinham em mãos.

Dez anos se passaram e as CD – e, por extensão, os MP – atualmente já não possuem a mesma configuração daquela época. Os PNLD estabeleceram padrões mínimos de organização retórica e, com isso, as coleções evoluíram para um padrão melhor. Mas, será se na forma como estão atendem a demanda? Isso certamente só saberemos se reconhecermos os aspectos sociorretóricos deste gênero textual. Nessa saudável proeza, ir ao encontro de seus usuários, autores e professores, é, sem dúvida alguma, o atalho mais seguro, através do qual complementaremos todas as observações sobre o MP que testemunharmos na condição de investigador.

O trabalho de investigação *Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo!* tem como motivação os assuntos listados e se propõe a abordar o objeto de estudo numa perspectiva mais positiva, isto é, sem pretensões condenatórias. Não queremos fazer do MP um réu. Não é nosso interesse, aqui, por exemplo, discutirmos sobre o desempenho agressivo de diversas editoras que avançam, no mercado, valendo-se de sofisticada estrutura de distribuição e vendas de CD, tentando influir nos processos de escolha de LD nas escolas de educação básica de todo o país e fazendo do MP apenas um bem simbólico como resposta às exigências do PNLD. Nem tampouco afirmarmos que o MP é um gênero de leitura obrigatória para todos os professores que utilizam LD. Não temos pretensões de natureza avaliativa no sentido de julgarmos o (des)valor dos Manuais e estabelecermos uma crítica a quem quer que seja. Nossa intenção é (re)visitarmos o MP considerando que, como outros “gêneros produzidos de maneira sistemática [...], merecedores de nossa atenção” (MARCUSCHI, 2007, p. 38), constitui-se em um gênero textual à disposição do professor.

Como professores, conhecê-lo nos oferecerá subsídios para fazer bom uso dele e do LD a que ele se refere.

Ao pensarmos nas razões que justificam nosso estudo, chegamos às seguintes questões de pesquisa:

- (a) que aspectos retóricos são observados em exemplares de MP de coleções de Língua Portuguesa do 1º. ano do Ensino Médio?
- (b) qual a percepção de autores e professores de Língua Portuguesa a respeito do MP?

No sentido de respondermos a essas questões, o objetivo geral desta pesquisa é (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do *Manual do Professor* de LP do 1º. ano do Ensino Médio, entendido neste estudo como gênero textual. Para discutir esses aspectos, definimos como objetivos específicos:

1. analisar os aspectos retóricos do gênero textual MP de LP do 1º. ano do Ensino Médio;
2. compreender como os usuários do MP percebem esse gênero.

A realização desses objetivos requereu a produção de um quadro epistemológico que nos possibilitasse: (i) obter uma visão mais abrangente de noção de gênero textual, (ii) estudar gênero textual como ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente e (iii)

compreender algumas facetas da criação do MP e dos programas de governo voltados para a avaliação de Coletâneas Didáticas.

Em termos teóricos, nossa pesquisa está ancorada na concepção sociorretórica de gêneros textuais, sobretudo nos estudos de Johns *et al.* (2006), Bazerman (2011, 2011a) e Miller (2011). Em termos metodológicos, é uma pesquisa de natureza documental, qualitativa e interpretativista, realizada no âmbito da Linguística Aplicada.

A geração de dados foi realizada no decorrer dos anos 2012 e 2013, a partir da seleção de três MP avaliados pelo PNLD 2012. Nesse processo, considerando a complexidade do estudo e a concepção teórica basilar de gêneros que assumimos aqui, fizemos também uso de diferentes instrumentos: entrevista com autor de CD (através de questionário via email) e grupo focal com professores usuários dos MP que se constituem como *corpus* dessa nossa investigação.

Em termos composicionais, nossa tese está organizada em sete partes.

Nas Considerações Iniciais, tratamos de questões relacionadas ao tema de nossa tese, à relevância deste trabalho, ao objeto de estudo, às questões norteadoras e aos objetivos desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a contextualização da pesquisa, situando-a no campo da Linguística Aplicada e refletindo sobre aspectos metodológicos adotados neste trabalho, a saber: a abordagem da investigação, o tipo de pesquisa, o objeto de estudo, o contexto de uso, os colaboradores, a geração de dados e as categorias e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, procuramos discorrer sobre as teorias de gêneros textuais, indicando que o estudo dos gêneros não é de hoje. Partimos da evolução histórica do conceito de gênero em diversas áreas de estudo, desde a clássica noção estabelecida pelos estudos de Platão e Aristóteles, que passou pela literatura, à transição da retórica antiga à Linguística. Em seguida, mapeamos algumas das principais correntes teórico-metodológicas que investigam os gêneros na atualidade.

No quarto capítulo, focalizamos, de modo particular, os fundamentos teóricos que ancoram esta pesquisa, discutindo as contribuições advindas da concepção sociorretórica de gêneros textuais. Iniciamos pelas considerações teóricas desenvolvidas por John Swales e

Vijay Bhatia, representantes da Escola Britânica de estudos genéricos, notadamente mais voltados à aplicação de modelos de análise ou a questões de natureza didático-pedagógica, com vista aos estudos de segunda língua e análise de gêneros. Posteriormente, passamos a refletir sobre as contribuições dos principais pesquisadores da abordagem sociorretórica da escola norte-americana, Carolyn Miller e Charles Bazerman, de tradições retóricas e sociológicas, que se desenvolveu sob a influência da Nova Retórica e da oposição aos padrões de ensino baseados na Retórica Clássica. Por fim, discutimos os estudos de Ann Johns *et al.* sobre as considerações de especialistas em gêneros textuais que participaram da Conferência de 2005 da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), em Madison (Wisconsin): Paltridge e Reiff advogaram por uma análise de gêneros textuais de base etnográfica; Hyland ressaltou a observância da voz disciplinar (reconhecida pelos leitores experientes de tipos específicos de gêneros) e do conceito de postura; Tardy trouxe para o centro da discussão a natureza multidimensional dos gêneros textuais, a saber: aspectos formais, retóricos, processuais e temáticos, que estão em relação de interação e de complementação mútua; Bawarshi apresentou gênero textual a partir da perspectiva de invenção, revelando a estrutura do gênero como uma espécie de guia heurístico ao teor exigido pela situação de uso do gênero; e Coe defendeu o entendimento de gêneros textuais como estratégias funcionais com as quais se chega a propósitos em situações específicas, sendo necessário, nesse sentido, entender a relação funcional entre forma e situação de uso dos gêneros. Dentre os estudos aqui apontados, destacamos o trabalho de Johns *et al.* (2006) que nos servirá de base na análise dos MP.

Para tratarmos sobre os critérios estabelecidos pelo PNLD 2012 para o *Manual do Professor*, sentimos a necessidade de descrever questões relacionadas ao aparecimento do Livro Didático e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, passando pelo registro histórico de diversos manuais escolares e por marcos da valorização da língua materna. Discutir sobre políticas públicas de LD nos permitiu alicerçar nosso conhecimento sobre a organização retórica do MP na contemporaneidade.

Dedicamo-nos à análise dos dados gerados, referente ao gênero *Manual do Professor* no sexto capítulo. Nesta oportunidade, nosso primeiro trabalho foi defini-lo como gênero textual. Em seguida, passamos a descrever os aspectos retóricos dos MP desde sua organização constitutiva à cena e situação de uso, considerando as percepções dos usuários em potencial: autores e professores. Não nos detivemos na análise detalhada de aspectos linguísticos; nosso olhar contemplou, sobretudo, a arquitetura do Manual. Nesse capítulo,

algumas facetas, como o propósito comunicativo do MP, podem ser vistas sob três olhares: o de (co)autor, o de professores e o que consta no Manual.

Por fim, encerramos nosso trabalho, apresentando nossas Considerações Finais. Retomamos questões representativas dos principais aspectos examinados em nossa tese à luz dos objetivos a que nos propusemos. Ao reafirmarmos a escassez de pesquisas que abordem nosso objeto de estudo, concluímos este capítulo apresentando perspectivas para possíveis investigações futuras.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo se propõe a situar nossa pesquisa no campo da **Linguística Aplicada**, discorrendo sobre a perspectiva metodológica por nós assumida quanto à abordagem, ao tipo de pesquisa, aos aspectos do objeto de estudo, ao contexto de uso, aos colaboradores, aos procedimentos, à geração de dados e às categorias de análise desta pesquisa. Como aponta Bunzen (2009, p. 17), quem conta uma pesquisa está inserido em uma narrativa em que múltiplos aspectos se confrontam procurando construir redes de conhecimentos. Esse contexto é produzido por pesquisadores que assumem posicionamentos a partir de suas apreciações sobre o mundo, notadamente em espaço e tempos específicos. Logo, é necessário fazer escolhas, desde a abordagem para análise aos instrumentos de geração de dados.

Como nosso objeto de estudo trata-se do **Manual do Professor** (MP), entendemos, inicialmente, como assegura Bhatia (1996), análise de gênero não-literário como “estudo do comportamento linguístico situado em ambientes [...] profissionais institucionalizados” e, para isso, como veremos adiante, é preciso reconhecermos os aspectos retóricos desse gênero, desde a identificação da cena e da situação de uso à verificação dos padrões revelados pelas amostras do gênero e pelos aspectos observados no ambiente de interação em que ele é encontrado e, também, pelos participantes dessa interação (JOHNS et al., 2006).

Antes de avançarmos na contextualização de nossa pesquisa, queremos esclarecer a noção que empregamos para os termos MP e “Manual” nesta tese de doutorado. Estamos compreendendo MP e “Manual” como a parte do livro do professor que traz considerações teórico-metodológicas e outras especificidades (em grande parcela, determinadas pelo PNLD 2012 do Livro Didático (LD)). E optamos por essa nomenclatura por ser também a adotada pelos programas de governo e, em consequência disso, certamente pela maioria das editoras.

E quando citarmos nesta pesquisa o termo “Manual”, estamos nos referindo estritamente ao MP, embora, na literatura corrente, encontramos esse termo generalizando outros recursos didáticos do processo de ensino-aprendizagem – por exemplo, o “manual” em referência a manuais escolares: livros, antologias, dicionários etc.

É válido lembrarmos também que, sendo o MP uma produção, em princípio, focada no LD, em nossa análise nos reportaremos ao LD, sobretudo ao examinarmos alguns aspectos do MP. Não há como tratarmos sobre MP sem tangenciarmos, pelo menos, o LD, apesar de que o

Manual constitui, de fato, nosso objeto de estudo, enquanto que o LD apenas nos fornece aspectos para isso. Ademais, como definimos na própria análise, estamos considerando o MP como um gênero textual por ser claramente reconhecido por seus usuários, além de outros fatores que serão apresentados adiante.

2.1 MP NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (LA) equivocadamente foi vista, durante bastante tempo, como “uma tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTI, 1986, p. 07).

Nas décadas de 60 e 70, no Brasil, por exemplo, pesquisadores se dedicaram a investigar a aplicação de teorias linguísticas ao ensino de inglês como língua estrangeira, com forte influência do estruturalismo – que fundamentou a elaboração de diversos materiais didáticos – e do gerativismo, cujas regras teóricas se tornaram regras de ensino (ZYNGIER; VIANA; MENEZES, 2007). Conforme Kleiman (1998), discutir LA sem considerar a sua relação com a Linguística, naquele período, parecia inconcebível. A sala de aula era, desse modo, o cenário de experimentação da Linguística.

Já nas décadas de 80 e 90, pelo menos 3 (três) marcos impulsionaram a ampliação do escopo de interesse e atuação da LA: a criação de programas de Pós-Graduação em diversas universidades (na UFRN e na UNICAMP, por exemplo), a publicação e divulgação de revistas científicas – como a DELTA – e a realização de inúmeros eventos científicos, como o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), que se encontra na 10ª edição. Esses marcos proporcionaram à LA o encontro de respaldo teórico em outras áreas, ultrapassando, assim, as fronteiras da Linguística pura (CAVALCANTI, 2004), e a tornando multidisciplinar.

Esta característica inter ou multidisciplinar talvez seja o grande fator distintivo entre a LA e os outros campos de investigação, pois, ao procurar soluções em diferentes domínios do saber para resolver problemas reais de uso da linguagem, produz também conhecimento novo, que, por conseguinte, contribui para o desenvolvimento destes outros domínios. (ZYNGIER; VIANA; MENEZES, 2007, p. 165)

A natureza multidisciplinar da LA requer que a vejamos de modo ampliada, “ao nível de questões de uso da linguagem na escola ou em um contexto social mais amplo”

(CAVALCANTI, 1986, p. 09). Logo, seu objeto de estudo é a linguagem como prática social. É nesse sentido que Lopes (2006, p. 96) diz que “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc”. Esse mesmo autor afirma que a LA contemporânea deve ser compreendida “não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade, como áreas tais como estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc” (LOPES, 2006, 97), ressaltando a natureza híbrida da LA.

Nessa discussão, cabe ressaltar também que

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (LOPES, 2006, p. 101).

Em função disso, já não se entende mais a distinção entre Linguística e LA considerando esta como a área que se ocupa da prática, enquanto aquela como a interessada na teoria. Do ponto de vista da LA, teorizações sem considerar as vozes dos que vivem a prática social, onde está situado o objeto de estudo, nada dizem sobre ela.

Nesta pesquisa, investigamos o *Manual do Professor* na perspectiva de conhecermos como se encontra organizado retoricamente, de que maneira é usado pelos que participam do ambiente em que ele aparece e como é percebido por seus usuários, a saber: autores e potenciais leitores – os professores. Os participantes da interação apresentam implicações, a partir dos aspectos retóricos desse gênero, que poderão repercutir nas práticas de interação no contexto escolar. Por isso, delimitamos, como campo de investigação desta pesquisa, a LA, já que essa área tem nos possibilitado conhecer os participantes da interação em ambientes e situações específicos.

Ao nos filarmos à LA, que nos propõe rever a relação entre teoria e prática, a partir das considerações advindas da participação dos que interagem em ambientes de práticas sociais (LOPES, 2006), a estamos assumindo na perspectiva de uma área indisciplinar e transgressiva, que nos direciona a pensar a produção do conhecimento politizando-o e problematizando-o (PENNYCOOK, 1998, 2006; LOPES, 2006).

Como diz Santos (2012, p. 105),

uma abordagem de pesquisa dessa natureza nos proporciona maior flexibilidade naquilo que concerne ao estabelecimento do diálogo entre perspectivas teóricas diversas bem como a possibilidade de imprimir ao nosso trabalho um viés crítico, favorecendo a assunção de uma postura de combate ao mito da neutralidade da pesquisa, à medida que nos assumimos politicamente engajados nessa atividade.

Diante disso, adotamos a perspectiva de que a função central da LA é fazer perguntas apropriadas ao contexto em que o problema de linguagem está inserido (DAVIES, 1999) e, em seguida, procurar conceber generalizações para contextos diversos em que o mesmo problema seja encontrado.

2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Nesta pesquisa, optamos por uma **abordagem qualitativa**, mediante a compreensão e a interpretação dos dados obtidos a partir do nosso contato direto com a situação do objeto de estudo. A falta de estudos sobre o *Manual do Professor* na literatura disponível, sobretudo no que tange à perspectiva sociorretórica, e, por esse mesmo motivo, a necessidade de se estabelecer o caráter descritivo da pesquisa, na tentativa de compreender esse objeto por completo, constituem as razões pelas quais elegemos a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa requer uma compreensão ativa do mundo, já que busca entender e interpretar os fenômenos sociais em contexto específico. No dizer de Chizzotti (2006), essa abordagem está fundamentada na dinamicidade entre sujeito e objeto, gerando uma interdependência entre eles, isto é, um vínculo estreito entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo. Nesse sentido, o sujeito torna-se mais que observador, ele integra o próprio conhecimento mediante o processo de interpretação frente aos fenômenos. Além disso, o objeto apresenta significados e estabelece relações a partir de suas ações. Logo, não é considerado neutro.

Conforme asseguram Mazzoti e Gewandszanadjer (1998, p. 151),

[...] a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade.

Como indicam os autores citados, apesar de se ter a intenção de compreender uma realidade específica, isso não impede esse tipo de pesquisa de apresentar contribuições para a produção de conhecimento e que, sobre o foco do pesquisador, é fundamental que ele tenha consciência do estado da literatura produzida sobre o tema, para que seja possível sugerir questões significativas e não abordadas exaustivamente.

Atendendo ao paradigma que adotamos em nossa pesquisa, sobretudo para compreendermos o gênero *Manual do Professor* por completo – e isso implica considerar também as circunstâncias de produção e circulação –, optamos pela interpretação dos dados gerados (BORTONI-RICARDO, 2008). Por conseguinte, partimos da análise dos Manuais no intuito de reconhecermos como estão organizados retoricamente, numa perspectiva interpretativista, e, em seguida, ultrapassamos o produto, quando buscamos saber sobre ele na perspectiva de seus usuários – autores e leitores, autores de coleção didática e professores de Língua Portuguesa, respectivamente.

A interpretação dos MP, mediante a análise do produto, já resultaria em contribuições que ocupariam os espaços das lacunas de conhecimento sobre esse objeto, já que releva os aspectos retóricos sob o viés histórico, cultural e interativo (MARCUSCHI, 2011), permitindo-nos, inclusive, reconhecer os Manuais como formas textuais padronizadas, típicas e inteligíveis, ou seja, um gênero textual (BAZERMAN, 2011a). No entanto, ao inserirmos a percepção dos participantes da interação, compreendemos que os Manuais não apenas respondem às demandas estabelecidas pelo PNLD, mas resultam de valores e práticas sócio-históricas de seus usuários. Desse modo, a compreensão integral dos MP requer a consideração dos que utilizam esse gênero, no sentido de entendermos os procedimentos essenciais à sua prática de produção e recepção.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13),

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar.

Para Godoy (1995) e Oliveira (2007), a pesquisa documental é constituída a partir de materiais que não tenham recebido tratamento analítico ou que requeiram um reexame para uma interpretação nova ou complementar. A esse respeito, Corsetti (2006) assegura que a

pesquisa documental é aquela que tem, como objeto de estudo, documentos – sejam eles contemporâneos ou retrospectivos – cientificamente autênticos. Além do recurso à pesquisa documental, fizemos uso também de instrumentos etnográficos – entrevista e grupo focal –, já que este estudo se propõe a investigar o MP de modo situado e procura provocar mudanças na atitude de seus usuários.

Pesquisas sobre MP são escassas não somente no Brasil, por isso concebemos esse objeto numa perspectiva de fonte primária. Se os pesquisadores de Livros Didáticos julgam ser este objeto pouco pesquisado atualmente, Manual o é ainda menos. Por isso, a análise do MP sob a ótica de uma abordagem descritiva e interpretativa é profundamente necessária.

Decidimos também recorrer a diferentes fontes de geração de dados, sobre as quais falaremos adiante, no sentido de depreendermos o fenômeno de modo mais abrangente, consolidando nossa investigação através da triangulação dos dados (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Discorrendo sobre a diversidade de fontes de dados, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) dizem que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Dessa forma, os dados obtidos não somente assumem a perspectiva da validação cumulativa para a pesquisa, mas, sobretudo, a triangulação se realiza como modo de integrar diferentes percepções frente ao fenômeno estudado – *Manual do Professor* –, ao permitir o aparecimento das vozes de todos os participantes da interação em que o objeto está situado, corroborando, em termos de complementariedade, as conclusões a que chegamos (DUARTE, 2009).

2.3 MP COMO OBJETO DE ESTUDO

O ser humano é dotado de significativa capacidade de observar, refletir, criar e recriar continuamente, na busca por um novo saber. Ao se aproximar da solução a suas questões, no entanto, encontra-se com outras perguntas e inquietações que se constituem em molas

propulsoras de novos estudos, fazendo-o lançar-se no campo incomensurável do conhecimento.

As razões que fomentam essa dinamicidade são diversas: necessidade de sobrevivência em grupo, de contribuir com a comunidade científica e, por extensão, com a sociedade, de encontrar-se no cenário humano. Diante desses aspectos, o pesquisador não tem como tão somente trabalhar com a certeza sensível e verificada, já que todo fato traz em si contradição e conflito, que podem ser elucidados ou amenizados a partir do envolvimento com determinado objeto para a explicação da realidade (KONDER, 1987; NASCIMENTO JÚNIOR, 2000). Nesse sentido, a realidade aqui apresentada diz respeito à esfera escolar, mais precisamente a um produto de uso exclusivo do professor.

Cada Coletânea Didática (CD) disponibilizada aos professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, atendendo a procedimento estabelecido em PNLD, é composta por Livro Didático (LD) acompanhado de *Manual do Professor*, estando este a serviço daquele. No entanto, como afirmamos em diversas partes desta tese, estamos assumindo o MP como um gênero textual – inclusive, os resultados de nossa investigação certificaram isso –, e o elegemos como objeto de estudo de nossa pesquisa, especificamente o Manual do volume 1 de cada coleção.

Utilizado por professores, normalmente quando recebem diversas CD para selecionarem a que será distribuída aos alunos para o processo de ensino-aprendizagem, o Manual é uma oportunidade de os autores de LD apontarem os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a sua coleção.

Consideramos importante assumir o MP como objeto de investigação nesta pesquisa porque, além de praticamente inexistirem pesquisas científicas sobre esse objeto na perspectiva de gêneros textuais, os seus aspectos retóricos têm muito a contribuir para o melhor aproveitamento do LD, além de possibilitar aos professores, sobretudo aos que têm pouco acesso à formação continuada, referências de estudos linguísticos atualizados e sugestões metodológicas. Ademais, conhecer o MP, o ambiente em que está situado e seus usuários possivelmente abrirá espaço para uma discussão que ainda não se estabeleceu no contexto de produção e circulação desse gênero e que poderá trazer contribuições substantivas a novas edições de CD/MP. Isso tudo justifica a relevância da pesquisa – do ponto de vista acadêmico, social e da formação docente – realizada e aqui apresentada.

2.4 AMBIENTE INSTITUCIONAL

Como os Manuais que constituem o *corpus* de nossa pesquisa circulam no âmbito docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (doravante IFRN / IF), passamos a discorrer sobre esse ambiente de práticas interativas.

O IFRN, de acordo com Brasil (2013), nasceu em 23 de setembro de 1909, com o decreto que criou 19 **Escolas de Aprendizizes Artífices**, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha. Portanto, sua origem está entre essas 19 escolas, sendo, aqui em Natal, instalada em janeiro de 1910 no antigo Hospital da Caridade, onde hoje se encontra funcionando a Casa do Estudante de Natal. Naquela oportunidade, ofereceu curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Em 1914, passou a funcionar na Avenida Rio Branco, nº. 743 – atualmente Campus Natal Cidade Alta –, permanecendo 53 anos por lá, quando se transferiu para a Avenida Senador Salgado Filho, onde se encontra hoje o Campus Natal Central.

No decorrer desses 104 anos, essa instituição recebeu 7 denominações diferentes. Pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, a que estava subordinado desde 1930, passou a ser denominado de **Liceu Industrial de Natal**. Em seguida, em 1942, **Escola Industrial de Natal**, e passando a oferecer, 20 anos mais tarde, cursos técnicos de nível médio. Em 1965, **Escola Industrial Federal**. Em 1968, **Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN)**. Como ETFRN, extinguiu os cursos industriais básicos, ofertando exclusivamente o ensino profissionalizante de 2º. grau. Em 1999, passou a ser denominado de **Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET RN)**, com a oferta de Ensino Médio e de Educação Profissional em 3 níveis: básico, técnico e tecnológico. Passando a oferecer também formação de professores, prestes a se tornar centenária, recebeu sua sétima denominação: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)**, com a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Ainda em processo de expansão, o IFRN possui 19 *campi*: *Campus Apodi*, *Campus Caicó*, *Campus Canguaretama*, *Campus Ceará-Mirim*, *Campus Currais Novos*, *Campus Ipanguaçu*, *Campus João Câmara*, *Campus Macau*, *Campus Mossoró*, *Campus Natal Central*, *Campus Natal Cidade Alta*, *Campus Natal Zona Norte*, *Campus Nova Cruz*, *Campus Parnamirim*, *Campus Paus dos Ferros*, *Campus Santa Cruz*, *Campus São Gonçalo do*

Amarante, *Campus* São Paulo Potengi e *Campus* EaD. A reitoria, anteriormente na área do *campus* Natal Central, há 3 anos ganhou espaço próprio.

Figura 1 – Reitoria do IFRN



Fonte: acervo da pesquisa

Como função social, o IFRN se propõe a:

[...] ofertar Educação Profissional e Tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (BRASIL, 2013)

Atualmente, segundo a Assessoria de Informações e Dados Institucionais da Reitoria, o IFRN conta com 1.930 profissionais servidores, sendo 1.041 professores (dos quais 71 são professores de Língua Portuguesa) e 889 pessoas em funções de técnico administrativo, e oferece, a 17.259 alunos matriculados, 173 cursos, sem contar com os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), distribuídos em 10 modalidades de ensino, como consta o quadro a seguir:

Quadro 2 – Modalidades de cursos ofertados no IFRN

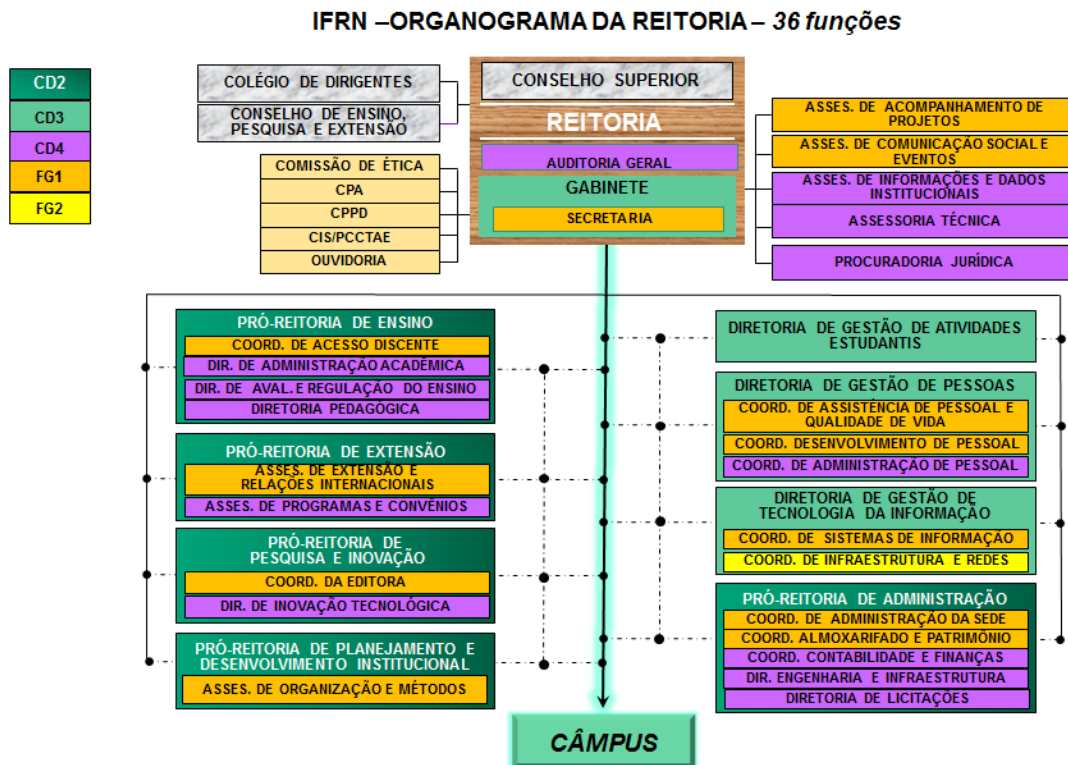
Nível do curso	Modalidade	Quantidade
Pós-graduação	Lato sensu	11
Graduação	Tecnologia	14
Graduação	Licenciatura	09
Técnico de nível médio	Técnico integrado	26
Técnico de nível médio	Técnico integrado EJA	12
Técnico de nível médio	Técnico subsequente	31
Técnico de nível médio	Técnico subsequente profuncionário	04
Qualificação profissional	Pronatec	51
Qualificação profissional	Mulheres mil	15
Qualificação profissional	FIC	-

Fonte: Brasil (2013)

Os cursos oferecidos nos níveis **Lato sensu**, **Tecnologia** e **Licenciatura** foram criados para responder à demanda da região onde os campi, que oferecem esses cursos, foram instalados. Os cursos **Técnico integrado** e **Técnico integrado EJA** (Educação de Jovens e Adultos) correspondem à formação simultânea dos estudos de Ensino Médio e Educação Profissional, doravante EP. Os cursos da modalidade **Técnico subsequente** atendem a pessoas que buscam apenas a EP e já concluíram o EM. As modalidades **Pronatec** e **Mulheres mil** constituem programas de governo, portanto, com prazos e metas estabelecidos. Os cursos **FIC** são cursos rápidos (com baixa carga horária) ofertados à comunidade interna e externa, a partir das necessidades da comunidade e da disponibilidade de profissional de cada campus na viabilização das ações que cada curso requer.

Conforme a deliberação 08/2012, do seu Colégio de Dirigentes, administrativamente, o IFRN tem a seguinte estrutura:

Figura 2 – Organograma da Reitoria do IFRN



Fonte: www.ifrn.edu.br

Dos órgãos que constituem a administração do IFRN, três deles possuem maior inferência na expansão, regulamentação e operacionalização das atividades desenvolvidas pelo instituto: Conselho Superior (Consup), instância máxima consultiva e deliberativa; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepex), com funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva; e Colégio de Dirigentes, com funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria administrativa. Compõe também a esfera administrativa do IFRN, assessorando a Reitoria, 5 (cinco) Pró-Reitorias: de Ensino, de Extensão, de Pesquisa e Inovação, de Planejamento e Desenvolvimento e de Administração.

2.5 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são professores de Língua Portuguesa do IFRN e um autor de coletânea didática desta mesma área de ensino, isto é, pessoas que se

constituem como participantes da interação em que o Manual do Professor está situado. Nossa opção por escolher esses dois grupos de colaboradores se deu pela busca de conhecermos nosso objeto de estudo não somente como produto mas também como gênero do domínio didático que se revela num contexto mais amplo, no qual vamos encontrar quem o produz e aqueles que se constituem em seus leitores potenciais (JOHNS et al., 2006).

No primeiro momento, optamos por convidar 28 professores de *campus* distintos IFRN para uma entrevista sobre o MP, já que nosso *corpus* está constituído por Coleções Didáticas (CD) a que eles fazem uso. No entanto, apenas 4 professores (também de *campi* distintos) se disponibilizaram a participar de nossa pesquisa. Com isso, decidimos mudar o instrumento de geração de dados, de entrevista para grupo focal, sobre o qual falaremos adiante.

Estabelecemos contato também com as editoras das CD cujos MP foram analisados, a fim de termos acesso aos autores das coleções. Todas as editoras nos disponibilizaram e-mail dos autores, conforme autorização destes, mas apenas um autor, o qual entrou em contato direto conosco, prontamente respondeu ao questionário de nossa pesquisa, o Prof. Dr. José Hamilton Maruxo Júnior, um dos autores da CD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, da Editor Ática, professor de instituições de ensino superior e da rede pública de ensino estadual de São Paulo e pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Sobre os professores, o quadro, a seguir, nos ajuda a traçar o perfil deles:

Quadro 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nº.	Pseudônimo	Idade	Sexo	Formação	Atuação profissional	Ano de posse no IFRN	Coleção Didática adotada
1	Prof.1	32	Fem	Graduação em Letras Mestrado em Linguagem e Ensino	Professor no Ensino Médio e no Ensino Superior	2011	Faraco, Moura e Maruxo Jr (2010)
2	Prof.2	51	Fem	Graduação em Letras Mestrado em Literatura Brasileira do Século XX	Professor no Ensino Médio e no Ensino Superior	2008	Cereja e Magalhães (2010)

3	Prof.3	36	Fem	Graduação em Letras Mestrado em Estudos da Linguagem	Professor no Ensino Médio e no Ensino Superior	2009	Abaurre, Abaurre e Pontara (2008)
4	Prof.4	39	Masc	Graduação em Letras Mestrado em Estudos da Linguagem	Professor no Ensino Médio e no Ensino Superior	2009	Cereja e Magalhães (2010)

Todos os professores colaboradores de nossa pesquisa são formados em Letras e possuem pós-graduação em linhas da área, 75% deles com mestrado concluído e doutorado em andamento; e também 75% são do sexo feminino. Por trabalharem numa instituição com multimodalidades de ensino, todos os professores exercem docência tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Em média, eles têm de 39 anos de idade e, aproximadamente, 4 anos como professores no IFRN.

No capítulo 5, no qual analisamos o MP, os colaboradores, todos usuários dos MP analisados em nossa pesquisa, serão identificados como Prof.1, Prof.2, Prof.3 e Prof.4. Com a garantia dos anonimatos, estamos assegurando, como alertam Bodgan e Biklen (1994, p. 75), “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”.

Ao convidarmos esses professores a colaborarem com a nossa pesquisa, via e-mail, apresentamos o objeto de nosso estudo – e nossos objetivos – e os informamos que o retorno positivo implicaria autorização para publicação de todos os dados gerados a partir das questões propostas para discussão sobre o MP. Esse mesmo procedimento foi realizado em relação aos autores de CD.

2.6 O CORPUS

Para examinarmos os diversos aspectos do gênero *Manual do Professor* – sobretudo no que diz respeito às dimensões constitutivas e retóricas –, considerando o método etnográfico de análise de gênero recomendado por Reiff (JOHNS et al., 2006), mediante diferentes ferramentas etnográficas, optamos por definir o *corpus* de nossa pesquisa após reconhecermos a lista de Coleções Didáticas avaliadas no PNLD 2012.

Ao coletarmos amostras do gênero MP, consideramos, conforme Johns et al. (2006, p. 241), exemplares de diferentes editoras e autores, possibilitando conhecer, com mais

propriedade, padrões do interior desse gênero. Para isso, selecionamos, como indica o quadro a seguir, 3 (três) manuais escolares de três editoras presentes no seguimento de publicação de Coletâneas Didáticas, todas já consolidadas no mercado há bastante tempo.

Quadro 4 – Caracterização geral dos MP

Número do MP	MP do LD (CD)	Autor(es)	Ano escolar	Editora	Ano de publicação	Número de páginas
MP1	Língua Portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco , Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior	1º.	Ática	2010	56
MP2	Português: linguagens 1 – literatura, produção de texto e gramática	Willian Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães	1º.	Saraiva / Atual	2010	32
MP3	Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara	1º.	Moderna	2008	192

Os manuais listados constituem o *corpus* de nossa pesquisa, os quais serão analisados posteriormente, no capítulo 5, apresentando considerações sociorretóricas dos gêneros textuais. Para melhor abordagem dos dados gerados, passamos a tratar cada MP conforme a numeração recebida acima, formada por um código alfanumérico, constituído pelas letras “MP” seguidas de um número que corresponde à sequência apresentada no quadro acima (MP1, MP2 e MP3).

2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O processo de geração dos dados teve início em janeiro de 2013, quando, diante da lista de Coletâneas Didáticas (CD) de Língua Portuguesa avaliadas no PNLD 2012, verificamos quais foram adotadas pelos diversos *campus* do IFRN e passamos a realizar a leitura analítica preliminar dessas coleções, no sentido de observar como elas estavam retoricamente organizadas. Como defende Flick (2009, p. 332), “na pesquisa qualitativa, mais cedo ou mais tarde, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir do material empírico como um todo”.

Ao assumirmos, nesse primeiro momento, como abordagem teórico-analítica, os estudos de gêneros textuais na perspectiva sociorretórica (JOHNS et al., 2006; BAZERMAN, 2007, 2009, 2011, 2011; MILLER, 2009, 2011), percebemos que nossa análise não poderia se limitar à interpretação do que está posto no *Manual do Professor*, muito menos ao reconhecimento dos elementos que o constitui em termos estruturais. Passamos a empregar técnicas como observação livre e conversas informais (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998) sobre o MP, nas reuniões de que participamos no IFRN – *campus* Natal Zona Norte. Entendemos que observar as considerações dos professores usuários dos Manuais seria imprescindível, assim como pleitearmos uma conexão com os autores desses mesmos MP. Decidimos, para isso, adotar diferentes instrumentos de geração de dados, já que compreendemos, naquela oportunidade, que a complexidade e a escassez de estudos sobre Manuais requereriam maiores esclarecimentos sobre esse gênero.

Por esses motivos, resolvemos empregar diferentes tipos de instrumentos de pesquisa, no sentido de atendermos aos anseios evidenciados no estudo piloto, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Instrumentos de pesquisa

Instrumento de pesquisa	Objetivo	Período
Observação livre e conversas informais	Examinar, informalmente, como os professores de Língua Portuguesa percebiam o <i>Manual do Professor</i> .	Fevereiro a março de 2013
Questionário	Reconhecer os princípios e valores utilizados por autores de Manuais na produção desse gênero, como eles concebem retoricamente o MP e o perfil que fazem de seus leitores potenciais.	Agosto a setembro de 2013
Grupo focal	Discutir com professores usuários de MP sobre como eles percebem os Manuais e as circunstâncias de uso.	Setembro de 2013

Fonte: Acervo da pesquisa

Como está listado no quadro acima, além de conversarmos informalmente com professores de Língua Portuguesa sobre o MP, realizamos grupo focal com a participação de 4 professores de *campi* distintos e uma entrevista através de questionário (via e-mail) a um dos autores de Coletâneas Didáticas. Sobre os procedimentos realizados com a utilização desses dois últimos instrumentos de pesquisa, trataremos nas subseções adiante.

A natureza diversificada dos dados gerados resulta da análise documental e etnográfica do *corpus* de nossa pesquisa, permitindo-nos a triangulação dos dados. Isso impõe

maior credibilidade à nossa pesquisa, já que conseguimos depreender as percepções de duas categorias de usuários do MP, além de examinarmos como esse gênero está organizado sociorretoricamente.

2.7.1 Questionário

O MP não chega aos professores sem que alguém o escreva. Conhecer o Manual sob a ótica de quem o escreve certamente traz contribuições significativas à compreensão desse gênero. Nesse sentido, sentimos a necessidade de obter informações sobre o processo de produção dos Manuais e depreender a percepção do autor em relação a seu leitor potencial, dentre outros aspectos referentes à feitura do MP.

Para atendermos a essa demanda, considerando a localização geográfica e a facilidade de obtenção de dados, optamos por elaborar um questionário com perguntas abertas e enviá-lo a nosso entrevistado mediante e-mail. De acordo com Gil (1999) e Silva e Menezes (2005), o questionário – que deve ser objetivo e limitado em extensão – é uma técnica de investigação com questões escritas que são apresentadas aos entrevistados com a finalidade de conhecer suas opiniões, crenças, interesses e expectativas.

Para atendermos a essa demanda, decidimos enviar, no início do mês de agosto/2013, e-mail às editoras Ática, Saraiva/Atual e Moderna, solicitando a viabilização de contato com os autores dos Manuais que se constituem como *corpus* de nossa pesquisa.

A editora Saraiva/Atual nos informou que o autor de sua CD responsável por responder a entrevistas sobre material didático estava viajando e que encaminharia a nossa solicitação assim que chegasse. Porém, até o momento de finalização deste trabalho acadêmico, não recebemos novo contato. As outras duas editoras disponibilizaram e-mail de um dos autores de suas coletâneas, com a devida autorização destes. Entramos em contato, através de e-mail, com a autora da CD da editora Moderna, apresentando o objeto e os objetivos de nossa pesquisa e solicitando a sua participação, respondendo a um questionário mas também não recebemos retorno até o presente momento. Antes de enviarmos a solicitação ao autor disponibilizado pela editora Ática, recebemos um e-mail deste autor, informando-nos de que havia tomado conhecimento de nossa solicitação e estava se colocando a disposição para contribuir com a pesquisa sobre o MP.

O questionário enviado a este autor (no caso, coautor da CD *Língua Portuguesa: linguagens e interação*, já que essa coletânea foi escrita por 3 autores) está composto por 3 partes, cada uma delas com breve explicação. Como alertam Silva e Menezes (2005), é preciso apresentar, no questionário, alguns esclarecimentos a respeito do que se pretende com esse instrumento de pesquisa já que o participante da pesquisa não terá a companhia do entrevistador para elucidar possíveis dúvidas.

Na primeira seção, “Sobre a pesquisa...”, justificamos a necessidade e a importância da entrevista para a nossa pesquisa, ao apresentar nosso objeto de estudo e nosso objetivo central. Nessa oportunidade, explicamos que a verificação da situação de uso dos Manuais, de seu ambiente sociorretórico e das percepções de seus usuários (JOHNS et al., 2006) é parte constitutiva da análise de nossa pesquisa e que responder a esse questionário implica autorização para divulgar os dados gerados nessa entrevista em nossa tese doutoral.

Na segunda, “Sobre o participante da pesquisa...”, solicitamos a identificação do entrevistado, formação, vínculo empregatício e denominação da Coletânea Didática em que se constitui (co)autor.

Em seguida, “Sobre as perguntas deste questionário...”. Nessa seção, especificamos que o questionário está organizado em 10 (dez) perguntas relacionadas à produção do MP e a questões relacionadas ao seu potencial leitor. Intencionalmente, não seguimos, ao elaborar as questões, certa linearidade temática; ora nos dirigimos ao Manual, ora a fatores relacionados ao professor-leitor, ora retornamos aos aspectos do Manual. Isso nos permite estabelecer um paralelo entre aspectos pontuados sob enfoques distintos, mas inter-relacionados e reveladores das percepções do autor do Manual.

Nossa primeira questão está voltada aos autores do MP, no sentido de observarmos se esse gênero é escrito pelos que assinam a autoria da CD ou se eles contam com uma equipe de múltiplos produtores especializados em certos aspectos do Manual, já que algumas coletâneas, encontradas no mercado, apresentam autores apenas como organizadores da coleção. Foi também a oportunidade de identificarmos o momento em que o Manual era escrito: antes, durante ou depois da produção do Livro Didático.

Em seguida, procuramos nos certificar a respeito dos propósitos balizadores do Manual. Apesar de encontrarmos isso bastante claro no MP3, buscamos observar se, na concepção do autor, outros aspectos motivam a produção de um Manual.

Posteriormente, examinamos o perfil de leitor esperado pelo autor do MP, ocasião em que também percebemos a expectativa do autor em relação aos conhecimentos que esse professor leitor deve apresentar sobre área de atuação profissional.

Na sequência, procuramos identificar as situações de inferência do Manual na vida profissional de um professor, isto é, as facilidades e promoções advindas do uso do MP. Interessou-nos saber, nesse ensejo, as reais possibilidades apontadas pelo Manual diante de situações embaraçosas em que o professor venha a se encontrar.

Retomando aspectos da produção do MP, pedimos que o autor discorresse sobre os princípios e os valores essenciais à produção de um Manual. Não pretendemos, nessa questão, especificar o Manual, mas depreender, da visão de um autor, o que pode se constituir em alicerce para a produção de qualquer Manual.

A questão seguinte também visou aos aspectos norteadores da produção de um Manual, segundo a perspectiva de um autor. Ela trata sobre aspectos retóricos e a natureza multimodal da linguagem que fazem de um MP um produto atrativo ao professor, que desperta o interesse do docente, sobretudo, em situações de uso do LD.

Considerando que, no grupo focal, pretendemos saber dos professores se o MP poderia contribuir com a sua formação continuada, elaboramos uma questão para observarmos o que diz o autor sobre a publicação de estudos linguísticos em Manuais.

A pergunta seguinte investiga se, no entendimento do autor, o Manual deve ser consultado pelo professor sempre que planejar a utilização do LD em sala de aula.

Depois, focalizamos a denominação deste gênero. Quando realizamos um estudo piloto sobre os MP, de julho de 2012 a fevereiro de 2013, antes de selecionarmos aqueles que tomamos como *corpus* de nossa pesquisa, percebemos que algumas editoras denominam de *Manual do Professor* toda CD endereçada ao professor, ou seja, o conjunto formado pelo LD acrescido do compêndio que traz esclarecimentos sobre o LD – que estamos chamando, nesta pesquisa, de MP. E esse compêndio recebe, dentre outras, uma das seguintes denominações: “Guia do Professor”, “Guia de Recursos”, “Suporte do Professor”. Então, verificamos do autor sua percepção sobre a nomenclatura mais adequada e a razão de sua escolha por Manual do Professor, se se trata de simplesmente seguir a nomenclatura especificada no PNLD 2012.

Finalizando o questionário, pedimos que o autor indicasse um diferencial do MP de sua coletânea e que discorresse sobre esse aspecto.

2.7.2 Grupo focal

Conforme já falamos, nossa opção por gerar dados através de grupo focal não foi a nossa primeira opção. Pretendíamos entrevistar individualmente um número razoável e

representativo de professores usuários dos MP analisados nesta pesquisa, mas não tivemos a disponibilidade desses professores. Apenas quatro deles se apresentaram como disponíveis a discutir conosco sobre nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, resolvemos efetivar a nossa segunda alternativa, a realização de grupo focal que, de acordo com Gomes e Barbosa (1999, p. 01), trata-se de um “grupo informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter informativo em profundidade”. Como objetivo principal, nosso grupo se propôs a revelar as percepções dos professores colaboradores da pesquisa sobre o MP.

Diversos aspectos asseguram o êxito de nossa entrevista nesse instrumento de pesquisa. Os participantes compartilham várias características demográficas. Todos possuem graduação em Letras e pós-graduação em linhas de pesquisa da área de linguagem, são professores da disciplina Língua Portuguesa, exercem a docência no IFRN (embora em *campi* distintos). Ademais, também por conta de similaridades dessa natureza, o grupo focal permite um debate com mais possibilidades de esclarecimento com argumentos de autoridade. Alguns pesquisadores defendem calorosamente esse método de geração de dados. Blumer (1969 apud FLICK, 2009, p. 181) diz:

Um pequeno número de indivíduos reunidos como um grupo de discussão ou de ajuda vale muito mais do que qualquer amostra representativa. Um grupo como esse, discutindo coletivamente sua esfera de vida e aprofundando-se nela assim tão logo se deparar com divergências entre si, fará mais para erguer as máscaras que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo que eu conheça.

Como moderador do grupo focal, levantamos alguns aspectos da organização retórica, constitutiva e aplicativa dos Manuais para depreender, na entrevista aberta, as opiniões, observações, preferências, necessidades e experiências dos colaboradores de nossa pesquisa em relação a esse objeto. Nossas intervenções aconteceram apenas para facilitar as dinâmicas e o funcionamento do grupo, já que o papel do moderador “consiste em não atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas sim em criar um espaço aberto no qual a discussão aconteça primariamente por meio da troca de argumentos” (FLICK, 2009, p. 185).

O grupo focal aconteceu no dia 10 de setembro de 2013, na sala 27 do prédio principal do IFRN *campus* Natal Central. A sessão teve início às 9h30 e duração de 43 minutos. No início, realizamos uma explicação sobre o objeto de estudo, o objetivo do grupo focal e a expectativa de procedimento dos participantes durante aquela sessão, salientando que eles não precisariam esperar a nossa indicação de quem falaria ou autorização para se envolverem com a temática em questão – já que é característico desse método “o uso explícito da interação do

grupo” (FLICK, 2009, p. 188) –, como também motivamos a discussão aberta sobre as experiências ou lacunas que eles recordassem a respeito do MP.

Para nortear nosso grupo focal, elaboramos 7 perguntas abertas a partir dos seguintes tópicos relacionados aos Manuais: circunstâncias de uso, gêneros utilizados no planejamento de aulas, propósito do gênero, obrigatoriedade de uso, sugestões de atividades, organização multimodal e editorial e a natureza material e simbólica.

Quadro 6 – Perguntas e objetivos previamente elaborados para o Grupo Focal (GF)

Número	Pergunta	Objetivo específicos do GF
1	Em que circunstâncias o professor faz uso do MP?	Identificar as situações de uso do MP.
2	Quando o professor encontra-se planejando sua aula, que gêneros ele lê e/ou escreve e que recursos ele faz uso?	Observar os gêneros que possivelmente interagem com o MP.
3	Em sua percepção, qual é o papel do MP?	Reconhecer o propósito do MP sob a ótica docente.
4	É imprescindível, ao professor, consultar o MP antes de utilizar o LD em sala de aula?	Observar a natureza propositiva ou impositiva do MP na concepção do professor.
5	Os senhores utilizam as sugestões de atividades propostas no MP?	Examinar a situação de uso do MP.
6	A organização multimodal / editorial do MP é atrativa ao professor?	Analisar a organização multimodal / editorial do MP.
7	O MP é um bem material - capaz de trazer contribuições significativas à prática pedagógica ou à formação continuada do professor – ou um bem simbólico, isto é, serve tão somente para atender a uma exigência do PNLD?	Identificar a representação material e/ou simbólica do MP frente aos docentes.

Como está assinalado no quadro acima, as perguntas para debate são bastante objetivas e estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos a que nos propomos com a realização desse grupo focal, todos eles direcionados à percepção daqueles que fazem uso do MP.

2.7.3 Procedimentos de análise

Na análise do *corpus*, realizamos diversas leituras aderentes (FRANCO, 1996), com intuito de nos familiarizar com os dados gerados e de percorrer este momento sob a perspectiva sociorretórica dos gêneros textuais. Para isso, levamos em consideração, como categorias de análise, a verificação das especificidades retóricas, temáticas e formais do

gênero MP e a relação entre esse gênero textual e os sistemas de atividades (BAZERMAN, 2011, 2011a) em que seus usuários estejam envolvidos. Inicialmente, a partir dos dados depreendidos nos próprios Manuais.

Desse modo, identificamos aspectos que aparecem com certa regularidade nos Manuais, que intitulam as seções do capítulo de análise desta tese e especificam as categorias de análise eleitas para este estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e assumimos uma abordagem de cunho etnográfico, a fim de analisarmos nosso objeto de estudo em contextos autênticos de uso da linguagem (JOHNS et al., 2006), considerando questões norteadoras sobre gêneros, a saber: *o que, onde, por que, como e quem* (OLIVEIRA, no prelo).

Esses aspectos favorecem o reconhecimento do MP como um gênero textual autêntico e independente, no que diz respeito a propósitos, situação de uso, ambientes de interação e usuários do gênero.

Posteriormente, passamos às evidências especificadas acima, mediante recortes de textos dos Manuais e da fala de seus usuários, num processo dinâmico e indutivo (BARDIN, 1977) orientado pelos objetivos de nossa pesquisa e pela abordagem teórica que adotamos em nosso estudo. Esse processo permite-nos examinar a cena e situação de uso dos Manuais, mediante a verificação das circunstâncias de uso e interação com outros gêneros textuais.

Dada a versatilidade da abordagem de análise e das categorias que selecionamos neste estudo, estabelecemos a triangulação dos dados (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), no sentido de apresentarmos, como resultado de nossa pesquisa, o máximo de esclarecimentos sobre o MP e contribuições para a expansão futura de pesquisas sobre esse gênero e, possivelmente, aos que exercem o papel de produtores e às editoras que produzem e promovem a circulação de Coletâneas Didáticas no Brasil.

Neste capítulo, situamos nosso objeto de estudo no âmbito da Linguística Aplicada e discutimos a natureza qualitativa de nosso trabalho, dentre outros aspectos da contextualização desta pesquisa. No capítulo seguinte, mapearemos os estudos que tratam de gênero textual, indo da abordagem clássica às atuais. Apesar de elegermos a abordagem sociorretórica – da qual trataremos no Capítulo 3 –, como nossa base teórico-metodológica para a análise dos dados gerados, o estudo que apresentaremos no próximo capítulo constituiu uma parte de nossa pesquisa que nos possibilitou uma visão mais ampla das concepções de desse construto teórico.

3 CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL: DOS ESTUDOS CLÁSSICOS ÀS PERSPECTIVAS ATUAIS

Neste capítulo, discorreremos sobre o conceito de “gênero textual”, amplamente desenvolvido ao longo da história – de Platão a estudiosos de diferentes áreas na atualidade.

Estudos indicam que, das produções artísticas do Ocidente, a desenvolvida na Grécia – entre os séculos V a.C. e V d.C. – constituiu-se na de maior valor significativo, já que produziu grande parte dos padrões balizadores das criações de todos os tempos, dentre os quais os intitulados gêneros literários. As manifestações literárias se estabeleciam a partir de um conjunto de características temáticas e formais que recebiam, portanto, a denominação de determinado gênero.

Comumente, o termo “gênero textual”, de origem latina (*genus*, que significa nascimento, descendência, origem), é o resultado da identificação de um conjunto distinto de seres ou de objetos que apresentam propriedades comuns, gerando, desse modo, uma classificação. Já não se encontra mais vinculado necessariamente e apenas à literatura. Outras áreas, como etnografia, sociologia e linguística também têm se interessado pela noção de gênero.

Oliveira (2010, p. 328), no âmbito da Linguística Aplicada, menciona que:

No que diz respeito aos *gêneros textuais*, a compreensão deflagrada é a de que estes são unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas. O gênero, porém, não se constitui num fenômeno simples e puro. Conforme estudos de diversos autores (JOHNS, 2006), ele é afetado por uma rede de variáveis que operam juntas, tornando-o complexo e multifacetado.

Por isso mesmo, como veremos adiante, a variação terminológica presente nas diversas abordagens deve ser observada com cautela e atenção, de modo a percebermos o enfoque que cada perspectiva apresenta como singular e necessária ao estudo dos gêneros.

3.1 ENTRE A RETÓRICA E A LITERATURA: PANORAMA CLÁSSICO DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Na contemporaneidade, o conceito de gênero é abordado sob a ótica de variadas perspectivas de estudos da linguagem. No entanto, esse conceito emergiu há mais de vinte e cinco séculos, se assumirmos Platão como observador sistemático desse objeto (MARCUSCHI, 2008, p. 147), e adquiriu substancial significação na História da Arte e da Literatura, sobretudo considerando um período em que o gênero se restringia ao campo das manifestações artísticas.

Como certificam Souza (2008) e Paviani et al (2008), inúmeros estudiosos literários consideram que a teoria dos gêneros tem origem em Platão. Entretanto, conferem aos trabalhos de Aristóteles a introdução dessa engenharia teórica, já que ele estabeleceu distinções referentes à arte – sobretudo à arte poética – e elaborou um conceito de gênero literário harmonicamente relacionado à filosofia, a partir da observação que constituiu o seu caráter empírico-racionalista.

Platão é o primeiro que falou em gênero, mas foi Aristóteles quem teorizou sobre ele. Aristóteles, nos *Tópicos*, portanto, no âmbito da lógica, da retórica e da gramática, isto é, sob o ponto de vista da linguagem, indaga o que se pode dizer que é a definição, o específico de qualquer coisa, o gênero e o acidente (*Tópicos*, I, 5, 102a) e sobre a expressão e os gêneros de discursos (*Retórica*, III). (PAVIANI et al., 2008, p. 174)

Aristóteles sistematizou uma teoria sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, analisando e definindo os quatro predicados considerados elementos constitutivos das proposições: a definição, o próprio de qualquer coisa, o gênero e o acidente. Para ele, a definição tratava do discurso ou do enunciado que aponta para o significado do sujeito, apresentando-lhe outras características. O próprio de qualquer “coisa” não traduz a essência do sujeito; no entanto, exprime o que pertence a uma “coisa” específica e se predica no lugar dessa “coisa”. Após essas considerações, Aristóteles (apud PAVIANI et al., 2008, p.175) defende que

[...] o gênero é o que se predica por essência de múltiplos sujeitos que diferem em espécie e cumpre haver como predicados essenciais todos os termos, de uma forma tal, que se adequem com propriedade à questão: que é o sujeito que está na nossa frente? Por exemplo, no caso do homem, se perguntamos quem é, a resposta com propriedade é que é um animal. A pergunta: está algo no mesmo gênero, pois uma pergunta como essa situa-se no mesmo âmbito de pesquisa do gênero. Uma vez demonstrado, na controvérsia, que animal é o gênero de homem, e também de boi, teremos demonstrado que ambos pertencem ao mesmo gênero, mas se mostramos que animal é o gênero de um, e não de outro, teremos demonstrado que eles não são do mesmo gênero.

O gênero, sob a ótica aristotélica, constitui-se em um grupo de seres ou objetos que possuem propriedades comuns, conforme significados mais específicos. Esses grupos podem ser divididos em grupos menores – *espécies*. Desse modo, “[...] a universalidade do gênero, enquanto conceito ou unidade lógica, é determinada como espécie ao se acrescentar um novo atributo chamado diferença específica” (PAVIANI et al., 2008, p.175). Essas categorias – gênero, espécie e diferença específica – foram utilizadas pela filosofia da tradição no sentido de falar ou alcançar a essência das coisas.

A retórica foi se desenvolvendo em Atenas sob uma democracia consolidada que concedia aos cidadãos o direito a participar diretamente de assembleias populares, com funções legislativas, executivas e judiciárias. Conforme Souza (2008, p. 29), “todos os assuntos eram submetidos ao voto popular – a organização do estado, a fixação de impostos, a declaração de guerra e até mesmo a morte de um cidadão”. Ao cidadão competia, em diversas situações, apresentar sua opinião frente a uma plateia, circunstância em que a habilidade em raciocinar, falar e argumentar corretamente eram sempre necessárias. Para isso, professores especialistas na arte do bem falar – chamados de sofistas – protagonizavam uma educação voltada à retórica; a esse respeito, diz Platão (1989, p. 62), que se trata da “arte da persuasão exercida nos tribunais e nas outras assembleias a propósito daquelas coisas que são justas e injustas”.

É necessário ressaltar que o termo sofista recebeu críticas contundentes de Platão, que acusou os professores detentores desse título de empregarem a retórica para “ocultar a verdade, oferecer armas desleais e práticas à oposição inferior no plano lógico”, segundo Barilli (1985, p. 15). Para Platão, os sofistas, apesar de elaborarem muitos tratados sobre retórica, ignoravam o universalismo e o absolutismo da verdade, e isso comprometia a ética

da retórica que, como técnica instrumental, tanto poderia ser utilizada para bons quanto para maus propósitos.

Diante desse cenário, Aristóteles dedicou-se a fundamentar e a sistematizar a retórica. Como postulado em sua obra *Arte Retórica*, conceituou-a e dividiu-a em três gêneros – judiciário, deliberativo e epidíctico –, tendo como base os auditórios para os quais o orador se dirige. O gênero judiciário se realizava, prioritariamente, no tribunal, enquanto o gênero deliberativo ou político era realizado em praça pública e o gênero epidíctico ou demonstrativo era próprio a reuniões, para elogios ou censuras a uma pessoa. Ou seja, cada gênero está relacionado a uma expressão diferente. O discurso escrito e a oralidade são modalidades diferentes; a retórica política e a jurídica também. Os gêneros *deliberativo* e *judiciário* se distinguem por seu maior ou menor caráter declaratório (enquanto no deliberativo aconselha-se ou desaconselha-se, no judiciário acusa-se ou defende-se); o gênero *demonstrativo*, característico da escrita, estava mais apropriado à leitura e ao rigor dos que escrevem tão rápido quanto falam (MARCUSCHI, 2008).

A construção teórica de Aristóteles associa tempo, ato e valores aos gêneros retóricos, como observamos no quadro a seguir.

Quadro 7 – Classificação dos gêneros conforme Aristóteles

GÊNERO	AUDITÓRIO	TEMPO	ATO	VALORES	ARGUMENTO (tipo)
Judiciário (<i>genus indiciale</i>)	Juízes	Passado	Acusar Defender	Justo Injusto	Entinema (dedutivo)
Deliberativo (<i>genus deliberativum</i>)	Assembleia	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico (<i>genus demonstrativum</i>)	Espectador	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Amplificação

Fonte: Souza (2008)

Enquanto o gênero *deliberativo* tem como ouvinte do discurso a assembleia, que olha o futuro, o ouvinte no gênero *judiciário* opera como juiz, julgando sobre fatos passados, e o gênero *demonstrativo*, cuja função é louvar ou censurar, tem como ouvinte o espectador e se realiza sob a ótica do presente (REBOUL, 1998). Os argumentos se realizam sob os modos de indução (ou uso de exemplos), de dedução – também chamados de “entinema” – e amplificação (ou desenvolvimento de um tema). Esclarece Souza (2008, p. 30):

O entinema ou silogismo retórico é aquele tipo de silogismo em que as premissas não se referem àquilo que é certo, mas àquilo que é provável, e tem importância fundamental para a retórica já que, na maioria dos casos em que estão em jogo assuntos humanos, nem sempre se pode basear argumentação apenas naquilo que é verdadeiro, mas apenas no que é verossímil.

Conforme Paviani et al. (2008, p. 176),

Aristóteles, ao classificar esses três gêneros de discursos retóricos, já apontava uma estrutura formal para os proferimentos linguísticos, ou ainda como Martin Heidegger se refere, em *Ser e tempo*, ao ato de perguntar, supondo quem fala ou pergunta, aquilo sobre o que se fala ou pergunta e aquele a quem se fala ou pergunta (PAVIANI et al., 2008, p.176).

Inaugura-se, assim, um período extenso – e com nível substancial de complexidade – de investigações sobre discurso, ato de fala, escrita, ainda hoje em pauta com perspectiva bem diferente da aristotélica. Conforme Marcuschi (2008, p.148), Aristóteles estabeleceu a distinção entre a epopeia, a tragédia, a comédia, a aulética, o ditirambo e a citarística, sendo a análise das três últimas não conservadas.

O estudo dos gêneros no contexto da produção literária, sobre o qual trata o livro III da República, de Platão, refere-se ao gênero como uma divisão tripartite da literatura.

Em poesia e em prosa, há uma espécie que é toda de imitação, como tu dizes que é a tragédia; outra de narração pelo próprio poeta – é nos ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopeia e de muitos outros gêneros (PLATÃO apud SOUZA, 2008, p. 32).

Face ao exposto, Platão fundamenta e classifica os gêneros, estabelecendo a divisão clássica da literatura: épica, lírica e dramática. Observamos, nessas proposições, a genealogia da teoria dos gêneros literários. Apesar disso, como já fizemos referência no início dessa seção, vários estudiosos advogam que o mérito de ser o introdutor dessa teoria pertence a Aristóteles, que dedicou atenção às distinções referentes à arte, sobretudo à arte poética, e formulou um conceito de gênero literário em conformidade com a filosofia, à luz da literatura

grega. Em *Arte poética*, escrita entre 335 e 323 a.C., caracteriza detalhadamente os gêneros narrativo e dramático. Para ele,

[...] o primeiro caracterizado pela atuação do próprio narrador, identificado pelo discurso em primeira pessoa, e o segundo, pela atuação efetiva dos personagens. Há de se considerar nesse preâmbulo o foco dos gêneros eminentemente voltados para a arte poética, sobre a qual Aristóteles se debruça, concebendo a poesia como imitação da realidade. (SOUZA, 2008, p. 32)

De acordo com Silva (1993), a mimese aristotélica configura-se como imitação da vida interior dos homens, suas paixões, seu caráter, seu comportamento; e, mesmo sendo a imitação o elemento comum aos textos poéticos, ela também é o que distingue cada um, já que se realiza de diferentes meios, objetos e modos empregados.

Os *meios*, segundo Souza (2008), constituem-se na poesia ditirâmica e no nomos – respectivamente, poesia lírica, na forma de canto exagerado ao deus grego Dionísio, e poema grego que se cantava em honra de Apolo (Dicionário Online de Português, 2013) –, em que o poeta emprega os seguintes *modos*: ritmo, canto e verso. Na comédia e na tragédia, ocorre apenas o emprego parcial desses elementos; o canto, para ilustrar, é empregado somente nas partes líricas. Os *objetos* são classificados, numa escala de valor, em superiores, inferiores ou semelhantes à média humana. Referem-se, pois, às ações humanas, particularmente em relação ao comportamento dos homens, em termos morais. Os *modos* pelos quais se instauram a imitação podem ser mais diversificados do que os meios e os objetos, já que o poeta pode fazer uso de distintos modos de mimese para os mesmos objetos como também empregar meios idênticos. Isso pode ser verificado nos gêneros narrativos e dramático. No gênero dramático, os imitadores são representados pelo poeta como operantes e atuantes.

Platão e a Aristóteles, recordam Paviani et al. (2008), suscitaram conhecimentos sobre os gêneros artísticos e literários e proporcionaram as categorizações já relacionadas neste trabalho que se encontram, por exemplo, nas locadoras de filme como romance, aventura, drama, ficção científica etc. Vale ressaltar, no entanto, que essa classificação não se realiza de modo pleno com exclusividade, pois textos e filmes podem ser, simultaneamente, de aventura e romance, trágico e cômico etc. A produção atual de arte não se insere mais nas qualificações tradicionais. Isso sinaliza que o conceito aristotélico de gênero passou por transformação a

ponto de já não nos reportarmos aos gêneros como ele estabeleceu, ao discorrer sobre poesia e pintura, por exemplo.

Investigações sobre a linguagem se tornaram interesse de inúmeras áreas da ciência, da tecnologia e da vida social, favorecendo uma nova concepção de gênero como também de outras concepções. Desse modo, foram inauguradas novas tendências de estudos dos gêneros, parte delas numa perspectiva multidisciplinar e sociorretórica.

Com a ampliação dos estudos dos gêneros, sobretudo no âmbito das ciências humanas, tem sido possível examinar as ações humanas, a organização social, as relações institucionais e os processos de aprendizagem (PAVIANI et al., 2008). A análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade constituem-se na tríade sob a qual se debruçam pesquisadores dos gêneros, permitindo, inclusive, adentrar na seara de aspectos socioculturais do uso da língua, nas mais variadas formas (MARCUSCHI, 2008). Sobre a complexidade e diversidade desses estudos, trataremos na próximas seções.

3.2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ESTUDO DOS GÊNEROS

Como vimos na seção anterior, o estudo dos gêneros não é de hoje, data de bastante tempo; partiu de Platão e Aristóteles que discutiram gênero numa perspectiva de, respectivamente, tradição poética e tradição retórica. E que ultrapassou esses limites, avançando em direção a diversas frentes de investigação, dentre as quais se encontra a Linguística Aplicada.

É nesse campo científico que avançamos em nossa pesquisa, no sentido de, nesta seção, mapearmos algumas das principais correntes teórico-metodológicas que investigam os gêneros, a saber: sociossemiótica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva, sociocognitivista, dialógica e sociorretórica; sendo esta última a que constitui a base de nossa pesquisa e que, por esse motivo, encontra-se desenvolvida em capítulo à parte. Como se pode constatar, as perspectivas atuais de pesquisas sobre gêneros compreendem uma “fartura” de terminologias. Cada uma delas estabelece diálogos com teorias e enfoques distintos, demarcando a natureza interdisciplinar das abordagens atuais.

As tendências da concepção de gênero textual, que passamos a discorrer nesta seção, são oriundas da teoria sociointeracionista bakhtiniana, resultantes dos estudos de pesquisadores de diversas nacionalidades, com interesses e ideias afins, que originaram o que reconhecemos como a Escola de Sidney (M. Halliday, Ruqayia Hasan, Jim Martin, Joan Rothery e Frances Christie), com foco na análise de elementos sistêmicos; pela Escola de Genebra (Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly), voltada ao ensino de língua materna e com a formação docente; pela Escola Norte-americana (Carolyn Miller, Aviva Freedman, Anne Freedman, Charles Bazerman, Jonh Swales e Vijay Bhatia) que se preocupa em compreender a organização social, as relações de poder que os gêneros estabelecem e como funcionam; pela Escola Swalesiana que, numa via à parte da Escola Norte-americana, é destinada ao ensino de gêneros acadêmicos.

Souza (2008) sintetiza as tendências atuais nas quatro escolas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 – Síntese das tendências atuais do estudo de gêneros

ESCOLAS TRADICIONAIS	ESCOLA DE SIDNEY Abordagem sistêmico-funcional	ESCOLA DE GENEBRA Abordagem sociodiscursiva	ESCOLA NORTE-AMERICANA Abordagem sociorretórica	ESCOLA SWLESIANA Abordagem sociorretórica
PRINCIPAIS TEÓRICOS	M. Halliday, Ruqayia Hasan, Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie	Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly	Carolyn Miller, Aviva Freedman, Anne Freedman, Charles Bazerman, Johns	Jonh Swales, Vijay Bhatia
CONCEPÇÃO TEÓRICA	Gênero é uma atividade linguisticamente realizada com um objetivo definido, própria de uma determinada cultura.	Gênero é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular...	Gênero textual é uma forma de <i>ação social</i> , que o torna dependente da estrutura e complexidade específica de cada sociedade.	Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativo.

Diferentemente dos estudos tradicionais dos gêneros (desenvolvidos na área da literatura), as novas perspectivas se instalaram substancialmente na investigação de textos não literários. Askehave e Swales (2001, 2009), Bazerman (2007, 2011), Bhatia (1993, 2004, 2009), Johns et al (2006), Marcuschi (2008, 2011), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Parodi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Signorini (2006), dentre outros, protagonizaram as

novas tendências de estudos ainda em ascensão no Brasil e no exterior, no sentido de buscar compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros na sociedade, orientando e dando significado as situações de interação.

Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), quanto no estrangeiro (BHATIA, 1997, HYLAND, 2002), é notável o número de campos científicos e profissionais interessados nesse tema. Pode-se dizer hoje que estão inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, jornalistas, cientistas cognitivistas [...]. O gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitado diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística. (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p.08)

Nas pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo no campo da análise descritiva e interpretativa, estudiosos têm se dedicado a examinar a função social, interativa, discursiva e ideológica dos gêneros em diversas práticas sociais, considerando, pelo menos, duas frentes: os gêneros como reguladores dessas práticas e os aspectos linguístico-textual – investigando a organização textual, além dos parâmetros de textualização que certificam os gêneros.

3.2.1 Perspectiva sociossemiótica

Para iniciar a discussão sobre estudos de gêneros na contemporaneidade, começando pela perspectiva sociossemiótica, apresentamos, nesta seção, questões relacionadas ao texto e ao contexto, segundo estudos de Motta-Roth e Heberle (2005) a partir da proposição de Hasan, que trata sobre elementos essenciais à análise da Configuração Contextual (CC) de um gênero textual. Veremos adiante que a relação entre texto e contexto gera a possibilidade de obter elementos obrigatórios e outros opcionais na estrutura do gênero.

Motta-Roth e Heberle (2005), tomando por base a análise da linguagem como sistema sociossemiótico, preconizada por Hasan, passam pela recontextualização da teoria sociolinguística de Bernstein (vinculada ao estudo da variação sociossemântica da linguagem), enfatizando o exame dos fatores referentes aos contextos em que a vida humana

se realiza. Para Bernstein (1990 apud MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, 13), “[...] o texto é a forma visível palpável e material da relação social. Deveria ser possível recuperar a prática interacional específica original a partir da análise do(s) texto(s) no contexto dessa prática”.

De acordo com Motta-Roth e Heberle (2005), Hasan entende que a construção de significações (a partir da linguagem) e a construção do contexto, conforme tais significações, são atividades intimamente relacionadas entre si.

A linguística sistêmico-funcional discute as relações entre texto e contexto, sobretudo examinando como o contexto adentra o texto. Nessa abordagem, tem-se o *contexto de cultura* como tudo que constitui a história cultural dos participantes das interações verbais via linguagem – objeto de investigação; enquanto que o *contexto de situação* remete não somente à situação mas também ao ambiente verbal em que o texto se insere (FERREIRA, 2010, p. 72).

Sobre *contexto de situação*, Motta-Roth e Heberle (2005, p.14) dizem:

A teoria sócio-semiótica da linguagem hallidayana define a “ocasião de uso da linguagem” em termos de “contexto de situação” e “contexto de cultura”. Cada “contexto de situação” é um sistema de “relevâncias motivadoras” para o uso da linguagem, de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como “contexto”. Assim, numa relação dialética, o contexto da situação se constitui em uma “força dinâmica” na criação e na interpretação do texto”.

Essas autoras (2005) afirmam que o contexto da cultura corresponde a um conjunto compartilhado de contextos de situação. Trata-se, portanto, de um sistema de experiências com significados compartilhados. Cada pessoa é o resultado de suas interações e das convenções semióticas das comunidades em que está inserido.

Elas asseguram também que *contexto de cultura* é o produto da padronização do discurso em termos de atos retóricos ou atos de fala, já que esses são realizados via linguagem, de características retóricas recorrentes e de circunstâncias específicas. Por isso, contexto e texto estão profundamente relacionados no processo de significação, de organização e construção da experiência humana, conforme Heberle (2000, p. 297).

Motta-Roth e Heberle (2005, p. 15) asseveram, retomando Hasan, que o *contexto de situação* equivale a tudo que, na interação, é considerado relevante e está definido por três variáveis: campo (natureza da prática social), relação (natureza da conexão entre os participantes da situação) e modo (natureza do meio de transmissão da mensagem). Tais variáveis são realizadas a partir de metafunções da linguagem.

Assumindo essas variáveis da configuração contextual e considerando que elas estabelecem relação recíproca com os elementos textuais opcionais e obrigatórios de uma Estrutura Potencial de Gênero (EPG), Hasan assegura que o texto se instaura através de pistas contextuais, enquanto que o contexto resulta do conjunto de textos produzidos numa situação específica de um contexto de cultura. Serão as especificidades de um contexto que promoverão os elementos textuais tidos como obrigatórios e opcionais da EPG e vice-versa. Ao mesmo tempo, registra a teoria (*apud* MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 18), a estrutura do gênero estará passível de variações, conforme os limites delineados na própria EPG, que se evidenciam nas questões a saber.

- 1) Que elementos DEVEM ocorrer em cada exemplar de um determinado gênero? (Elementos obrigatórios)
- 2) Que elementos PODEM ocorrer, embora não precisem estar presentes em cada exemplar de um determinado gênero? (Elementos opcionais)
- 3) Que elementos PODEM ocorrer MAIS DE UMA VEZ ao longo do texto? (Elementos iterativos)
- 4) Que elementos TÊM UMA ORDEM FIXA de ocorrência se comparados a outros elementos?
- 5) Que elementos TÊM UMA ORDEM VARIÁVEL de ocorrência se comparados a outros elementos?

Os traços específicos de um contexto, no dizer de Motta-Roth e Heberle (2005), possibilitar-nos-ão perceber a sequência e a recorrência dos elementos obrigatórios e dos opcionais da EPG. Como não há um “plano rígido com relação à estrutura genérica”, a EPG poderá receber variações em relação, por exemplo, a que elementos são obrigatórios em determinado gênero. Os elementos opcionais dizem respeito à porção associada a determinado gênero que não necessita estar presente em qualquer exemplar textual. A terceira questão se refere aos elementos iterativos, que aparecem mais de uma vez num evento comunicativo sem seguir uma ordem rígida. As questões seguintes, como vimos, se referem aos elementos de ordem fixa e outros de ordem variável, tendo como base diversos exemplares de um gênero. Desse modo, a CC representa a situação específica em que o gênero se constitui e a EPG se estabelece como a linguagem que medeia a atividade social nessa situação. Esta instrui aquela e vice-versa.

Para essas mesmas autoras, o principal objetivo, portanto, da EPG é:

Dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero, de tal forma que as propriedades cruciais de um gênero possam ser abstraídas e qualquer exemplar desse gênero possa ser representado. (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 19)

Segundo essas autoras, a EPG recebeu críticas de pesquisadores adeptos à gramática sistêmico-funcional. Motta-Roth e Heberle (2005, p. 27) citam Eija Ventola (1989), para quem a EPG é “uma abstração sem correspondência fiel aos dados da linguagem real”, e Jim Martin que “argumenta que, até certo ponto, a EPG impõe uma visão linear e objetiva de gêneros, o que a coloca como uma categoria desconectada do evento que lhe deu origem”.

Ventola (1989) diz que a EPG impõe rígidos padrões sequenciais para estágios do texto, que não corresponde ao que acontece na linguagem natural; além disso, a maior recursividade na dinâmica dos elementos linguísticos presentes na realidade, que vai além do que a EPG estabelece. Hasan (1995) rebate às críticas de Ventola, considerando que qualquer teoria deve se realizar num contexto de generalização, a fim de que se possa aplicá-la a todas as instâncias de mesmo tipo de ocorrência.

Hasan (1995) também responde à crítica de Martin. Tomando como argumento Pierre Bourdieu (mesmo autor utilizado por Martin para criticar a EPG, assegurando que ela não revela a individualidade e a dinâmica de cada evento particular), que refutou a naturalização do conceito de “subjetividade”. Motta-Roth e Heberle (2005, p. 27) registram que, para Bourdieu,

[...] qualquer ação humana, inclusive o uso da linguagem, de modo geral, é uma conjuntura, um encontro de fatores causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer determinadas coisas – o *habitus* linguístico, definido ao mesmo tempo como competência linguística e capacidade social de usar essa competência numa dada situação; e, de outro lado, as estruturas do mercado linguístico, que se constituem como um sistema de sanções e censuras específicas a cada contexto.

Para Hasan (1995, p. 28), a linguagem se realiza no exercício da vida e o gênero² se constitui na linguagem, inserida em contextos e funções recorrentes na vivência humana. Assim, o contexto incide no modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se realizam textualmente.

Em suma, o estudo dos gêneros textuais, segundo a perspectiva sociosemiótica, visa entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação sociais, considerando a linguagem como prática social de significação que (1) estrutura experiências diárias, (2) [re]constrói relações interpessoais e se revela na forma de textos sociossituados.

3.2.2 Perspectiva interacionista sociodiscursiva

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) procede do interacionismo social que, por sua vez, como evidencia Bronckart (2006), apresenta-se como uma orientação epistemológica geral – e não um movimento formalmente constituído – estruturada a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky. Os trabalhos teóricos e empíricos nessa perspectiva se desenvolvem em três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

Segundo Bronckart (2004, p. 71), no nível dos pré-construídos, o ISD se propõe a elaborar um modelo coerente de organização interna dos textos. Para isso, os pesquisadores de Genebra desenvolveram pesquisas durante 20 anos, baseadas em Adam (1990), Genette (1972), Roulet et al. (1985), as quais resultaram na obra “Le fonctionnement des discours (BRONCKART et al., 1985). Em síntese, nesse nível, o ISD assume a meta de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, considerando que os gêneros textuais se constituem em produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais, com vistas a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais.

² Para aprofundar o estudo da configuração contextual e textual dos gêneros na perspectiva sociosemiótica, é importante conhecer a análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual (EGGINS, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1978, 1994; THOMPSON, 1996) e a relação dessas metafunções com a interpretação, a descrição e a explicação da construção discursiva-ideológica do gênero sob a ótica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; WODAK, 2004). Esses aspectos não foram tratados nesta tese porque não serão utilizados na análise dos dados gerados em nossa pesquisa.

No segundo nível, o ISD observa que as mediações formativas se encontram em diversos locais, com aprendizes de estatutos também diversos (BRONCKART, 2008). Nesse âmbito, o foco está em mediações realizadas nos sistemas educativos, já que se tratam de locais de formação na contemporaneidade e, por isso, desenvolveu trabalhos em didática das línguas, em três linhas: (1) adaptação e modernização dos programas de ensino das línguas vivas; (2) elaboração de métodos segundo o programa do ISD (sequências didáticas para domínio de um gênero e a partir do modelo da arquitetura textual); e (3) verificação da medida a partir da qual este projeto era colocado em prática, originando pesquisas sobre o trabalho do professor (MACHADO, 2007; LOUSADA, 2006; BUENO, 2007).

Dentre os interesses do ISD no terceiro nível – desenvolvimento – estão às condições de construção das pessoas, com o objetivo de defender a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos na constituição do pensamento consciente.

No que diz respeito aos gêneros, a perspectiva interacionista-sociodiscursiva, conforme Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1997/1999), procura traçar as características enunciativo discursivas de seu funcionamento, selecionando, planejando e projetando conteúdos de ensino e aprendizagem relacionados às capacidades de linguagem que possam ser aplicadas em práticas didáticas. Essa perspectiva pretende integrar parâmetros psicossociais, isto é, ações individuais situadas empiricamente, e linguístico-discursivos com o propósito de examinar “as relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 37). Objetiva também entender (1) a relação entre ações semiotizadas e ações sociais (mediadas pelo discurso), (2) a desconstrução da estrutura do texto e interpretação/descrição dos recursos linguísticos e (3) as operações psicológicas, tanto na produção do texto quanto na apropriação do gênero do discurso.

Como aponta Bronckart (1999), o agir languageiro, que se encontra nas práticas de linguagem situadas, realiza-se a partir de textos. Desse modo, o texto é entendido como unidade comunicativa ou interativa global, também definido como uma unidade de agir languageiro, veiculadora de uma mensagem organizada com a tendência de produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em espaço e tempo específicos (BRONCKART, 2006, p. 143). Considerando a existência de diversas formas de agir languageiro, ele sugere o termo “gêneros de textos”, em vez de “gêneros do discurso”, entendendo-as como equivalentes. Além disso, considera que todo texto apresenta propriedades genéricas decorrentes da escolha

do gênero textual, dada a situação de interação em que a produção se realiza, as características da atividade em curso e as condições sócio-históricas de sua produção.

Bronckart (1999, p. 45) propõe o termo “gêneros textuais”, defendendo que são os textos que se organizam em gêneros – sempre em processo de modificação –, ficando a terminologia “tipos de discurso” para uma outra categoria que engloba distintos “mundos discursivos”, que o produtor do texto poderá criar.

A diferença substancial entre gêneros textuais e tipos de discurso compreende um das contribuições mais significativas do ISD. Bronckart (2006, p. 148) assegura que os gêneros textuais são definidos como unidade comunicativa, sócio-historicamente elaborada com os recursos de uma determinada língua natural intimamente vinculada a diversas exigências interativas das situações de atividade geral. Os tipos de discurso correspondem às unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer gênero. Essas unidades revelam o que Genette (1986 apud LOUSADA, 2010, p. 05) denominou de “atitudes de locução” e que o ISD assume como “mundos discursivos”.

Como defende Machado (2007, p. 238), a abordagem:

ISD não toma os *gêneros de textos* como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior. De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações verbais e não-verbais, sendo os objetivos dessa análise dirigidos por concepções epistemológicas específicas.

Reforçam essa escolha motivações de diferentes ordens, que vão desde o fato de os gêneros serem em número ilimitado e estarem em processo permanente de mudança até a divergência encontradas em relação aos critérios de classificação de alguns gêneros, dentre outros fatores (MACHADO, 2007, p. 251).

Sob o escopo dessa concepção, os gêneros são ferramentas de ação de linguagem e a ação de linguagem serve para regular os gêneros textuais (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 07). A ISD distingue atividades e ações, sob um panorama sócio-histórico, assegurando que as atividades sociais determinam o funcionamento psíquico das ações e recebem o apoio das atividades de linguagem.

O termo ‘atividade’ é utilizado para ‘designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado (Machado; Bronckart, no prelo). Cada atividade é constituída de *ações*, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social (MACHADO, 2007, p. 249).

O processo de análise de textos de diferentes gêneros proposto por Bronckart (1999, p. 119) corresponde à observância da arquitetura interna dos textos, a partir do folhado textual, modelo constituído: pela estrutura global do texto, dividida em plano geral/global do texto, tipos de discurso e sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, constituídos das modalizações e das vozes encontradas no texto. Para isso, segundo ele, deve-se buscar compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais amplo (sócio-histórico), quanto no nível da ação da linguagem que origina o texto.

Para a análise do contexto de produção do texto, deve-se analisar, inicialmente, o contexto imediato em que o texto foi produzido (BRONCKART, 2006, p. 146). Nessa análise, algumas questões devem ser observadas: quem escreveu o texto, para quem escreveu, em que instituição, com que objetivo. Cabe ressaltar também aqui a atenção que se deve ter também ao contexto físico que deu origem ao texto e ao contexto sociossubjetivo. Nesse sentido, busca-se compreender em que local o texto foi produzido e que efeito o enunciador intencionava produzir no destinatário.

A análise do folhado textual deve começar pelo primeiro nível, o da infraestrutura geral do texto, constituída: pelo plano global dos conteúdos temáticos (ou seja, os conteúdos que aparecem no texto, uma espécie de resumo do texto); e pelos tipos de discurso, mundos discursivos construídos na produção textual, pertencentes a dois eixos principais – narrar e expor (BRONCKART, 1999, p. 119). A infraestrutura geral do texto consiste no nível mais profundo do texto; é ela que estabelece o funcionamento da representação de mundos discursivos, podendo ser conjuntos ou disjuntos, implicados ou autônomos, em relação à ação da linguagem. No mundo conjunto, as coordenadas espaço-temporais se apoiam nas “coordenadas gerais do mundo da ação da linguagem em curso”, o “mundo ordinário”, caracterizando a ordem do “expor”. No disjunto, as coordenadas espaço-temporais se assentam em uma origem espaço-temporal específica, estabelecendo a ordem do “narrar”. No mundo “implicado”, “o texto ‘mobiliza’ ou ‘implica’ os parâmetros da ação da linguagem,

com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são, desse modo, integrados ao próprio conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 119). E, sendo assim, como já foi dito, a interpretação do texto só é possível a partir de informações sobre suas condições de produção.

Baseando-se em Adam (1990), Bronckart (1999, p. 134) sugere outra forma de planificação, que chamou de sequências, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Raramente se encontra em um texto apenas uma sequência. Como Lousada (2010, p. 05) diz, na perspectiva bronckartiana, a sequência narrativa recebe grau zero quando não há intriga, tensão, que seria o script; e as sequências argumentativa e explicativa também recebem grau zero, se não for necessário explicar algo de difícil compreensão ou argumentar em favor ou contra algo que pode ser contestável.

Outra contribuição do ISD consiste na identificação e denominação de dois tipos de mecanismos que cooperam com os textos, atribuindo-lhes uma coerência global: os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Os primeiros, com os recursos linguísticos, asseguram a progressão temática; os segundos, relacionados diretamente à organização geral do gênero, geram os jogos de vozes e os julgamentos dos quais emana o conteúdo temático de um texto.

Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa coerência geral procede [...] dos mecanismos de textualização e [...] dos mecanismos enunciativos. (BRONCKART, 1999, p. 259)

A coerência, sendo explicitada pelos organizadores textuais, compreende as relações entre os níveis de organização de um texto e diz respeito à conexão entre as macroideias do texto. Já a coesão está mais relacionada à articulação interna do texto, sendo dividida em coesão nominal (anáforas e catáforas, decorrentes de retomadas nominais e pronominais) e verbal (tempos e modos verbais). Ela introduz os argumentos, organizando a devida retomada temática na sequência do texto, que resulta em um efeito de estabilidade e de continuidade.

Finalizando a análise do folhato textual, Bronckart (1999; 2003) diz que os mecanismos enunciativos colaboram com o estabelecimento da coerência pragmática do

texto, trazendo à tona, simultaneamente, avaliações, julgamentos, sentimentos que podem ser formulados em relação a alguns aspectos do conteúdo temático e as instâncias responsáveis pelas avaliações. A análise sob a ótica dos mecanismos enunciativos requer, portanto, dois aspectos: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações que, apesar de distintos, convergem para os mesmos resultados, a responsabilização do que se enuncia.

A aprendizagem dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos é de suma importância, tanto na leitura quanto na produção textual, já que, de acordo com Bronckart (2006, p. 156), é:

[...] uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas.

Ainda que o autor empírico seja responsável por tudo que é dito – e, para isso, pelas escolhas do gênero, dos tipos de discurso, das sequências –, deve-se considerar que a “atividade de linguagem, devido à sua natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais” (BRONCKART, 2003, p. 151), o mundo discursivo. É nesse mundo em que as operações de responsabilização enunciativa são processadas, apesar de as representações mobilizadas pelo autor, ao empreender uma ação de linguagem, acontecerem no mundo ordinário, isto é, o mundo “real” representado pelos agentes humanos. Por isso, a voz³ do autor é substituída por uma “instância geral de enunciação”, designada por Bronckart (2003) como “textualizador”, a saber: uma voz “neutra”, entendida como “narrador”, no discurso mobilizado da ordem do narrar, e como “expositor”, sendo este da ordem do expor.

Em face do exposto, convém ressaltarmos que, todos os objetos inseridos nas análises de textos feitas dentro dos estudos do ISD possibilitam a ampliação do conhecimento teórico-científico sobre os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Analisar textos, portanto, corrobora um modelo didático que intenciona guiar as práticas de ensino do gênero.

³ Como não é interesse principal de nossa pesquisa o estudo dos gêneros textuais na perspectiva interacionista sociodiscursiva, não aprofundamos as considerações dessa abordagem a respeito das vozes secundárias e de modalizações constantes nas investigações de Bronckart. Para um estudo mais detalhado desses objetos, sugerimos ao leitor os textos de Bronckart (2003), Barros e Nascimento (2013) e Havermaas (1987).

O modelo didático de ensino de gêneros, segundo Schneuwly e Dolz (2004), não necessita ser teoricamente puro, já que seu objetivo não é de esgotar e fechar as possíveis análises genéricas, mas de sinalizar dimensões ensináveis de gêneros. Além disso, vale lembrar que somente uma análise de vários textos do mesmo gênero pode resultar em modelo didático de um gênero. Desse modo, é lícito constatar que as características presentes em um texto são as que predominam em exemplares de determinado gênero.

3.2.3 Perspectiva interacionista semiodiscursiva

Alguns estudiosos inserem as reflexões teóricas de Charaudeau (2004; 2006) e de Maingueneau (2001; 2004) no grupo da perspectiva sociodiscursiva. Embora haja aspectos afins aos considerados na seção anterior, quando discutimos sobre as propostas de Bronckart, é importante situarmos esses autores numa abordagem à parte, denominada pelo primeiro de semiodiscursiva.

[...] uma análise dos gêneros deve se apoiar em uma teoria do fato linguageiro, dito de outra maneira, em uma teoria do discurso na qual possamos conhecer os princípios gerais sobre os quais ela se funda e os mecanismos que os colocam em funcionamento. Toda teoria do discurso implica, assim que sejam determinados diferentes níveis de organização do fato linguístico. Já expus, aqui e ali, os aspectos de uma teoria psico-cócio-comunicativa (que chamo de ‘Semiodiscursiva’) na qual me inscrevo [...]. (CHARAUDEAU, 2004, p. 21)

A perspectiva semiodiscursiva está vinculada à Análise do Discurso (AD) que, de acordo com Furnaletto (2005, p.261), tem como objetivo apreender o funcionamento dos discursos e as modalidades de exercício da palavra num universo determinado, considerando que

o discurso aparece, para Maingueneau (1991), como um objeto de investigação associado às condições de produção dos enunciados, e estas condições estão vinculadas a “[...] um dispositivo local, uma instituição que regula uma atividade suscetível de mobilizar forças através de sua enunciação” (p. 187). Os *textos*, por sua vez, aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, uma vez que são formulados em contexto institucional que estabelece balizas para a sua enunciação (são

vinculados, pois, a gêneros do discurso); eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças, conflitos.

Em *Gênese dos Discursos*, Maingueneau (2005, p. 16) define discursos “como integralmente linguísticos e integralmente históricos”, objetos resultantes de duas restrições, a saber: a do dizível na língua e a do dizível num dado tempo-espço histórico. No entanto, segundo ele, não é objeto da AD a enumeração empírica de tipos de discurso nem a elaboração de tipologias e nem o estudo dos gêneros de discurso se constitui em um fim para a AD.

Como recorda Furlanetto (2005, p. 261),

Assim, por exemplo, não interessaria em si mesmo um sermão ou um panfleto, mas a possibilidade que eles abrem de definir, em certo espaço, uma identidade enunciativa que pode ser historicamente circunscrita. Este espaço, definido em seguida como *arquivo*, pode associar diversos gêneros.

Desse modo, o conceito de *arquivo*⁴ torna-se essencial no estudo da abordagem semiodiscursiva dos gêneros do discurso, conforme a AD, que procura relacionar discursivização, ideologia e subjetividade na dimensão das interações e perceber como discursos estabelecem confluência e se entrecruzam nos diversos espaços de interação socioideológicos mediados por gêneros.

Para Maingueneau (2005), é central na AD o entendimento de que o interdiscurso precede e constitui o discurso. Ao considerar o primado do interdiscurso, ele afirma que um discurso nasce nas brechas da rede interdiscursiva, isto é, um discurso introduz outro como um simulacro – tradução depreciativa de um valor de um discurso oponente –, reproduzindo enunciados dos outros discursos em suas próprias categorias, gerando a relação polêmica. Apesar de dedicar estudos às relações polêmicas, o autor não reduz o interdiscurso a elas, como esclarece o conceito de campo discursivo:

[...] é um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do

⁴ A noção de “arquivo” é oriunda da *L'Archéologie du savoir* [A arqueologia do saber], de Foucault (2004), e aplicada à AD. Para um estudo mais específico sobre essa noção, indicamos a leitura dessa obra de Foucault (2004) e também os textos de Pêcheux (1995), Charaudeau; Maingueneau (2004) e Maingueneau (2006, 2008).

universo discursivo. ‘Concorrência’ deve ser entendida da maneira mais ampla; inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 36)

Nesse sentido, outros dois conceitos são igualmente importantes para especificar a noção de interdiscurso: o de ‘universo discursivo’ e o de ‘espaço discursivo’. O primeiro compreende o conjunto das formações discursivas de todos os tipos de discurso que estabelecem relação de interação em dada conjuntura – é bastante amplo e, por isso, não poderá ser concebido na sua globalidade, só devendo ser aproveitado para definir campos discursivos. O último diz respeito à delimitação de subconjuntos do campo discursivo, determinando relações fundamentais entre, pelo menos, duas formações discursivas. (MAINGUENEAU, 1989)

Para a AD, são relevantes os discursos *autorizados*, relacionados a uma fonte de legitimação, que Maingueneau (1993, p. 56) designa de ‘comunidade discursiva’, “grupo ou organização de grupos em que são produzidos textos”. Essa legitimação se dará porque um conjunto de posicionamento enunciativos – o arquivo – retrata a relação entre funcionamento textual e identidade de um grupo. Em outras palavras, como indica Furlanetto (2002, p. 85), “toda **prática discursiva** se dá numa relação de arquivo a comunidade discursiva, uma instância legitimando a outra. A comunidade discursiva é o grupo que gera os textos do arquivo”.

O arquivo é, portanto, parte integrante do mundo social e não corresponde a um único gênero. Poderá associar diversos gêneros, considerados por Maingueneau (1991, p. 20) como *suportes* de formulação textual (panfletos e manifestos, por exemplo). Através desses suportes, é possível assumir uma posição, seu papel dentro da comunidade discursiva. A esse respeito, ele indica que há discursos mais ou menos ritualizados e que ritualização implica repetição, isto é, acompanhar o “traço invisível da palavra do Outro”. Portanto, todo dizer representa uma *filiação-conservação* e uma *memorização-reemprego*. Isso define, em parte, o arquivo, somando-se a legitimação do exercício da palavra para um grupo dado (FURLANETTO, 2005, p. 265).

A produção da linguagem em gêneros revela um sujeito *genérico*, identificado em função de determinado número de lugares enunciativos que caracterizam os gêneros do discurso. O reconhecimento do gênero possibilita ao sujeito genérico orientar-se para comportamentos sociais. Esse sujeito que ‘poderá ser um professor, um aluno, um sindicalista

etc. vincula-se a um coenunciador e ambos devem ocupar lugares enunciativos autorizados para que se concretize o intercâmbio discursivo. Desse modo, “toda *prática discursiva* se dá numa relação entre arquivo e comunidade discursiva, uma instância legitimando a outra” (FURLANETTO, 2005, p. 265), sendo os textos do arquivo uma produção da comunidade discursiva.

Maingueneau (1991) apresenta condições para o uso de gêneros discursivos: circunstanciais e estatutárias. A primeira condição compreende as seguintes questões: texto oral ou escrito? Que suporte (jornal etc.)? Circuitos de difusão? A última se refere a: que estatuto deverá assumir o enunciador do gênero? E seu coenunciador? Que modalidades enunciativas? Que forma (sintática, fonética etc.)?

Dentre as hipóteses que ele atesta como fundamentais sobre o funcionamento do discurso, encontra-se o termo ‘competência discursiva’, que se distingue das descrições elaboradas por Chomsky em relação a esse conceito. Maingueneau (2005, p. 51) entende que a noção de competência, para um analista do discurso, parece incompatível numa perspectiva discursiva, historicamente construída. Ele entende que esse conceito integra o histórico à noção de competência, ao mesmo tempo em que aponta a possibilidade de ampliar o *corpus* indo daquilo que foi “efetivamente dito” para aquilo que “pode ser dito”, que tem como ponto interior de partida a semântica de uma formação discursiva. E pluraliza: ao usuário nas práticas linguageiras são necessárias competências (MAINGUENEAU, 2001).

A competência comunicativa implica o domínio dos gêneros, em tese. Não necessariamente de todos os gêneros – no que diz respeito ao comportamento diante das possibilidades genéricas em diversas esferas sociais. A competência genérica, estreitamente imbricada à competência enciclopédica – conhecimentos gerais que cada usuário linguístico traz consigo como resultado de suas leituras e de experiências acumuladas de diferentes ordens, isto é, conhecimento sobre o mundo –, é essencial na produção e na interpretação do discurso. Desse conhecimento depende a inserção de cada usuário na rede de textos de uma sociedade.

Em *Análise de textos de comunicação*, Maingueneau (2001, p. 61) apresenta os discursos (discurso pedagógico, discurso político, discurso religioso etc.) como ‘tipologias comunicacionais’. Entendendo os discursos como resultado do emprego dos enunciados e os gêneros de discurso como tipologias de situações comunicativas. Para ele, os gêneros não são exclusivos, de modo geral, a um único discurso. Podem ser encontrados em diversos tipos de

discurso. Um “talk show” se insere no discurso televisivo que, por sua vez, pertence ao discurso midiático, em que se encontram também o discurso radiofônico e o da imprensa escrita.

O autor também aponta outros critérios para se definir tipologias de discurso: o lugar institucional (escola, igreja, empresa etc.); o estatuto dos parceiros (professores/alunos, homens/mulheres, crianças/adultos); o posicionamento ideológico do qual se derivam os discursos socialista, fundamentalista terrorista etc. (FURLANETTO, 2005, p. 267)

Maingueneau (2005, p. 13) também procura inserir na AD multissemsioses. No sexto capítulo do livro *Gênese dos discursos*, vendo o discurso como prática, ele propõe a análise para além do que as palavras podem revelar, a saber: a produção discursiva não-verbal – das artes plásticas, do vestuário, da dança, da música, dos objetos etc. O foco é, portanto, integrar as diversas semioses na AD. O autor diz que um dos maiores obstáculos a essa integração é a compartimentalização das disciplinas, que provoca, no dizer dele, um efeito “esterilizante”. Daí, tem-se a perspectiva semiodiscursiva.

Nesta seção, discorreremos sobre algumas especificidades da AD, mas é preciso reforçarmos que não há apenas uma Análise do Discurso.

Classicamente considera-se que, se uma delas mantém uma relação privilegiada com a História, com os textos de arquivo, que emanam de instâncias institucionais, enquanto uma outra privilegia a relação com a Sociologia, interessando-se por enunciados com estruturas mais flexíveis, como uma conversa informal, por exemplo, têm-se duas Análises do Discurso diferentes: a Análise do Discurso de origem francesa, que privilegia o contato com a História, e a Análise do Discurso anglo-saxã, área bastante produtiva no Brasil, que privilegia o contato com a Sociologia. (MUSSALIM, 2006, p. 113)

Contudo, como assegura Possenti (1996), a diferença entre essas vertentes não é tão rígida assim. Na AD anglo-saxã assume a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos marcos que a sustenta. Por outro lado, a AD de origem francesa não entende essa intenção como determinante. Para essa última, os sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que preestabelece o que pode ou não dizer em certas conjunturas histórico-sociais. Essa é uma das diferenças. Como acrescenta Possenti (1996, p. 199), “não é porque os eventos de discurso do tipo ‘linguagem ordinária’ foram objeto de descrições

‘conversacionais’ ou ‘intencionais’ que eles não são discursos, que eles não possam ser tomados em conta numa AD”.

3.2.4 Perspectiva sociocognitivista

Estudos sobre a relação entre fenômenos linguísticos e ações sociais – e, por extensão, conhecimento e linguagem – não são recentes, como vimos nas primeiras seções deste capítulo, nem mesmo é privilégio da linguística. Como registram Koch e Cunha-Lima (2004, p. 251):

Desde a Antiguidade, essa preocupação tem sido central na filosofia. Ela tem recebido as mais variadas abordagens e respostas, e preocupado autores das mais variadas origens teóricas e campos de atuação: filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, neurocientistas em geral, cientistas da informação ou da computação e linguistas, obviamente.

Para o caminho que passamos a percorrer agora – perspectiva sociocognitivista –, tanto os recursos sociais quanto os de natureza cognitiva são essenciais para entendermos a linguagem; não é possível, portanto, o tratamento em separado desses dois aspectos, sob pena de não compreendermos como os sujeitos sociais realizam atividades juntos.

Em alguns lugares, o uso da língua tem sido estudado como se fosse um processo inteiramente individual, como se residisse inteiramente dentro das ciências cognitivas [...]. Em outros lugares, ela tem sido estudada como se fosse um processo inteiramente social, como se residisse inteiramente dentro das ciências sociais [...]. Eu sugiro que ela pertença às duas áreas. Nós não podemos ter esperança de entender a língua a não ser tomando-a como um conjunto de ações conjuntas construídas a partir de ações individuais. (CLARK apud KOCH; LIMA-CUNHA, 2004, p. 255)

Em suma, a língua se constitui em um tipo de ação conjunta.

Não é nenhuma novidade também salientarmos que os gêneros são profundamente reconhecidos nessa seara. Como diz Marcuschi (2007, p. 19), “já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e

social”. As ações sociais, logo, mediadas pela linguagem, textualmente materializadas na forma de gêneros, resultam de um composto entre cognição, linguagem e práticas interacionais. A atividade linguística requer interação e compartilhamento de conhecimentos e de atenção, isto é, eventos linguísticos que, por sua vez, não decorrem de atos individuais e independentes; “são, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 283).

O sociocognitivismo, assim, relaciona os gêneros textuais a competências sociais e cognitivas de comunicação, compreendidas e regularizadas por sujeitos sociais nas diversas práticas de uso linguístico. A materialização de textos em gêneros está completamente relacionada à competência sociocomunicativa desses sujeitos. Essa competência legitima o que é apropriado ou não a cada situação social, além de proporcionar aos sujeitos as particularidades dos variados padrões genéricos. Ela, segundo Koch (2006), estabelece relações com o conhecimento sobre como a linguagem planeja, elabora e desempenha estratégias de construção e interpretação de textos. E mais:

A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e interpretação de textos. (KOCH, 2006, p. 53)

A abordagem sociocognitivista tem como foco de investigação a cognição de forma situada, ou seja, as relações de confluência entre o cognitivo e o social. Sob esse escopo, analisar gêneros significa compreender como “os objetivos das ações comunicativas são dinâmicas e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação”, conforme Koch e Cunha-Lima (2004, p. 284).

Para essas autoras, em alguns eventos linguísticos, predominam interações altamente ritualísticas e previsíveis – uma cerimônia de casamento ou uma posse em cargo público, por exemplo –, enquanto em outros os participantes se encontram mais livres e podem estabelecer novos objetivos na interação ou até mesmo deixar de pertencê-la. Elas também afirmam que o tipo de ação comunicativa é caracterizado pelos participantes da interação; enquanto que em

um evento determinadas pessoas estão inseridas, outras excluídas. É o que ocorre numa conversa entre amigos, em um ônibus, ao se deslocarem para o trabalho.

Além disso, poderá haver uma relação simétrica entre os participantes da interação, no qual todos têm inúmeras possibilidades de iniciativas e atitudes – é o que ocorre em conversas espontâneas –, e assimétrica, nos casos em que cada participante desempenha um papel específico, como professor e aluno, para ilustrar.

Em todos esses casos, e mais fortemente em ações menos ritualizadas, existe a negociação por parte dos agentes, que precisam estabelecer conjuntamente qual é a ação que está em curso. Usam, para isso, uma série de pistas de contextualização; uma pista de contextualização pode ser o próprio recinto onde se dá a interação (certas coisas são mais prováveis numa sala de aula que numa igreja, por exemplo); outras pistas podem ser os vários sinais corporais como olhares, posturas, expressões faciais, além, é claro, das verbalizações. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 284).

Apesar de reconhecer a importância da ação conjunta dos agentes da interação, essas autoras apontam que a linguagem requer uma abordagem mais ampla; é necessário entendê-la como ‘ação social’. A produção de determinados sentidos, pelos sujeitos sociais, está diretamente vinculada às relações sociais complexas, cultural e historicamente situadas.

Para ilustrar, elas citam os contextos de interação em sala de aula e também contexto de interação médico-paciente. Tanto o professor quanto o médico se encarregam de reinterpretar a fala de seu interlocutor, de autorizá-lo ou não a utilizar certa expressão diante de fenômenos ou objetos específicos e de determinar interpretações finais aos textos dele, ainda que contra a vontade do interlocutor. Isso não significa, no entanto, que a intenção – e, por conseguinte, a produção do interlocutor – não tenha valor algum; ela pode não se constituir na parte mais importante da construção dos textos produzidos na interação. Além disso, nem sempre nos casos de relações assimétricas, como as citadas acima, acontece dessa forma. O professor, por exemplo, poderá realizar uma reclamação e o aluno poderá recebê-la ironicamente e torná-la sem efeito algum; o professor, inclusive, conforme a interação local, poderá validar a fala do aluno, dizendo que queria, de fato, alcançar o sentido da fala dele. Em síntese, todas as influências realizadas na interação são igualmente importantes sob a ótica da relação socialmente situada.

A apresentação de objetivo(s) na interação verbal é mais um elemento que corrobora a contextualização necessária ao interlocutor. Todas essas considerações – ação/prática social, papéis sociais, processo de negociação de sentidos, competências sociocognitivas e processamento linguístico – incidem no conhecimento sobre gêneros textuais.

Em *Ler e compreender: os sentidos do texto*, Koch e Elias (2008) advogam pela mobilização de redes de conhecimento que facilitam a interação dos sujeitos sociais no uso de diversos gêneros textuais, a saber: linguístico (conhecimento da gramática da língua e do conjunto de palavras e expressões que a compõe), enciclopédico (conhecimento geral sobre o mundo e conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos) e interacional (conhecimento sobre o processo de comunicação, particularmente no que se refere à fazer-se entender pelo ouvinte/leitor, considerando a situação de enunciação e à imagem que se tem do co-enunciador, o registro de nível de formalidade da interação e o grau de informatividade dos participantes do evento linguístico). O papel do contexto é pontuado como fator de efetiva importância para a interação e um dos pontos fulcrais da linguística Textual. As primeiras pesquisas sobre ‘texto’ contemplavam o contexto estritamente como o entorno verbal do texto, denominado ‘co-texto’. A partir da teoria dos Atos de Fala de Searle (1969) – que desconsiderou a importância do interlocutor no estabelecimento de interpretações e na validação de sentido – e da teoria da Atividade Verbal de Leontiev (1978) – que levou em consideração o homem como ser corporal, fisiológico e natural, que atua através de atividade, tornando-se executor das relações sociais objetivas do processo sócio-histórico –, o contexto sociocognitivo foi observado como necessário à interlocução entre os sujeitos sociais. Isso permitiu o entendimento de que o contexto reúne não somente o co-texto mas também a situação de interação imediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Essas autoras asseguram que os sujeitos sociais desenvolvem uma competência metagenérica ao entrarem em contato com um número significativo de gêneros textuais. A competência genérica orienta a compreensão sobre os gêneros textuais materializados em diversos suportes (revistas, jornais, livros, internet etc.) e eventos (conversas informais, mesa-redonda, palestras etc.) de textos. E isso lhes possibilita interagir adequadamente com diversos tipos de texto que circulam nas mais variadas esferas de práticas sociais, uma vez que, por exemplo, o leitor, ao identificar o gênero, saberá o que encontrar no texto que lê. A competência genérica, sucintamente, corresponde a saber escolher o gênero textual, pelo menos, a partir dos critérios da intencionalidade, do contexto social e dos agentes envolvidos na interação.

Partindo da perspectiva bakhtiniana, Koch e Elias (2008) certificam a relativa estabilidade dos gêneros textuais. Os gêneros são marcados sócio-historicamente, logo relacionam-se às situações sociocomunicativas e sofrem modificações por sua natureza dinâmica.

Afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função. Apenas chamamos a atenção para o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 106)

Para Koch (2009, p. 54), as transformações sociais incidem na configuração do gênero, trazendo-lhe “novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal” e “modificações de lugar atribuído ao ouvinte”. Será, portanto, a competência genérica que dará aos sujeitos sociais condições de usar e de reconhecer os gêneros textuais, já que, nessa abordagem, os gêneros se apresentam como elementos recorrentes para a comunicação verbal.

É importante também considerar, como afirma Marcuschi (2008, p. 163), que, apesar de contarmos com uma metalinguagem riquíssima para designarmos os gêneros que produzimos, não é tão simples denominarmos certos gêneros, sobretudo porque não há uma relação biunívoca entre eles e as formas textuais: “e isso fica comprovado no caso de um gênero que tem a função de outro”, situações em que um gênero se mistura com outro. Esse fenômeno de hibridização, o autor designa de ‘intergenericidade’. Contudo, de modo geral, e considerando que a denominação dos gêneros foi constituída histórica e socialmente, não há tanta dificuldade na identificação deles.

Como vimos, a abordagem sociocognitiva se vale de meios advindos de perspectivas sócio-histórica e cognitivas. Nesse sentido, as práticas sociais são essenciais para revelar a relação entre linguagem e cognição.

3.2.5 Perspectiva dialógica

A teoria dialógica de Bakhtin [1895-1975], resultado de estudos de pesquisadores russos que formaram o *Círculo de Bakhtin* [1919-1974], foi divulgada basicamente a partir da década de 60, já que a ex-União Soviética cultivava políticas de controle em grande parte do período em que o referido Círculo se reunia. Não há um consenso, na comunidade científica em torno da autoria de todos os textos que são divulgados por alguns pesquisadores como sendo de Bakhtin, sobretudo os produzidos na década de 20, período em que ainda estavam vivos Voloshinov e Medvedev, também participantes do Círculo.

Muitos estudiosos consideram Bakhtin como precursor de expressivas construções teóricas, embora várias abordagens, por exemplo, sobre gêneros tenham chegado a resultados antes já encontrados por ele sem consultar suas ideias.

É óbvio que ele [Bakhtin] disse antes muitas das coisas que se veio a dizer depois. Ocorre, porém, que os pósteros, quando começam a dizer, desconheciam aquele já-dito, de forma que não partiram diretamente dele. [...] a relação que se estabelece com Bakhtin nesse processo de reordenação de uma concepção teórica de discurso é antes de interlocução produtiva de que de percursoridade. (FARACO, 2001, p. 28)

Bakhtin (2003), apesar de não se constituir no ponto de partida dos estudos ocidentais – e mesmo sendo anterior a muitos deles –, influenciou significativamente os estudos linguísticos de modo geral, sobretudo ao apresentar uma concepção histórico-discursiva do sujeito e da compreensão da linguagem sob o viés dialógico. Como diz Morato (2004, p. 330), “uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento da noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo”.

Bakhtin entende que as interações verbais estão profundamente vinculadas às interações sociais e, nesse composto relacional, se inserem as situações enunciativas, os processos dialógicos, os gêneros discursivos e a dimensão estilística dos gêneros. A interação verbal é, para ele, a “realidade fundamental da língua”, enquanto que o discurso se constitui no “modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação”, isto é, “um modo de produção social da língua” (Ibid). Assim, como assegura Bakhtin (2003, p. 127), “a língua constitui um

processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”.

A linguagem é resultado de um processo que se instaura coletivamente, a partir da interação verbal entre sujeitos de determinado grupo social encarregados de criarem e recriarem um sistema de significados relacionados a visões de mundo. Nesse sentido, “a língua [...] assume novos valores e ideias conforme os grupos sociais que a usam, deixando de ser vista como algo imposto, que vem de fora, ou uma atividade destituída de sentido” (SANTOS, 2012, p. 38).

A interação verbal é impreterivelmente essencial à realização da linguagem. A esse respeito, Brait (2002, p. 134) diz:

O conceito de interação não apenas se instala de maneira definitiva na concepção de linguagem que vai originar o que estamos denominando análise dialógica do discurso, mas vai anunciar também a possibilidade e mesmo a necessidade de se pensar formas discursivas e estilo a partir desse componente fundamental da linguagem.

Essa trajetória, segundo a autora, requer olhar para a materialidade verbal e extraverbal, ambas constitutivas de enunciação.

Sob o escopo bakhtiniano, o enunciado é entendido como unidade real da comunicação presente na situação dialógica. Usar a língua implica na produção de enunciados (orais ou escritos). Para Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados que a vida penetra na língua”. Ele considera o enunciado como um evento único, que não se repete, unidade real da comunicação discursiva através da qual as unidades da língua – por exemplo, a palavra e a oração – são melhor compreendidas. Entretanto, esse construto pertence ao campo das relações dialógicas e não necessariamente ao sistema da língua. Enfim, o enunciado é o resultado da interação social.

A competência dos sujeitos participantes dessa interação não se limita à produção da frase ou da oração. Ela se realiza no que Bakhtin (2003, p. 279) chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, gêneros do discurso, dos quais os falantes fazem uso desde os primeiros contatos com a linguagem. Mesmo ignorando o composto teórico dos gêneros, os falantes não apresentam dificuldades ao usá-los. Pelo contrário, eles o fazem com

segurança e destreza, apesar das características coexistentes em cada gênero, como assunto, estrutura, estilo etc.

E como afirma Santos (2012, p. 47),

Considerar os gêneros como ‘tipos relativamente estáveis’ é, ao mesmo tempo, destacar o caráter histórico desses elementos e reconhecer que os tipos não podem ser definidos para sempre, pois sabemos que a língua tem suas características de mobilidade e mutabilidade.

Diante da dificuldade da natureza heterogênea dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) estabeleceu uma classificação bastante ampla, considerando a distinção entre os gêneros do discurso primários (simples) – representados pelos gêneros da vida cotidiana –, relacionados às situações nas quais são produzidos, e os gêneros do discurso secundários (complexos), representados por aqueles, sobretudo da escrita, desenvolvidos na esfera artística, científica e sócio-política. Para ele, a natureza complexa e sutil do enunciado é elucidada a partir dessa análise.

Bakhtin (2003) ressaltou também a importância do estilo como elemento constitutivo da genericidade. Não há gênero sem estilo e vice-versa. A funcionalidade do gênero revela que, para cada esfera de atividade, encontramos um estilo particular. Nesse sentido, o autor assevera que

[...] cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

A relação entre gênero e estilo está profundamente vinculada, sobretudo, ao conceito de enunciado concreto. Bakhtin (2003), para isso, distingue frase/oração de enunciado. Considera a oração – bem como a palavra – como uma unidade da língua e, por isso, um

recurso linguístico virtual. Desse modo, não tem autor e deve ser reconhecida como elemento neutro, desprovido de aspectos expressivos ou emotivo-valorativos. Já o enunciado, ele considera uma unidade real de comunicação que remete a uma situação concreta, isto é, uma “expressão individualizada da instância locutora”. É no enunciado que o locutor, em relação ao objeto de seu discurso e ao seu interlocutor, revela sua subjetividade, a expressão emotivo-valorativa.

O autor entende que o enunciado tem, pelo menos, as características a seguir:

(I) a alternância dos sujeitos falantes que formam o contexto do enunciado, tornando-o uma massa compacta circunscrita em relação aos outros.

(II) apresenta um acabamento específico, com o qual o locutor diz tudo que quer para um determinado momento e em condições precisas. Esse acabamento nos possibilita também perceber que o enunciado se mostra concluído. Nesse aspecto, vale ressaltar “a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele” [enunciado], que podemos encontrar em uma resposta a qualquer pergunta ou em um posicionamento diante de uma exposição científica, para ilustrar. É nesse sentido que Bakhtin (1997, p. 299) afirma: “é necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. [...] [É] a totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo)”.

(III) o querer-dizer do locutor se constitui em um dos fatores fundamentais ao acabamento do enunciado. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 300), considera que:

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras [...] e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer que mediremos o acabamento do enunciado [...]. O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele (o intuito discursivo) limita, vincula à situação concreta (única) da situação verbal, marcadas pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores.

(IV) a concretização desse querer-dizer requer do locutor a escolha de uma forma de comunicação adequada à esfera de atividade em que ele está, ou seja, a escolha de um gênero do discurso.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que, este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 301).

(V) a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. O enunciado, portanto, corresponde ao conteúdo preciso do objeto do sentido. Inicialmente, a realização desse objeto de sentido conduzirá o locutor a fazer a escolha do gênero do discurso apropriado à determinada esfera de atividade. O momento seguinte se refere à necessidade de expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado. Conforme as esferas da comunicação verbal, essa fase expressiva será mais ou menos importante e intensa. O fato é que está presente em todo tipo de manifestação discursiva, segundo Bakhtin (1997, p. 308).

É fundamental ressaltarmos que, como indica a perspectiva bakhtiniana, o gênero não se engessa em uma forma fixa, não está cristalizado em um modelo inflexível. Além disso, não é homogêneo. Sendo um conjunto de traços marcados pela regularidade, repetividade, o gênero do discurso é “relativamente estável”. Essa instabilidade é continuamente ameaçada por forças – de natureza social, cultural e individual (estilística) – capazes de atuar sobre as restrições genéricas e determinar alterações num gênero ou sua extinção ou ainda seu reaparecimento. Isso implica reconhecermos a heterogeneidade genérica, já que ele se realiza numa dimensão dialogal que está estabelecida entre os gêneros presentes na interação.

Diante das considerações da perspectiva dialogal abordadas até o presente momento, percebemos que os gêneros têm sua constituição e seu funcionamento compreendidos a partir da relação que estabelecem com a situação social de interação e a esfera social de atividade. Vimos também que, para Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estabilizados, tipificados ideologicamente e dialogicamente em variadas situações sociais de interação.

A perspectiva dialógica comunga com as orientações epistemológicas da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que, por sua vez, procura entender a “indissolúvel relação entre língua, linguagens e sujeitos” historicamente situados, segundo Brait (2006). Ainda de acordo com essa autora (2006, p. 13), a ADD tem por objetivo:

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com os outros sujeitos. Não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, um dado texto [...]. As diferentes formas de conceber enfrentamento dialógico da linguagem constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções.

Ao observar que, até então, o estudo do diálogo estava centrado estritamente em sua forma composicional, Bakhtin (1990, p. 88) diz que:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Em síntese, a abordagem sociodialógica converge para os mesmos caminhos também realizados pelas perspectivas sociossemiótica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva, sociocognitiva e sociorretórica, já que, em linguística aplicada, esta apresenta contribuições para a relação dialogizante entre sociedade e linguagem, além de dar conta do papel dos gêneros do discurso nessa inter-relação. Nesse estudo, para finalizar, como afirma Bakhtin (2003, p. 262), “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são

inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...], sobretudo em relação às suas esferas sociais, espaços de regularização e significação social dos gêneros do discurso, nos quais os gêneros se constituem e funcionam”.

Neste capítulo, detivemo-nos em apresentar diversas perspectivas do estudo de gêneros textuais, da abordagem clássica à atual, com exceção da abordagem sociorretórica, sobre a qual falaremos no capítulo seguinte, conforme já anunciamos.

4 ESTUDO DOS GÊNEROS NA CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os estudos sociorretóricos dos gêneros textuais, principal abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa.

Inicialmente, apresentamos os estudos de Swales e Bhatia, da Escola Britânica e Miller e Bazerman, da Escola Norte-Americana, de tradições retórica e sociológica. Para finalizar, as considerações sobre gêneros de especialistas que participaram da Conferência de 2005, da Associação Internacional de Linguística Aplicada (doravante AILA), que aconteceu em Madison (Wisconsin), dentre os quais destacamos Reiff, por apresentar um método para análise de gêneros que assumimos mais adiante na análise de nosso objeto de estudo.

A perspectiva sociorretórica, em termos gerais, tem como escopo analisar gêneros textuais, assumindo-os como ações sociais que materializam uma classe de eventos, compartilham propósitos comunicativos, apresentam traços específicos prototipicamente, possuem lógica inata e estabelecem usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva.

4.1 ESCOLA BRITÂNICA

Nesta seção, apresentaremos as considerações teóricas desenvolvidas por John Swales e Vijay Bhatia, notadamente aquelas mais voltadas à aplicação de modelos de análise ou a questões de natureza didático-pedagógica, com vistas aos estudos de segunda língua e análise de gêneros.

4.1.1 John Swales

Considerado um dos mais fecundos desta abordagem, Swales apresenta contribuições teórico-metodológicas ao estudo dos gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, sobretudo no que diz respeito ao ensino de inglês para fins específicos, com o

objetivo de proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento da capacidade de produzir textos mais eficientes. No desenvolvimento de seus trabalhos, procurou definir conceitos que considerou essenciais ao estudo do gênero, como o próprio conceito de gênero – desvinculado da ideia de mero uso de fórmulas –, de comunidade discursiva e de propósito comunicativo, os quais passaram por mudanças após a aplicação do modelo de análise de gênero, desenvolvido por ele, denominado de *Create a research space* – modelo CARS.

Ele partiu da análise do próprio termo “gênero”, inicialmente vinculado ao contexto da literatura, que passou a estar relacionado também a uma categoria particular de discurso de qualquer tipo – seja falado ou escrito, seja com ou sem fins literários. Mesmo tendo rompido as fronteiras da literatura, essa concepção genérica não dava conta do que realmente representava e, para piorar, referia-se simplesmente à construção de determinados textos. Essa visão limitada de gênero apenas como mecanismo não valorizava o fato de que “a língua é, afinal, uma questão de escolha” (SWALES, 1990, p. 33).

Para desenvolver a noção de gênero textual e ensino, principalmente no sentido de entender o gênero em seu contexto de uso, Swales (1990) recorre a contribuições de diferentes campos de estudo, a saber: folclore, literatura, linguística e retórica.

Os estudiosos de folclore indicaram a importância de se estabelecer uma classificação de gêneros, possibilitando uma ferramenta de pesquisa capaz de arquivar textos relacionados a gêneros distintos. Swales (1990) verificou que eles, ao estabelecerem uma classificação, assumiam, como referência, “textos ideais” e não textos reais. A abordagem dos gêneros de folclore leva em conta as formas que são permanentes, mas permitem mudanças no seu uso na sociedade, ressaltando o valor sociocultural dos gêneros, na medida em que atende a necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais. Para Swales, isso requer do analista de gêneros o reconhecimento de como a comunidade compreende – e com que propósito – os gêneros que usa.

Os estudos de literatura incidiram significativamente sobre a definição de gêneros textuais. Diferente dos folcloristas, que priorizavam a permanência da forma, críticos e teóricos literários – que primavam pela instabilidade – cultivaram o transgredir a norma para alcançar a originalidade da obra. A esse respeito, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.111) dizem: “O fato de um texto se desviar de convenções ou transgredir as formas, significa que existem ‘regulamentos’ que estão sofrendo a transgressão. Além disso, o que mantém as normas visíveis é a própria ação de transgressão”. Essas considerações, no aporte teórico de

Swales (1990), colaboraram expressivamente para a evolução dos gêneros, as variações nos exemplares de gêneros e o papel do autor e da sociedade que estabelece as mudanças.

Do terceiro campo de estudos, o da linguística, Swales (1990) percebe a relutância de vários linguistas quanto ao uso do termo “gênero”, por relacionarem-no aos estudos literários. Como consequência disso, tradicionalmente os estudos linguísticos repousavam sobre o nível da frase, e não do texto. Desse campo, ele aproveitou conhecimentos de base etnográfica e da linha sistêmico-funcional.

Os trabalhos de base etnográfica entendem que “o gênero textual é um tipo de evento comunicativo” (SAVILLE-TROIKE, 1982, apud HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p.112), forma de comportamento verbal salientes pela comunidade, do ponto de vista sociolinguístico. Os trabalhos da linguística sistêmico-funcional, “representada por Halliday, apoiam-se no conceito de registro, entendido como variação no uso da linguagem e definido por três variáveis: *campo, relação e modo*” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 20).

Por fim, do campo da retórica, Swales (1990) fez uso da classificação de diversos tipos de discurso nas categorias expressivo, persuasivo, literário e referencial, assumindo uma perspectiva analítica que estuda fatores retóricos a partir de amostras de gêneros.

Segundo Silva (2005), ao pesquisar contribuições sobre gênero em diferentes enfoques, Swales compreendeu que havia pontos em comum no modo como cada campo entendia o conceito, sobretudo no que diz respeito a: (i) desconfiança em relação à classificação dos gêneros e a uma postura prescritiva na sua definição – ao reconhecer os gêneros como entidades dinâmicas, que podem sofrer alterações conforme as condições sociais e históricas em que são produzidos, é possível também entender que eles não atendem a classificações fáceis ou a estudos meramente prescritivos; (ii) percepção de que os gêneros são importantes para integrar o passado e o presente – sendo construções históricas, eles mantêm determinada estabilidade e seguem evoluindo, ao mesmo tempo, para corresponder às necessidades de uma sociedade em permanente mudanças; (iii) reconhecimento de que os gêneros se situam no âmbito de comunidades discursivas, nas quais são importantes as práticas e crenças de seus membros – os gêneros são importantes em cada comunidade segundo os objetivos particulares de cada uma delas; (iv) ênfase no propósito comunicativo e na ação social – o gênero, situado num contexto sócio-histórico mais abrangente, constituem-se como meio para realização e identificação de propósitos comunicativos.

Diante dessas considerações e, sobretudo, baseando-se nos subsídios teóricos da Etnografia da Fala e da Análise do Discurso anglo-saxã, Swales define gêneros numa perspectiva integrada que envolve os participantes da comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções sócio culturais:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo. [...] Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. (SWALES, 1990, p. 58)

Desse modo, Swales sinaliza o principal aspecto que define o gênero: o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade em que o gênero é praticado. Apesar de que outros aspectos – como convenções, estilo, canal, vocabulário etc. – são também importantes, será o propósito comunicativo que definirá a natureza e a construção do gênero, isto é, os gêneros se realizam para a consecução de determinados fins. Para Swales (1990, p.46), ao evento comunicativo em que eles se realizam corresponde “não somente o discurso e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais”. Isso implica dizer que uma mudança substancial no propósito comunicativo resultará possivelmente também na mudança de gênero.

Ainda na definição de Swales sobre gênero, podemos destacar outro conceito-chave no construto swaleseano: comunidade discursiva, que compreende os que trabalham usualmente ou profissionalmente com um determinado gênero e que, por isso, são intimamente conhecedores de suas convenções (SWALES, 1990, p. 54). Os participantes dessas comunidades sociorretóricas dominam razoavelmente os gêneros que por eles utilizados e as convenções comunicativas e pragmáticas de suas comunidades. A esse respeito, Bonini (2001) recorda que o conhecimento do padrão linguístico de determinado grupo de indivíduos – que agem comunicativamente a partir de propósitos compartilhados – é *conditio sine qua non* para a adesão à comunidade discursiva e para a ascensão em sua estrutura hierárquica de participação.

Essa concepção de comunidade recebeu diversas críticas pela dificuldade de reconhecer uma comunidade e, ainda, pelos critérios utilizados em sua identificação. “É difícil saber se ela será identificada, por exemplo, pelo objetivo das pesquisas da comunidade, pela metodologia de pesquisa, pela frequência de comunicação, ou, ainda, pelas convenções discursivas compartilhadas” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 115).

O próprio Swales (2009, p. 21) listou alguns problemas no conceito de comunidade discursiva. Para ilustrar, em relação à abrangência do conceito: a que se deve aplicar a noção de comunidade discursiva – universidade, faculdade, departamento ou grupo específico de um departamento? E ainda, em relação à circularidade: o discurso é definido pela comunidade ou a comunidade é definida pelo discurso? Para Swales (2009, p. 198), nem todas as comunidades devem ser consideradas comunidades discursivas e nem todos os discursos se prestam a uma determinada comunidade. Até uma comunidade supostamente unida a partir de um único tópico de interesse – como uma sociedade internacional de estudos bakhtinianos – pode não ser identificada como uma comunidade discursiva se tiver propósitos e perspectivas diferente de seus participantes (SILVA, 2005).

Assim como defendida em 1990, Swales afirma que a concepção de comunidade discursiva também não contempla a de “comunidade virtual”, oriunda dos gêneros emergentes relacionados às novas tecnologias digitais. Como pontua Marcuschi (2004), em alguns gêneros virtuais, como chats, os indivíduos são comumente anônimos, efêmeros e superficiais nas interações.

Swales, então, retomou os seis critérios enumerados para definir comunidade discursiva, reformulando cinco deles. Ele reconheceu que o conceito apresentado em 1990 serviu para legitimar grupos já existentes, no entanto não se prestava para analisar o processo de formação de grupos.

Recomendou que esses critérios fossem claros a ponto de serem aceitos ou rejeitados por pesquisadores e reviu essa questão, iniciando pela discussão sobre o conceito de comunidade discursiva, se corresponderia a um construto social forte ou, como ele mesmo diz, se seria “uma conveniente e abrangente metáfora, ou pior, uma visão ilusória que nos oferece a duvidosa facilidade de tentar generalizações a respeito do mundo e de suas palavras?” (SWALES, 2009, p. 204). Ele visita a teoria da estruturação (GIDDENS, 1979) e a de comunidade como construto teórico (MILLER, 1992), dentre outras que lhe possibilitaram

entender uma comunidade retórica não por associação nem coletividade, mas por instanciação e envolvimento.

Assim, desenvolve o que chamou de “teoria de comunidade discursiva”, fundamentado na proposição de que “repensar a comunidade discursiva pode nos ajudar a repensar os gêneros” (SWALES, 2009, p. 213). Para esse autor, é preciso distinguir entre comunidade de fala e comunidade discursiva. Esta corresponde a um grupo sociorretórico e heterogêneo, formado a partir do compartilhamento de objetivos e interesses comunicativos; e aquela, a um grupo de pessoas que compartilham a posição geográfica, existindo entre elas um *background*.

Outro conceito também reformulado por Swales foi o de propósito comunicativo. Com Askehave, em 2001, ele revê a centralidade do propósito comunicativo que, desde a década de 80, era considerado um dos principais critérios de conceituação e categorização dos gêneros textuais. Recentemente também Martin e Rose (2003, p. 07) refirmaram essa perspectiva, definindo gênero como um processo social orientado por objetivos a serem alcançados: “usamos os gêneros para conseguir coisas”.

O propósito comunicativo não deixou de ser um elemento importante no reconhecimento do gênero. Basta analisarmos as principais abordagens da contemporaneidade sobre gêneros textuais para nos certificarmos de que ainda se encontra presente nos principais trabalhos científicos. No entanto, também sofreu profunda reflexão e sua concepção se tornou mais complexa, assim como aconteceu com as teorias de gênero em termos gerais. E muitos estudos contribuíram para isso, a saber: a noção de intertextualidade, de Bakhtin; os estudos sobre aprendizagem e processos cognitivos, de Vygotsky; e estudos sobre as complexas relações entre gênero e poder, de Fairclough (SILVA, 2005).

Askehave e Swales (2001), a partir de análises sobre a maleabilidade dos gêneros, a multiplicidade de possíveis objetivos, as variações transculturais de nomenclatura e considerando que nem sempre os propósitos são claros, perceberam algumas fragilidades no conceito inicial. Entre membros de uma mesma comunidade discursiva é possível encontrar discrepâncias a respeito da identificação de propósitos. Há gêneros com o mesmo propósito, mas diferentes em relação a aspectos formais, à organização textual; além de que há textos idênticos (ou bastante semelhantes) com propósitos comunicativos bastante distintos. Ainda que reconheçamos as convenções de certos gêneros, segundo esses autores, poderemos rever o que se apresenta como tradicional e fazer uso deles com finalidades diversas, como acontece

em texto de humor, e em paródia. Como recorda Silva (2005), isso nos conduz ao conceito de *re-accentuation* de Bakhtin (em *Os gêneros do discurso* – 1953/1997), segundo o qual novas versões de nosso repertório podem ser oferecidas para efeitos de humor, ironia e jogos verbais.

Para ilustrar, Askehave e Swales (2001) citam o gênero “lista de supermercado”, em que se evidencia lembrar o que é necessário comprar como propósito aparentemente bastante evidente. Esses autores indicam que há quem faça a lista simplesmente para saber o que não deve comprar, a fim de não alimentar o consumismo, a compra de itens desnecessários. Esse exemplo revela que um mesmo gênero poderá ter propósitos diferentes. Isso não anula a análise do propósito comunicativo; apenas revela que não se constitui no recurso soberano para a identificação do gênero, apesar de contribuir em algumas situações, como em textos inicialmente percebidos – pelo formato – como lista de compras, mas que pode ser um poema.

Em síntese, o analista não deve assumir o propósito comunicativo como um recurso básico para a categorização dos gêneros, de modo prático e rápido. Askehave e Swales (2001) sugerem dois procedimentos para a identificação dos gêneros textuais, a saber: um textual/linguístico e um contextual. No procedimento textual, o propósito comunicativo passa por duas etapas de análise, juntamente com a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo. Posteriormente, o propósito se apresenta como fator na revisão, ou ainda redefinição, do gênero (“repurposing the genre”). No procedimento contextual, o propósito comunicativo continua como recurso importante na revisão do gênero e as outras etapas desse processo equivalem a identificar a comunidade, seus valores, suas expectativas, seu repertório de gêneros e as especificidades dos gêneros que participam do repertório da comunidade.

A esse respeito, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 119) registram a seguinte ilustração:

Esses dois procedimentos valorizam o dinamismo dos gêneros. Por exemplo, as brochuras de firmas, em tempos passados, apresentavam produtos e serviços, mas hoje destacam a possibilidade que a firma tem de manter contatos com outras firmas, ou, por outro lado, seu papel como protetora do meio ambiente. Caracteriza-se, assim, a redefinição do propósito.

Em muitas situações, segundo Askehave e Swales (2001), o analista investigará o texto em seu contexto, em vez de se limitar apenas à análise textual, baseando-se em metodologia de modalidades múltiplas.

Outro aspecto importante discutido por Swales foi a necessidade de aplicações pedagógicas da definição de gênero. Ele entende, naquele momento, que esquemas formais devem ser ativados e desenvolvidos. Isso não significa que venham a ser como categorias rígidas em que os textos obrigatoriamente devem se enquadrar. Partindo dessas considerações, Swales descreve a introdução de 48 artigos científicos (em seguida, expandido a 110, de 3 áreas distintas), sugerindo, como ferramenta de análise, o que denominou de CARS (creating a research space), cujas categorias fundamentais são chamadas de moves (movimentos) e reúnem subcategorias, de caráter optativo entre si, os steps (passos). As regularidades (moves) na composição dos textos se constituem a base desse modelo.

Os movimentos (moves) e os passos (steps) constituem, portanto, a estrutura retórica do modelo CARS. “Cada uma dessas unidades esquemáticas é considerada retórica uma vez que realiza ou adiciona uma parte da informação dentro da totalidade do texto” (MOTTA-ROTH, 1995, p. 47).

A primeira versão do modelo CARS se constituiu em quatro movimentos que demarcam a estrutura de introduções de Artigo de Pesquisa, doravante AP, em que se estabelece a apresentação, ao leitor, da área na qual a pesquisa do autor se insere (move 1), faz-se referência a pesquisas anteriores, apresentando subsídios de continuidade ou de contestação (move 2), descreve-se, de modo conciso, a pesquisa, apontando objetivos, hipóteses, métodos (move 3) e indica-se a relevância da pesquisa para a área de estudo (move 4).

Considerando que alguns pesquisadores apresentaram dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2, dentre outras questões, Swales (1990, p. 140), apresentou a segunda versão do modelo CARS, reduzindo de quatro para três movimentos e inserindo vários passos (*steps*) em cada movimento. Para denominar os movimentos, Swales (1990) se utilizou de uma “analogia ecológica”: (1) estabelecer o território; (2) estabelecer o nicho; e (3) ocupar o nicho. Cada movimento foi estruturado em passos opcionais e obrigatórios, reveladores de informações encontradas em introdução de AP. Para o movimento 1: passo 1, estabelecer a importância da pesquisa; e/ou passo 2, fazer generalização/ões quanto ao tópico; e/ou passo 3, revisar a literatura (pesquisas prévias). Para o movimento 2: passo 1A, contra-

argumentar; ou passo 1B, indicar lacuna/s no conhecimento; ou passo 1C, provocar questionamento; ou passo 1D, continuar a tradição. Para o movimento 3, passo 1A, delinear os objetivos; ou passo 1B, apresentar a pesquisa; passo 2, apresentar os principais resultados; passo 3, indicar a estrutura do artigo.

Um movimento corresponde, nesse sentido, a um bloco de texto que pode se desenvolver em mais de uma sentença, “realizando uma função comunicativa específica (p. ex., em artigos científicos, estabelecer o território epistemológico da área), conforme Motta-Roth & Hendges (1998). Unindo-se a outros movimentos, constituirá a totalidade da estrutura organizacional que possibilitará o reconhecimento de determinado gênero.

Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 129), “talvez a maior contribuição de Swales aos estudos dos gêneros, e indiretamente à análise do discurso e linguística aplicada, seja o seu modelo de análise de gêneros textuais”. Diversos estudos acadêmicos fizeram e fazem uso do modelo CARS para a análise de gêneros textuais. Apesar de ter como objetivo refletir os movimentos retóricos presentes na introdução de AP, esse modelo se mostrou bastante satisfatório e aplicável a estudos subsequentes de outros gêneros acadêmicos, inclusive de pesquisadores brasileiros, dentre os quais, para ilustrar citamos o estudo com resenhas acadêmicas (MOTTA-ROTH, 1995).

De modo geral, os estudos de Swales nos permitem adquirir a consciência e a consistência dos movimentos que podem ser encontrados em textos, sinalizando, assim, a especificação dos gêneros textuais. O valor do modelo CARS, em termos teóricos, analíticos e pedagógicos, sobretudo, repousa na percepção desses movimentos retóricos. Evidentemente, conforme as convenções próprias de cada cultura, de cada comunidade produtora de gêneros, teremos uma adaptação do modelo acima.

4.1.2 Vijay Bhatia

Oriundo da Escola Britânica, juntamente com Swales, de quem recebeu influência substancial, Vijay Bhatia apresenta contribuições significativas ao estudo dos gêneros na abordagem sociorretórica, parte delas referente a inserções na teoria swalesiana. Partindo de

contextos profissionais, ele seleciona gêneros que circulam nas esferas sociais de negócio e jurídicas e, para analisá-los, baseia-se no modelo CARS, após reformular esse modelo.

Bhatia (1996), como suporte para a discussão sobre gênero, menciona Martin (1985) que diz: “genres are how things get done, when language is used to accomplish them” [“gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para realizá-las”]. No Seminário sobre Gênero e Análise de Gênero na Escola de Negócios de Aarhus, em 08 de setembro de 1995, na Dinamarca, falando sobre o conceito de gênero, Bhatia (1996) visita também, dentre outras, as considerações de Bitzer (1968), que discorre sobre gêneros como respostas típicas a situações retóricas recorrentes, e Miller (1984), que relacionou a noção de repetição de situações retóricas a tipicidade das respostas e entendeu gênero como uma forma de ação retórica, demarcada pelo contexto social em que a situação surgiu; até chegar a definição de Swales (1990, p. 58) que compreende gênero como uma classe de eventos comunicativos, cujos participantes compartilham de um mesmo conjunto de propósitos comunicativos. A ação retórica comparável, reconhecida pelos especialistas da comunidade discursiva, estabelece a estrutura esquemática do discurso bem como a escolha de conteúdo e estilo, justificando a razão de ser específica de cada gênero.

Diante de diferentes empreendimentos de análise de gêneros, Bhatia (2009, p.160) cita que constituem a base comum entre as abordagens: a ênfase no conhecimento convencionado, a versatilidade da descrição dos gêneros e a tendência para a inovação.

No tocante ao conhecimento convencionado, ele apresenta três aspectos inter-relacionados fundamentais ao estudo dos gêneros, a saber: a recorrência de situações retóricas, os propósitos comunicativos compartilhados e as regularidades de organização estrutural. Do contexto sócio-cultural, observam-se as situações retóricas típicas, sendo provavelmente essencial conhecer como se consolida o contexto sociorretórico de determinado evento comunicativo. Como consequência desse processo, certificam-se o(s) propósito(s) comunicativo(s):

Uma boa e adequada compreensão da situação retórica típica leva à identificação do(s) propósito(s) comunicativo(s) mutuamente compartilhado(s) por participantes tipicamente associados a uma comunidade discursiva em particular. Os propósitos comunicativos compartilhados estão, dessa forma, imbricados dentro do contexto retórico relevante. (BHATIA, 2009, 161)

Ele entende também que os propósitos comunicativos compartilhados se constituem no mais significativo aspecto, pois reúne os dois primeiros, já que se inserem em contextos retóricos específicos e determinam escolhas estruturais e formas léxico-gramaticais específicas (BHATIA, 1996, p.48). Considerando como se apresentam as construções linguísticas dessas situações retóricas, reconhecem-se as regularidades típicas que caracterizam o construto genérico em suas formas estruturais e organizacionais.

Embora tenha citado os aspectos acima como essenciais a uma análise genérica, Bhatia (1996) esclarece que os gêneros não são estáticos. Mais adiante, destacaremos a natureza dinâmica do gênero. No entanto, é preciso, desde já, destacarmos, segundo o autor, que há uma forte tendência convencionalista das propriedades de construção e interpretação de gêneros a partir do que se percebe como denominador mais comum entre os exemplares de um mesmo gênero, institucionalizando essas características, ao invés de dar a análise do gênero um procedimento criativo, inovador e explorável.

Sobre a versatilidade dos gêneros, Bhatia (2009) afirma que acontece em diferentes níveis, como modelo retórico que especifica a relação entre texto e contexto (em sentido estrito), entre o uso da linguagem e o que possibilita isso e entre língua e cultura (em sentido amplo). Se tomarmos como ponto de partida, para a análise de gêneros, o propósito comunicativo relacionado a uma situação retórica específica, observamos que o construto dos gêneros se estabelece em duas frentes: (1) numa visão mais geral dos usos da língua e (2) numa visão mais específica de sua realização. Isso se aplica, inclusive, a partir da noção de propósito comunicativo: tanto pode se realizar em termos gerais quanto pode ser limitado a determinado nível e situação.

[...] tanto pode haver um único propósito comunicativo como um bem detalhado conjunto de propósitos comunicativos. Dependendo do nível de generalização e do detalhamento em que o propósito comunicativo é especificado, pode-se chegar à condição de identificar o status de um gênero em particular, bem como o uso que ele faz das convenções do gênero. (BHATIA, 2009, p.164)

Em síntese, os propósitos comunicativos, formados em distintos níveis de generalização, na concepção acima, poderá identificar os gêneros. Bhatia (2009), para ilustrar, cita o caso dos gêneros profissionais, sobre os quais se encontram diversos níveis de

generalização, e dos gêneros promocionais, em que poderemos nos deparar com um nível mais alto de generalização.

No discurso promocional, descobrimos, sob a linha de um mesmo propósito comunicativo, uma constelação de gêneros estreitamente relacionados, a saber: anúncios, cartas promocionais, inscrições para empregos, sinopses de livros, panfletos comerciais, panfletos turísticos, entre outros. Todos esses gêneros buscam promover um produto ou um serviço para um cliente potencial, apesar de poderem também apresentar pequenas diferenças em sua realização. Bhatia (2009, p. 165) ressalta que cada gênero, acima citado, poderá ser observado em um nível mais baixo de generalização, permitindo distinções entre realizações mais específicas. Cita, como exemplo, os “anúncios”:

Exemplos óbvios incluirão anúncios impressos, comerciais de TV, anúncios radiofônicos e outros. As diferenças entre esses gêneros são pouco discerníveis em termos de propósitos comunicativos e mais em termos do meio de discurso, portanto pertencem, como gêneros, à mesma categoria geral popularmente conhecida como anúncios. Indo um passo adiante, considerando agora somente os anúncios impressos, ainda é possível considerá-los em termos de categorias como anúncios diretos, anúncios com associação de figuras e legendas, anúncios baseados na imagem, testemunhos, falsos gêneros etc. Seja qual for a subcategoria, todos esses anúncios servem ao mesmo conjunto de propósitos comunicativos, embora a maioria deles utilize estratégias diferentes para promover o produto ou serviço.

A distinção estará, portanto, nas estratégias de persuasão e nas relacionadas ao recurso linguístico (verbal ou estímulos visuais) ou no que se refere ao uso dos recursos linguísticos, quer seja para avaliação do produto, para indicar o tipo de produto a ser anunciado ou ainda em termos do tipo de cliente potencial a que se reporta o produto. São, nesse sentido, diferenças no que diz respeito à descrição, avaliação ou especificação do produto, as quais implicam em usos específicos de recursos linguísticos. Segundo Bhatia (2009), essas alterações acarretam novos gêneros a partir do instante em que indicam uma diferença significativa nos propósitos comunicativos.

O interessante na teoria de gêneros é que, caso se utilize a situação retórica ou o propósito comunicativo como critério privilegiado, isso implica que, enquanto o propósito comunicativo permanece o mesmo, os textos em questão são identificados como gêneros intimamente relacionados. À medida que nos movemos do nível mais alto para os níveis mais baixos de

generalização, precisamos definir o propósito comunicativo em uma crescente ordem de especificidade e detalhamento, se desejamos realmente distingui-los como gêneros ou subgêneros. (BHATIA, 2009, p.166)

Logo, categorizar gêneros requer o exame das semelhanças e diferenças encontradas entre eles, dentro da colônia de gêneros em que se inserem. Se o analista se empenha em conhecer as sutilezas do gênero, o foco dele será a definição dos propósitos comunicativos em um nível propriamente mais baixo de especificidade. Mas, se pretende estabelecer a distinção da variedade de realizações específicas de gêneros similarmente relacionados, deverá especificar os propósitos comunicativos em um nível mais alto de generalidade.

Retomando o caráter dinâmico genérico, vale salientar que a análise de gêneros exige também reconhecer que, mesmo estando tipicamente associados a contextos retóricos recorrentes e delimitados em propósitos comunicativos específicos, os gêneros podem estar em perene construção. Conforme Berkenkotter e Huckin (1995 apud BHATIA, 2009, p.167):

Gêneros são estruturas retóricas inerentemente dinâmicas que podem ser manipulados de acordo com as condições de uso, e que o conhecimento de gêneros é, por conseguinte, mais bem conceituado como forma de cognição situada e imbricada em culturas disciplinares.

Para esses autores, os gêneros se situam em local de disputa entre a estabilidade e o processo de mudança. Ou seja, os gêneros textuais se realizam como evento textual retoricamente situado, mas também apresentam naturalmente tendência à inovação e à mudança, resultado da habilidade dos membros da comunidade de usuários especialistas, que proporcionam novas formas a fim de corresponderem a novos contextos retóricos, quer sejam familiares ou não às formas em curso.

Se por um lado, temos a integridade genérica como uma força conservadora; do outro, encontramos a tendência à inovação, que sinaliza criatividade, mudança. As forças que impulsionam mudanças são imputadas às necessidades da multimídia, à tecnologia informacional, ao mundo do trabalho, ao ambiente profissional (crescente em termos competitivos, tanto do ponto de vista acadêmico como empresarial) e, sobretudo, à necessidade de criatividade e inovação na comunicação profissional. (BHATIA, 2009)

Os gêneros situam-se tipicamente em contextos sócio-retóricos específicos e, dessa forma, modelam futuras respostas retóricas a situações; eles sempre foram vistos como “lugar de contenda entre a estabilidade e a mudança” (Berkenkotter e Huckin, 1995, p. 6). Pode acontecer que alguém seja chamado a responder a uma necessidade sócio-cognitiva de mudança, o que exigiria dele negociar sua resposta à luz das convenções reconhecidas e estabelecidas, uma vez que os gêneros de fato transmutam através dos tempos, em resposta a necessidades sócio-cognitivas. (BHATIA, 2009, p.168)

A inovação, portanto, está vinculada aos limites amplos dos gêneros, sob pena de se perder a categorização genérica e não ter o reconhecimento da comunidade que manipula o gênero alterado.

Bhatia (1997) faz também considerações sobre a natureza híbrida no estudo dos gêneros. A hibridização, para ele, é resultado da composição de dois gêneros inteiramente distintos em um evento comunicativo, com um único propósito; por exemplo, uma entrevista e um email que se constituem hibridamente para a realização de uma única ação de linguagem.

Em suma, para uma análise de gêneros, Segundo Bhatia (1993), a metodologia se constitui de sete fases agrupadas em três etapas fundamentais: a exploratória, que compreende à escolha e delimitação do gênero e reúne as quatro primeiras fases; o desenvolvimento da pesquisa, fases 5 e 6; e a apresentação dos resultados, a última fase; conforme quadro a seguir:

Quadro 9 – Fases na análise de gêneros propostas por Bhatia

1ª. fase
Localização de um gênero em um contexto situacional
2ª. fase
Levantamento da literatura sobre o assunto
3ª. fase
Refinamento da análise do contexto situacional
4ª. fase
Seleção do <i>corpus</i>
5ª. fase
Estudo do contexto situacional
6ª. fase
Seleção de níveis de análise linguística
7ª. fase
Verificação das informações / conclusões com informante especialista da comunidade discursiva

Fonte: Bhatia (1993)

As fases de 1 a 3 se referem à classificação do objeto de estudo investigado em um contexto. É importante, portanto, nesses passos, investigar o contexto em que o gênero se insere, além da literatura que precedeu essa análise. As fases 4 a 6 se reportam à seleção do *corpus* e à seleção dos níveis de análise linguística. Sobre a seleção do *corpus*, é fundamental selecionar um conjunto de textos adequado ao objetivo do estudo. Sobre a análise, Bhatia (1993) ressalta a necessidade de se estudar o contexto institucional, inserindo o sistema em que o gênero é usado e as regras e as convenções – de natureza linguística, social, cultural, acadêmica e profissional – que regem o uso da linguagem no específico contexto. Ainda sobre a fase 6, ele aponta os três níveis em que a análise pode se realizar, a saber: (a) elementos léxico-gramaticais, cuja análise se dá quantitativamente; (b) padrões-textuais ou de textualização (em termos lexicais, sintáticos ou discursivos); e (c) gênero em termos de movimentos retóricos.

Essa metodologia contribuiu para a resignificação do conceito de gênero postulado por Swales. Como destaca Palma (2004, p. 34), Bhatia enfatizou o gênero textual como “resultado de práticas discursivas convencionalizadas e institucionalizadas em comunidades discursivas”.

4.2 ESCOLA NORTE-AMERICANA

Passaremos agora a discorrer sobre os principais pesquisadores da abordagem sociorretórica da escola norte-americana, Carolyn Miller e Charles Bazerman, de tradições retóricas e sociológicas, que se desenvolveu sob a influência da Nova Retórica e da oposição aos padrões de ensino baseados na retórica clássica. Nessa escola, os gêneros são vistos como formas de ação social, artefatos culturais que podem receber mudança.

4.2.1 Carolyn Miller

Os estudos de Carolyn Miller – desenvolvidos nas décadas de 80 e 90 – sobre gêneros na perspectiva retórica apresentaram significativas contribuições para trabalhos posteriores

dessa abordagem. Para Miller (1984, 2009), aprender um gênero não corresponde a aprender um conjunto de padrões formais para atingir objetivos, mas, sobretudo, a aprender os propósitos identificados em uma sociedade. Desse modo, para essa autora, gêneros são vistos como formas de inserção sociocultural.

Miller (2009), ao discorrer sobre “situação retórica”, cita Burke e Bitzer, que também utilizaram essa expressão, fazendo referência, respectivamente, a “motivo” e “exigência”. Reforçando a definição de gênero como ação social, Miller (2009) defende a necessidade de reconceituar “exigência”, uma vez que Bitzer a considera uma causa externa do discurso, que não está em relação de dependência à consciência humana. Logo, sendo a situação retórica não material, a “exigência” é partícipe desse construto social, que se instala através da interpretação recíproca dos participantes desse mundo social sobre objetos, eventos, interesses e propósitos. Essa situação apresenta o modo como realizar uma ação por meio da linguagem, constituindo-se, assim, como o próprio motivo social, produto da socialização. Ela alerta ainda sobre a instabilidade temporal frente à motivação social e manifesta a ausência de orientação efetiva para ação conjunta.

Assentando-se, inicialmente, nas explicações de Sharom D. Downey sobre gêneros baseada em regras, Miller (2009) percorre dois modelos hierárquicos de comunicação que apontam para o princípio das relações hierárquicas entre substância-forma-ação, desenvolvidos por Thomas S. Frenz e Thomas B. Farrel e por W. Barnett Pearce e Forrest Conklin, que apresentam esclarecimentos sobre a natureza e a estrutura de ações retoricamente tipificadas, embora isso, nos estudos desses pesquisadores, não estivesse diretamente relacionado aos gêneros.

Desse modo, Miller sugere um modelo de hierarquia similar no qual inclui os gêneros:

Quadro 10 – Modelos hierárquicos de comunicação

HIERARQUIA PROPOSTA POR MILLER	HIERARQUIA DE FRENTZ E FARREL	HIERARQUIA DE PEARCE E CONKLIN
Natureza humana		
Cultura		
Forma de Vida	Forma de Vida	
Gênero	Encontro	
Episódio ou Estratégia	Episódio	Episódio
Atos de Fala	Ato Simbólico	Ato de Fala
Locução		Proposição
Língua		
Experiência		Comportamento

Fonte: Miller (2009, p. 39)

O número exato de níveis hierárquicos de significado está vinculado à ênfase de diferentes tipos de comunicação em relação a diferentes níveis. Especificamente em relação a gênero, o nível hierárquico em que ele ocorrerá, segundo Miller (2009, p. 40), “será determinado por nosso senso de recorrência das situações retóricas. Isso variará de cultura a cultura, segundo tipificações disponíveis”.

Com isso, Miller (2009, p. 41) sinaliza três princípios que iluminam a compreensão de gêneros: (1) o gênero constitui-se de uma categoria convencional do discurso, baseada na tipificação em grande escala da ação retórica, estando marcado significativamente pelo contexto social em que surgiu essa situação; (2) como ação significativa, o gênero é interpretável a partir de regras que ocorrem em nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas; (3) o gênero é distinto de formas – enquanto forma é o termo mais geral utilizado em todos os níveis de hierarquia, gênero é uma forma em um nível particular, resultado da fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.

Miller se serve também dos estudos do sociólogo Anthony Giddens sobre a teoria da estruturação para discutir sobre as noções de gênero e de comunidade discursiva. Giddens (1984) pesquisou sobre como ocorre a produção e a reprodução dos sistemas sociais nas interações sociais em seu tempo e espaço, assumindo como conceitos-chaves “sistema” e “estruturas”. Este último se constitui na base da explicação sobre como se desenvolve a interação entre participantes envolvidos na comunicação.

O diálogo com a noção de reciprocidade entre estruturação e interação na regularização das ações comunicativas individuais e no sistema social, permitiu a Miller (2009a) destacar dois aspectos da teoria de Giddens: a estruturação – nexos explicativos entre os indivíduos e a coletividade – e a recorrência, resultante da reprodução. Essas observações serviram de base para Miller (2009a, p. 52) propor que o gênero fosse compreendido como estrutura social; portanto, “constituente específico e importante da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições exercem”.

Outro conceito importante nos estudos de Miller é o de coletividade, sobretudo no que diz respeito à comunidade retórica. Em Harré, Miller (2009a) visitou dois tipos de coletividade, a saber: a taxonômica e a relacional. Escolheu a comunidade virtual, como utilizou Giddens, já que se aproximava da noção de comunidades retóricas que “existem nas memórias humanas e nas suas instanciações específicas em palavras: não são inventadas do zero, mas persistem como aspectos estruturadores de todas as formas de ação sociorretórica” (MILLER, 2009a, p. 55). Como certifica Carvalho (2005), Miller qualificou as comunidades retóricas de modo diferente das comunidades geográficas ou demográficas, já que estas possuem semelhanças determinadas de fora para dentro e aquelas, por serem resultado das interações entre seus participantes reais, aceitam diferenças e semelhanças. Essas características das comunidades retóricas estão interligadas por certa maneira de “ver o mundo” e se formam à medida que reproduzem a própria comunidade, correspondendo às demandas sociorretóricas.

Em síntese, Miller (2009a) diz que os gêneros, na dimensão estrutural, se comportam como meios convencionados e intrincados para o agir do individual ao social. Em termos pragmáticos, eles contribuem com os participantes da interação na realização dos trabalhos e propósitos deles, além de colaborarem na instituição das comunidades virtuais com a reprodução de si mesma para se perpetuarem.

Em recente entrevista, Miller (2011, p. 16) reafirma seu conceito de gênero textual da seguinte forma: “Bom, eu mantenho a minha definição já conhecida. [...] Eu o defino amplamente, ou seja, o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. A autora explica que sua definição está mais concentrada na produção e, por extensão, na pessoa que desenvolve a ação. No entanto, isso não exige também de direcioná-

la para pensar a respeito de como alguém realiza a ação e corresponde a ela, uma vez que produção e recepção são aspectos importantes para se entender gênero como ação.

Ao se reportar a abordagem de gênero de Campbell e Jamieson (1978 apud MILLER, 2009, p. 23), a pesquisadora assegura que “um gênero não consiste meramente em uma série de atos em que certas formas retóricas recorrem [...]. Antes um gênero é composto de uma constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna”. São essas formas características substantivas, estilísticas e situacionais que se fundem como resposta retórica a demandas situacionais. Mencionando o posicionamento de Bitzer sobre gêneros, Miller (2009, p. 23) diz: “dia a dia, ano a ano, situações comparáveis ocorrem, levando a respostas comparáveis”. Essas respostas comparáveis, também chamadas de formas recorrentes, são cristalizadas e “tende[m] a funcionar como uma restrição sobre qualquer nova resposta na forma”. Miller (2011, p. 2011) distingue as noções de texto e gênero, entendendo gênero como uma questão de acordo social, enquanto que o texto se trata do material determinado, “um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal”. Logo, texto e gênero são domínios diferentes.

Ao analisar a teoria de Miller, Marcuschi (2004, p. 18) destaca que “os discursos enquanto gêneros consolidados vão se firmando em convenções sociais recorrentes sempre reproduzidas e até ritualizadas, que obtém os mesmos efeitos em situações similares”. Através do processo de tipificação são elaboradas as condições de recorrência, analogias e similaridades, na teoria de Miller. Nesse sentido, ela afirma que o sujeito cognitivo é socialmente moldado. Além disso, o sentido não é um fenômeno subjetivo, mas, sim, um fenômeno social.

[...] tudo bem que o sentido esteja na mente, mas boa parte do que está na mente chegou até lá vindo de algum lugar fora dela, e só acho que não devemos perder de vista que essas tipificações realmente sinalizam padrões socialmente perceptíveis e socialmente determinados, e isso vem de fora da subjetividade individual. (MILLER, 2011, p. 32)

Como vemos, a noção de recorrência – ações retóricas tipificadas, resultantes de situações recorrentes – é um aspecto importante nessa perspectiva, embora Miller não credite apenas a ela a consistência e a condição de estabelecimento do gênero. O aspecto central de situações retóricas, quanto aos gêneros, repousa exatamente em elas serem recorrentes, já que “a existência do recorrente fornece *insight* à condição humana”, afirma Miller (2009, p. 30).

Esse fenômeno é resultado de nossa compreensão sobre situações que, de algum modo, podem ser comparadas a outras situações. Naturalmente, isso se dá através de um processo de interpretação, decorrente de nossos conhecimentos enciclopédicos, que nos permitem relacionar a determinada situação a outras que se tornam familiares, exatamente por reconhecermos as similaridades entre elas. Será no instante em que as tipificações já formadas não atendem a uma nova situação que um novo tipo emergirá. E a comunicação acontecerá satisfatoriamente à medida que todos os participantes compartilhem as tipificações utilizadas.

Ao discutir sobre tipificação e forma, a autora afirma que são conceitos distintos.

[...] a forma é a dimensão em que mais facilmente detectamos a tipificação; a forma se aplica de um fenômeno ou evento para outro, e percebemos similaridades de forma muito fácil, mas o que o conceito de tipificação nos induz a ver, além das similaridades de forma, são as similaridades de conteúdo ou substância e as similaridades de ação. (MILLER, 2011, p. 34)

Para ela, as similaridades de substância e as similaridades de forma possibilitam similaridades de ação, e o conceito de tipificação corresponde a esses três níveis.

Sobre a possibilidade de utilização da teoria dos gêneros no ensino de língua materna, Miller (2011, p. 40) diz:

[...] podem fazer do gênero o fundamento para o ensino de língua materna, quer na escrita, na fala ou em outros modos, e esses conceitos são engajamento e motivação. Os gêneros devem proporcionar meios para que os estudantes se engajem em tarefas comunicativas e, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, deveriam prover meios para a motivação dos alunos como falantes, escritores, pintores ou blogueiros, enfim, sejam quais foram os gêneros que estejam sendo ensinados a eles.

Para ela, o professor, a partir de uma abordagem sobre gêneros, terá uma maneira particular de planejar o currículo que, certamente, considerará os gêneros já conhecidos pelos alunos, a fim de que passem a ter consciência das tipificações sociais próprias do mundo como esses alunos conhecem. Em seguida, considerando as tarefas curriculares ou os objetivos de aprendizagem, dentro de determinado ano escolar, o educador deve “refletir sobre quais gêneros poderão envolver a zona de desenvolvimento proximal dos alunos [...],

realizando a tarefa que está um pouco além deles num determinado estágio aqui e agora, o que os levará ao estágio seguinte” (MILLER, 2011, p. 43).

4.2.2 Charles Bazerman

O professor e pesquisador da Universidade da Califórnia, Charles Bazerman, constitui-se em outro representante expressivo dos estudos sobre gêneros textuais na abordagem sociorretórica. Em seus estudos, Bazerman (2011, p. 57) recebeu influências de Vygotsky, em relação à natureza dos seres humanos como criaturas ativas, comunicativas e simbólicas, e de outros psicólogos russos; de pragmatistas americanos, como a psiquiatra Harry Stack Sullivan, e da tradição fenomenológica de Alfred Schutz. Ele também se interessou substancialmente por obras sobre letramento e oralidade.

Como Miller, compreende que os gêneros localizam-se na percepção dos participantes da interação – de quem produz e de quem recebe – e não são encontrados no texto ou no artefato em si. Além disso, emergem historicamente e são socialmente praticados e distribuídos ao longo do tempo. Portanto, esses aspectos, para Bazerman (2011), são suficientes para os gêneros receberem reconhecimento psicológico e social.

Ele também defende que o termo “gênero” pode ser aplicado a todo tipo de artefato e de declaração vistos como enunciado significativo, sem que, para isso, seja necessário estar relacionado a um texto. E esclarece a nós, falantes de língua portuguesa:

Percebo que, em português, é necessário distinguir gêneros textuais (textual genre) de gênero (gender). Porém, em inglês, o uso do termo “gênero de texto” se opõe a gêneros orais ou gêneros em outros meios. Certamente os gêneros textuais possuem características que os distinguem dos gêneros da pintura, por exemplo, mas todos são formas de gênero. O que realmente está em discussão, portanto, são as possibilidades (affordances) específicas da textualidade versus artes gráficas, por exemplo. (BAZERMAN, 2011, p. 22)

Nessa mesma entrevista a um grupo de estudiosos, ele assim ilustra suas considerações sobre gênero:

[...] o gênero – e isso realmente não se limita à linguagem em si – encerra a noção de uma afirmação ou sentido criado por alguém. Os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo, meio e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido. Portanto, dois elementos que eu enfatizo nos gêneros é que eles são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados. (BAZERMAN, 2011, p. 17)

Bazerman (1994) adota a noção de gênero como ação social, sobretudo, ao observar as regularidades das situações recorrentes. Para esse autor, não poderá receber *status* nem valor social como gênero o texto que não é socialmente reconhecido em um tipo, com determinada força expressiva. E esse reconhecimento advém das distinções realizadas por seus usuários. Logo, os textos trazem em si características sinalizadoras e distintivas que os identificam.

Contudo, de acordo com Bazerman (2011a), não é suficiente a identificação dos gêneros somente a partir de suas características textuais. Primeiro, porque restringe a compreensão exclusivamente para textos já conhecidos. Segundo, ignora o papel dos participantes da interação no uso e na construção de sentidos, além de ignorar as diferenças de percepção de cada usuário. Terceiro, as características textuais não podem ser vistas como fins em si mesmas, em detrimento da função textual. E quarto, conceber gênero em suas características apenas esconde a real natureza dos elementos característicos, a saber: são maleáveis, podem se transformar, se modificar e evoluir.

Por isso, ele reforça:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendemos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos (BAZERMAN, 2011a, p. 32).

No centro de sua pesquisa, Bazerman (2011a) defende que, através do texto, além de organizarmos nossas ações diárias, criamos significações e fatos sociais em um processo interativo tipificado em um sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Como registram Bonini, Biasi-Rodrigues e Carvalho (2006, p. 196), Bazerman

indica que o gênero deve ser compreendido como elo em um sistema de atividades. Desse modo, a sociedade é percebida como um conjunto de rotinas realizadas por um conjunto de atividades e de gêneros, sobre os quais falaremos mais à frente.

Em seu ensaio *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades*, Bazerman (2009) defende que a análise dos textos de forma mais ampla passa pela observação do que eles realizam na sociedade, verificando os papéis que desempenham no desenvolvimento de atividades. Tudo isso requer, portanto, a utilização de instrumentos conceituais e analíticos, em grande parte oriundos de estudos da linguística e da pragmática, sobretudo de contribuições sociológicas e filosóficas de pesquisadores como Bourdieu (1991), Giddens (1984), Thomas (1923) e Searle (1969). Baseado nessas reflexões, Bazerman traz para os estudos de gêneros os conceitos de “fatos sociais” e “atos de fala”, no sentido de compreender como os textos organizam atividades e pessoas.

Ele define gênero textual como fato social. Fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação (BAZERMAN, 2011a, p. 23). Isto é, tudo o que as pessoas consideram real deve ser considerado um fato social. Desse modo, elas agem baseadas nessa verdade de tal maneira que, naturalmente, isso afeta a linguagem. O fato social influencia no dito e na consequência do dito das pessoas.

Assim, os enunciadores retomam formas repetidas de agir em situações específicas, firmando, dessa maneira, a realização de determinados atos. Consequentemente, ocasiões semelhantes consolidam formas tipificadas e, por extensão, reconhecíveis, facilitando o entendimento do que se pretende realizar.

Este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*. (BAZERMAN, 2011a, p. 30)

O processo de padronizar formas de comunicação e de situações em que os interlocutores interagem recebe, portanto, o nome de tipificação. As tipificações, ou seja, essas “formas reconhecíveis e autorreforçadoras” (BAZERMAN, 2011a) geram os gêneros. Entretanto, tais formas essencialmente autorreforçadoras não impedem o surgimento de característica singular que especifica e particulariza determinado ato de fala e promove

mudança na forma tipificada até então conhecida. Ao entender desse modo, Bazerman faz alusão à definição de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2003): “tipos relativamente estáveis de enunciados”, vinculados a cada esfera de atividade humana. Isso implica dizer que os gêneros, mesmo sendo reconhecidos em formas padronizadas, estão profundamente vinculados a grupos e atividades sociais.

Os gêneros nos permitem, portanto, interpretar e construir uma ação social discursiva, já que, ao fazermos uso de um gênero, estamos transitando por formas padronizadas, que facilitam nossa interação diante da situação apresentada, ao mesmo tempo em que nos inserimos no papel que essa situação desempenha no grupo social, “do significado que ela representa para as pessoas, sem tornar o gênero estático e cristalizado, para não esvaziar seu sentido” (BEZERRA, 2010). Esse ponto de vista defendido por Bazerman e Miller vai além dos limites formais e linguísticos do texto, uma vez que se trata de uma ação social tipificada.

Como defende Bazerman (2011a, p. 26), os fatos sociais procedem de atos de fala compartilhados entre os interlocutores. Um fato social, em suma, se efetiva através da linguagem, no que as pessoas dizem por palavras que repercutem na projeção de novas ações. Desse modo, todo enunciado se configura em um ato de fala e requer a adequação das palavras à condição específica em que “elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões”.

O estudo de Bazerman (2011a, p. 27) sobre atos de fala está baseado nas considerações de Austin e Searle, que apontaram esse objeto para três níveis distintos: o *ato locucionário*, que corresponde ao que é literalmente dito; o *ato proposicional*, que diz respeito ao conteúdo de asserção; e o *ato ilocucionário*, aquilo que se pretende que o ouvinte reconheça. Para Bazerman, não somente os atos de fala mas também o texto escrito pode ser analisado a partir do que é dito, do que se pretende realizar com o dizer e do que se entende que se quer fazer a partir do dito. Como as pessoas reconhecem os atos e reagem a eles para interações posteriores, denomina-se *efeito perlocucionário*. Retomando Austin e Searle, o entendimento do ato pode não corresponder ao que se quis transmitir. O exemplo a seguir ilustra como os três níveis distintos de atos de fala podem servir para a análise de textos escritos:

Você pode escrever uma carta a uma amiga contando os últimos acontecimentos em sua vida, mas sua intenção ilocucionária pode ser a de manter uma simples amizade ou provocar uma resposta escrita que revele se

um determinado problema foi resolvido. E a recepção perlocucionária da leitora pode ser a de acreditar que você sente muita saudade dela e que está tentando reacender um intenso romance. Então, para não encorajá-lo, ela pode decidir nunca responder a sua carta. (BAZERMAN, 2011a, p. 28)

A ilustração acima revela a complexidade encontrada no processo de comunicação, sobretudo na escrita, já que acontece em uma situação de afastamento no que se refere a espaço e a tempo. Agir de forma tipificada facilitará, portanto, a comunicação, já que o gênero, sob a ótica bazermaniana, é considerado elo discursivo das organizações humanas.

Bazerman (2011a) afirma que certas características textuais indicam o tipo de mensagem que está por ser encontrada. Cita o exemplo de um envelope com carimbos e taxas de postagem especiais, que sinalizam “lixo” postal relacionado a propagandas e solicitações, e de um memorando assinado por uma autoridade de uma instituição, que indicará um comunicado ou uma diretriz a ser seguida.

Evidentemente, tais características não dão conta de todo significado que um documento certamente terá. Se ficarmos apenas nelas, teremos uma visão bastante limitada, “incompleta e enganadora do gênero”, como diz Bazerman, porque estaremos considerando os gêneros como atemporais e iguais a todos os indivíduos.

O conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações; o “conhecimento comum” varia até de pessoa a pessoa, ou até numa mesma pessoa em situações e humores diferentes. A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2011a, p. 32)

Nesse sentido, é que Bazerman (2011a) propõe a compreensão mais aprofundada dos gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial”, como já falamos – e nesse campo repousam fatos sociais e atos de fala, já também tratados aqui; e apresenta três noções teóricas para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades, estruturando relações sociais e institucionais, a saber: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. Esses conceitos são balizadores na

concepção bazermaniana de gêneros, pois propõem o desmembramento de investigações similares e apresentam suporte para as práticas escolares.

Conjunto de gêneros, termo antes utilizado por Devitt (1991), corresponde aos vários textos que uma pessoa tende a produzir no exercício de um determinado papel social. No exercício de qualquer papel profissional, cada pessoa faz uso de diversos gêneros – quer seja da escrita quer da oralidade – e isso reflete parte significativa de seu trabalho. Bazerman (2011a, p. 33) cita, como exemplo, um engenheiro civil, cujo trabalho requer a escrita de propostas, ordens de serviço, relatórios de andamento de obras, relatórios de teste de qualidade e outros documentos. Ao percebermos os gêneros a que esse engenheiro faz uso, teremos identificado, inclusive, as capacidades e habilidades necessárias à produção desses gêneros com competência, bem como catalogado as atividades laborais típicas desse profissional.

Os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas no exercício de atividades organizadamente interligadas e todas as relações padronizadas referentes à produção, circulação e uso dos textos constituem um sistema de gêneros (BRAZERMAN, 2007, p. 173; 2011a, p.34). No sistema, um gênero acompanha outro gênero numa sequência regular própria do fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. Portanto, os conjuntos de gêneros, nesse sistema, estão ligados e circulam em sequências e padrões temporais e previsíveis.

Para exemplificar, Bazerman (2011a) cita o sistema de gêneros identificado em sala de aula com professor e alunos. O professor escreve programa de disciplina, exercícios escritos, anotações pessoais sobre leituras, planos de aula, questões de provas, comunicados em grupo específico da turma em redes sociais, respostas individuais, comentários e notas de atividades de alunos, dentre outras produções próprias do fazer docente. Os alunos, por sua vez, também, nessa mesma disciplina, na realização de seu papel discente, estão inseridos em um conjunto de gêneros, a saber: anotações do que o professor disse ao explicar determinado conteúdo programático, anotações sobre leituras necessárias ao estudo, esclarecimento em fichas de trabalhos, coleta de dados orientada pelo professor, resumo de textos, solicitação de revisão de nota de trabalhos etc.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, em que professor e alunos fazem uso de conjuntos de gêneros – por vezes – distintos, mas que se inter cruzam e favorecem as relações e os objetivos vislumbrados no ambiente de sala de aula, encontramos o sistema de gêneros que, por sua vez, constitui o sistema de atividades típicas da sala de aula. Ou seja, ao

identificarmos o sistema de gêneros em que se inserem professor e alunos de determinada turma escolar, estaremos definindo um arcabouço que organiza o trabalho, a atenção e o fazer de todos os participantes no exercício de suas atividades – o *frame* (BAZERMAN, 2011a, p.35).

O sistema de atividades compreende as ações realizadas no fluxo comunicativo, com estratégias adequadas a determinado grupo para atingir objetivos estabelecidos. Trata-se, então, de uma entidade heterogênea, formada por diversos participantes envolvidos na realização de determinados gêneros. A realização de determinadas tarefas passa por atividades que envolvem a linguagem. O sistema de atividades revelará como os gêneros auxiliam nesse fazer, conforme a perspectiva banzermaniana.

A partir desses conceitos, Bazerman (2011a) volta-se para o desenvolvimento de tipos simples de textos utilizados no dia a dia. Assim, analisou formulários de declaração de imposto de renda norte-americano. Ele observou a relação entre gêneros e intertextualidade encontrados na vida das pessoas, evidenciando diversos processos de criação de significados pelos gêneros e examinando a possibilidade de criação da individualidade em um campo discursivo cujo sistema de atividades se constitui de gêneros profundamente tipificados.

Reconhecendo o alto nível de complexidade, indeterminação e multiplicidade da construção e da identificação de sentido em textos escritos, Bazerman (2011a) constata que os gêneros e o processo de tipificação ajudam as pessoas a resolverem essas dificuldades, embora não seja um caminho fácil de se percorrer. A compreensão dos textos é resultado de fatores complexos. Sendo assim, os gêneros não podem ser vistos em termos triviais ou resolvido. São necessárias pesquisas constantes sobre gêneros.

Os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não-familiarizadas que são importantes para nós e para os alunos. Até mesmo aqueles sistemas de gêneros e de atividades com os quais estamos, até certo ponto, mais familiarizados, podem ser submetidos a análises adicionais, de modo que possamos agir de forma mais eficaz e precisa, com uma noção mais articulada do que está acontecendo. (BAZERMAN, 2011a)

Para sair da visão “naturalizada” dos usuários de sistema do gêneros e atividades na busca de conhecimento mais significativo, não existe saída facilitadora. Bazerman sugere o

exame de diversos textos de um modo mais regulado, além de entrevistas a autores e leitores e da documentação etnográfica do uso dos textos nas organizações.

Ao ser inquirido, em entrevista, sobre a utilização da teoria de gêneros no ensino de língua materna, Bazerman (2011) diz que a pedagogia dele sempre esteve moldada por uma consciência dos gêneros. Os gêneros sempre geraram implicações em seu pensamento sobre o ensino. Ele propôs a discussão sobre as consequências de uma consciência de gênero para o ensino.

Uma das consequências de minha abordagem específica de gêneros é que, obviamente, toda atividade de escrita que se propõe aos estudantes se dá em algum gênero. Porém, se o gênero for concebido como ação social, e ação social motivada, então será necessário situar o próprio ensino de escrita como ação social motivada, de modo que o aluno deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo. (BAZERMAN, 2011, p. 38)

Assim, para ele, o aluno reconhecerá o valor do gênero solicitado para produção e o professor poderá apresentar o que se deseja com tal gênero e como os interlocutores poderão recebê-lo. Enfim, o professor, nesse sentido, torna-se responsável pelo ambiente comunicativo de sala de aula em que esses gêneros emergem, procurando também gerenciar o sistema de atividades da sala de aula a fim de criar situações motivadoras, a partir de gêneros significativos a serem trabalhados pelos alunos.

Essa concepção coaduna-se com a de Miller (2011), que remete ao engajamento e motivação de atividades aos estudantes. Segundo essa pesquisadora, os gêneros devem favorecer meios para que os alunos se envolvam em tarefas comunicativas e, concomitantemente, isso deve servir como motivação dos alunos como falantes, escritores, pintores, blogueiros, independente dos gêneros que estejam sendo ensinados a eles.

Por fim, Bazerman (2011, p. 40) reforça que ensinar língua equivale a contribuir para que o aluno seja “um tipo de usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua escrita e falada”. O destaque está no desenvolvimento linguístico do aluno, partindo da interação em contextos situados.

4.3 CONFERÊNCIA DA AILA

Ann Johns et al., em artigo intitulado *Crossing the boundaries of genre studies: commentaries by experts* (Atravessando os limites do estudo de gêneros: comentários por especialistas), publicado pelo *Journal of Second Language Writing*, sintetizaram as considerações de diversos especialistas em gêneros textuais, no tocante a concepções e a análise de gêneros, que foram discutidas na Conferência de 2005 da Associação Internacional de Língua Aplicada (doravante AILA), que aconteceu em Madison (Wisconsin).

Nesse evento, Paltridge e Reiff advogaram por uma análise de gêneros textuais de base etnográfica, Hyland ressaltou a observância da voz disciplinar (reconhecida pelos leitores experientes de tipos específicos de gêneros) e do conceito de postura, Tardy trouxe para o centro da discussão a natureza multidimensional dos gêneros textuais, a saber: aspectos formais, retóricos, processuais e temáticos, que estão em relação de interação e de complementação mútua, Bawarshi apresentou gênero textual a partir da perspectiva de invenção, revelando a estrutura do gênero como uma espécie de guia heurístico ao teor exigido pela situação de uso do gênero, Coe defendeu o entendimento de gêneros textuais como estratégias funcionais com as quais se chega a propósitos em situações específicas, sendo necessário, nesse sentido, entender a relação funcional entre forma e situação de uso dos gêneros. Passaremos, neste momento, a relatar as contribuições de cada um desses especialistas.

4.3.1 Gêneros textuais: postura e identidade

O primeiro participante da Conferência da AILA [2005] a discutir sobre concepções e análise de gêneros textuais, Brian Paltridge (apud JOHNS et al., 2006, p.235), da Universidade de Sydney (Austrália), assim definiu os gêneros textuais:

Gêneros são formas nas quais as pessoas “fazem as coisas” por meio do seu uso da língua em contextos específicos. Uma redação acadêmica é um exemplo de gênero. É uma maneira socialmente aprovada na qual os estudantes mostram o que sabem, o que podem fazer, e o que aprenderam em

seu currículo acadêmico. Quando rascunham suas redações, os escritores usam a língua em suas formas específicas de acordo com o objetivo e propósito do gênero e a relação entre o escritor e a audiência. A forma que os escritores usam a língua em um gênero também depende da expectativa do contexto em que está sendo produzido. Escritores também se valem de suas experiências prévias com o gênero para produzir um novo texto.

Para o segundo apresentador, Ken Hyland (apud JOHNS et al., 2006, p.235), da Universidade de Londres,

gênero refere-se simplesmente a meios socialmente aceitos de utilizar a língua. Isso é um termo que todos usamos para agrupar os textos e representar como os escritores tipicamente usam a língua para responder e construir textos para situações recorrentes. Mais especificamente, o gênero é baseado na ideia de que os membros de uma comunidade usualmente tem pouca dificuldade em reconhecer similaridades nos textos que usam frequentemente e são capazes de usarem em suas experiências repetidas de contextos específicos para lerem, entenderem e talvez escreverem o texto que ocorre de maneira relativamente fácil. É por meio desse uso recorrente de formas convencionalizadas e práticas comunicativas que indivíduos desenvolvem relacionamentos, estabelecem comunidades, e fazem as coisas: Gêneros logo não somente se incorporam em realidades sociais, mas também as constroem. Isso coloca relações no coração do uso da linguagem, já que todo texto bem-sucedido irá mostrar a noção do autor de seu contexto e os leitores que formam uma audiência naquele contexto (HYLAND, 2003). Escritores inexperientes, porque estão fora de uma comunidade de uso de gêneros, têm falta dessa familiaridade e logo frequentemente esforçam-se para criar textos apropriados.

Os conceitos acima citados apontam o gênero como recurso retórico com o qual as pessoas realizam as práticas sociais de linguagem, assumindo posições. A própria escolha do gênero implica posições e atitudes que incidem no sistema de atividades humanas. Para isso, elas se utilizam de formas textuais consolidadas pelo uso em contextos específicos, que são parte das realidades sociais de uma comunidade de falantes, ao mesmo tempo em que contribuem com a organização dessas realidades. Cada pessoa, nesse sentido, desenvolverá e formará identidade a partir de sua participação na comunidade de falantes, denominada por Bazerman (2006) como espaço onde se encontram os sistemas de atividades ordenados que originam os sistemas de gêneros.

Como reforça Johns et al. (2006), o uso deste ou daquele gênero é um ato de identidade, em que as relações são estabelecidas e nelas cada escritor⁵ se posiciona e envolve seus leitores em determinado contexto. Portanto, o gênero não engessa o escritor, não lhe tira as marcas retóricas que lhe são próprias, com as quais ele firma sua prática de linguagem. Pelo contrário, imprime a natureza e as peculiaridades do escritor.

Em conformidade com o modelo de Hyland, Johns et al. (2006, p. 238) dizem que o escritor assume uma “postura” que revela a identidade dele nas diversas comunidades em que participa.

Postura é a forma na qual os escritores intervêm no texto para carimbar sua autoridade pessoal em cima de seus argumentos ou, alternativamente, voltarem de seu discurso. Essa “voz” ou personalidade disciplinar do escritor inclui as maneiras que eles apresentam para transmitir seus conceitos, opiniões e compromisso com o que dizem.

Algumas expressões, afirmam os especialistas, demarcam a postura de um escritor. Termos como “é provável / talvez”, “sem dúvida / certamente”, “eu / nós” e “interessante / claro” são, respectivamente, marcas de percepções, ênfases, autocitações e de atitudes bem presentes na interlocução dele, através das quais apresenta o seu posicionamento a seus leitores. Para envolver o leitor, o escritor se utiliza de perguntas, expressões e pronomes atrativos como “você”, “nosso” e “inclusive nós” e termos injuntivos (“considere...”).

Esses recursos têm propósito dialógico naquilo que se referem, antecipam, ou, caso contrário, tomam as vozes antecipadas e posições de potenciais leitores. Esses elementos permitem ao escritor ativamente arrastar leitores com o argumento, para focar sua atenção, reconhecer suas incertezas, incluí-los como participantes do discurso, e guiá-los a interpretações (JOHNS et al., 2006, p. 238)

Essa postura do escritor é certamente muito comum em gêneros endereçados a profissionais de diferentes áreas, sobretudo no que diz respeito a procedimentos a serem realizados por eles no exercício de seu labor.

⁵ Para se referir ao produtor do texto, Bazerman (2011) faz uso de diferentes designações (produtor / escritor / escrevente...) e Johns et al (2006) utiliza o termo “escritor”. Diante disso, neste trabalho, optamos pelo uso apenas de dois termos: “produtor” e “autor”.

4.3.2 Gêneros textuais numa perspectiva multidimensional

Outra participante do simpósio presidido por Johns foi Cristine Tardy, da Universidade De Paul, que ressaltou a complexidade do estudo dos gêneros. Não se pode limitar a aspectos estritamente textuais, nem mesmo a ações sociais em que se encontra como recurso de interação, nem tão somente analisar as comunidades de práticas, sob pena de tratar apenas de uma dimensão, ocultando todos os fatores que revelam o que de fato o gênero textual representa, já que “a genre is a king of nexuses among the textual, social, and political dimensions of writing” (apud JOHNS et al 2006, p. 239) [um gênero é um tipo de elo entre as dimensões textuais, sociais e políticas da escrita].

No dizer de Tardy, portanto, o saber sobre gêneros se dá numa perspectiva multidimensional, na qual se encontram os aspectos formais, retóricos, processuais e temáticos, numa relação de interação e de complementação mútua. É nesse sentido que se instala o olhar sobre a complexidade do estudo dos gêneros, embora, como ressalta a especialista, alguns aprendizes necessitem de um olhar particular sobre uma das dimensões: “for example, for some learners and genres, a focus on moves might be na appropriate starting point; in other contexts, na analysis of the rhetorical setting may provide a more useful foundation” (JOHNS et al., 2006, p.240) [por exemplo, para alguns aprendizes e gêneros, um foco nas mudanças pode ser um ponto de partida apropriado; em outros contextos, uma análise do ambiente retórico pode fornecer uma informação mais útil]. No decorrer do tempo, pessoas menos experientes vão apreendendo esses domínios e participando da comunidade de práticas com destreza no uso dos gêneros textuais.

4.3.3 Da coleta às especificidades retóricas, temáticas e formais dos gêneros textuais

Mary Jo Reiff, da University of Tennessee, ao participar do simpósio dirigido por Johns et al. (2006), destacou o livro didático que produziu em co-autoria com Amy Devitt e Anis Bawarshi, intitulado *Scenes of writing: strategies for composition with genres* (2004) [Cenários da escrita: estratégias para composição com gêneros], no qual propõe o estudo dos gêneros a começar pelo conhecimento processual de coleta de exemplares de determinado

gênero. Nesse momento, os alunos se deparam com gêneros que farão parte de suas leituras ou de suas práticas de escrita. O próximo passo, após a coleta de amostras de certo gênero, é a verificação dos conhecimentos retórico, temático e formal.

Johns et al. (2006, p.241), a partir das considerações de Reiff, apresentaram as diretrizes que representam os passos para essa proposta de análise de gêneros:

1. Coletar amostras de gênero. Coletar amostras de gênero. [...] Tentar coletar amostras de gênero de mais de um lugar, de forma a obter um quadro acurado da complexidade desse construto. Quanto mais amostras do gênero, mais será capaz de detectar padrões do interior do gênero.

2. Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado. Para identificar uma cena mais ampla na qual o gênero é usado, busque respostas sobre a situação do gênero nas questões seguintes:

- *Ambiente:* onde o gênero aparece? Como e quando é transmitido e usado? Com que outros gêneros este gênero interage?
- *Assunto:* a que tópicos, questões e ideias este gênero se endereça? Quando as pessoas usam este gênero? Sobre que tratam outros gêneros com os quais um determinado gênero interage?
- *Participantes:* quem usa o gênero?

Escritores: quem escreve os textos nesse gênero? São possíveis múltiplos escreventes? Que papéis eles desempenham? Que características devem os escritores desse gênero possuir? Sob que circunstâncias os escritores desse gênero escrevem? (em time, no computador, na pressa).

Leitores: quem lê os textos nesse gênero? Existe mais de um tipo de leitor para esse gênero? Que papéis eles desempenham? Que características devem os leitores desse gênero possuir? Sob que circunstâncias os leitores leem esse gênero? (por prazer, numa sala de espera, apressadamente).

- *Propósito:* por que os escritores escrevem esse gênero e por que os leitores o leem? Que motivos levam as pessoas a usarem esse gênero?

3. Identificar e descrever padrões nos aspectos do gênero

Que aspectos recorrentes a amostra compartilha? Por exemplo:

- Que conteúdo é tipicamente incluído? O que é excluído? Como o conteúdo é tratado? Que tipo de exemplos são usados? O que conta como evidência? (testemunha pessoal, fatos, etc.)
- Que apelos retóricos são usados? Que apelos para o logos, pathos e ethos aparecem?
- Como os textos são estruturados em gêneros? Quais são as suas partes e como são organizadas?
- Em que formatos os textos são apresentados nesse gênero? Que layout ou aparência é comum? Quão longos são esses textos?
- Que tipos de frases os textos no gênero normalmente usam? Quanto tempo elas estão aqui? Eles são simples ou complexos, estão na voz passiva ou ativa? Utilizam sentenças variadas? Eles compartilham de um certo estilo?
- Que tipos de palavras são mais comuns? Utiliza-se de certos tipos de jargão? Gírias são usadas? Como você poderia descrever a voz do escritor?

4. Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação ou cena

O que esses padrões retóricos revelam sobre o gênero, sua situação e a cena na qual é usada? Por que esses padrões são significativos? O que se pode aprender sobre as ações que são desempenhadas através do gênero, ao observar seus padrões de linguagem? A consideração dessas questões deve ter como foco:

- Que saberes e crenças os participantes devem ter para entender ou apreciar o gênero?
- Quem tem acesso ao gênero e quem é excluído?
- Que papéis exercidos pelos escritores ou leitores encorajam ou desencorajam o gênero?
- Que valores, crenças, objetivos e pressuposições são revelados através dos padrões do gênero?
- Como o tema é tratado? Que conteúdo é considerado mais importante? Que conteúdos (tópicos, detalhes) são ignorados?
- Que ações o gênero ajuda a tornar possível? Que ações o gênero torna difícil?
- Que atitude relativa aos leitores é embutida no gênero? Que atitude relativa ao mundo é embutida no gênero?

Reiff (JOHNS et al., 2006) criou tarefas interligadas entre si, que transitam pelas diferentes dimensões de análise do gênero. Na primeira atividade, os estudantes se deslocam para um local de determinada esfera social. Nesse espaço, observam e descrevem o ambiente, todos os acontecimentos, os que estão envolvidos neles e os tipos de interação que são estabelecidos pelos participantes, além de examinarem as práticas de linguagem e os gêneros que aparecem nesse ambiente de interação.

Para o processo de identificação dos gêneros presentes na cena, os estudantes são orientados a reconhecerem os padrões ou hábitos linguísticos daquela comunidade de práticas. Para essa tarefa, Reiff (apud JOHNS et al., 2006, p.242) propõe que eles respondam duas perguntas: (1) “que padrões de fala você percebe nessas situações?” e “quais documentos escritos tipicamente são usados e aparecem repetidamente nessas situações?”.

Reiff (apud JOHNS et al., 2006, p.242) propõe também que entrevistem os participantes da cena, a fim de depreenderem mais informações sobre os tipos de gêneros que circulam entre eles (o nome que cada tipo recebe e o contexto de uso); e sugere que os discentes tentem coletar amostras desses gêneros. As perguntas que devem embasar a entrevista são: (1) “que ‘tipos de texto’ os participantes normalmente escrevem naquela situação?”, (2) “que outros tipos de texto eles escrevem?”, (3) “como são chamados esses

textos”, (4) “com que esses textos se parecem?” e (5) “quem usa esses textos, quando, onde e por quê?”.

As atividades propostas por Reiff são para serem realizadas em local de interesse dos alunos, quer por desejarem conhecer determinada comunidade, quer por pretenderem futuramente ingressar nela. Após a escolha da comunidade de práticas sociais de linguagem, poderão selecionar um gênero textual encontrado nela a fim de examinar o que revelam sobre aquela comunidade os aspectos desse gênero: conteúdo, linguagem, estilo, formato, organização, tom, visual. Poderão, inclusive, transcrever trechos de material escrito ou da interação oralizada para melhor representar o uso da língua naquela comunidade.

Como parte de sua análise crítica, os estudantes são convidados a explicar as possíveis causas e efeitos das práticas incomuns da língua dentro do grupo, e entre o grupo e outros que não são parte dele, considerando como a língua afeta relacionamentos entre as pessoas dentro do grupo e como a língua atua como um limite entre pessoas dentro e fora (JOHNS et al., 2006, p.243).

Ao examinarem determinado gênero da comunidade, segundo a proposta de Reiff, os alunos conseguem relacionar ações comunicativas a seus contextos e perceber como os padrões de comportamento linguístico e retórico estão vinculados aos padrões de comportamento social.

Partindo das entrevistas, os estudantes chegam à terceira tarefa, a produção de uma *mini-ethnography* [mini-etnografia]. Um projeto, composto de 2500 a 3000 palavras, que compreenda, segundo Reiff (apud JOHNS et al., 2006, p.243):

- (1) observações e notas sobre o ambiente e participantes;
- (2) entrevistas com informants, incluindo anedotas, citações, relatos e histórias orais;
- (3) artefatos escritos e materiais (textos, gêneros e objetos que têm importância cultural);
- (4) artefatos visuais, tais como fotos do lugar/participantes;
- (5) material de fonte de fundo (no mínimo duas fontes, uma que pode ser impressa e a outra não impressa).

A atividade também pode ser desenvolvida tendo como objeto um gênero encontrado na comunidade estudada, desde que envolva uma análise etnográfica. Isso implica numa

abordagem situada que permita aos alunos a compreensão de ações comunicativas e a análise de como determinada comunidade faz uso da língua.

4.3.4 Ensino de gêneros centrado no leitor

Anis Bawarshi, também participante da Conferência da AILA, discorreu sobre o termo “invenção”, na perspectiva retórica, estabelecendo relação com o ensino de gêneros em segunda língua. Ele propõe que o gênero seja o ponto de partida para o ensino da invenção a fim de se perceber que a invenção não se dá em um processo cognitivo no interior dos indivíduos, mas em um processo cognitivo situado dentro dos gêneros.

Como os escritores descobrem o que querem dizer, que conteúdo eles decidem incluir, por que eles devem incluí-lo e como eles devem estruturá-lo, e quais efeitos o que eles incluem vão provavelmente ter dentro de situações retóricas particulares – todos esses aspectos dependem do conhecimento do autor sobre o gênero que ele está escrevendo (BAWARSHI apud JOHNS et al., 2006, p. 244).

Todo processo de descoberta, de invenção, de pré-escrita, isto é, a concepção do que se vai escrever e de como se pretende avançar na escrita não se limita ao que já é próprio do escritor; existe também a iniciativa dele em observar o que está ao seu redor que pode lhe ajudar em seus propósitos de escrita bem como no modo como escreverá. Portanto, a busca por ideias e significados precede à escrita. Esse panorama sobre invenção consolida o que Hyland (apud JOHNS et al., 2006, p. 244) chamou de ‘ideologia do indivíduo’.

Nesse prisma, os gêneros são vistos como mundos simbólicos habitados por todas as pessoas textualmente. Por isso, devemos, como parte do processo de invenção, observar como esses mundos são formados em termos lexicais, sintáticos, estruturais, retóricos e temáticos; e também em relação à situação retórica típica: onde e por que é utilizado, quem o usa, em quais condições e quando (JOHNS et al., 2006).

Finalizando o simpósio, Richard M. Coe (apud JOHNS et al., 2006, p. 245), da Simon Fraser University, definiu gênero textual como uma “estrutura culturalmente típica que incorpora uma estratégia socialmente conveniente para responder a variadas situações”.

Diante da pergunta sobre os gêneros que deveriam ser ensinados, Coe sugeriu princípios que iluminam essa escolha, considerando, dentre outros fatores, a diversidade de situações de aprendizagem e os contextos sociais em que se inserem os alunos. Nesse sentido, gênero e situação de uso estabelecem relação de reciprocidade. Isso reforça o que grande parte das mais recentes concepções indica: entendemos gênero se entendemos a sua relação funcional entre forma e situação.

Os gêneros a serem ensinados aos alunos, então, serão aqueles relacionados às situações acadêmicas em que eles estarão inseridos e os que certamente atenderão aos propósitos deles nessas situações. Outro princípio apontado por Coe diz respeito ao ensino de gêneros que sejam do interesse dos alunos. Normalmente, essa motivação poderá surgir a partir da necessidade de uso imediato (como a produção de resumo acadêmico, relatório técnico ou resenha) ou porque eles sabem que precisarão futuramente (como um artigo científico).

Não basta apenas apresentar considerações sobre o gênero. É também importante envolver os alunos em exercícios que os possibilitem perceber, por exemplo, o que os professores desejam quando solicitam a produção de certo gênero. Bazerman (2007, p.47), a esse respeito, diz: “ao compreender o que fazemos como escritores, podemos achar útil olhar para nós mesmos do lado de fora, para considerar a dinâmica e os sistemas de comunicação de que participamos através do nosso ato de escrita”. Podemos, disso, depreender que a produção de um Manual do Professor requer também colocar-se no papel do professor que utilizará o Livro Didático ao qual encontra-se vinculado o MP.

Isso, no dizer de Coe, requer entender gêneros não como formas, mas como “functional strategies for achieving one’s purposes in particular types of situations” (*apud* JOHNS et al., 2006, p. 246) [estratégias funcionais para atingir os propósitos de alguém em tipos de situações específicas]. Ele também reforça que os alunos, movidos por um espírito investigativo, devem aprender pelo menos um gênero por disciplina.

Coe (*apud* JOHNS et al., 2006, p.246) afirmou também que o ensino da escrita, através dos gêneros, deve ser centrado no leitor:

Na Simon Fraser University, nós temos usado uma abordagem baseada em gênero para o ensino da escrita, por aproximadamente duas décadas. Nossa primeira disciplina é chamada de “Escrita Universitária” e ela ensina gêneros

acadêmicos e estruturas genéricas com forte foco nos tipos de escrita que os alunos da graduação precisam utilizar. Essencialmente, essa disciplina utiliza uma abordagem centrada no leitor – reconhecendo que as estratégias eficazes para a escrita a determinados leitores devem estar relacionadas às estruturas genéricas que aqueles leitores esperam.

O foco da aprendizagem, podemos assim dizer, para o aluno, está nos gêneros que ele escreverá, quer porque receberá atividades nas mais diversas disciplinas que cursará, quer porque deseje, por iniciativa própria, pleitear participação em projetos extraclasse, aqueles em que se deparará em atividades paralelas ao estudo acadêmico. Desse modo, o aluno analisará a expectativa do professor que fará a leitura da atividade acadêmica, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. E, fora da agência acadêmica, manterá também atenção em quem se constituirá como leitor de sua produção; para ilustrar: deverá atender ao exigido por determinado edital de concurso, sob pena de não alcançar êxito no propósito que o levou a escrever. Para qualquer cidadão, portanto, caberá aprender os gêneros com os quais necessitará transitar em sua comunidade de prática social de linguagem, quer seja na esfera profissional, quer em qualquer outra esfera (religiosa, política, familiar).

Conforme Johns et al. (2006), as contribuições dos especialistas citados nesta seção revelam a natureza complexa do estudo dos gêneros. Foram apresentadas diferentes concepções sobre gêneros, ressaltando-se pressupostos bem específicos em termos teóricos e pedagógicos. Apesar disso, também foram observadas considerações semelhantes no tocante a textos, contextos, autores e seus propósitos, além de todos os aspectos extratextuais que incidem em autores e seus leitores.

Analisar gêneros, entre outras objetos, requer considerações textuais e pragmáticas, assim como o estudo das comunidades discursivas e das estruturas de poder; no entanto, como notificou Chris Tardy (apud JOHNS et al., 2006, p.248), “individual researchers nearly Always need to limit themselves to only some of these” [pesquisadores individuais quase sempre precisam limitar-se a um desses].

Johns et al (2006) concluíram o seu artigo assegurando que, na esfera pedagógica, os alunos devem se deparar com uma variedade de gêneros escritos declinando-se com uma variedade de públicos e contextos, a fim de ampliarem sua competência em situações retóricas (seja na própria escola ou em qualquer outra campo social), como leitores e autores proficientes.

Neste capítulo, apresentamos categorias e conceitos centrais da abordagem sociorretórica dos gêneros textuais. Apesar de assumirmos essa abordagem como base teórico-metodológica de nossa pesquisa, não faremos uso, neste trabalho, de todas as categorias que ela nos oferece. Na análise dos dados gerados, à luz de Bazerman (2011) e de Reiff (apud JOHNS et al., 2006), priorizamos as seguintes categorias: constituição textual, organização retórica, sistema de gêneros e de atividades humanas, propósito, ambiente de interação e usuários.

5 DO LIVRO DIDÁTICO AOS CRITÉRIOS DE PRODUÇÃO DE UM MANUAL DO PROFESSOR DO PNLD 2012

Neste quinto capítulo, considerando que o **Manual do Professor** estabelece um vínculo com o Livro Didático (LD), discorreremos sobre a criação, os programas de governo e as pesquisas em torno deste, para tratarmos posteriormente da orientação do PNLD 2012 sobre a organização retórica dos Manuais analisados em nosso estudo. Se por um lado o MP existe antes da publicação do primeiro PNLD para Ensino Médio⁶ – e, certamente, esse programa de governo importou a organização retórica dos Manuais já existentes –, por outro sabemos que as Coletâneas Didáticas de 2012 foram submetidas à avaliação prevista nesse programa. Por isso, discorreremos sobre os critérios que o PNLD 2012 apontam para a análise dos MP.

Assumimos, neste primeiro momento, como concepção de LD, conforme Alain Choppin (1992, p. 16, apud BATISTA et al., 2004, p. 33):

os utilitários da sala de aula: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até os meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida, e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) e individual (em casa).

E ainda, como define Lajolo (1996, p. 04):

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com

⁶ Nesta pesquisa, não se constituiu em nosso interesse discutir o processo de importação da organização retórica dos MP feitos no PNLD para o Ensino Médio.

que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.

Portanto, consideraremos LD aquele adotado pelo professor (ou pela equipe pedagógica ou pelo grupo de professores de determinada disciplina curricular) – como instrumento específico de ensino formal – cujas unidades programáticas atendam à demanda de determinado ano escolar; livro a partir do qual o aluno estudará os conteúdos que serão ensinados pelo professor.

Evidentemente, mesmo assumindo como *corpus* de nossa pesquisa *Manual do Professor* (MP) de coletâneas de Língua Portuguesa, não nos propomos tratar aqui com profundidade questões do ensino de língua ou mesmo de história do LD. Reconhecemos, entretanto, que o nosso objeto de pesquisa passa pelo escopo do registro de marcos histórico-políticos – um sumário raio X. A partir desse intento, por políticas públicas, sobretudo as dos programas de livros, que foram adquirindo um caráter cada vez mais rígido e delineador dos LD/MP que temos na contemporaneidade.

5.1 LD E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Qualquer tentativa de analisar um MP passa, em nosso entendimento, necessariamente pela apreciação de estudos sobre o Livro Didático (LD), em face da íntima relação entre esses dois materiais, presentes no planejamento e nas atividades de ensino docentes, e também pelo registro do contexto histórico de diversos manuais escolares e da valorização da língua materna. Embora, no decorrer deste capítulo, pretendamos discutir – no sentido amplo – sobre as políticas públicas do LD demandadas no Brasil, até chegarmos à concepção de MP, trataremos sempre ao centro do debate o LD de Língua Portuguesa (e seu contexto histórico), já que seu Manual se constituiu em objeto de nossa pesquisa.

O uso de LD na escola não é uma prática longínqua, visto que, sobretudo, aos moldes como se constitui atualmente, outros recursos didáticos o antecederam. Não faz muito tempo que o ensino de língua materna se dava a partir de cartilhas, livros de leitura, antologias, gramáticas, manuais de retórica e poética (BATISTA et al., 2004). As coletâneas traziam

autores literários portugueses e brasileiros. Até a metade do século passado, eram esses os recursos apresentados aos alunos.

Voltando às raízes da educação no Brasil, é importante destacarmos também que:

No início do século XVI, a educação encontrava-se calcada na tradição oral e ligada às necessidades de cada grupo: aprendia-se da observação e do trabalho coletivo. Após o “descobrimento”, este contexto de educação não-formal começa a se modificar, pois algumas crianças indígenas e os filhos homens da elite começam a conviver com um processo inicial de educação formal (BUNZEN, 2009, p. 37).

A educação formal, portanto, no Brasil, assim como em Portugal, Itália, Alemanha, França, Índia-Japão, Etiópia e outros países, estabeleceu-se a partir da pedagogia jesuítica [1554-1759], profundamente marcada pelo papel de mensageira da fé, sobretudo aos não-cristãos. Os jesuítas, com ampla rede de escolas pelo mundo, assumiram encargo extremamente decisivo no âmbito da educação. Segundo Sousa (2003, p. 10), “o problema que se colocava então era o de uniformizar a organização curricular, os objetivos, os métodos de estudo e de trabalho”. Ainda em seu texto, esse autor recorda que os jesuítas avançaram por diversos países em um quadro cultural marcado por um período de críticas inexoráveis contra a Igreja Católica.

Lutero afixa à porta da catedral de Wittenberg, em 1517, as suas 95 proposições contra o comércio das indulgências, pondo em causa a validade dos próprios dogmas. Excomungado pelo Papa Leão X em 1520, não se intimida, queimando mesmo em público a bula da excomunhão. Na Alemanha, alguns estados se tornam protestantes, enquanto outros se mantêm católicos, acabando Carlos V por reconhecer a divisão religiosa do país. Henrique VIII da Inglaterra proclama a Igreja Anglicana enquanto Calvino cria um credo diferente (SOUSA, 2003, p.02).

Tem-se, pois, além de um período acirrado para a Igreja Católica, uma época de novas necessidades de informação e de cultura que apontam a ideia de o latim ser o “instrumento cultural único” como aporte que já não tem mais tanta validade, uma vez que se quer atender à crescente demanda de massas populares e burguesas interessadas pela atividade econômica pós-idade média. Iniciou-se, na Europa, conforme Sousa (2003), forte movimento de substituição do latim pela língua materna. Em Portugal, essa corrente se apresentava bastante evidente nos Poemas Lusitanos de António Ferreira e nos Lusíadas de Luís de Camões; e

ganharam reforço com a publicação das primeiras gramáticas portuguesas, a saber: “Gramática de Linguagem Portuguesa”, de Fernão de Oliveira [1535], e “Gramática de Língua Portuguesa”, de João de Barros [1540], e também Cartilha [1539] para aprender a ler e o “Diálogo em louvor a nossa linguagem” [1540], de João de Barros.

Desse modo se instala o ensino de língua no Brasil da educação jesuítica, flexionando a divulgação da língua portuguesa e da mensagem da fé cristã. Para Villalta (1999 apud BUNZEN, 2009, p.37),

As informações referentes às bibliotecas nos séculos XVI e XVII sugerem que os livros então em circulação eram principalmente literários ou de cunho religioso e que os maiores acervos bibliográficos atendiam à rotina das atividades dos colégios jesuíticos. Os livros, portanto, constituíam fontes de conhecimento e de acesso ao sagrado.

Conforme observamos na fala de Batista et al. (2004, p. 28), essa cultura bibliográfica se estendeu para tempos próximos ao nosso:

Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve-o), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Na segunda metade do século XIX, foram aparecendo os primeiros livros brasileiros para leitura, voltados aos anos escolares iniciais. Lamentavelmente não é atividade fácil encontrar acervo desse período, sobretudo porque os LD sempre foram considerados como produtos de duração temporária. Na contemporaneidade, os LD recebem atualizações, normalmente, a cada 3 (três) anos. Há sempre alterações decorrentes de pesquisas linguísticas e publicação de textos interessantes recentes, principalmente para atender à demanda regulada pelos documentos do MEC relativos a competências a serem desenvolvidas no ensino médio.

Estudos de Batista et al. (2004), que investigou obras publicadas entre 1866 e 1956, constataram que, nas cinco primeiras décadas do século XX, a Francisco Alves se constituiu na principal editora brasileira de obras escolares, seguida das editoras Melhoramentos,

Companhia Editora Nacional, Agir, Brasiliense, Editora do Brasil, Editora do Brasil em Minas Gerais, entre outras; 444 exemplares, assinados por 512 autores, dos quais estão presentes em mais de dez exemplares: Monteiro Lombato (24), Olavo Bilac (20), João Lúcio (17), Magdala Lisboa Bacha (17), M. B. Lourenço Filho (15), Theobaldo Miranda Santos (14), Zilah Frota (14) e Coelho Neto (11). Essa relação revela uma amostra dos autores lidos no referido período selecionado, como dizem os pesquisadores:

não pode ser tomada como representativa do conjunto da produção didática nacional no período da pesquisa, situado entre 1866 e 1956. Pode, entretanto, ser tomada como um fragmento de um caso provável de uma biblioteca escolar que, ao ser estudado, permite apreender um retrato, ainda que parcial, da produção editorial que circulava nas escolas, em parte desse período, sobretudo no republicano. (BATISTA et al., 2004, p. 33)

As publicações listadas acima foram categorizadas por esses pesquisadores em dois tipos de livros escolares: o das *séries graduadas* e os *livros isolados*. Estes, pertencentes à biblioteca da sala de aula ou à da escola, mais utilizados como paraescolares, isto é, destinados a leituras recreativas. Aqueles, diretamente relacionados com a organização do sistema de ensino, sobretudo as quatro séries de ensino elementar e a alfabetização.

Na tentativa de marcarmos o nascimento do LD de Língua Portuguesa, nos moldes, pelo menos semelhantes ao de hoje, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que teve como *corpus* materiais escolares de em período semelhante ao apresentado por Batista *et al* (2004) – a tese de Razzini (2000), que compreende o período de 1838 a 1971 da antologia nacional, considerando Regulamentos, Planos e Programas de Ensino do Colégio Pedro II. Ela aponta o nascimento, de fato, do LD de língua portuguesa no Brasil para o início da década de 70 (século XX), pelo menos no protótipo que conhecemos, recebendo delineamentos das mudanças educacionais decorrentes do governo da ditadura militar e da publicação da LDB e da Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º. E 2º. Graus (revogada pela Lei 9.394/96).

É importa destacar, no entanto, que nas décadas de 50 e 60, os conteúdos gramaticais e os textos literários já apareciam em um único manual.

Na primeira metade do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia – como na coleção didática de Raul Moreira Lellis, que dominou o

ensino nos anos 50; em seguida, gramática e textos integrados, o texto usado como base para o estudo da gramática, como nos manuais publicados nos anos 60” (SOARES, 1998, p. 55)

Desse modo, o então manual para aulas de Português já não é mais um livro de textos e assume um “compêndio de gramática” voltado ao saber necessário a cada ano escolar. Como consequência dessa nova organização, resultam a seleção de conteúdos gramaticais ao processo de ensino e aprendizagem para cada ano escolar, sendo norteados pelos textos programáticos. É necessário sublimar dois aspectos caracterizadores do contexto escolar até então: primeiro, somente a elite tinha acesso à escola; segundo, à escola cabia o ensino gramatical normativo.

Como não se atingiu a meta de alfabetização em massa, estabelecida mais veementemente a partir da Constituição de 1946, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), determinando, em seu Art. 2º., que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Contudo, essa mesma Lei reconhece, em parágrafo único, a escassez de vagas nas escolas e a possibilidade de as matrículas serem encerradas com a falta de vagas. Apesar disso, é um tempo novo que se instaura na história sociopolítica do Brasil, que traz implicações ao formato do LD de Língua portuguesa.

A década de 60, portanto, é marcada por um período de transformação a partir do “processo de democratização da escola, em consequência de um novo modelo econômico. [...] novas condições sociopolíticas. [...] passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo [...]” (CLARE, 2002, s/p), promovido com a ditadura militar, que visou à expansão industrial. A escola começou a chegar à massa porque, para a referida expansão industrial, precisava-se, pelo menos, alfabetizar, a população, sobretudo para que fossem aptas a lerem as orientações de manuais de maquinários e das próprias indústrias.

Esse período provocou alterações substanciais no perfil de discentes e docentes. A escola pública, antes limitada apenas a poucos, notadamente advindos das camadas sociais afortunadas das zonas urbanas, abre-se às classes menos privilegiadas.

Ao mesmo tempo em que a escola passava a acolher crianças vindas de famílias pobres ou miseráveis, de mães e pais analfabetos ou semianalfabetos, também começava a se modificar o perfil socioeconômico e cultural das professoras e professores. O acesso à escola de tantas crianças de classes sociais desprestigiadas fez com que a profissão docente perdesse

prestígio no âmbito das classes médias e médias-altas. O aumento da população escolar provocou a deterioração das condições de trabalho, com classes superlotadas, prédios mal construídos e mal conservados, com equipamento velho e material insuficiente, tudo isso acompanhado do achatamento progressivo e ininterrupto dos salários, o que tornou a profissão docente pouco atrativa para as camadas privilegiadas da população urbana. (BAGNO, 2007, p. 31)

Enfim, não aconteceu a anunciada “democratização da escola”. Apenas se ampliou o número de unidades escolares. O governo garantiu a boa parte da população pobre o acesso a uma escola que, simultaneamente, desqualificou-se por situações impostas pelo próprio governo. As escolas não receberam o devido suporte de recurso para manutenção das instalações e das atividades pedagógicas. Escola sem condições de trabalho, salas com número excessivo de alunos e salários reduzidos se constituíram no contexto que provocou a evasão dos docentes. Além disso,

o professor passa a ter uma nova preocupação: a heterogeneidade dialetal de seus alunos. Acostumado, até então, a uma camada de alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, agora os professores se sentiam despreparados para enfrentar tal situação. (CLARE, 2002, s/p)

Os professores, muitos dos quais com formação em áreas como Direito, Engenharia, Medicina – até então gestores da sala de aula em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia – perceberam que não conseguiam mais realizar as mesmas atividades de antes e nem valia mais à pena isso, tendo em vista a nova política salarial. Era mais profissionalmente proveitoso e lucrativo se dedicarem aos seus escritórios de atendimento jurídico, de engenharia, clínico.

Essa conjuntura sinalizou a exigência da produção do Livro Didático e, por extensão, para a extrema necessidade de um Caderno de Respostas (ou Livro do Professor) e, sobretudo, de um Manual do Professor para cada LD. Principalmente nas zonas rurais, faltavam professores qualificados. Portanto, assumiam a função de professores aqueles que concluíam certo grau de estudo. Numa linguagem mais atualizada, o concludente do ensino médio se tornava professor do ensino médio; o concludente do ensino fundamental (e essa era a realidade de nível de escolaridade da maioria das escolas das zonas rurais), era o novo professor dos anos escolares iniciais. “Antes, uma profissão que conferia *status* às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da

sociedade” (CLARE, 2002, s/p). Nasce uma nova escola pública, estigmatizada pela sociedade como a escola onde não se aprende quase nada.

No debate sobre o ensino de Língua, essas circunstâncias inauguraram também, embora muito tempo depois (por volta do final da década de 70), uma discussão acerca da variação linguística, o reconhecimento de que o Brasil possui inúmeras variedades dialetais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC em 1997, consideraram a realidade multilinguística no falar dos brasileiros e a necessidade de a escola desfazer mitos que geram preconceitos linguísticos.

Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “conservar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997a, p.26)

Apesar de o LD historicamente priorizar a natureza normativa da língua, alguns linguistas brasileiros têm se dedicado a pesquisas sobre a variação linguística, no sentido de revelar à sociedade o aspecto heterogêneo da língua, numa perspectiva sociolinguística. Dentre os principais estudiosos dessa corrente, destacamos o professor Marcos Bagno, que dispõe de ampla literatura publicada sobre esse objeto de estudo: *“A língua de Eulália: novela sociolinguística”* (1997), *“A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira”* (2003), *“Preconceito linguístico: o que é, como se faz”* (2006), *“Português ou brasileiro: um convite à pesquisa”* (2006), *“Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”* (2007) e, em parceria com Stubbs e Gagné, *“Língua materna: letramento, variação e ensino”* (2002).

Nos últimos vinte anos, o livro didático vem se tornando objeto de estudo de interesse de pesquisadores em todo o mundo, como assegura Choppin (2004, p. 549): “a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países”. Por se tratar de uma matéria de

investigação ainda considerada, de certa forma, recente, a produção científica sobre LD está limitada a artigos, normalmente publicados em revistas e sites ou como capítulos de livros.

A literatura sobre LD revela que muitos fatores são considerados pelos historiadores e pelos bibliógrafos em suas pesquisas, dentre os quais, destacamos: a função que exerce na democratização de saberes de diferentes campos de conhecimento, a discussão sobre esse gênero como estruturador da prática docente, o debate em torno de sua produção e comercialização, além de análises sobre os investimentos de governos em programas de avaliação. Como assegura Bittencourt (2004), as pesquisas sobre LD avançaram no que diz respeito ao entendimento de que esse artefato cultural está situado numa complexidade de legítimos fatores, que vão de exames de conteúdos dos textos veiculados nos LD, no sentido de analisar valores e ideologias agenciados por eles, às políticas públicas e ao modo de produção do LD.

Na década de 80, pesquisas indicaram que os LD passaram por processos de mudança e estabilidade de conteúdos, constituindo-se em suporte preferencial de comunicação de saberes nas escolas (BITTENCOURT, 2004, p. 472). É oportuno frisar que tais mudanças se deram como resposta a uma contundente oposição ao livro didático, em razão de problemas relacionados à difusão de preconceitos e a tendências ideológicas, no que se refere a aspectos metodológicos e de incorreção conceitual. Esse contexto de incoerências provocou também o baixo interesse acadêmico em desenvolver pesquisas sobre LD.

Não sem frequência compreendido *apenas* por meio de uma de suas diferentes dimensões, o livro didático tendeu a ser identificado *apenas* a uma tecnologia de ensino pouco adequada a processos efetivos de aprendizado, *apenas* ao resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização, *apenas* aos efeitos de controle que exerce sobre a ação docente e sobre o currículo. (BATISTA, 2001, p. 28)

A ascensão de pesquisas – muitas delas derivadas de grupos de estudo e investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem – e de políticas públicas sobre LD, nas últimas décadas, vem alterando esse quadro no Brasil.

O Livro Didático impresso, mesmo em tempo de ascensão das publicações digitais, continua sendo um recurso pedagógico importante no cotidiano escolar de cada disciplina. Delineado pelos pilares do conteúdo e da forma, o LD atualmente resulta em um projeto gráfico, de natureza multissemiótica, que busca chamar a atenção dos alunos para a leitura.

Conforme o PNLD 2012 (BRASIL, 2011b, p.18), no sentido de atender aos objetivos didático-pedagógicos, cada livro “seleciona certos conteúdos em detrimento de outros, e os organiza de acordo com um determinado plano e numa certa sequência”. Nesse percurso, elege a matéria a ser estudada, instaurando determinada abordagem numa perspectiva didática particular e sugerindo um curso a ser seguido.

Para um número significativo de alunos, o LD se constitui no único livro em que terá contato; já que muitas escolas brasileiras, sobretudo as que estão em zona rural, ainda não dispõem de recursos audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom e internet.

No bojo das discussões em Língua Portuguesa, o uso de LD em aulas, o entendimento do objetivo do ensino de língua a partir de coletâneas didáticas e a visão do professor para o MP de livros didáticos constituem-se em algumas das muitas frentes de investigação em que se encontram as pesquisas sobre LD.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LD NO BRASIL

Ao observarmos as ações do governo brasileiro em relação ao LD, notaremos que, apesar de a consolidação de um programa de avaliação estruturante dos processos de compra ter menos de duas décadas, a ordenação de uma política pública para o LD remete ao período do Estado Novo, com a instauração de uma Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD). É nesse contexto político que a educação recebe o encargo de formar a nacionalidade, sendo, para isso, considerada como veículo de incorporação de novos valores e modelagem de condutas, principalmente, as relacionadas aos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material de natureza instrucional. O LD foi entendido como recurso ideológico fundamental de disseminação dos valores do regime.

No Brasil, em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o governo federal assume o propósito de discutir e preceituar sobre livros didáticos. Coube ao INL legislar sobre políticas do LD, contribuindo para a maior legitimação e para o crescimento da produção nacional. (BRASIL, 2012b). Mas, somente em 30 de dezembro de 1938, no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº. 1.006, constitui-se a CNLD, que estabeleceu, de fato, a primeira política de legislação e de controle de produção e circulação do livro didático. Essa comissão era composta por sete membros, sendo dois deles especializados em

metodologia das línguas, três em metodologia das ciências e outros dois em metodologia das técnicas. Nenhum deles poderia ter vínculo comercial com editoras do país ou do exterior (BRASIL, 2012a)

O artigo 10 desse Decreto-Lei estabelece as atribuições da CNLD:

Art.10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Para Freitag et al. (1987), essa Comissão exercia mais a função de controle político-ideológico, em detrimento da função didática.

Em 1945, através do Decreto-Lei nº. 8.460, o Estado, ao ser questionado sobre a legitimidade da CNLD, consolida as condições de produção, importação e utilização do LD e delega ao professor (Art. 5º.) a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Constitui-se um marco político, para esse percurso de valorização do livro didático, a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizado em Genebra.

Em 1959, quando se realizou em Genebra a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública com o propósito de estabelecer recomendações concernentes à elaboração, escolha e utilização de livro-texto, os representantes dos 57 países presentes foram unânimes em reconhecer a importância do livro e de outros materiais de ensino para professores e alunos nas atividades escolares. (KRAFZIK, 2006, p. 57)

Dessa conferência, afirma a autora, nasce o embrião que motivou, no governo do Marechal Humberto Alencar Castelo Branco, o acordo entre MEC, Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), consolidado em 04 de outubro de 1966, com o Decreto nº. 59.355, quando o Estado instituiu a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa

comissão recebeu a atribuição de coordenar as ações necessárias à produção, edição e distribuição do LD, assegurando ao MEC recursos para distribuição gratuita de 51 milhões de livros em 3 anos, nos 3 níveis de ensino, a saber: o primário, o secundário e o superior.

Foram contempladas, nessa distribuição de livros, escolas normal, comercial, agrícola, industrial e as das instituições militares. Além disso, a COLTED realizou cursos de treinamento e bolsas de estudo, em território nacional e no exterior, para professores e técnicos de diversas áreas profissionais. Se por um lado, a COLTED recebeu inúmeras críticas de educadores brasileiros, já que ao MEC e ao SNEL coube apenas a responsabilidade de execução e à USAID todo o controle do programa da comissão (FREITAS, 2007), por outro proporcionou o crescimento expressivo do mercado editorial brasileiro. As críticas se fundamentavam, sobretudo, no fato de a USAID organizar todo o processo técnico de fabricação dos livros (elaboração, ilustração, editoração e distribuição) e orientar as editoras brasileiras no processo de aquisição de direitos autorais de editores estrangeiros, demarcando, no dizer de Romanelli (1999), a defesa dos negócios americanos no Brasil.

Para alterar esse quadro, o Ministério da Educação, através da Portaria nº. 35, de 11 de março de 1970, criou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, sob a administração do INL, órgão que assumiu as atribuições da COLTED e passou a gerenciar os recursos financeiros que efetivaram o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), finalizando, desse modo, o convênio entre MEC e USAID.

Com o Decreto nº. 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, o governo brasileiro se encarregou de comprar significativa parte dos livros para distribuí-los às escolas e às Unidades Federadas. Com a extinção do INL nesse mesmo ano, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) recebeu a responsabilidade de executar o programa do livro didático, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) e dos valores estabelecidos em contrapartida para as Unidades da Federação. “Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa” (BRASIL, 2012b).

Sete anos mais tarde, uma nova mudança institucional. O governo criou em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que ocupou o lugar da FENAME. Dessa substituição, resultou uma nova sequência de críticas, sobretudo pela centralização da política assistencialista do governo (FREITAG et. al., 1989). Na pauta das discussões, estavam o descumprimento do prazo de distribuição dos LD, a pressão política das editoras e o

autoritarismo na escolha dos livros. Em alguns Estados, os professores, naquela época, já faziam a escolha do livro.

A compra e a distribuição de LD, no período militar, sobretudo as políticas instituídas nos anos 1966, 1971 e 1976, foram marcadas por questões nefrágicas relacionadas à censura, a ausência de liberdade democrática e a perspectivas políticas que foram obrigatoriamente impostas nos LD. Nos termos de Miranda e Luca (2004):

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Pelo Decreto nº. 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentou significativas mudanças, a saber: os professores passaram a indicar o LD; iniciou-se uma política de reutilização e de banco de LD, eliminando o livro descartável e especificando condições de produção a fim de que o material didático tivesse maior durabilidade. Ampliou-se a oferta aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e comunitárias; os Estados passaram a não ter a responsabilidade de participação financeira nesse processo, que passou ao controle decisório para a FAE. (BRASIL, 2012b)

O PNLD adquiriu continuidade quando tornou-se responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1997, na oportunidade de extinção da FAE. Enquanto isso não se efetivava, esse programa sofreu comprometimento em diversas situações. Em 1992, para ilustrar, com as limitações orçamentárias, reduziu-se a abrangência de distribuição, que implicou no atendimento até a (então) 4ª. série do ensino fundamental. Em julho do ano seguinte, com a Resolução CD FNDE nº. 6, liberaram-se recursos para a aquisição de LD, possibilitando a regularização na distribuição de livros aos alunos das redes públicas de ensino. Ainda nesse ano (e em 1994), definiram-se critérios para avaliação dos

LD, a partir da publicação de “Definição para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO).

Dicionários de língua portuguesa foram distribuídos, pela primeira vez, através do PNLD no ano de 2000, para alunos de 1ª. a 4ª. série. Estabeleceu-se, no programa, a meta de, até 2004, todos os alunos do Ensino Fundamental receberem dicionário. Também de modo inédito, ainda nesse ano foram entregues os LD a serem utilizados no ano seguinte. Em 2001, chegou a vez dos alunos com deficiência visual. Estando em salas de ensino público regular, passaram a receber livros em braile. Posteriormente, foram atendidos também com livros em libras na versão MecSaisy.

A meta de distribuição de dicionários foi alcançada já em 2003, ano em que também os alunos dos anos finais do ensino fundamental receberam Atlas Geográfico. Outro marco em programas de governo para LD se deu também em 2003, com a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 (aperfeiçoada pela Resolução CD FNDE nº. 1, de 15/01/2007), com a qual o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi instituído. Como objetivo, fornecer LD de língua portuguesa e de matemática, para uso dos alunos de escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal.

O Projeto-piloto do PNLEM, em seu Art. 2º., a partir da Resolução CD FNDE nº. 39, de 24/08/2004, apresentou os seguintes critérios de execução:

I – o atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1ª., 2ª. e 3ª. séries, matriculados em escolas públicas, onde será implantada a escola básica ideal, além dessas, naquelas localizadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente.

II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Nessa Resolução, reafirmou-se o LD como recurso básico ao aluno, no processo ensino-aprendizagem, e como fundamental a participação do professor no processo de escolha do LD, considerando que serão os sujeitos utilizadores desse recurso em sala de aula. Para esse programa, alocaram-se recursos de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais. Como responsáveis pela execução do programa, definiram-se o FNDE e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC),

acrescentando-se também, na condição de participantes, as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e as Secretarias (ou Órgãos) Municipais de Educação. O Art. 5º. estabeleceu as atribuições de cada entidade:

I – FNDE: assinatura de convênios visando estabelecer vínculos de cooperação técnico-financeira; inscrição e triagem dos livros didáticos; contratação da produção gráfica e distribuição do catálogo de escolha dos livros e formulários de escolha; processamento dos dados contidos nos formulários; aquisição dos livros didáticos e coordenação das atividades de distribuição;

II – SEMTEC/MEC: pré-análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos; elaboração do catálogo de escolha dos livros selecionados na avaliação; monitoramento do processo de escolha dos livros; avaliação do uso do livro e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM;

III – SEDUC e Secretarias ou Órgãos municipais de Educação: acompanhamento da distribuição do catálogo e da escolha dos títulos pelos professores; acompanhamento da devolução dos formulários e monitoramento da distribuição dos livros didáticos.

A primeira versão do PNLEM previu ainda a duração de, no mínimo, três anos de uso para os LD, período visto também como necessário a um novo processo de avaliação e escolha de LD.

No PNLEM 2006, efetuou-se a compra dos livros de biologia. Ainda nesse ano, ocorreu a distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (libras, língua portuguesa e língua inglesa) aos alunos com surdez.

Em 2007, surge o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), regulamentado pela Resolução CD FNDE nº. 18, de 24/04/2007. Esse programa visou à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade a partir de 15 anos e distribuiu obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Progressivamente o FNDE foi repondo e complementando livros anteriormente distribuídos. Foram mais de 110 milhões de livros comprados em 2007. Em 2008, foram adquiridos os livros de história, química, física e geografia (sendo os dois últimos para uso em 2009) para o ensino médio, consolidando a meta de universalização do material didático. Em 2009, mais 114,8 milhões de LD adquiridos para serem utilizados em 2010, conforme o PNLD e o PNLEM. Para o PNLA, 2,8 milhões de obras.

Outras duas significativas resoluções foram publicadas em 2009. A Resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, e a Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009. A primeira, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), englobando o PNLA. A segunda, instituiu novas regras para a participação no PNLD, determinando, a partir do ano seguinte, a adesão das redes públicas de ensino e as escolas federais ao programa para efetivo recebimento de LD. Essa última resolução incluiu no PNLD e no PNELEM os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia (sendo os dois últimos somente para o ensino médio) em volume único e consumível.

O FNDE investiu R\$ 893 milhões em 2010 para aquisição e distribuição de LD. Ainda em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, tratando sobre o PNLD e sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que teve como objetivo, segundo o Art.8., “prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa”.

Nas palavras de Miranda e Luca (2004),

Considerando-se o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. Há que se destacar, ainda, a clara tendência em direção à monopolização do setor por algumas poucas empresas, como atestam as crescentes fusões ocorridas desde o advento do programa, o que possui indiscutíveis relações com as mudanças ao longo dos processos avaliativos e com o movimento quantitativo de exclusões [...].

O ano de 2011 se constituiu, em geral, como período de reposição e complementação de material didático de componentes curriculares distribuídos anteriormente aos diversos níveis de ensino, refletindo o panorama de consolidação da produção e distribuição contínua e massiva de LD. De acordo com coordenadora-geral dos programas do livro do FNDE, Sônia Schwartz, em matéria sobre o PNLD 2011 (destinado aos anos finais de ensino fundamental) publicada no Portal do MEC em 28 de janeiro de 2009, as obras de língua estrangeira seriam acompanhadas, pela primeira vez, de CDs de áudio a fim de aperfeiçoar a pronúncia dos alunos.

O Guia do PNLD 2011 traz, em sua apresentação, ampla reflexão em torno da importância da leitura e o entendimento do LD como “aquele que ajuda o leitor a exercitar a sua capacidade de reflexão e crítica” (BRASIL, 2010b, p.07). Para fortalecer essa ideia, retoma o Art. 32 da LDB:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006):

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

E também o Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que apresenta os objetivos dos programas de distribuição de livros do MEC:

Art. 2º. São objetivos dos programas de material didático:

I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade de educação;

II – garantia de padrão de qualidade de material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;

IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V – apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

O Art. 32 da LDB e o Art 2º. do Decreto nº. 7.084 são sinalizados para se destacar a importância de se formar o cidadão capaz de ler o mundo, interpretá-lo, e revelar que os diversos programas de distribuição de livros têm o propósito de “promover o acesso à informação como forma de (re)conhecimento do mundo e conduzir os alunos à reelaboração

da realidade com base em suas próprias experiências, contribuindo para a percepção de si mesmo e do mundo” (BRASIL, 2010b, p. 09).

O Guia 2011 advoga por uma escola que disponibilize aos discentes instrumentos e mecanismos para que possam compreender o mundo. A escola é, nesse sentido, o espaço de realização do livro, da leitura, da interação com recursos didáticos que disseminam saberes para a prática social. Para dar ainda mais destaque à leitura, reproduz trecho sobre literatura publicado no Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e Seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2011):

A literatura revela-se como um dos caminhos privilegiados para que os alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos, se realizem como leitores autônomos, apreciadores das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. Para além da fruição estética, o acesso a obras literárias de qualidade contribui para que os alunos possam apropriar-se de práticas de leitura e escrita que contribuirão para que esse leitor interaja com a cultura letrada, levando-o ao pleno exercício da cidadania.

Os programas PNLD e PNBE se complementam, portanto, na busca de disponibilizar instrumentos de trabalho aos professores para que estes proporcionem aos alunos a leitura proficiente e a reflexão crítica, a partir de informações atuais e contextualizadas, marcadas nas experiências estéticas, éticas, culturais e conceituais de que tratam os materiais de leitura. Essas experiências devem propiciar aprendizagens significativas que repercutam para a vida em sociedade.

Sobre o PNLD 2012, considerando que o *corpus* de nossa pesquisa são quatro livros avaliados nesse programa, trataremos na próxima seção. Na oportunidade, descreveremos os principais pressupostos teórico-documentais que fundamentaram todo o processo de avaliação e dados significativos do *Guia*.

O PNLD 2013, cujo edital foi publicado em novembro de 2010, teve o propósito de avaliar livros para os anos iniciais do ensino fundamental, nas áreas de Alfabetização, Letramento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, para volumes por série; e História Regional e Geografia Regional, como volume único para cada uma das áreas. Obrigatoriamente, cada volume deveria apresentar o Manual do Professor. Como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, o PNLD 2013 (BRASIL, 2010, p. 28) apresentou:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- (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 obra, 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 finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada.
- (6) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra,

Atualmente, algumas coletâneas se encontram em estágio de avaliação, conforme o edital 06/2011, publicado em novembro de 2011, que convocou as editoras para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o PNLD 2014, e apresentou duas possibilidades de inscrição de material didático: “Coleção tipo 1”, conjunto de livros impressos; e “Coleção tipo 2”, conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia, isto é, “temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 02). As inscrições de “Coleção tipo 2” compreenderam as categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado, podendo reunir duas ou mais categorias no estilo hipermídia. As editoras inscreveram coleções didáticas de Língua Portuguesa, matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

5.3 PNLD 2012 EM PAUTA

O PNLD 2012 absorveu o PNLEM, em atendimento ao Art. 6º. do Decreto nº. 7.084, que reuniu em um único programa a avaliação e distribuição de materiais didáticos:

§2º. O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:

I – 1º. ao 5º. ano do ensino fundamental;

II – 6º. ao 9º. ano do ensino fundamental;

III – ensino médio;

Por ser o PNLD do qual selecionamos os LD que tiveram seus **Manuais do Professor** como *corpus* de nossa pesquisa, passaremos a discorrer sobre os detalhes apresentados em seu *Guia*.

Para a edição de 2012, foi a vez dos livros do ensino médio. Foram distribuídos livros didáticos para as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química. Para o PNLD 2012, o livro impresso continua se estabelecendo como o recurso escolar que melhor corresponde às necessidades docentes e discentes das escolas públicas brasileiras.

No processo de avaliação dos LD, o PNLD 2012 considerou as peculiaridades do público a que ele se destinou; alunos do ensino médio, em grande parte, adolescentes entre 15 e 17 anos, em período de transição entre a infância e a idade adulta. No âmbito da educação básica, o ensino médio se insere como etapa final, que precede a universidade e/ou o mercado de trabalho. Daí surge a importância de livros que consolidem e aprimorem saberes para o exercício da cidadania, do trabalho e da autonomia intelectual, conforme rege o Artigo 35º. da LDB:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionado a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O PNLD 2012 retomou as metas estabelecidas pelo *Programa Ensino Médio Inovador* (PEMI), particularmente sobre as mudanças físicas e psíquicas, além das expectativas frente aos desafios inerentes à fase da adolescência / início de juventude.

O MEC, a partir desse programa, esperava possibilitar a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, a universalização do acesso e permanência dos adolescentes no ensino médio, a consolidação da identidade nesse período de formação escolar (com o devido respeito à diversidade de sujeitos, a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos) e o reconhecimento e a priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2011b, p.08). O processo de formação humana coletiva, consolidado pela relação entre trabalho, ciência e cultura, deve alimentar o projeto político-pedagógico de cada instituição escolar que, segundo o PEMI (2009, p.09), tem a responsabilidade de:

Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;

Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;

Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;

Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;

Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;

Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;

Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;

Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;

Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para estudantes do ensino médio;

Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;

Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família.

Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos;

Ofertar atividades de estudo com a utilização de novas tecnologias de comunicação;

Avaliação da aprendizagem como processos formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;

Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio;

Garantir a inclusão da temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas;

Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais;

Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão;

Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras);

Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação; e

Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.

Considerando a atualização do projeto político-pedagógico (PPP) e as especificidades de cada escola e de cada região, o PNLD 2012 orientou os professores a escolherem livros didáticos examinando as resenhas das obras e identificando aquelas que mais dialogam com a lista de 22 indicativos do *Programa Ensino Médio Inovador*. Ressaltou também a responsabilidade atribuída ao professor no exercício de adotar um livro didático mediante as proposições acima citadas, visto que se estabelece um comprometimento com esse recurso didático com implicações para o processo de ensino e aprendizagem escolar. Não que a referida escolha se constitua em uma sentença irrevogável de uso e não permissão de posterior reavaliação e substituição. O livro escolhido, portanto, deveria ser utilizado criticamente e conforme as particularidades dos objetivos pedagógicos.

No processo de escolha do livro didático, é fundamental o conhecimento das quatro regras básicas que organizaram todo o programa, a saber:

A primeira, com base no PNLD 2012, diz respeito ao prazo legalmente estabelecido para o uso do livro didático, que é de três anos, correspondente ao interstício de PNLD voltado para o ensino médio. Optar por um livro, nesse sentido, deve ser resultado de uma discussão em equipe, visto que determinado ano escolar poderá, nesse período, receber a regência de mais de um professor.

A segunda regra se refere à segunda opção de livro didático, que deve ser assinalada pelo professor. O professor deve não somente escolher um livro, mas também selecionar, com o mesmo rigor que usou para o primeiro, um segundo livro. O PNLD prevê que, diante de algum impasse na negociação do FNDE com a editora e o(s) autor(es), a ponto de não ser efetuada a compra do material didático escolhido inicialmente pelo professor, tenha-se uma segunda opção à altura e de editora diferente.

A terceira, a da “reserva técnica”. O PNLD informa que os dois livros mais escolhidos de cada componente curricular em cada estado serão adquiridos em quantidade suficiente para estabelecimento de uma reserva capaz de suprir escolas cujos livros não tenham chegado completa ou parcialmente.

Por fim, sobre o Registro da Reunião de Escolha de Livros Didáticos. A escola, ao consolidar o processo de escolha do livro didático de cada disciplina, deverá documentar o resumo do processo, as obras escolhidas e a assinatura dos participantes. Esse documento será registrado pela internet.

Recomendam-se ainda dois aspectos importantes: que os professores de cada escola se organizem em grupo a fim de lerem e discutirem sobre o *Guia* 2012 e que a escolha de um livro para uma disciplina implica em adotá-lo para toda a escola. A “padronização” do livro didático facilita o planejamento em equipe e possibilita a articulação entre equipes de diferentes turnos e anos escolares. Além disso, um aluno (ou um professor) que tenha a necessidade de mudar de turma poderá facilmente se situar acerca da progressão do conteúdo e das atividades realizadas em sala vinculadas ao livro didático.

O próprio *Guia* (BRASIL, 2011b, p.14) sinaliza algumas perguntas importantes que devem ser feitas pela equipe no momento em que o estiver lendo.

Como toda e qualquer leitura proveitosa, a consulta ao Guia de livros Didáticos pressupõe propósitos bem definidos. Quem não sabe o que procura, dificilmente acha. Portanto, antes de ler, façam ao Guia as perguntas que vocês querem ver respondidas, em relação ao que cada livro pode oferecer. [Por que escolher um livro? O que pretendemos de um LD? Por que o livro X? Para quê? Para quem? Com que consequências práticas possíveis?]

Em seguida, o *Guia* (BRASIL, 2011b, p.14) apresenta uma lista de perguntas que podem ser feitas ao livro didático que será substituído, para cotejar o nível de (in)satisfação com ele.

A seleção de conteúdos é adequada?

A sequência com que são apresentados obedece à progressão da aprendizagem planejada por sua escola?

O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo?

A linguagem é clara e precisa?

O texto das explicações é acessível para os alunos?

As atividades se preocupam em ajudar o aluno a entender o texto das lições?

O livro do professor contribuiu o suficiente para um melhor uso do material?

Para complementar, discorre sobre os pressupostos de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1988), no sentido de motivar a equipe que escolherá o livro a estabelecer um diálogo com pesquisadores de LD. Esses pedagogos belgas afirmam que, independente da área, o LD deve atender a expectativas tanto do aluno quanto do professor.

Para o aluno, esses especialistas defendem que o livro deve (a) realizar a transmissão de conhecimentos, sem se apegar a abordagem tradicional de ensino-aprendizagem que demarca limitações e desfavorece o desenvolvimento intelectual do alunado; (b) desenvolver capacidades e competências; (c) consolidar conhecimentos práticos e teóricos adquiridos e avaliá-los; e (d) servir de referência para os estudos individuais. Para o professor, o livro deve trazer informação científica e geral atualizada; formação pedagógica sobre o componente curricular, colaborando, desse modo, com a formação continuada docente; ajudar no desenvolvimento das aulas, sem a pretensão de apresentar a única forma de bem fazer a ação

pedagógica nem pressupor a anulação da autonomia do professor e contribuir com o processo de avaliação da aprendizagem.

Após discutir sobre cada uma das especificidades que permitem uma seleção mais criteriosa do livro didático, o *Guia 2012* (BRASIL, 2011b, p.19) sugere aos professores que compartilhem, discutam e avaliem o uso do livro, assumindo a função de:

planejar coletivamente a exploração didática do livro ao longo do ano;

reunir-se periodicamente para trocar experiências, de acordo com uma agenda combinada de antemão, sempre combinada com o calendário escolar;

(re)avaliar tanto o livro quanto os seus diferentes usos, do ponto de vista da eficácia em sala de aula e, portanto, da prática docente.

Foram 239 livros didáticos apresentados no *Guia 2012* para a escolha dos professores, conforme o quadro a seguir:

Quadro 11 – Número de coleções e de livros do PNLD 2012

Disciplina	Número de coleções	Número de livros didáticos	Observação
Biologia	08	03	
Filosofia		03	Volume único
Física	10	30	
Geografia	14	42	
História	19	57	
Língua Espanhola	03	09	
Língua Inglesa	07	21	
Língua Portuguesa	12	36	
Matemática	07	21	
Química	05	15	
Sociologia		02	Volume único
TOTAL	85	239	

As disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, como constatado acima, foram os componentes curriculares que receberam, respectivamente, uma diversidade maior de coleções para a apreciação dos professores.

Para cada coleção, um único código; cada livro de uma mesma coleção possui seu próprio código, como observamos a seguir, em relação às coleções e aos livros de Língua Portuguesa:

Quadro 12 – Código das coleções e dos livros de Língua Portuguesa

Coleção	Título da coleção	Livro	Editora
25111COL01	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	25111C0101	EDITORA ATICA S/A
25111COL01	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	25111C0102	EDITORA ATICA S/A
25111COL01	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	25111C0103	EDITORA ATICA S/A
25112COL01	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	25112C0101	EDITORA FTD S/A
25112COL01	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	25112C0102	EDITORA FTD S/A
25112COL01	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	25112C0103	EDITORA FTD S/A
25131COL01	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	25131C0101	EDITORA FTD S/A
25131COL01	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	25131C0102	EDITORA FTD S/A
25131COL01	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	25131C0103	EDITORA FTD S/A
25142COL01	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	25142C0101	EDITORA MODERNA
25142COL01	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	25142C0102	EDITORA MODERNA
25142COL01	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	25142C0103	EDITORA MODERNA
25143COL01	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA,	25143C0101	EDITORA MODERNA

	PRODUÇÃO DE TEXTO		
25143COL01	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO	25143C0102	EDITORA MODERNA
25143COL01	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO	25143C0103	EDITORA MODERNA
25146COL01	PORTUGUÊS LINGUAGENS	25146C0101	EDITORA SARAIVA
25146COL01	PORTUGUÊS LINGUAGENS	25146C0101	EDITORA SARAIVA
25146COL01	PORTUGUÊS LINGUAGENS	25146C0101	EDITORA SARAIVA
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0101	BASE EDITORIAL LTDA
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0102	BASE EDITORIAL LTDA
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0103	BASE EDITORIAL LTDA
25152COL01	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	25152C0101	EDITORA POSITIVO LTDA
25152COL01	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	25152C0102	EDITORA POSITIVO LTDA
25152COL01	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	25152C0103	EDITORA POSITIVO LTDA
25173COL01	SER PROTAGONISTA - LÍNGUA PORTUGUESA	25173C0101	EDIÇÕES SM LTDA
25173COL01	SER PROTAGONISTA - LÍNGUA PORTUGUESA	25173C0102	EDIÇÕES SM LTDA
25173COL01	SER PROTAGONISTA - LÍNGUA PORTUGUESA	25173C0103	EDIÇÕES SM LTDA
25180COL01	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO	25180C0101	EDITORA SCIPIONE S/A
25180COL01	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO	25180C0102	EDITORA SCIPIONE S/A
25180COL01	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA,	25180C0103	EDITORA SCIPIONE S/A

	PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO		
25186COL01	VIVA PORTUGUÊS	25186C0101	EDITORA ÁTICA S/A
25186COL01	VIVA PORTUGUÊS	25186C0102	EDITORA ÁTICA S/A
25186COL01	VIVA PORTUGUÊS	25186C0103	EDITORA ÁTICA S/A
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0101	BASE EDITORIAL LTDA
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0102	BASE EDITORIAL LTDA
25187COL01	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	25187C0103	BASE EDITORIAL LTDA

O material didático apresentado pelo PNLD 2012 é o resultado da inscrição de 17 editoras, para os 11 componentes curriculares do programa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 – Número de coleções ou volume único (*) de livros por editora

Editora / área	BIO	FIL	FIS	GEO	HIS	L ESP	L ING	L PORT	MAT	QUI	SOC
Base editorial					1	1		2			
Ed. Ática	2	1*	1	3	2	1	1	2	1		
Ed. do Brasil					1						1*
Ed. Escala				2	2						
Ed. FTD	1		2		3			2	1	1	
Ed. Lafonte							1				
Ed. Moderna	1	1*	2	1	2			2	2	1	
Ed. Nova Geração	1									1	
Ed. PD			1								
Ed. Positivo				1	1			1			

Ed. Richmond							2				
Ed. Saraiva	2	1*	2	3	3		1	1	2		1*
Ed. Scipione			2	2	2			1	1	1	
Ed. SM	1			1	1			1		1	
IBEPE				1							
Macmillan do Brasil						1	2				
Módulo Ed.					1						

O quadro acima evidencia que apontam como grandes participantes do processo de avaliação do PNLD 2012 as seguintes editoras: Editora Saraiva (14 coleções, 2 volumes únicos; em 9 componentes curriculares), Editora Ática S/A (13 coleções, 1 volume único; em 9 componentes curriculares), Editora Moderna (11 coleções, 1 volume único; em 8 componentes curriculares), Editora FTD S/A (10 coleções; em 6 componentes curriculares) e Editora Scipione S/A (9 coleções; em 6 componentes curriculares).

5.4 AVALIAÇÃO DE LD NO PNLD / PNLEM

O processo de avaliação pedagógica dos LD para a composição do PNLD foi iniciado concretamente em 1996, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1^a. à 4^a. séries. Livros com erros conceituais, indução a erros, desatualização e preconceito (origem, raça, sexo, cor, idade) ou discriminação de qualquer tipo foram (e ainda são) excluídos do Guia do Livro Didático.

Algumas exigências de natureza gráfico-editorial se constituem em Critérios de análise do PNLD (BRASIL, 1997): estrutura editorial – livro claramente identificado (capa, folha de rosto, sumário), texto principal impresso em preto, glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares; formato, encadernação, papel – conforme padrões técnicos convencionais; aspectos visuais – unidade visual, layout motivador e integrado ao conteúdo, palavras e espaçamento que garantam a legibilidade de acordo com o nível de

escolaridade a que se destina o livro, textos longos com recursos de descanso visual, diferentes linguagens visuais (ilustrações, mapas, gráficos, tabelas).

O *Manual do Professor* também é lembrado nessa lista de critérios. Chamado de LIVRO DO PROFESSOR OU ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR, o MP é considerado essencial e deve apresentar pressupostos teóricos harmonicamente relacionados aos conteúdos e às atividades propostas no LD. Como observamos a seguir, o MP é estendido pelo PNLD (1997) como recurso de letramento do professor.

O livro do professor não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e a atualização do professor.

Os Critérios recomendam ainda que o MP oriente o professor em relação à articulação dos conteúdos entre si, estabelecendo relações com outras áreas, e sugira uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem. Ademais, propostas de atividades e de leituras para os alunos.

Com as novas edições do PNLD, todo o processo de avaliação de LD foi sendo aperfeiçoado. Além dos critérios eliminatórios, estabeleceram-se também critérios classificatórios para cada uma das áreas do conhecimento, que foram incluídos no Guia de Livros Didáticos e, por extensão, publicados nos editais de convocação para inscrição de LD no processo de avaliação e seleção.

No PNLD1997, sob a direção geral da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) do MEC, nomeou-se um coordenador para cada área do conhecimento (língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciência), a fim de organizar a respectiva comissão. Para cada comissão, em média, 25 professores especialistas, com conhecimento sobre o ensino fundamental e experiência acadêmica, foram selecionados como avaliadores (BEZERRA; LUCA, 2006, p.32) e trabalharam durante todo o ano de 1996 tornando-se responsáveis pela elaboração de critérios de análise, pela avaliação e pela classificação dos LD.

Os critérios de análise dos LD e as condições para a compra dos volumes (valores, prazos e entrega) foram postos em carta-convite – para venda de livros ao governo – enviadas pelo MEC a algumas editoras (TOLENTINO-NETO, 2003). Desse convite resultou a inscrição de 466 LD de 1ª. à 4ª. série. Após exame, os exemplares selecionados foram

apresentados aos professores, para a devida escolha, e disponibilizado aos alunos para uso em 1997.

Os LD, no PNLD 1997, para auxiliar os professores no processo de escolha, foram listados em quatro categorias, a saber: excluído, não recomendado, recomendado com ressalvas e recomendado. Dos inscritos, 80 receberam a categorização de “livros excluídos”, já que não atendiam às exigências mínimas; apresentavam problemas considerados eliminatórios. 281 títulos foram considerados “livros não recomendados”, isto é, apresentaram condições insuficientes para o exercício da boa educação, com impropriedades que comprometiam sua eficácia. 42 obras foram agrupadas como “livros recomendados com ressalvas”; apresentavam características que satisfaziam os critérios mínimos de qualidade, mas que requeriam atenção e complementação do professor. Apenas 63 livros foram legitimados – “livros recomendados”; segundo os examinadores, eles cumpriam satisfatoriamente a função didático-pedagógica, além de atenderem aos mais específicos critérios de avaliação.

Das obras examinadas, portanto, 86% não atingiram a categorização de “livros recomendados”. Isso revela, a nosso ver, que também os respectivos **Manuais do Professor** não apresentavam orientações esperadas pelos avaliadores.

Esse resultado fomentou debates e críticas em torno dos trabalhos de avaliação dos LD que chegaram às esferas midiática e jurídica, conforme Mantovani (2009, p.45):

Para os livros excluídos e não recomendados, as editoras receberam um laudo técnico e um parecer da comissão avaliadora a respeito das obras. [...] Essa avaliação prévia de 1996, que selecionou as obras que poderiam ser escolhidas pelos professores, acabou gerando diversos conflitos entre o MEC e editores e autores, tanto no meio jornalístico quanto no meio jurídico. O contexto desses conflitos refere-se à forte dependência do setor editorial em relação às compras públicas e aos critérios relativos à exclusão e a não recomendação de títulos.

Toda essa discussão em torno de livros excluídos ou não recomendados se constituía em concretas ameaças de manutenção das editoras, já que comprometia toda a produção. Tendo uma de suas obras não publicadas no Guia, pelo MEC, as editoras somavam resultados financeiros indesejáveis. Não vendendo os livros, acabavam desaparecendo ou se incorporando a outros grupos editoriais, para sobreviverem. Por outro lado, a

institucionalização de políticas de avaliação provocou o aparecimento de mecanismos de reajustes e de adaptação no mercado editorial.

Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editoras. (MIRANDA; LUCA, 2004)

Já sob a incumbência do FNDE, o PNLD 1998, que teve início em 1997, manteve as estratégias e os critérios de avaliação e de divulgação de resultados, permitindo, inclusive, a reinscrição de obras anteriormente excluídas ou não recomendadas. Uma das primeiras alterações se deu nas categorias de classificação dos LD, como consta na tabela abaixo. Criaram-se, também, abreviações e ícones, que passaram a identificar a classificação recebida pela obra inscrita.

Quadro 14 – Categorias de classificação dos LD no PNLD 1998

Categoria	Abreviação	Ícone
Livro recomendado com ressalvas	RR	
Livro recomendado	REC	
Livro recomendado com distinção	RD	

Foram inscritos 454 LD, dos quais 19 foram “recomendados com distinção” () , por serem consideradas próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos pelo governo. 47 receberam a classificação de “livros recomendados” () ; e 101 “com ressalvas” () . 211 não foram recomendados. 76 foram excluídos.

Para a preparação do PNLD 1999, foi realizado, em junho de 1997, na cidade de Brasília, o seminário *Crítérios de Avaliação de Livros Didáticos – 5ª. a 8ª. séries*, para o qual foram convidados representantes de editoras e do governo, além dos profissionais de

diferentes áreas (coordenadores de avaliação e especialistas). Desse evento, resultou, segundo Mantovani (2009, p. 48), as seguintes definições: “a eliminação da classificação de livros *não recomendados*, que não apareciam no Guia e, assim, não poderiam ser comprados em erário; e a inclusão do critério coerência metodológica da obra na análise dos manuais”. E as obras seriam classificadas a partir dos seguintes critérios do processo de avaliação: contribuição para a construção da cidadania; correção dos conceitos e das informações básicas; e correção e pertinência pedagógicas.

Outro significativo evento, nesse processo, aconteceu a partir da necessidade de se realizar a “avaliação da avaliação”, que veio a acontecer em 2000. Coordenadores de cada área (docentes de diferentes instituições universitárias brasileiras), técnicos do FNDE, da SEF, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE; da Faculdade de Educação da UFMG) refletiram sobre: critérios de avaliação, contexto educacional brasileiro, concepção de livro didático, descompasso constatado entre as expectativas do PNLD e as dos professores da rede de ensino, relações de dependência do setor editorial para com o PNLD (Ibidem, p.49; BATISTA, 2001, p.09). Além desses aspectos, também debateram sobre operacionalização e otimização do processo de avaliação e de escolha do LD pelos professores, conforme Bezerra & Luca (2006, p.32). O resultado dessas discussões foi publicado pelo MEC em 2001: *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*.

Dentre as observações expressivas de que trata inicialmente esse documento, assinala Batista (2001, p. 19):

No campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam automaticamente oferecidos às escolas para escolha. O percentual de livros recomendados tem aumentado: as editoras que estão participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros recomendados e reduzindo os excluídos.

Além da renovação da produção didática brasileira, com a inscrição de livros de novas editoras a cada PNLD, o documento registra também a participação de novos autores de LD, proporcionando a apropriação dos livros aos critérios do processo de avaliação. No PNLD

1998, percebeu-se cerca de 17% a mais de novas editoras em relação ao PNLD 1997; e 19% a mais, na comparação entre PNLD 2001 e PNLD 1998.

Depreendeu-se, ao longo do processo, também implicações positivas nas escolhas de livros feitas por professores:

No campo escolar, observam-se também impactos positivos. Os dados mostram que, inicialmente, as escolhas dos professores recaíram, predominantemente, sobre livros menos qualificados pela avaliação. Progressivamente, contudo, os mais qualificados passaram a ser mais solicitados pelos docentes. [...] No que diz respeito aos livros de 1ª. a 4ª. séries, no PNLD/97, as obras classificadas como *não-recomendadas* constituíram cerca de 72% do total de livros escolhidos. Esse total reduziu-se expressivamente no PNLD/98, constituindo aproximadamente 41% desse total; os recomendados {*com distinção* simplesmente *recomendados* ou *com ressalvas*} passaram, conseqüentemente, a representar 59% desse total (no PNLD/97, representam apenas 28%). (BATISTA, 2001, p. 20)

Constatou-se também, no processo de compra e distribuição de LD realizado pelo FNDE, a ampliação no atendimento. De 57 milhões em 1995 para 109 milhões de livros adquiridos em 1999. Em termos financeiros, de 125 milhões de reais para 373 milhões. Além de um número maior de disciplinas e séries atendidos pelo programa. Como consequência, a melhoria da qualidade do ensino, a reformulação do manual escolar brasileiro e a criação de condições adequadas para a renovação das práticas pedagógicas.

Após discorrer sobre os impactos positivos do PNLD até aquele momento, reconheceu-se a necessidade de reformular o programa, considerando as novas perspectivas de atuação demarcadas pelas mudanças ocorridas no contexto educacional, a fim de avançar no processo de melhoria da educação brasileira. Na pauta, como referências para essa reformulação, exigências sociais retratadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), pelas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental recomendadas pelo Conselho Nacional de Educação (NCE) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugeridos pelo MEC.

No bojo das discussões, as *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* passam a incluir pressupostos discutidos em cada um dos documentos acima, sinalizando aspectos contemporâneos que serviriam, mais à frente, como considerações para produção de LD. A nova LDB, por exemplo, destacou a superação do caráter tecnicista

presente na LDB nº. 5.692/71, que deu espaço ao estabelecimento de vínculos entre educação escolar e práticas sociais, consolidando, desse modo, a importância de ser motivada a experiência extraescolar como ações pedagógicas.

Essas novas orientações, seja da LDB, seja das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ou dos Parâmetros Curriculares nacionais, indicam revisões importantes, que vêm se dando na legislação e nas práticas escolares e que precisam, portanto, estar refletidas na configuração dos livros didáticos [GRIFO NOSSO]. Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2001, p. 26)

Nesse sentido, das edições seguintes de PNLD vislumbrava-se como sinalizadoras do desenvolvimento de novas concepções de livro didático, à medida que discorressem sobre a relação entre o manual escolar e a prática docente e encaminhasse uma renovação dos padrões editoriais que atendessem ao conceito de LD estabelecido na tradição brasileira. Esperava-se, diante disso, que se promovessem também a oferta de materiais tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Algumas sugestões foram dadas pelo documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Dentre as quais, que o PNLD assumisse uma concepção de LD que correspondesse à ideia de que o manual escolar é produzido para ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser elaborado para atender a uma área – ou a um conjunto de áreas de saber – de uma série (ou ciclo ou nível de ensino).

O livro didático, apesar do entendimento de que se constituía em um material a ser utilizado em sala de aula, não foi visto como único recurso pedagógico. Para apoiá-lo, entendiam-se a necessidade de o MEC elaborar programas auxiliares, possibilitando mais fontes de informação, coletâneas de textos ou documentos e compêndios, materializados de modo diverso (suportes eletrônicos, fichários, álbuns, blocos de atividades, fitas de áudio e de vídeo etc.), cada um deles, sendo de uso do aluno, acompanhado do respectivo **Manual do Professor**. Também, programas de apoio ao professor, como projetos pedagógicos.

Para favorecer o fluxo de saberes, mediante essas novas recomendações, Batista (2001, p. 32) reforça:

[...] que o PNLD se articule ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para desenvolvimento de uma ampla política do livro e da leitura na escola brasileira, permitindo, de um lado, o uso pedagógico de textos e impressos diversificados e a não apenas de materiais propositadamente destinados à escola, e, de outro lado, a criação de condições apropriadas para a operacionalização das sugestões relativas à ampliação da concepção de livro didático subjacente ao PNLD atual.

Ou seja, a firmaram-se a proposição de um trabalho articulado entre PNLD e PNBE, de modo que os livros distribuídos pelo PNBE deveriam estar em estreita ligação com os segmentos de ensino atendidos pelo PNLD.

As Recomendações também visaram ao fortalecimento do trabalho e da formação docentes. Para isso, ao MEC sugeriu-se a incumbência de motivar as Universidades a promoverem pesquisas nas licenciaturas que abordassem o livro didático como objeto de estudo; de criar grupo de estudos sobre os processos de escolha de LD pelos professores; de promover programas para capacitar professores e técnicos dos sistemas educacionais, tendo como foco a escolha e o uso do LD; de descrever, com detalhes, as obras apresentadas no *Guia de Livros Didáticos*, apresentando uma linguagem mais adequada ao docente; e de manter, pelo menos momentaneamente, a categoria de obras “recomendadas com ressalvas”, a fim de disponibilizar proposta de escolha que possa atender mais às expectativas dos professores.

Algumas recomendações foram feitas relacionadas ao campo editorial:

(i) que o MEC crie um grupo permanente para desenvolver estudos sobre o setor editorial brasileiro e sobre políticas de outros países para o livro escolar, assim como para monitorar os impactos do PNLD sobre o setor editorial brasileiro, fornecendo, desse modo, subsídios para a orientação das políticas do MEC para o livro didático e para uma definição mais clara do papel do Estado no setor editorial brasileiro; (ii) que, baseado no trabalho desse grupo, o MEC elabore um plano detalhado das alterações progressivas a serem promovidas no PNLD, ao longo dos próximos anos, e desenvolva ações para divulgá-lo junto ao campo editorial; (iii) que o PNLD desenvolva ações para sinalizar, de modo mais claro, ao campo editorial, suas expectativas em relação aos padrões de qualidade para o livro didático, enfatizando, como fez até agora, não particularmente os critérios de exclusão de livros didáticos e os problemas detectados na avaliação, mas o conjunto de características que deve preencher um livro de qualidade [...]. (BATISTA, 2001, p. 41)

Para tornar o PNLD mais operacional, recomendou-se a descentralização do processo de avaliação de obras didáticas, estabelecendo convênios com universidades públicas, fomentando assim, por um lado, a pesquisa acadêmica e, por outro, aperfeiçoando a eficiência do processo de análise de livros; estudos que visem ao aprimoramento de todos os eventos do processo (inscrição, triagem, avaliação, escolha, aquisição e distribuição de livros didáticos do PNLD). Dentre as observações acerca dos procedimentos de inscrição e triagem, estão: não aceitar livros já classificados, em duas edições do programa, como “não recomendados” e/ou “excluídos”; os que receberam uma dessas categorias, ao se inscreverem novamente, deveriam apresentar as modificações efetuadas, pelo responsável editorial, através de documento anexado à obra; e a eliminação de material didático de editoras que ludibriaram as escolas com a entrega de edições diferentes daquelas que foram inscritas e avaliadas em PNLD anterior.

Chegou-se à conclusão de que os livros didáticos deveriam assumir uma metodologia de ensino, dentre outros olhares, voltada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Naturalmente, considerando as limitações decorrentes do próprio desenvolvimento ou de graus de complexidade, além da especificidade do conteúdo objeto do processo de ensino e aprendizagem que permita a obtenção de exercício com níveis mais amplos de abstração e de generalização, da percepção das relações entre saberes adquiridos (ou prestes a serem adquiridos) com as práticas sociais. E que dê condições ao aluno de revelar o saber acumulado, para que isso sirva ao professor frente ao conteúdo a ser ensinado. (BATISTA, 2001, p. 45)

O documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* serviu de parâmetro bastante observado nas edições seguintes do PNLD.

À medida que os examinadores identificavam algum problema nos LD, geravam novas observações ao PNLD. Peluso (2006, p. 130) lembra alguns desses problemas já pontuados no PNLD 2002: inscrição de livros duplicados (de mesmo autor ou de autores diferentes); dificuldade de avaliar uma coletânea em seu conjunto (livros analisados por avaliadores diferentes); descontinuidade do processo docente (já que a categorização era feita por livros e não por coletâneas) e também da inscrição de parte dos volumes da coletânea (normalmente, o primeiro ou os dois primeiros volumes), abrindo precedência para superposições e ainda uma quebra sistemática no conteúdo programático e na metodologia do ensino.

Diante dessa lista de observações, passou a ser aceita apenas a inscrição de coletâneas completas, com exceção de livros que atendiam às realidades locais e estaduais. Na avaliação, sendo um volume considerado comprometido e fora das exigências do PNLD, toda coletânea seria excluída. E ainda,

[...] as editores e os autores deveriam apresentar comprovante de originalidade das coleções de forma a evitar a duplicação de obras. Eles também deveriam comprovar as alterações verificadas nos livros excluídos para as coleções reinscritas. (MANTOVANI, 2009, p. 62)

Em novembro de 2002, uma nova oportunidade para discutir o PNLD foi instaurada pela Secretaria de Educação Fundamental (MEC), através de seminário que reuniu todos os envolvidos no programa, para atualizar relatos e recomendações acerca do processo de avaliação dessa política pública de LD. Dentre os subsídios resultantes desse evento, destaca Mantovani (2009, p. 53):

Investir maciçamente na formação docente, intensificando as atividades de orientação aos professores para a escolha e uso do livro didático; incentivar a autonomia de professores e escola na escolha de livros didáticos; ampliar o prazo destinado aos professores para procederem a escolha do livro didático; induzir a produção de outros materiais didáticos, contemplando propostas como projetos, obras cicladas, fichários etc.; promover refinamento dos critérios: pré-requisitos para inscrição das obras e para garantir o aprimoramento constante da metodologia e dos conteúdos das áreas; defender a melhoria da qualidade dos livros de destinação regional, visando uma melhor abordagem dos conteúdos das áreas de Geografia e História; incentivar para que a quantidade de volumes inscritos corresponda a uma diversidade de propostas e abordagens teórico-metodológicas; melhorar a relação interinstitucional, evitando entraves burocráticos que prejudiquem o processo de avaliação, como assinatura de convênios, liberação de recursos e acesso a base de dados; promover uma maior divulgação da avaliação e de seus resultados, e maior publicidade dos critérios de avaliação nos meios acadêmico, escolar e na sociedade; otimizar a utilização dos meios de comunicação, inclusive os do próprio ministério, para a divulgação da avaliação e demais ações do PNLD; ampliar a discussão sobre o processo de avaliação dos livros didáticos com os diversos setores envolvidos nele; incluir nos questionários do SAEB itens específicos sobre o livro didático; aumentar o número de avaliadores no processo, promover renovação periódica dos avaliadores e ampliar a participação de representantes de diversas instâncias envolvidas com o livro didático; instalar comissões estaduais e municipais, envolvendo diferentes instâncias (universidades, secretarias, entidades de professores etc.) para acompanhamento das etapas de escolha e uso do livros didático, distribuição e monitoramento; rever o modelo atual do *Guia*, desmembrando as informações em dois módulos distintos: um de orientação à escolha, e outro de orientação para o uso do

livro didático; encartar no **Manual do Professor** [grifo nosso] dicas e comentários dos avaliadores; veicular no próprio livro didático as resenhas com os comentários dos avaliadores; promover progressivamente a descentralização do Programa, para atender as peculiaridades dos estados; reavaliar o alcance do *Guia*; analisar a necessidade de se produzir material de apoio aos professores, complementar as orientações disponíveis nos livros e nos **Manuais do Professor** [grifo nosso]; [...]

O mapeamento do processo de avaliação de LD tem revelado que cada coleção passa por uma avaliação individual, prevista através de critérios estabelecidos em edital público. Esse sistema é consolidado pelos resultados que apresenta, a saber: instrumentos que comportam interpretações de caráter comparativo, reunindo todas as coleções didáticas inscritas para avaliação.

Evidentemente, o processo de avaliação de LD, seja qual for, é problemático, questionável, complexo e pode atender a determinados interesses, assim como percorrer caminhos que nem sempre se pautam em preocupações legalmente acadêmicas. É verdade também que, no processo, a partir das pressões de especialistas, por um lado, e de autores e editoras, por outro, os critérios de avaliação têm se aperfeiçoado continuamente, gerando também mudanças significativas de natureza multissemiótica nos LD.

5.5 ESTUDOS E PNLD: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR

Se as pesquisas sobre Livro Didático⁷ são consideradas por especialistas ainda pouco representativas em termos quantitativos, o que dizer de pesquisas sobre o Manual do Professor? Realizamos incontáveis investigações no sentido de identificarmos pesquisas no Brasil e no exterior sobre o MP. Encontramos apenas quatro trabalhos: um artigo sobre MP de LD de Língua Inglesa, resultado de uma pesquisa também de doutorado em andamento, apresentado no VI SIGET (Natal-RN) em 2011; um ensaio de Cemin (2003), que analisou como a noção de gênero do discurso, sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, à luz da teoria bakhtiniana, vem se consolidando nas atividades propostas para a prática de produção textual escrita no MP, no livro didático de LP; um artigo de Beth Marcuschi (2001), que buscou identificar a concepção de avaliação defendida no MP analisado por ela, tendo em

⁷ As pesquisas sobre LD trazem, normalmente, apenas breves comentários sobre o MP.

vista as competências pretendidas na aula de Português; e um artigo de Bueno (2004), que realizou uma análise exploratória sobre a imagem do professor nos MP de LD. Trataremos, brevemente, sobre esse dois últimos artigos.

Marcuschi (2001, p. 139) afirmou que nem sempre os MP têm cumprido o objetivo de “aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno”. Todo MP deveria proporcionar ao professor condições para o desenvolvimento de habilidades e conteúdos e de atividades propostas pelo LD para determinado ano escolar. E inserido nesse contexto, a pesquisadora observou que um dos aspectos mais presentes no processo de ensino e aprendizagem que não tem recebido a devida atenção dos MP é a avaliação. Tópico importante porque o professor, como leitor privilegiado da obra didática (LAJOLO, 1996, p. 05), utiliza-se, em seu fazer pedagógico, de uma série de subsídios pedagógicos, dentre os quais se encontram o LD e o MP.

O que se constata, normalmente, em MP é a definição de respostas aceitas aos exercícios do LD, desconsiderando outras possibilidades.

Nessa polarização certo-errado, ignora totalmente que a proposta do estudante deve ser sempre considerada e analisada, pois é indicadora do caminho por ele percorrido, do que ele contemplou e deixou de contemplar na apresentação de sua hipótese e, um sinal, que não pode ser ignorado, da aprendizagem construída (MARCUSCHI, 2001, p. 142).

Por esse motivo, Marcuschi (2001) afirma que o MP deve apresentar concepções de avaliação bem explicadas, para que os procedimentos avaliativos não se restrinjam à medição.

Bueno (2004) analisou 3 (três) MP de diferentes níveis de ensino (um dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outro dos anos finais do Ensino Fundamental e o terceiro do Ensino Médio), a fim de examinar também se as imagens construídas dos professores nos MP seriam diferentes ou de acordo com o nível de atuação pedagógica. Um dos MP analisados apresentou uma consideração que sintetizou a conclusão da referida pesquisa: “é extremamente importante que você, professor, acompanhe sempre sua prática em sala de aula com a leitura das orientações presentes no Manual, para que o trabalho possa ser mais eficaz” (CARVALHO *et al*, 2003). Segundo Bueno (2004, p.87),

A imagem de professor nos manuais analisados é a de alguém que sabe pouco e que tem uma prática que precisa ser alterada, ou seja, reforça-se o professor como um profissional do “déficit”, aquele a quem está sempre faltando algo que precisará ser dado por um outro, neste caso, pelo Manual.

Se por um lado trata-se de um equívoco dizer que a eficácia do trabalho docente está diretamente relacionada às orientações de um Manual, por outro é necessário reconhecermos que a formação acadêmica não é suficiente para nutrir o professor de componentes formativos essenciais à sua prática. Por esse e outros motivos, a formação continuada se apresenta como condição *sine qua non* do trabalho docente. Esse processo formativo pode ser percorrido também a partir de leituras pela iniciativa própria de cada professor.

[...] pesquisas mostram – e os *Referenciais para a formação de professores* reconhecem – que a formação docente, em nível médio ou superior, não tem se mostrado adequada para o desenvolvimento de competências básicas para a atuação profissional. No que diz respeito, por exemplo, a uma dessas competências – a leitura para desenvolvimento da atualização e formação profissional – estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, com base em amostra de professores dos estados de Minas Gerais, Maranhão e São Paulo, evidencia que essa modalidade de leitura é pouco frequente e que é pequena a familiaridade dos docentes com fontes de informação educacionais. (BATISTA, 2001, p. 34)

Inúmeras questões devem ser observadas diante da constatação de que o professor lê pouco sobre a sua área, embora sejam muitos os cursos de pós-graduação não somente oferecidos por instituições públicas como também pela rede privada de instituições de ensino superior.

Um dos aspectos a ser evidenciado diz respeito ao fato de os programas de distribuição de livros do governo federal serem um tanto quanto recentes e boa parte dos professores de hoje não terem usufruído desse recurso quando foram alunos da educação básica. Portanto, tiveram pouco acesso a acervo significativo para a sua formação leitora. Além de que, segundo Manolo Florentino (do Departamento de História da UFRJ), citado no artigo *O apagão da leitura*, de Adriana Natali (2012, p. 41), “não somos educados para a leitura, para cultivar o vocabulário e compreensão. Não temos o hábito de frequentar bibliotecas e o livro-mercadoria é caro [...]”.

Outro aspecto que devemos considerar – esse na contemporaneidade – é o exaustivo trabalho a que é submetido o professor (uma carga excessiva em sala de aula), pela própria

necessidade de sobrevivência. As escolas, sobretudo as da rede privada, pagam pelo tempo em que o docente está em sala de aula, e não investem na qualificação de seus servidores. Consequentemente, se o professor não dispõe, em seu horário de trabalho, de tempo para outras atividades, não terá também como encontrar um espaço extra para realizar leituras que possibilitem a sua formação continuada, já que o período em que se encontra fora da escola é dividido entre as atividades que lhe são próprias em sua família e de correção de trabalhos dos alunos e planejamento de aula. Essa é a realidade de parte substancial da categoria docente.

É preciso dizer também que os Manuais, durante muito tempo, limitavam-se a apresentar uma súmula pouco atrativa do material didático, começando pelo projeto gráfico: uma fonte de letra miúda e nada convidativa à leitura.

Ressaltamos que esse quadro tem sido alterado a cada PNLD. As políticas públicas⁸ para LD alcançaram, por extensão, os MP, estabelecendo aspectos essenciais para a produção deste gênero que extrapolam o produto daquele. Não se trata apenas de explicar a estrutura do LD, mas de discorrer sobre a base teórico-metodológica e sobre outros aspectos ausentes linguisticamente neste gênero. Como referência para essa observação, tomamos o edital proposto às editoras para captação dos livros cujos MP se constituem em nosso *corpus* de pesquisa.

A seção 2.1.5, do Anexo III, do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação do Livro Didático – PNLD 2012 (publicado em 04 de dezembro de 2009), que trata sobre a *observância das características e finalidades específicas do manual do professor*, diz que:

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2009a, p. 21)

⁸ Estamos entendendo políticas públicas como “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (GUARESCHI et al., 2004, p. 180).

O texto acima revela que o MP deve apresentar recomendações ao professor acerca do uso do LD e lhe possibilitar caminhos para a sua formação continuada. À medida que contribui para a organização do ensino, favorece o estudo do professor para o aperfeiçoamento dos conhecimentos específicos à sua área e de sua prática pedagógica, sem comprometer a sua autonomia como profissional.

Por isso, mais adiante, discutimos sobre o MP como tecnologia de formação docente inserida no processo de letramento do professor. Nessa relação, consideramos o MP no conjunto dos gêneros catalisadores, aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 08).

Esse mesmo edital (BRASIL, 2009a) ressaltou que seriam aprovados somente os MP que atendessem aos seguintes aspectos:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) apresentar textos de aprofundamentos e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

Tratando especificamente sobre o MP do LD de Língua Portuguesa, o referido edital (BRASIL, 2009a, p. 24) disse que, no processo de avaliação e seleção, observaria se o manual:

- (1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de Língua portuguesa;
- (2) sugere atividades complementares em função dos objetivos pretendidos;

- (3) apresenta indicações de consulta a uma bibliografia especializada que contribua para a reflexão do professor face a seu trabalho a favor da educação linguística;
- (4) relaciona a proposta didática da obra aos documentos norteadores e organizadores do ensino médio;
- (5) apresenta propostas que auxiliam o trabalho de avaliação e de autoavaliação do professor e do aluno.

Portanto, o MP do LD de Língua Portuguesa não somente realiza uma explanação do LD, no sentido de destacar as concepções pedagógicas e as relativas aos estudos de linguagem assumidas no projeto autoral do LD, desenvolvendo, para isso, o necessário aporte teórico, como também agencia novas atividades e recursos que concorram para o letramento do professor e do aluno. As orientações do MP, quando adequadas à realidade pedagógica, certamente possibilitam o melhor aproveitamento dos estudos encaminhados aos alunos no LD.

Este capítulo discutiu, dentre outros aspectos, políticas públicas de LD e marcos da valorização da Língua Portuguesa. Isso nos permitiu reconhecer as diretrizes do PNLD 2012 que estabelecem a macroestrutura de um MP. Com base nessa observação e nas contribuições oferecidas pela abordagem sociorretórica, analisaremos os dados gerados no capítulo seguinte.

6 ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO “MANUAL DO PROFESSOR”

Neste capítulo, passaremos a analisar qualitativamente os dados gerados na pesquisa, relatando as especificidades do gênero *Manual do Professor* em relação a seus aspectos retóricos, ao ambiente de práticas de interação em que está situado e aos seus usuários. Conforme já ressaltamos em capítulos anteriores, nossa análise baseia-se na perspectiva sociorretórica dos gêneros textuais, priorizando as considerações de Johns et al (2006), Bazerman (2011) e Miller (2011) e os seguintes aspectos: constituição textual, organização retórica, assuntos e contexto de uso do MP.

Evidentemente, sendo o *Manual do Professor*, uma produção com foco, em princípio, no Livro Didático, em nossa análise nos reportaremos algumas vezes ao LD. Inclusive, ao examinar alguns aspectos do MP, necessitamos consultar o LD. No entanto, realizamos consultas breves, sem pretensões analíticas mais aprofundadas. Afinal, nosso objeto de estudo é o Manual do Professor.

6.1 ABORDANDO MP COMO GÊNERO TEXTUAL

Até o momento, temos observado que os estudos sobre o Livro Didático (LD) ocupam um significativo espaço na preocupação de pesquisadores, enquanto que não há ainda, de modo expressivo, inclusive no sentido de reconhecê-lo como gênero textual, pesquisas sobre o *Manual do Professor* (doravante MP). Seria isso pelo fato de o MP se constituir em uma espécie de gênero “de segundo plano” (do ponto de vista da autonomia/status do gênero), já que depende do LD para existir?

Sinalizamos esse questionamento, não com o intuito de discutir o nível de importância de cada gênero diante dos índices de interesse de pesquisa nem de desvelar os propósitos que levam a esse contexto, mas de creditar, como ressalva Marcuschi (2011, p.13), em apresentação ao livro *Gêneros textuais, tipificação e interação*, de Charles Bazerman, que “não temos nem mesmo problema para identificar e entender aqueles gêneros que aparecem pela primeira vez à nossa frente, pois eles são extensões de outros preexistentes”. Isso nos faz assegurar que, em outras palavras: primeiro, o MP é um gênero textual, não se trata de um

gênero de segunda categoria; segundo, há sempre um gênero detonador (propulsor / basilar / fundante) a partir do qual outros aparecerão como consequência da necessidade comunicativa, de misturas de linguagens e de mudanças linguísticas que se cristalizam no uso da língua, entre outros fatores.

Por assim dizer, o LD promoveu a existência do MP, a princípio. Contudo, apesar de “o LD ser a razão da existência do MP”, nossa pesquisa constatou que este poderá nascer antes do que aquele. Um dos coautores do MP1 nos assegura isso, quando diz que:

O manual do professor foi escrito antes de a coleção começar a ser produzida. Escrevê-lo dessa forma ajuda os autores a tê-lo como planejamento e guia para a escrita dos três volumes da coleção. Os princípios teóricos e metodológicos apresentados no manual, bem como o planejamento e a distribuição de todo o conteúdo da coleção são decididos e planejados antes de os volumes serem escritos. Isso garante, para os próprios autores, que a coerência interna da coleção será preservada e, além disso, ajudá-los também como guia de escrita. (MARUXO JÚNIOR, 2013)

Tomando como base o dito acima, a produção do MP poderá preceder a do LD. Isso reforça a defesa do nosso ponto de vista de que o MP é, de fato, um gênero distinto, e não uma espécie de subgênero.

Outro aspecto distintivo trata-se de nos lembrarmos de a quem se destina cada um desses gêneros. Sabemos que, como cita Lajolo (1996, p. 03), o LD se destina a dois leitores, a saber: o aluno e o professor. Já o MP tem o professor como seu leitor potencial. No caso de nossa pesquisa, o professor de Língua Portuguesa.

O leitor suposto é um professor de ensino médio, que tem formação em letras e um domínio elementar de teorias linguísticas e de estudos de linguagem. Mencionamos e nos referimos, por exemplo, a bibliografias elementares normalmente utilizadas em cursos de letras. Evitamos, deliberadamente, tudo o que não seja absolutamente necessário à boa utilização do livro. (MARUXO JÚNIOR, 2013)

Portanto, o MP é um gênero endereçado ao professor de uma área específica que, no primeiro momento, interessa-se em conhecer como determinada CD está organizada, a fim de adotá-la e, depois, ao adotá-la, procura compreender os princípios que orientam a abordagem dos assuntos e das atividades encontrados no LD.

Certos manuais escolares, inclusive, são chamados de “Livro do Professor” (LvP). O LvP não se limita à apresentação de respostas. É também o espaço em que o autor explica as concepções teóricas que fundamentaram a feitura de seu LD, estabelecendo diálogo com o leitor privilegiado, o professor. Em outras palavras, “coloca as cartas sobre a mesa”. E essa apresentação dos bastidores do LD se dá exatamente no MP que, normalmente, compõe a última parte do LvP, isto é, uma espécie de apêndice do material que constitui o livro do aluno. Nesse sentido, podemos dizer que o MP, como assegura Hyland (apud JOHNS et al, 2006, p. 235) ao definir gênero textual, não somente se incorpora à realidade social pedagógica, “mas também as constrói”, instaurando pouco a pouco certa familiaridade entre o autor e os leitores que formam a audiência. Ou seja, observamos que o MP se constitui em um recurso retórico em que ocorrem práticas sociais de linguagem, nas quais seus produtores assumem posições e atitudes que podem implicar o sistema de atividades humanas (BAZERMAN, 2011a). À medida que seus autores se utilizam de formas consolidadas – parte delas orientadas pelos PNLD – pelo uso em contextos específicos em termos pedagógicos, profundamente ordenados nas realidades sociais dos professores (que constituem a comunidade de falantes envolvidos no contexto), também contribuem com a organização dessas realidades.

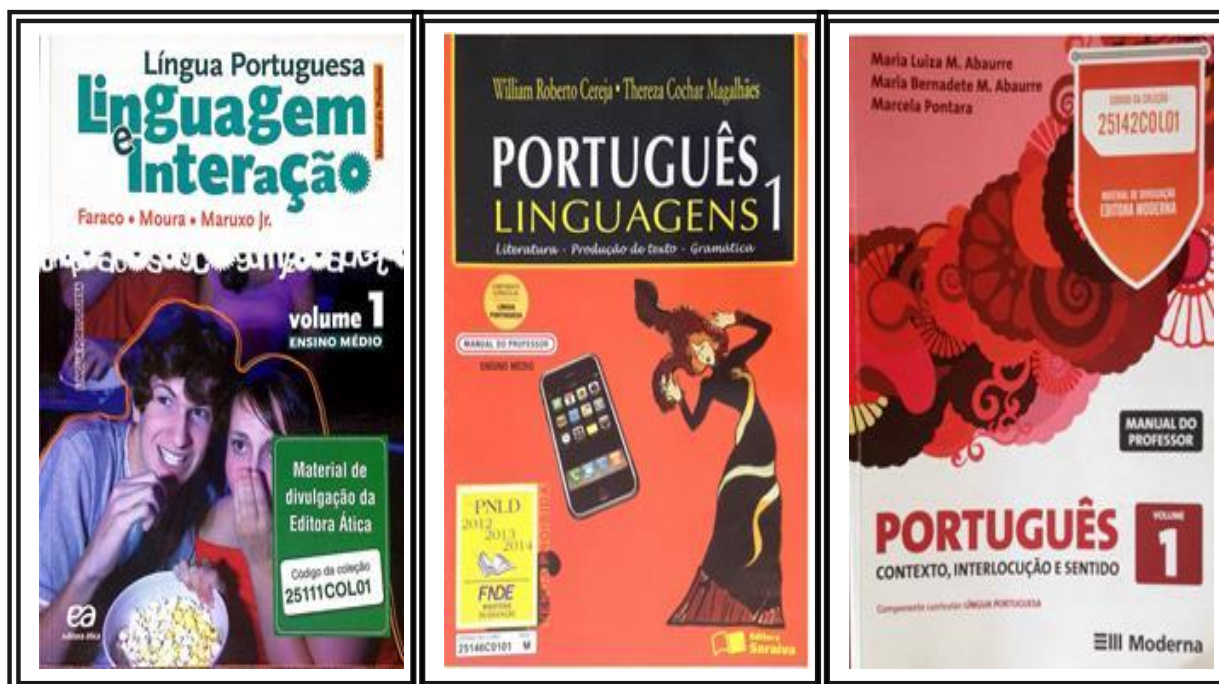
Estamos entendendo MP como gênero, não somente considerando uma “fórmula textual” que lhe é peculiar, inclusive por ser sinalizada em edital de PNLD. Reconhecer este ou aquele texto como gênero “x” apenas calcado em elementos de natureza textual é apresentar uma visão reducionista do conceito de gênero.

Assumimos aqui uma concepção de gênero demarcada por uma compreensão retórica, sobre a qual tratam Johns et al (2006), Bazerman (2011), Swales (1990), Bhatia (2009) e outros teóricos afiliados à abordagem sociorretórica que observam como a linguagem funciona socialmente e o modo como as pessoas agem em determinadas esferas sociais. A análise adiante, pautada nos teóricos acima, evidenciam marcas e especificidades que imprimem ao MP o *status* de gênero textual, já que o Manual apresenta constituição textual, organização retórica, tópicos e contexto de uso bastante específicos.

6.2 CONHECENDO O MP: ASPECTOS CONSTITUTIVOS

Reconhecendo MP como gênero textual, nossa próxima atividade é examiná-lo à luz do contexto em que é usado, dos padrões que o identificam como gênero – conteúdo, apelo retórico, extensão textual, formato, complexidade e recorrência das sentenças – e do que podemos inferir a partir desses padrões relativos a saberes e crenças dos usuários do gênero, além das ações efetivas que esse gênero possibilita a todos que dele se utilizam. Nesse percurso, naturalmente também se inserem os princípios e critérios de avaliação do PNLD 2012, já que o *corpus* de nossa pesquisa foi selecionado a partir do resultado desse programa.

Figura 3 – Manuais analisados nesta pesquisa



6.2.1 Constituição textual e organização retórica do MP

Do ponto de vista documental, nossa análise se deu, inicialmente, pela observação da macroestrutura do texto e das informações que o MP apresenta, ou seja, da constituição textual e da organização retórica⁹.

Em relação à macroestrutura do texto, recorremos ao PNLD (2012, p.24) e observamos que alguns aspectos são recomendados nesse documento, a saber: explicação da obra (aqui se refere ao LD) – dos objetivos pretendidos e da orientação teórico-metodológica que rege os estudos da linguagem –, sugestão de atividades complementares relacionadas aos objetivos propostos, indicação de referências especializadas em educação linguística, relação entre proposta didática da obra e documentos norteadores e organizadores do ensino médio e proposição para ações avaliativas e autoavaliativas do professor e dos alunos. Esses aspectos estruturais constituem a base da organização retórica do MP.

Evidentemente, os produtores de MP estão atentos a essas recomendações, uma vez que delas, em parte, decorre o que eles devem dizer; principalmente em relação ao conteúdo a ser incluído e estruturado, assim como quais efeitos possivelmente se terá – como consequência do que for incluído – dentro de situações retóricas particulares (BAWARSHI apud JOHNS et al., 2006, p.244). Valendo-se disso, depreendemos que a produção do MP, sua constituição textual e organização retórica, não é resultado do que é próprio do autor, mas resultado também do que ele observa ao seu redor que pode lhe ajudar em seus propósitos de escrita bem como no modo como escreverá, certificando, como disse Bawarshi (apud JOHNS et al., 2006), que a busca por ideias e significados precede à escrita. E esse conjunto de procedimentos corresponde ao que Hyland (apud JOHNS et al., 2006) denominou de “ideologia do indivíduo”.

No entanto, não se constituiu em avaliação, pelo menos por parte do PNLD, citação do(s) autor(es) da Coletânea Didática (CD) a respeito do propósito nem explicações relativas à organização retórica do MP. Nossa posição é a de que esses dois últimos constituintes também fossem parte substantiva e essencial à macroestrutura para o MP prevista no PNLD, já que, naturalmente, não há como fazer referência ao MP no exemplar de uso do aluno. Ao

⁹ Não é nosso interesse, na análise do MP, seguir, fielmente, os movimentos retóricos postulados por Swales (1990) no seu modelo de análise de gêneros, denominado CARS.

apresentarem o LD, no manual do aluno, o(s) autor(es) da CD se limita(m) essencialmente à explicação da organização do LD e a importância de cada uma das partes que o constitui; essa apresentação é, portanto, voltada mais para o aluno do que para o professor, como podemos constatar na coletânea em que se encontra o MP2:

Figura 4 – Apresentação de LD a estudante

Prezado estudante:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação, que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a Internet.

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Também é por meio da linguagem ou das linguagens que o homem tem se expressado, no transcorrer da História, registrando o resultado de suas ideias, emoções e inquietações em livros científicos ou filosóficos, nas artes plásticas, na música, na literatura — enfim, nas obras que constituem o rico acervo científico-cultural que temos hoje à disposição.

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação — o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc. —, e analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas, bem como o diálogo que as literaturas africanas de língua portuguesa têm estabelecido com a literatura brasileira.

Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, prepará-lo(a) para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

Um abraço,

Os Autores.

Embora não seja objeto de análise de nossa pesquisa, percebemos que há, nesse sentido, uma lacuna nas exigências do PNLD: a apresentação do MP ao professor.

Antes de conhecermos os aspectos do MP apontados no PNLD (valendo-nos dos movimentos retóricos presentes no *corpus* de nossa pesquisa) – sobre os quais trataremos na seção seguinte –, julgamos importante examinar se os autores apresentaram o MP – fazendo menção ao propósito e à organização textual dessa parte do LvP – e se estabeleceram uma interação propositiva (ou impositiva) e de aproximação com professor, isto é, se trataram o professor, de fato, como interlocutor importante na cena em que o MP se realiza, capaz de se posicionar, de fazer sua própria análise e de selecionar a CD mais adequada à sua prática pedagógica. Essas observações nos permitirão perceber os apelos retóricos usados no gênero MP, como nos indicaram os estudos de Reiff (apud JOHNS et al., 2006).

O MP1, antes de iniciar a introdução, apresenta carta dos autores da CD endereçada ao professor, como seção prevista em seu sumário, intitulada “Palavra ao(à) professor(a)”. Nessa seção, percebemos que os autores estabelecem certa aproximação com seu interlocutor, ou seja, procuram se valer de recursos linguísticos que revelam o Manual como “ambiente de interação” já que reconhece a voz do professor como interlocutor, como veremos adiante. Essas marcas de interação evidenciam a percepção autoral do professor como leitor ativo, como que “colegas” de área dos autores do MP, uma vez que são indicativas de proximidade, como se pode constatar através da utilização de saudação inicial e vocativo presentes na “carta”. Nestas condições, os autores apresentam suas considerações preliminares.

Toda essa interação demonstra que, conforme acentua Paltridge (apud JOHNS et al., 2006, p. 235), um dos aspectos que incidem no uso da língua é a relação entre o autor e a audiência. Vejamos como se dá essa relação em MP1:

Olá, professor(a)!

Antes de você se dedicar a conhecer e analisar esta coleção, gostaríamos de fazer alguns comentários acerca do ensino da língua portuguesa e da proposta que elaboramos aqui. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 03) [grifo nosso]

Expressões como “Olá” e “você” demarcam a forma como produtores do MP procuram envolver professores, seus potenciais leitores, como praticantes da interação que têm o Manual como foco. Conforme sinaliza Hyland (JOHNS et al., 2006), algumas expressões revelam a postura assumida pelo autor, a fim de arrastar os leitores com

argumentos, fazendo-os se reconhecerem como participantes do discurso; isto é, revelando o caráter dialógico daquilo que se constitui objeto da interlocução.

O próprio coautor desse manual, Maruxo Júnior (2013), ao responder a nossa pergunta sobre o que distingue seu Manual de outro, diz: “Não acredito que haja algo especial, mas a concisão e a tentativa de subjetivar o leitor, dando identidade vocal ao professor, tratando-o como um interlocutor, como um *igual*, parece-me que pode ser apontado como algo a destacar”.

Essa postura dos autores do MP1 está presente em todas as partes do manual, como podemos constatar nos trechos listados (e nos termos sublinhados) a seguir:

Estrutura da coleção, das unidades e dos capítulos

Para bem compreender a descrição que aqui é feita da coleção, das unidades e dos capítulos, sugerimos que o(a) professor(a) acompanhe sua leitura com a observação concomitante de pelo menos um volume. Assim, entenderá melhor os princípios estruturadores de cada livro e da obra em seu todo. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 05) [grifo nosso]

[...]

Visão geral da coleção

De modo geral, sugerimos que o(a) professor(a) leia integralmente todas as atividades de uma unidade ou de um capítulo antes de colocá-las em prática. Isso, por algumas razões: [...](FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 05) [grifo nosso]

[...]

Além disso, caso alguma atividade demande algo impossível de se conseguir (por exemplo, se a atividade solicita que se assista a um vídeo, mas a escola não dispõe de aparelhagem eletrônica adequada), a leitura prévia dos capítulos e unidades feita pelo(a) professor(a) permitirá adaptar a atividade em questão ou substituí-la por outra, mais compatível com a sua realidade. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 06) [grifo nosso]

[...]

Propostas das unidades

Constituem, porém, sugestões de trabalho: cabe ao(à) professor(a) selecionar os projetos que sejam adequados aos alunos, adaptar as propostas à sua realidade, transformar os produtos sugeridos, etc. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 07) [grifo nosso]

De certo modo, os autores, valendo-se dessas expressões, procuram guiar os interlocutores a ações docentes que possibilitem o máximo de contribuição do LD ao processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que “a língua afeta relacionamentos entre pessoas” (REIFF apud JOHNS et al., 2006, p. 243) e que os padrões de comportamento linguístico e retórico estão vinculados aos padrões de comportamento social.

A primeira citação destacada do MP1 trata-se de uma carta em que os autores apresentam sinteticamente, estabelecendo – como sublinhamos – termos de uma linguagem da oralidade do cotidiano, sua concepção de ensino de LP no Ensino Médio (EM), a partir de considerações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, da alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental (EF), levando em conta as inúmeras situações de comunicação em que esses estudantes tiveram de se utilizar, por alguma razão, e de conhecimentos linguísticos e discursivos introduzidos em estudos de linguagem. Para os autores, apesar de os alunos terem acumulado um conjunto de noções linguísticas, faz-se necessária a retomada e o aprofundamento de tais noções no EM, já que muitas delas podem ainda não estar bem compreendidas. Após afirmarem que isso – sobretudo, a retomada de diversos estudos – gera um dilema ao professor do EM que, concomitantemente, espera que os alunos tenham aprendido algumas noções e conceitos e se vê na necessidade de retomá-las do ponto inicial, os autores dizem que também esse dilema é encontrado em diversos LD que tratam desses saberes como se os alunos nunca os tivessem estudado.

Além de refletirem sobre essa questão, Faraco; Moura; Maruxo Júnior (2010), autores do MP1, criticam coletâneas didáticas que apresentam o estudo desarticulado entre os estudos de linguagem, de produção de textos e das literaturas, revelando que tanto esse problema quanto o dilema citado anteriormente serviram de reflexão para a elaboração da proposta do LD deles.

Ao final dessa carta, os autores do MP1 indicam que o MP se propõe a explicar a proposta pedagógica do LD, a fim de que professor – também aqui tratado como alguém de contato próximo, como apontamos em grifo, ou seja, fechando o ciclo de envolvimento de seu potencial leitor – e alunos se utilizem desse recurso de ensino e aprendizagem da melhor maneira possível:

Assim, convidamos você, professor(a), a analisar a proposta detalhada ao longo dos volumes e explicada nas páginas a seguir, para

compreendê-la de modo que tanto você quanto os alunos possam tirar o melhor proveito dela.

Um abraço,

Os autores (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 03)
[grifo nosso]

Percebemos que o texto inicial do MP1 é endereçado ao professor que se encontra em período de análise de várias CD para apreciação e escolha e que os autores estabelecem uma interlocução, de certo modo, propositiva. É o que observamos na conclusão dessa carta.

Os manuais MP2 e MP3, diferentemente de MP1, não trazem texto de apresentação. MP3 também não dispõe de uma seção de “introdução” geral do manual. É sobre essa seção, encontrada em MP1 e MP2, que discorreremos agora. Nela, previamente, repousou nossa expectativa de encontrar, de modo explícito, o propósito comunicativo principal – ou os propósitos – e movimentos retóricos demarcadores da organização textual das partes seguintes do manual.

Na introdução, os autores da MP1 dizem que esse manual deve servir como “guia de consulta”, à medida que o professor opte por desenvolver atividades conforme a proposta metodológica elaborada por eles. Deste modo, eles definem o propósito do MP:

Assim, o(a) professor(a) poderá não apenas conhecer os princípios que sustentam a coleção, como também ter acesso a uma metodologia de trabalho em sala de aula. No primeiro caso, este manual vai orientá-lo(a) quanto às escolhas teóricas dos autores da coleção baseadas principalmente em estudos recentes da didática do ensino de língua materna e das ciências da linguagem, bem como nas instruções dos órgãos públicos oficiais que regulamentam o ensino da língua portuguesa em nosso país; no segundo, este manual fornece indicações para o desenvolvimento de algumas atividades propostas, baseadas não só na teoria exposta na primeira parte, como também na experiênciadados autores em sala de aula. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 04)

Os autores do MP2, também na introdução, assim definem o propósito do manual:

[...] esta edição procura incorporar as discussões sobre leitura e desenvolvimento de competências e habilidades, motivadas em parte pelas avaliações do PISA, do SAEB e do ENEM e, em parte, pelas discussões

realizadas na esfera acadêmica sobre ensino de língua, de produção de textos e de leitura. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 04)

O MP2 anuncia, no propósito comunicativo, já no primeiro parágrafo da introdução, que corresponderá às exigências do PNLD, quanto à orientação teórico-metodológica que fundamenta os estudos de linguagem e a relação entre a proposta didática e os documentos norteadores e organizadores do ensino médio.

Como já foi discutido em capítulos anteriores, a análise de gêneros textuais transcende as fronteiras do propósito comunicativo. Vimos que, em seus primeiros estudos, Swales (1990) considerava o propósito comunicativo como elemento fulcral da ação retórica do gênero. Mas, já em Askehave e Swales (2001) e Swales (2004), reconhece que o propósito comunicativo não define de imediato o gênero, uma vez que nem sempre se encontra visível. No entanto, a verificação do repropósito (*repurposing*), entendido como retomada e confirmação do propósito, se constitui em procedimento de análise necessário ao processo e que certifica o *status* de um gênero. Sobre isso, Biasi-Rodrigues (2007, p.729) diz:

De fato, o que se tem verificado em vários experimentos de análise dos gêneros textuais é que, muitas vezes, se reconhece à primeira vista um propósito do gênero, de caráter mais geral, que permite reunir um conjunto de práticas desse gênero numa mesma classe. Depois, num olhar mais atento, alguns propósitos específicos vão levando o pesquisador a fazer reagrupamentos e a identificar modalidades / variantes do mesmo gênero ou, até mesmo, subversões do propósito e do gênero [...].

Nesse sentido, em nosso estudo, temos compreendido um conceito de propósito comunicativo como parte de uma concepção funcional de gêneros, e não de uma visão meramente formal. Para nós, o propósito comunicativo está diretamente vinculado ao que os gêneros textuais realizam nas comunidades de práticas. É desse modo que o encontramos em MP2. Mas, seguindo o caminho que abriu nossa reflexão, neste capítulo, sobre propósito comunicativo, ratificamos que ele não é determinadamente único e preestabelecido para a definição do gênero textual. Outros fatores também são igualmente importantes (JOHNS et al., 2006), a saber: conteúdos típicos de determinado gênero (os mais recorrentes e como são tratados), a estrutura do gênero e os padrões de linguagem, dentro os quais vamos observar também as escolhas lexicais.

A esse respeito, queremos destacar que, em nenhum momento, nem ao apresentar o propósito do manual nem nos demais movimentos retóricos da introdução, MP2 cita o termo “professor”, apesar de o manual ser, de certo modo, uma produção do autor endereçada ao docente, sobre o LD. Enquanto isso, o termo “aluno(s)” está presente em, pelo menos, 4 (quatro) ocorrências, sem falar nas palavras correlatas.

Evidentemente, o MP nasce da necessidade de se “falar sobre” o LD que é, sobretudo, um recurso para o aluno utilizar em seus estudos. Entretanto, nossa expectativa era de que também encontrássemos uma postura dos autores do MP2 mais relacional/pessoalizada, por assim dizer, isto é, menos objetiva e mais inclusiva, que envolvesse o professor, leitor potencial e específico do manual, em princípio, como nos certificamos, ao analisar MP1. Os autores do MP2, portanto, optaram por um estilo mais objetivo.

Como já dissemos, MP3 – que denomina o MP de *Guia de recursos* – não apresenta uma seção exclusiva como “introdução”. Conforme podemos constatar já no sumário do MP3 (apresentado a seguir), esse manual traz como primeira seção “Fundamentação teórico-metodológica”, destacando subseções para os eixos literatura, gramática e produção de textos.

Figura 5 – Sumário de MP3

SUMÁRIO	
Fundamentação teórico-metodológica	
Literatura	
<i>A literatura como paixão</i>	4
Um olhar para a literatura (metodologia)	5
A estrutura da parte de Literatura	8
Sugestões de leitura	15
Gramática	
<i>A linguagem, as palavras e o mundo</i>	22
Um olhar para a gramática (metodologia)	22
A estrutura da parte de Gramática	23
Sugestões de leitura	27
Produção de texto	
<i>O sentido da leitura e da escrita</i>	34
Leitores	34
Escribas	35
Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)	36
A estrutura da parte de Produção de texto	38
O trabalho com gêneros da oralidade	43
Como avaliar produções escritas de modo objetivo	47
Estratégias (narrativas, expositivas e argumentativas)	60
Sugestões de leitura	62
O trabalho com competências e habilidades	
Matriz de referência e objetos de conhecimento da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Enem 2009)	70
Dos documentos oficiais à sala de aula	73
Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente	
Práticas interdisciplinares	79
A avaliação no processo de ensino-aprendizagem	88
Reflexões sobre a prática docente	94
Respostas das atividades e referências	
Literatura	
Glossário	101
Respostas aos exercícios	105
Bibliografia	139
Gramática	
Glossário	143
Respostas aos exercícios	145
Bibliografia	173
Produção de texto	
Glossário	175
Respostas aos exercícios	177
Bibliografia	190

Não há uma introdução geral ao manual nem à seção inicial, mas cada subseção apresenta uma introdução, na qual buscamos encontrar o propósito comunicativo. Assim,

percebemos – como mostraremos a seguir – que os propósitos do MP3 são apresentados no decorrer do manual. Eles são precedidos de reflexão em torno da problemática que inaugura cada eixo de ensino e aprendizagem (no caso, em relação à primeira seção) e estão demarcados em cada subseção.

A subseção “Literatura” é introduzida a partir do tema “A literatura como paixão” e texto de Marcel Proust. Nela, as autoras do MP3 discorrem sobre o prazer da leitura e logo apresentam algumas problemáticas sobre esse assunto:

Quando escolhemos essa citação de Proust para iniciar nossa conversa sobre a paixão pela leitura, pensamos em uma pergunta que costuma angustiar professores de literatura desde sempre: como fazer nossos alunos se apaixonarem pelos livros?

De certa forma, a resposta é simples e aponta para um problema de base: paixão não é algo que se ensina, é algo que se desperta. A ideia de que é possível “ensinar” um aluno a gostar de “ler” é estranha, porque ela parte da possibilidade de o aluno – sujeito que deve viver essa paixão – tornar-se objeto da ação do outro, seu professor. Mas sabemos que não é possível amar pelos outros.

Talvez fosse melhor formularmos uma pergunta diferente: como nós nos apaixonamos pelos livros? Como a leitura se transformou em uma atividade tão essencial para nós? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 04) [grifo nosso]

Como resposta, elas fazem memória de suas lembranças de leituras e apresentam o prazer e a felicidade de ouvir uma história, a descoberta de que o universo ficcional pode – além de servir de refúgio – ensinar a lidar com as adversidades da vida e evocar muitas emoções, sobretudo ao nos tornarmos leitores de poesia. De certo modo, as autoras se projetam assim e também veem os professores nesse nível, isto é, o envolvimento docente no ensino de literatura entranhado por essa memória apaixonante de leituras. Contudo, elas apontam que essa não é a realidade dos alunos:

Já os alunos, quando perguntados sobre suas memórias de leitura, quase sempre falam primeiro dos livros de que **não gostam**, da dificuldade de chegar ao fim, da cobrança, da prova... Para eles, cada vez mais, a leitura é uma atividade escolar. E, por assim dizer, aparece associada a uma série de práticas pouco ou nada prazerosas, como provas de verificação, relatórios, fichas de leitura. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 05)

Então, as autoras do MP3 propõem o reconhecimento dos objetivos associados às aulas de literatura no EM e, depois de refletirem um pouco sobre eles, apresentam um dos propósitos de sua CD:

Quando, como leitores, nos voltamos para a fruição dos textos, estamos usando o livro como um alimento para a nossa imaginação. Quando buscamos um texto para resgatar informações sobre o contexto estético, cultural, social e político em que foi escrito, estamos nos valendo do seu poder de expandir a nossa memória: ele nos abre as portas para o passado.

Esses dois objetivos, estimular a fruição do texto e orientar o resgate de informações, estão associados ao trabalho com a literatura no Ensino Médio. Por essa razão, é preciso pensar estratégias que contemplem a formação de um leitor de **textos literários**, que escolhe autonomamente os livros a serem lidos, relidos ou eventualmente abandonados (já que essa é também uma prerrogativa dos leitores). Nesta obra, procuramos oferecer estratégias e recursos que colaborem para a formação desse leitor. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 05) [grifo nosso]

Logo, “discutir sobre estratégias e recursos que colaborem para a formação do leitor” constitui-se em um dos propósitos do manual em análise. Outro propósito do MP3 está dito na subseção que trata sobre gramática, intitulada *A linguagem, as palavras e o mundo*.

Todo o estudo da gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 22) [grifo nosso]

Na terceira subseção, em que as autoras tratam sobre a produção de texto, refletindo, inicialmente a temática *O sentido da leitura e da escrita*, encontra-se a premissa para um bom trabalho docente em relação a esse eixo de ensino:

Sobre leitura, já afirmamos que um professor que não é um leitor apaixonado dificilmente conseguirá criar condições para que seus alunos também se apaixonem pelos livros. Mas que conhecimentos sobre os usos e as técnicas da escrita deve o professor possuir para desempenhar com competência seu papel?

A resposta a esta pergunta está, neste contexto, vinculada a uma outra indagação: que conhecimentos terá que elaborar o aluno sobre a

representação escrita da linguagem? Ele deverá aprender a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá ser capaz de produzir textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Tal conhecimento é fundamental para que o aluno saiba decidir quando se faz necessário e significativo escrever. Esse conhecimento é necessário também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos.

[...]

Por esse motivo, adotamos, nesta obra, uma perspectiva discursiva a partir da qual discutimos os aspectos relacionados à escrita e à leitura que consideramos relevantes para o trabalho de produção de textos em sala de aula. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 36)

Logo, outro propósito do MP3 é “apresentar aspectos discursivos relacionados à escrita e à leitura”.

Considerando que o MP é uma produção que trata, prioritariamente, sobre o LD do aluno, faz-se necessário consultar também a macroestrutura desse LD. Isso foi essencial à compreensão da proposta da coletânea do MP3. Vejamos como está organizado o LD dessa coletânea.

Quadro 15 – Organização didática do LD de MP3

Eixos	Unidades	Capítulos
Literatura	1 Introdução à literatura	1 Arte, literatura e seus agentes 2 Literatura é uma linguagem 3 Literatura é gênero I: o épico e o lírico 4 Literatura é gênero II: o dramático 5 Literatura é expressão de uma época
Literatura	2 Origens europeias	6 Literatura na idade média 7 Humanismo 8 Classicismo
Literatura	3 A literatura no período colonial	9 Primeiras visões do Brasil 10 Barroco 11 Arcadismo
Gramática	4 Linguagem	12 Linguagem e variação linguística 13 Oralidade e escrita 14 A dimensão discursiva da linguagem

Gramática	5 Linguagem e sentido	15 A construção do sentido 16 Efeitos de sentido 17 Recursos estilísticos: figuras de linguagem
Gramática	6 Introdução aos estudos gramaticais	18 A gramática e suas partes 19 A estrutura das palavras 20 Formação de palavra I 21 Formação de palavra II
Produção textual	7 O discurso	22 Discurso e texto 23 A interlocução e o contexto 24 os gêneros do discurso
Produção textual	8 Narração e descrição	25 Relato, carta pessoal, e-mail e diário 26 Notícia
Produção textual	9 Exposição e injunção	27 Reportagem 28 Textos instrucionais
Produção textual	10 Argumentação	29 Textos publicitários 30 Resenha

Das coletâneas que se constituem *corpus* de nossa pesquisa, a do MP3 é a única que apresenta a organização acima em que cada eixo de ensino se encontra separado um do outro em unidades didáticas diferentes. Esse tipo de coletânea parece atender à demanda de escolas que organizam o ensino de LP como sendo 3 (três) disciplinas curriculares distintas, inclusive, situação em que cada um tem seu horário e seu professor.

Não somente observando o sumário do LD do MP3, mas também, ao analisar a introdução da seção *Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente* desse manual, percebemos que as autoras elegeram a organização didática abordando os eixos de ensino de LP distintamente, por considerarem “campos disciplinares” distintos:

O trabalho com a língua portuguesa no ambiente escolar pode ser considerado um espaço natural para experimentação e desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Como responsável pela execução de um programa construído sobre três campos disciplinares (Gramática, Literatura e Produção de textos) bem delimitados e já há muito consagrados como componentes indispensáveis de qualquer grade curricular, o professor de português precisa desenvolver recursos para abordar desde esquemas lógicos relativamente complexos (do qual a análise sintática é um bom exemplo) à observação de elementos naturais, culturais e histórico-sociais para subsidiar a análise de diferentes objetos, eventos e fenômenos (uma prática comum, por exemplo, no estudo das escolas literárias e no reconhecimento das

propriedades e funções dos variados gêneros discursivos). (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 79) [grifo nosso]

Certamente, por isso, as autoras desse manual optaram por organizar retoricamente o *Guia de recursos* – como elas denominaram o MP3 – também de maneira distinta, não estabelecendo muitos vínculos entre os eixos de ensino de LP.

Contudo, apesar de ser organizado o LD e seu MP3 conforme relatamos até aqui, elas concebem o ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar, ou seja, na prática pedagógica, cabe ao professor, estabelecer a interdisciplinaridade. Inclusive, com outras disciplinas, como podemos observar:

Dessa forma, conceber o ensino-aprendizagem de gramática, literatura e produção de texto como um esforço naturalmente interdisciplinar não significa reconhecer que o professor de português possa se dar ao luxo de desenvolver interdisciplinaridade sem um diálogo construtivo com profissionais de outras áreas. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 80)

Em parte, percebemos que a CD do MP3 segue as especificações das *Orientações curriculares para o ensino médio*, como posto na citação a seguir, que apresenta os “Conhecimentos de literatura” como disciplina autônoma, marcada por especificidades não consideradas pelos PCN do EM (que incorporaram a literatura no estudo de linguagem, sob a alegação de que a linguagem, como espaço dialógico, traz uma perspectiva maior e que envolve, inclusive, a literatura).

Embora concordemos com o fato de que a literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua:

[...]

Na defesa, pois, da especificidade da literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar

as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN. (BRASIL, 2012, p. 49)

Ao constataremos essa diferença retórico-organizacional do MP3 em relação ao MP1 e ao MP2, no que concerne à organização do LD segundo os eixos – que naquele manual pareceu assumi-los de forma distinta – e também do próprio manual, percebemos que não existe uma fórmula canônica de constituição textual do gênero MP. Isso é mais um aspecto favorável à análise do professor, que terá a oportunidade de fazer a sua escolha, conforme sua formação, sua postura teórico-metodológica e demais especificidades.

A análise da organização retórica do MP3, conforme orientada por Johns et al. (2006), permite-nos perceber, em certo nível, a voz do autor (e sobre esse aspecto trataremos efetivamente mais adiante). Isso revela o quanto o MP é um recurso necessário no momento em que se faz a verificação de propostas para escolha de LD e também naqueles em que o LD for parte do planejamento pedagógico. É necessário que o professor examine se, no decorrer dos apelos retóricos, se instaura um discurso propositivo ou impositivo.

Os manuais MP1 e MP3 apresentam, em termos gerais, os pressupostos teórico-metodológicos em que os autores se aparam quanto à produção do LD e propostas de estratégias de ensino e de atividades. Estas são, portanto, de natureza propositiva, como veremos a seguir.

Segundo os autores do MP1, o manual apresenta, portanto, ao professor os princípios que sustentam o LD e uma metodologia de trabalho em sala de aula com a coleção. Na introdução, eles afirmam que as atividades presentes no LD e no MP – referentes às unidades didáticas do LD – são de caráter propositivo e adaptável à realidade do professor.

Vale lembrar, finalmente, que todas as sugestões de atividades e encaminhamentos metodológicos expostos o longo das unidades e dos capítulos – tanto no livro do aluno quanto como sugestão apenas para o(a) professor(a) –, constituem *sugestões de atividades*: o(a) professor(a) enriquecerá enormemente seu trabalho se puder valer-se dessas sugestões, bem como e, talvez, principalmente, se as adaptar ao seu fazer didático-pedagógico, aproximando-as da realidade em que atua. Vale dizer que todas as propostas do livro são adaptáveis às necessidades do(a) professor(a), que pode seguir a ordem proposta pelos autores em cada volume ou alterá-la de acordo com a sua realidade. Assim, é possível seguir o livro página a página ou fazer escolhas decorrentes do planejamento elaborado pelo(a) professor(a). (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 04)

Esse mesmo entendimento encontramos em MP3:

Embora todos os documentos oficiais estabeleçam as grandes metas a serem alcançadas com a Educação Básica, cabe à escola, e particularmente ao professor, decidir quais estratégias favorecerão o desenvolvimento de habilidades e competências em sala de aula. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 74)

No MP2, apesar de trazer seções intituladas *Sugestões de estratégias* e *Sugestões gerais*, é possível encontrar interlocuções nem sempre propositivas:

PROFESSOR, PROGRAME-SE

É conveniente que, já no início do bimestre, sejam organizadas algumas atividades:

- distribuir as atividades sugeridas no capítulo *intervalo*, comentando o que se espera de cada proposta e marcando as datas de apresentação;
- se achar conveniente, propor a leitura extraclasse de um livro de sua escolha, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado no bimestre, ou deixar que os alunos escolham outros entre os sugeridos em *Fique ligado! Pesquise!*, ou, ainda, sugerir outros títulos, a seu critério. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 28)

O título do box acima, que se encontra no manual, já demonstra o caráter diretivo, não propositivo, embora o texto logo em seguida não siga esse mesmo estilo imperativo.

As considerações de possibilidade de adaptação das atividades propostas às necessidades do fazer didático-pedagógico ressaltadas pelos autores do MP1 nos permitem perceber, primeiro, a natureza multidimensional do gênero, como descreve Tardy (apud JOHNS et al., 2006, p. 239), já que “um gênero é um tipo de elo entre as dimensões textuais, sociais e políticas da escrita”. O gênero não é um composto de aspectos apenas de natureza textual nem se restringe a fatores relacionados a ações sociais. Nesse contexto de interação, a análise de um gênero não pode se limitar a observação do que as comunidades de práticas realizam com ele. No que diz respeito ao gênero como “ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”, conforme conceitua Miller (2011, p.16), concentrar essa concepção mais na produção não implica descartar a resposta que alguém dá a ela. Ou seja, os autores do MP1 consideram que o professor poderá dar diversas respostas quanto à utilização

das atividades sugeridas. Eles se colocam no lugar do professor e veem, nesse momento, a CD como analistas; assumem o papel de analistas de sua própria CD.

Em razão disso, é necessário dizer que vamos entender o MP sociorretoricamente se entendermos a sua relação funcional entre forma e situação de uso. Aos autores de MP, torna-se imprescindível colocar-se no papel do professor que utilizará o LD e se constituirá em leitor potencial do MP. Escrever é, portanto, pensar e colocar-se no lugar de leitor. Particularmente, em relação ao gênero MP, que se destina a uma audiência específica, formada por especialistas na área-matéria curricular, é preciso apresentar propósitos claros e que atendam a demanda desses profissionais.

Por fim, retornando à introdução dos manuais que trazem essa parte (MP1 e MP2), verificamos que apenas em MP1 se encontram movimentos retóricos que revelam como o manual está organizado. Vejamos:

Esse Manual do Professor está dividido em duas partes: uma, geral, comum aos três volumes, contém os princípios estruturadores globais da coleção, os quais dão sustentação teórico-metodológica à proposta levada à cabo nos três volumes; a outra, específica de cada volume, fornece propostas de atividades complementares e encaminhamentos didáticos para a condução de atividades propostas no respectivo volume, podendo servir para o(a) professor(a) de guia de consulta. Ao longo das unidades e dos capítulos de cada volume, sempre que necessário, faz-se remissão a essa segunda parte, para que o(a) professor(a) possa consultá-la caso queira desenvolver as atividades de acordo com a maneira como foram metodologicamente concebidas pelos autores. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 04)

Isso implica situar o professor/leitor sobre as demais partes do manual, inclusive, para que ele não tenha o entendimento equivocado de que o MP é o mesmo para todos os volumes do EM, já que há uma parte que será encontrada nos três volumes. Não custa relembrar que estamos analisando apenas o volume utilizado por professor e alunos no 1º. ano escolar do EM.

Por meio das análises realizadas até aqui, como considerações parciais, evidenciamos que os aspectos inerentes à constituição textual do gênero MP tem notadamente correspondido às especificidades previstas no PNLD 2012. Essa constituição se corporifica através dos movimentos retóricos, a partir dos quais depreendemos, dentre outros aspectos, os propósitos comunicativos e os assuntos (objeto de nossa próxima seção) que compreendem

informações sobre estrutura, propostas de atividades e fundamentos teóricos demarcadores da feitura do LD.

6.2.2 Tópicos de que tratam os Manuais

Já firmamos até este instante que o fato de o MP ser uma produção que nasce em consequência da produção de um LD não implica dizer que se trata de um gênero secundário. Estamos certos também, até aqui, de que, tendo um leitor potencial bastante específico – o professor – e especializado, em princípio, para quem o autor se dirige no MP, o manual se constitui em um recurso bastante significativo – embora não seja único nem mesmo impositivo – a ser consultado em vista às atividades pedagógicas, sobretudo naquelas em que o LD for útil ao processo de ensino-aprendizagem.

Para que possamos aprofundar nosso entendimento sobre o gênero MP, como atestam Johns et al. (2006), torna-se importante identificarmos a situação em que ele é usado, reconhecendo os assuntos encaminhados nesse gênero, inclusive, verificando se eles aparecem em, pelo menos, mais de um dos exemplares que constituem nosso *corpus*. Isso, inclusive, nos permitirá, mais adiante, reconhecer outros gêneros que interagem com o MP engajados em atividades sociais estruturadas, compondo um “conjunto de gêneros” que, por sua vez, se situam em “sistemas de gêneros” encontrados em “sistemas de atividades humanas”, como afirma Bazerman (2011a).

Nas subseções seguintes, apresentamos 6 (seis) assuntos encontrados nos manuais que analisamos. A sequência a que nos reportamos não representa necessariamente a sequência pontuada na organização retórica dos MP.

6.2.2.1 Explicação da estrutura do LD

Dentre os assuntos relevantes e, por assim dizer, obrigatórios (já que é previsto em PNLD 2012), observamos¹⁰ a explicação da estrutura do LD, que assim se encontra em MP1:

Estrutura da coleção, das unidades e dos capítulos

Para bem compreender a descrição que aqui é feita da coleção, das unidades e dos capítulos, sugerimos que o(a) professor(a) acompanhe sua leitura com a observação concomitante de pelo menos um volume. Assim, entenderá melhor os princípios estruturadores de cada livro e da obra em seu todo. (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 05)

Visão geral da coleção

Cada um dos três volumes se organiza em torno de doze *capítulos* distribuídos em quatro *unidades*. Há, antes, um capítulo que abre o volume.

Esse capítulo inicial de cada livro não faz parte de nenhuma unidade. Nele, apresentam-se noções e conceitos fundamentais, que são retomados ao longo de todo o livro. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 05)

Estrutura das unidades

A estrutura das unidades em linhas gerais, é a seguinte:

- O capítulo, que sempre remete ao tema e/ou ao trabalho coletivo – projeto – que a unidade propõe.
- Uma epígrafe, logo abaixo do título, que o(a) professor(a) poderá discutir com seus alunos e que lhes servirá como breve “aquecimento” para dialogar com o tema da unidade. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 06)

Propostas das unidades

Ao longo das unidades, sugere-se que os alunos se envolvam em trabalhos coletivos de produção de texto, algumas vezes designados neste manual e no livro do aluno como “projetos” de leitura e escrita. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 07)

¹⁰ Considerando o quantitativo de páginas de cada MP (que torna inviável anexar cada um deles na parte pós-textual desta tese), optamos por transcrever alguns trechos para melhor ilustrar nossa análise.

Trabalhos coletivos sugeridos nas unidades

Cada proposta de trabalho coletivo é iniciada com atividades de introdução (na seção de abertura da unidade, “Para começo de conversa”) e se fecha com as atividades da seção “E a conversa chega ao fim”. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 08)

Estrutura dos capítulos

As seguintes seções estruturam os capítulos dos volumes: [...]

Essa estrutura favorece determinada metodologia de trabalho com a língua e com os textos, como o(a) professor(a) poderá perceber. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 22)

Descrição e objetivos das seções dos capítulos

Título do capítulo

O título remete ao gênero ou tipo de texto cujo estudo predomina ao longo do capítulo, e dá pistas a respeito do trabalho final: a produção escrita. [...] (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 05)

A explicar a coleção, MP1 se refere aos três volumes de LD correspondentes aos três anos escolares do EM. Cada um desses volumes, em termos gerais, apresenta uma temática que será evidenciada nas unidades que o constituem. Por exemplo, a “unidade 2” do volume 1 tem como título *As canções de ontem, hoje e sempre*. É nessa unidade que são estudadas canções populares contemporâneas e cantigas trovadorescas. Em cada capítulo, portanto, há três unidades organizadas a partir do estudo de textos, variando entre 4 e 19 textos por unidade.

Vejamos agora essa explicação em MP2:

A estrutura da obra

As unidades

Cada volume da coleção está organizado em *quatro unidades*. O critério de organização é dado pela literatura, de modo que em cada unidade é estudado um movimento literário ou parte dele. Assim, temos, por exemplo, no volume 1: unidade 1: A literatura na Baixa Idade Média; unidade 2: História social do Classicismo; unidade 3: Barroco: a arte da indisciplina; unidade 4: História social do Arcadismo.

O número de capítulos de cada unidade varia de acordo com os assuntos tratados. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 23)

Aberturas de unidade

As aberturas de unidade contêm uma imagem ou um painel de imagens e pelo menos um pequeno texto verbal, todos relacionados com o assunto da unidade. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 23)

Em dia com o Enem

Essa seção foi totalmente remodelada. Nas últimas edições, ela se limitava a reunir questões dos principais vestibulares do país. Nesta edição, ela não apenas inclui questões do Enem e dos vestibulares, mas também desenvolve temas específicos que preparam os alunos para esses exames. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 24)

Os capítulos

Literatura

Os capítulos de literatura se iniciam com um *lead*, isto é, com um texto que sintetiza as ideias gerais do capítulo.

Há três tipos de capítulo de literatura, que apresentamos a seguir.

A linguagem do movimento literário

Como primeiro capítulo de cada uma das unidades de cada volume da coleção, esse capítulo tem a finalidade de caracterizar a linguagem do movimento literário a ser estudado. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 24)

Interpretação de textos

As razões de esta edição da coleção apresentar quatro capítulos específicos de interpretação de textos por volume já foram expostas na introdução deste manual.

Esses capítulos estão organizados em duas partes. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 26)

Produção de texto

Os capítulos de produção de texto organizam-se em torno de duas u três seções essenciais. São elas:

Trabalhando o gênero

Assim como nos estudos de literatura e de língua, também em produção de textos o trabalho é iniciado pela leitura de um texto representativo do gênero a ser focado. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 26)

Língua: uso e reflexão

O estudo da língua é realizado em capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, maior espaço e importância. Tais capítulos apresentam as seguintes seções:

Construindo o conceito

O capítulo é sempre introduzido por um tempo – verbal, não verbal ou transverbal –, que é o elemento motivador para o início do trabalho. [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 26)

MP1 e MP2, de certo modo, apresentam, retoricamente, semelhante encaminhamento para explicar a obra. As coleções se assemelham em termos estruturais, diferentemente da coleção de MP3 que, por suas peculiaridades, não apresenta a explicação de toda estrutura de modo sequencial.

Como já mostramos na seção anterior, o MP3, em sua primeira parte, está organizado em blocos temáticos distintos, correspondentes aos eixos literatura, gramática e produção de texto. No LD, esses eixos organizam blocos de unidades e capítulos, sem estabelecer diálogo entre si. Por isso, o MP3 explica cada parte do LD também separadamente, como se fossem três volumes arquivados em um único encadernamento.

A própria explicação de cada parte da obra em MP3 outra coisa não quer senão confirmar a postura, conforme indica Hyland (JOHNS et al., 2006), das autoras frente ao entendimento de que os conhecimentos literários constituem um componente curricular com especificidades suficientemente definidas e, em certo estágio, independentes de qualquer eixo linguístico, cujo estudo requer atenção exclusiva. A literatura, inclusive, constitui a primeira parte da coletânea.

Vejamos trechos dessa explicação:

A estrutura da parte de Literatura

A parte da literatura está organizada em 3 unidades, compostas por um total de 11 capítulos.

A primeira unidade, **Introdução à literatura**, desenvolve os fundamentos necessários para a leitura de textos literários, como os conceitos de *arte*, *representação*, *realidade* e *gênero*, além de discutir as funções dos textos literários e explicar por que a literatura pode ser vista como a expressão de uma época. [...] (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 08)

Após explicarem toda estrutura da parte “Literatura”, as autoras de MP3 apresentam uma seção sobre *Sugestões de leitura*, percorrendo um construto teórico antes de chegar à

subseção *Montando a sua estante*, espaço em que elas oferecem sinopses de 30 livros. Somente depois desse caminho, elas adentram a segunda parte, *Gramática*:

A estrutura da parte de Gramática

A parte de Gramática está organizada em três unidades, no interior das quais se distribuem os 10 capítulos com o conteúdo a ser desenvolvido ao longo do primeiro ano do Ensino Médio. Há, ainda, um conjunto de 12 anexos que apresentam informações adicionais sobre alguns dos aspectos desenvolvidos nos capítulos (quadros com radicais e prefixos gregos e latinos, relação de alguns sufixos do português e sua significação, sufixos aumentativos, etc.). [...] (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 23)

E sobre a parte de Produção de texto, MP3 assim explica:

A estrutura da parte de Produção de texto

A parte da Produção de texto está organizada em 4 unidades, compostas por um total de 9 capítulos.

A sétima unidade, **O discurso**, conta com três capítulos (Discurso e texto; A interlocução e o contexto; Os gêneros dos discurso) que apresentam conceitos fundamentais para que se possa lidar com a leitura e a produção de textos a partir de uma perspectiva discursiva. [...] (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 38)

Ao explicar a estrutura da CD, os manuais apresentam os objetivos pretendidos. Temos aí um segundo assunto de que trata um MP: apresentar o objetivo do estudo de cada unidade/capítulo/atividade proposta no LD.

6.2.2.2 Objetivo(s) pretendido(s)

Como assegura Maruxo Jr (2013), coautor de MP1, “o manual pode ter muitos princípios e valores, mas o mais importante é que ele ajude o professor a compreender o livro que ele tem em mãos. Se o manual falhar nesse objetivo, terá naufragado naquilo que é a sua principal razão de ser”. Logo, a apresentação dos objetivos de cada unidade didática, das seções nelas encontradas e das atividades propostas é parte constitutiva de um MP.

Ao explicar a seção *Análise*, presente nos capítulos da parte de *Produção de texto*, MP3 revela o objetivo geral da atividade:

Análise

Conjunto de questões que têm por objetivo “direcionar” o olhar do aluno para os aspectos mais relevantes do(s) texto(s) selecionado(s). O encaminhamento da análise é feito de modo a permitir que, por meio da identificação de dados, o aluno comece a construir os conceitos referentes ao trabalho com textos a partir de uma perspectiva discursiva.

É importante destacar que, na formulação de questões, tomamos o cuidado de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades. Assim, eles serão solicitados a reconhecer informações, a elaborar hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação e avaliando de que modo determinadas características estruturais participam da construção do sentido. (ABAURRE; ABAURRE, PONTARA, 2008, p. 39)

Como é possível perceber no trecho anterior, há um objetivo geral, voltado para a construção, por parte do aluno, de conceitos relativos a atividades textuais numa abordagem discursiva; e outros tantos objetivos, de natureza secundária, por assim dizer, apresentados no segundo parágrafo, ao lançar mãos dos seguintes verbos: *reconhecer*, *elaborar*, *inferir*, *relacionar* etc.

Todas as coletâneas apresentam, nas composições das unidades, informações em boxes. Vejamos como dois manuais citam o(s) objetivo(s) desses boxes:

Boxes

Os boxes contêm textos paralelos, que objetivam dialogar com o texto-base, acrescentando novas informações. Ora servem para ampliar um aspecto tratado no texto-base; ora estabelecem relações entre o assunto em estudo e aspectos da cultura de hoje, presentes no cinema, na música, na moda, em comportamentos, na internet; ora apresentam uma curiosidade sobre um autor ou uma época; ora fazem sugestões de leitura para o aluno que deseja se aprofundar no assunto [...]. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 25 / MP2)

Boxes

Objetivos

Presente na abertura de todos os capítulos, esse box identifica os objetivos essenciais a serem alcançados pelos alunos após o desenvolvimento do conteúdo apresentado. Julgamos importante destacar tais objetivos, porque eles auxiliam os alunos a buscarem, no texto, as informações e análises que se ligam aos conceitos fundamentais estudados, às características definidora de um determinado gênero e aos aspectos que devem ser controlados no momento da produção de textos desse mesmo gênero.

Boxe biográfico

Acompanha a citação de um autor nacional ou estrangeiro. Traz algumas informações sobre a vida daquele autor, sua formação e influências culturais e destaca aspectos importantes de sua produção artística.

Boxe de informação

Apresentado ao longo do capítulo, chama a atenção dos alunos para manifestações contemporâneas que se relacionam a um aspecto estudado, ou amplia alguma informação apresentada na teoria. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 42 / MP3)

Há, pelo menos, 6 (seis) objetivos bem definidos nos trechos acima citados, no que diz respeito aos boxes presentes nas unidades dos LD. Estão relacionados ao assunto de estudo ou ao texto-base da unidade (e/ou informações sobre o autor do texto, época e leituras complementares).

6.2.2.3 Orientação teórico-metodológica

O terceiro assunto presente em manuais diz respeito às orientações teórico-metodológicas que fundamentam toda a construção do LD. Trata-se também de uma exigência prevista em PNLD.

Os autores de MP1, ao revelarem a fundamentação teórica que rege a produção de sua coletânea, optam por oferecer 6 (seis) textos, numa seção intitulada *Para leitura e reflexão*. Cada texto está precedido de uma apresentação realizada pelos autores do manual, como na ilustração a seguir:

O texto a seguir é um extrato do artigo “O oral como texto: como construir um objetivo de ensino”, de autoria de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, publicado originalmente em francês na obra *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Por essa razão, ao longo do texto, os autores se referem ao ensino do francês como língua materna. Porém, acreditamos que o que é descrito no texto a propósito do francês vale como referência para a situação do ensino do português nas escolas brasileiras. A tradução em português da qual extraímos as partes reproduzidas a seguir está no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (a referência completa está indicada na bibliografia no fim do volume). (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 37)

Além do texto de Dolz e Schneuwly, em MP1 encontramos o texto *Considerações em torno do projeto de lei nº. 1676/99*, de José Luiz Fiorin, que se refere ao projeto de lei presente no próprio título desse artigo, apresentado pelo deputado federal Aldo Rebelo, que defende, protege, promove o uso do idioma, restringindo o uso de estrangeirismo; um extrato do livro da professora Véronique Dahlet (professora associada do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), intitulado *As (man)obras da pontuação: usos e significações*, em que se estuda o uso da pontuação em português valendo-se da análise de textos jornalísticos brasileiros e de textos literários recentes, além de discutir o modo de as gramáticas de língua portuguesa tratarem a pontuação, em grande parte insuficiente ou redutora; e três textos dos linguistas P. Charaudeau e D. Maingueneau, que discutem sobre as noções de gênero, tipologia e modo de organização do discurso, dirimindo dúvidas conceituais.

Maruxo Júnior (2013), coautor deste Manual, diz que:

A publicação de estudos linguísticos recentes faz sentido se estiver, de alguma modo, relacionada com a concepção da obra didática e se ajudar o professor a compreender seu funcionamento, seus princípios e a metodologia apresentada na coleção didática.

Passando para outro Manual. Ao introduzir a seção *Metodologia*, já no primeiro parágrafo MP2 expõe a concepção de ensino de português que norteia os encaminhamentos teórico-metodológicos do LD: “A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 05). Nesse sentido, defende a construção de valores necessários à vida cidadã, a

saber: ética, solidariedade, autonomia, aceitação do diferente, afetividade, respeito e participação social.

Sobre literatura, MP2 diz:

Tomando como fundamentação teórica as ideias de Antonio Candido quanto às relações entre literatura e sociedade, as de Mikhail Bakhtin quanto ao dialogismo e as de Hans Robert Jauss quanto às relações entre diacronia e sincronia, esta proposta de ensino de literatura opta por uma abordagem que, sem eliminar a história da literatura – fio condutor do trabalho, porém não camisa de força –, cria diferentes cruzamentos, aproximando, por exemplo, autores de diferentes línguas e culturas, ou autores brasileiros de diferentes épocas mas ligados pela mesma tradição, ou aproximando linguagens diferentes, com a literatura e o cinema, ou a literatura e a música popular brasileira. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 06)

MP3 também inicia a seção de metodologia no campo da literatura, intitulada por suas autoras *Um olhar para a literatura*, dialogando com teóricos da área, citando falas de Harold Bloom e Antonio Candido. E, após discutir sobre enfoques diferentes do estudo de literatura, apresenta a abordagem que orienta o projeto literário da CD:

Uma breve análise das opções metodológicas que têm norteado o trabalho com a literatura no Ensino Médio nas últimas décadas aponta diferentes ênfases para o trabalho com o texto literário. A literatura já foi apresentada principalmente como uma **história**, como uma **arte**, como uma **linguagem**. O problema é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo suficiente.

O desafio que enfrentamos, nesta obra, foi o de identificar uma abordagem que ampliasse esse espectro, revelando como as diferentes dimensões do texto literário se articulam para dar forma a um **projeto literário** específico. Por esse motivo, optamos por tratar a literatura como um **discurso**.

Quando Harold Bloom afirma que devemos ler como **seres humanos**, ele resgata um aspecto essencial dos textos literários: eles foram escritos por seres humanos para seres humanos. Acreditamos que reconhecer a literatura como um discurso significa devolver a ela essa dimensão. Vamos explicar por quê. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 06)

Ao apresentarem o construto teórico-metodológico, todos os manuais, no que concerne à literatura, compreendem a necessidade de se estabelecer um diálogo entre literatura e outras manifestações artísticas, como a música, a pintura, a escultura e o cinema, estabelecendo os

pontos de contato entre essas artes e realizando, também, a transposição desse estudo para o contexto atual.

No que tange aos estudos linguísticos, também se instaura a perspectiva interativa e dinâmica da linguagem, como vemos a seguir:

Todo o estudo da gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores. [...]

Outro conceito estruturador da visão de língua portuguesa que embasa esta obra é o de **variação linguística** [...]. Julgamos indispensável que o aluno compreenda que não existe só uma variedade de português e que a norma culta (ou variedade padrão) é apenas um dos diferentes sistemas em que a língua se organiza. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 22)

É importante ressaltarmos que não se constituiu objetivo de nossa pesquisa confrontar os pressupostos teórico-metodológicos com as atividades do LD para observar a aplicação das concepções assumidas pelos autores de CD, ou seja, não nos propusemos a perceber se houve uma tentativa de apenas atender a uma exigência do PLND 2012 – em relação a fazer das informações teórico-metodológicas constantes no MP um reflexo da feitura do LD – ou se, de fato, corresponde ao que está posto no LD. Partimos do princípio de que as coleções de nossa pesquisa apresentam no MP, em termos do assunto em pauta nesta seção, o que regeu a produção do LD já que todas as CD passaram por um processo de avaliação estabelecido pelo próprio programa de governo.

6.2.2.4 Sugestão de atividades complementares

Nos manuais, encontramos também sugestão de atividades complementares, sendo, portanto, um quarto assunto presente em MP. Ora essas sugestões são dirigidas ao professor e aos alunos, ora somente ao professor. Ora constam no LD, havendo comentários no MP, ora estão postas exclusivamente no MP.

No MP1, por exemplo, encontramos comentários sobre a seção do LD *Para ir mais longe*, em que se incentivam a ampliação do repertório de leituras, estabelecendo comparação entre as novas e as leituras já realizadas no decorrer do estudo proposto nas unidades didáticas; além disso, essa seção propõe trabalhos com outras mídias e recursos diversos, conforme a disponibilidade do professor e dos alunos.

No MP2, encontramos sugestões de leituras extraclasse, com proposição de atividades para cada uma das leituras, como podemos constatar:

Figura 6 – Sugestão de atividade / MP2

adequação da obra à série e à faixa etária, mas também os conteúdos estudados no bimestre ou trimestre e as tendências do exame de literatura nos vestibulares mais procurados pelos alunos.

Em grande parte dos Estados brasileiros, as principais universidades divulgam listas de obras que devem ser lidas pelos estudantes durante o ensino médio. Como essas listas variam, sugerimos, a seguir, roteiros de leitura extraclasse de duas obras essenciais da literatura em língua portuguesa. O objetivo desses roteiros não é apenas verificar a leitura dos alunos, mas aprofundar certos aspectos interpretativos da obra em exame ou levar os alunos a estabelecer relações entre a obra e outras obras, ou entre a obra e outras áreas do conhecimento. O professor poderá aproveitar esses roteiros no todo ou em parte, conforme julgar adequado ao seu programa.

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

1. O teatro vicentino é uma sátira à sociedade portuguesa. Para fazer essa sátira, o autor se serve de tipos sociais bem definidos, caracterizados não só pela visão de mundo peculiar de cada um, mas também pelas particularidades de sua linguagem. Comprove os dados contidos nessa afirmação, realizando as propostas a seguir.
 - a) Faça um levantamento dos provérbios contidos nas falas da mãe de Inês Pereira. Compare a linguagem da mãe à de Inês Pereira e verifique que diferença há entre elas.
 - b) Um dos tipos sociais observados com mais realismo por Gil Vicente é a “moça da vila”, isto é, a moça que vive na vila, fora da corte, num aglomerado urbano: ela pretende subir de condição social e, para isso, almeja casar-se com um escudeiro. Na farsa em estudo, Inês Pereira representa a moça da vila. Caracterize-a.
 - c) Por meio das personagens Latão e Vidal, indique o papel desempenhado pelos judeus nessa sociedade.
 - d) Por meio da personagem Lianor Vaz, indique o papel desempenhado pela alcoviteira nessa sociedade.
 - e) Brás da Mata, o escudeiro, representa a nobreza decadente na Baixa Idade Média. Retire do texto elementos que comprovem essa afirmação.
2. Indique os costumes da época vicentina observados na *Farsa de Inês Pereira* em relação à sedução, ao pagamento de serviços e à educação doméstica.

3. Na *Farsa de Inês Pereira*, o escudeiro morre no momento em que Pero Marques herda a fortuna do pai. A simultaneidade desses acontecimentos mostra que o nobre é substituído pelo tolo que possui dinheiro. O que isso significa no contexto das transformações históricas no início do século XVI?

4. A *Farsa de Inês Pereira* é uma peça picante que diverte moralizando. Qual é sua moralidade?

Os lusíadas, de Luís de Camões (episódios de Inês de Castro e do velho do Restelo)

A epopeia no episódio de Inês de Castro

1. O que é uma epopeia? Quais são as epopeias clássicas nas quais Camões se mirou?
2. Qual é a estrutura (as partes) convencional de uma epopeia? Em qual das partes se situa o episódio de Inês de Castro?
3. Que diferenças existem entre uma epopeia da tradição greco-latina e *Os lusíadas*?
4. Como se dá, na obra, a presença do maravilhoso pagão e do maravilhoso cristão?
5. Que relação existe entre o episódio de Inês e a história de Portugal? Confrontar a versão de Camões desse episódio e a de Fernão Lopes. Confrontar, em seguida, a versão de Camões com a visão dos historiadores atuais. Que diferenças existem? Que razões teriam levado ao assassinato de Inês?

O episódio do velho do Restelo (Canto IV)

1. Qual é a estrutura da obra quanto ao tipo de verso e às estrofes empregadas?
2. Quem é o herói nessa obra? Esse herói coincide com aqueles que tradicionalmente eram heróis nas epopeias?
3. Confrontar o tom com que Camões se refere às navegações na proposição, no episódio do velho e no epílogo. O que muda?
4. Buscar causas históricas para explicar essa mudança de tom. O que ocorria em Portugal? Como vivia a sociedade portuguesa (as famílias, as esposas, etc.) durante o período das navegações e do comércio? Que rumo tomaram as navegações e o comércio portugueses ao longo do século XVI?
5. É possível afirmar que o velho do Restelo representa o próprio poeta? Por quê?

Já em MP1, percebemos 18 referências bibliográficas voltadas somente ao professor. MP3 dedica grande espaço do manual para sugerir leituras também ao professor. Em cada um dos eixos – que constitui, como já vimos, praticamente cada qual um manual a parte –,

encontramos a seção *Sugestões de leitura*, organizada em 2 (duas) subseções: *Para começar a refletir* e *Montando a sua estante*.

Na primeira, as autoras do MP3 publicam textos (alguns na íntegra) relacionados à concepção dos estudos de cada campo temático geral que compõe o LD (literatura, gramática e produção de texto – respectivamente, textos de Tzvetan Todorov, Mário Perini e Schneuwly e Dolz). Na segunda subseção, uma lista de referências bibliográficas, cada uma acompanhada de uma breve explanação sobre o objeto central propulsor, uma sinopse. São, portanto, para compor a estante do professor, sugeridas a leitura de 30 (trinta) livros relacionados à literatura, 26 (vinte e seis) a estudos linguísticos e 20 (vinte) à produção de texto. Completam essa lista indicações de 2 (duas) revistas e 3 (três) sites que trazem artigos sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Para observarmos a organização visual dada ao assunto em curso, segue-se a primeira página de cada uma das subseções:

Figura 7 – Sugestões de leitura / MP3



SUGESTÕES DE LEITURA

Para começar a refletir

O búlgaro Tzvetan Todorov tornou-se conhecido entre nós como um dos divulgadores da análise estruturalista de textos literários. Leitor apaixonado, que tinha na literatura um dos poucos espaços para o exercício da liberdade em uma Bulgária dominada pela ideologia comunista, surpreendeu-se, já vivendo na França, ao acompanhar o modo como a literatura era apresentada a seus filhos na escola.

Por acreditar que “o conhecimento da literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”, Todorov escreveu um livro intitulado *A literatura em perigo*, do qual selecionamos o texto apresentado a seguir. Nele, o crítico búlgaro defende uma retomada da visão mais humanista do trabalho com textos literários, para que os alunos possam não só tomar contato com grandes obras, mas principalmente ter a oportunidade de ser por elas transformados.

O que pode a literatura?

Em sua *Autobiografia*, publicada logo após a sua morte, em 1873, John Stuart Mill narra a intensa depressão da qual foi vítima aos 20 anos. Ele se torna “insensível a toda a alegria, assim como a toda sensação agradável, num desses mal-estares em que tudo o que em outras ocasiões proporciona prazer se torna insípido e indiferente”. Todos os remédios que experimenta se mostram ineficazes, e sua melancolia se instala de forma contínua. Ele continua a cumprir mecanicamente os gestos habituais, mas sem nada sentir. Esse estado doloroso se prolonga por dois anos. Depois, pouco a pouco, se dissipa. Um livro que Mill lê por acaso naquele momento tem papel particular em sua cura: trata-se de uma coletânea de poemas de Wordsworth. Mill encontra no livro a expressão de seus próprios sentimentos sublimados pela beleza dos versos. “Eles me pareceram ser a fonte na qual eu podia buscar a alegria interior, os prazeres da simpatia e da imaginação que todos os seres humanos podem compartilhar [...]. Eu precisava que me fizessem sentir que há na contemplação tranquila das belezas da natureza uma felicidade verdadeira e permanente. Wordsworth me ensinou tudo isso não somente sem me desviar da consideração dos sentimentos cotidianos e do destino comum da humanidade, mas também duplicando o interesse que eu trazia por eles.”¹

Aproximadamente 120 anos mais tarde, uma mulher ainda jovem se encontra numa prisão de Paris, presa por ter conspirado contra o invasor alemão. Charlotte Delbo está sozinha em sua cela; submetida ao regime de “Noites e nevoeiro”,² ela não tem acesso à leitura. Mas a detenta da cela de baixo pode retirar livros da biblioteca. Então, Delbo tece uma corda com fios retirados do seu cobertor e faz subir um livro pela

janela. A partir desse momento, Fabrice del Dongo³ passa a ser seu companheiro de cela. Apesar de não falar muito, ele permite que ela interrompa sua solidão. Alguns meses mais tarde, no vagão de animais que a conduz a Auschwitz, Dongo desaparece, mas Charlotte ouve uma outra voz, a do Alceste, o misantropo,⁴ que lhe explica em que consiste o inferno para o qual ela se dirige e lhe mostra o exemplo da solidariedade. No campo, outros heróis sedentos do absoluto lhe fazem uma visita: Electra, Don Juan, Antígona. Uma eternidade mais tarde, de volta à França, Delbo sofre para voltar à vida: a luz cegante de Auschwitz varreu toda ilusão, proibiu a imaginação, declarou falsos os rostos e os livros... até o dia em que Alceste retorna e a arrebatava com sua palavra. Em face do extremo, Charlotte Delbo descobre que as personagens dos livros podem se tornar companheiras confiáveis. “As criaturas do poeta”, ela escreve, “são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história.”⁵

Não vivi nada tão dramático quanto Charlotte Delbo, tampouco conheci as agruras da depressão descritas por John Stuart Mill; no entanto, não posso dispensar as palavras dos poetas, as narrativas do romancistas. Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. Quando estou mergulhado em desgosto, a única coisa que consigo ler é a prosa incandescente de Marina Tsvetaeva; todo o restante me parece insípido. Outro dia, descobri uma dimensão da vida somente pressentida antes e, porém, a reconheço imediatamente como verdadeira: vejo Nastassia Philipovna através dos olhos do príncipe Míchkin, “o idiota” de Dostoiévski, ando com ele nas ruas desertas de São Petersburgo, impulsionado pela

LITERATURA • Fundamentação teórico-metodológica
15

Pelo exemplar acima, percebemos que, antes de publicar o texto para reflexão, as autoras de MP3 explicam, em linhas gerais, ou fazendo menção ao objeto de discussão do texto e/ou mencionando considerações sobre seu autor, o motivo pelo qual elas escolheram esse texto para abrir a seção *Sugestões de leitura*.

Figura 8 – Sugestões de livros / MP3

Montando sua estante

Dos muitos livros consultados durante a elaboração desta obra, selecionamos alguns cuja leitura pode se mostrar valiosa para a reflexão sobre os diferentes gêneros do discurso, ou que nos ajudaram a desenvolver a perspectiva metodológica adotada.

A leitura desses títulos contribuirá não só para ampliar a formação do professor, mas também para auxiliá-lo a definir novas estratégias de abordagem e discussão dos gêneros do discurso.

» **A construção do argumento, de Anthony Weston. Tradução de Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.**

Com a estrutura típica dos manuais americanos, este livro trata de importantes aspectos relacionados à elaboração de uma boa argumentação. O autor aborda os diversos aspectos da composição de argumentos curtos, da argumentação por analogia, por exemplo, do uso de argumentos de autoridade, apresenta os diferentes tipos de falácia e, em três seções, orienta os leitores em relação aos principais pontos envolvidos na elaboração de um ensaio argumentativo. Trata-se de uma obra muito útil para quem deseja compreender melhor os diversos fatores que participam da construção de textos de gêneros argumentativos.

» **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação, de Walter A. Carnielli e Richard L. Epstein. São Paulo: Rideel, 2009.**

Como construir um bom argumento? Essa é uma das questões mais importantes a serem enfrentadas por professores e alunos durante o trabalho com gêneros de natureza argumentativa. Nesta obra (versão nacional baseada no *best-seller* americano *Critical Thinking*), Walter Carnielli e Richard Epstein recorrem a textos de diferentes gêneros (cartuns, tiras em quadrinho, imagens, tabelas, notícias, etc.) para apresentar de modo claro o que são bons e maus argumentos, analisar que tipo de afirmação de natureza moral trazem implicitamente e explicar as consequências dos enunciados vagos ou ambíguos para a argumentação. Preocupados em criar uma obra acessível a alunos do Ensino Médio, os autores apresentam as informações de modo simples, sem perder de vista o rigor conceitual necessário aos fundamentos do pensamento crítico.

» **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro, de Yara Liberato e Lúcia Fulgêncio. São Paulo: Contexto, 2007.**

As autoras procuram, com base em exemplos extraídos de textos do cotidiano, orientar seus leitores sobre a possibilidade de garantir maior legibilidade para os textos

que escrevem. Problemas mais comuns da estruturação textual são analisados e algumas soluções são apontadas. Além de tratar de questões específicas da escrita, a obra também traz orientações úteis sobre procedimentos de leitura destinados a favorecer a compreensão de textos.

» **Ler e compreender: os sentidos do texto, de Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 2006.**

Livro que trata das relações entre o texto, a leitura e o ensino de língua. Dirigida principalmente para professores, essa obra procura mostrar como os sentidos de um texto são construídos pelo "diálogo" constante entre um leitor e um autor. São apresentadas e discutidas as estratégias de que dispõem para construir essa interação e o modo como tais estratégias determinam a compreensão do que se pretende comunicar.

» **Redação e textualidade, de Maria da Graça Costa Val. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.**

Nessa obra, a autora apresenta os fundamentos da linguística textual e discute as noções de textualidade, coerência e coesão, bem como os fatores pragmáticos associados à textualidade. Esse quadro conceitual é aplicado à análise de redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG no vestibular de 1983, o que dá à obra um caráter prático que pode auxiliar o trabalho dos professores envolvidos com a prática de produção de textos e sua avaliação.

» **A comunicação nos textos, de Norma Discini. São Paulo: Contexto, 2005.**

Com base em vários textos de ampla circulação (artigos de jornal, cartuns, tiras humorísticas, anúncios, etc.), a autora propõe uma série de exercícios destinados a orientar a produção escrita. O caráter prático dessa obra faz com que seja um instrumento útil para a prática pedagógica.

» **Análise de textos de comunicação, de Dominique Maingueneau. 4. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.**

Um dos principais teóricos da análise do discurso, Dominique Maingueneau faz, nesse livro, a análise de vários

Ao apresentar sugestões para composição da estante do professor, as autoras do MP3 ressaltam dois aspectos relevantes: ampliação de sua formação e auxílio na definição de estratégias de abordagem e discussão dos vários aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola.

Os assuntos de que tratam os livros, as revistas e os sites indicados na subseção *Montando a sua estante* são os mais diversos. Todos relacionados ou a conteúdos do ensino de língua portuguesa ou mesmo à formação do professor dessa disciplina curricular. São eles: ensino de literatura, discursos tradicionalmente estabelecidos sobre literatura, compreensão do poder de diferentes linguagens, leitura e interpretação de textos literários, mundo da leitura e da criação literária, relações entre literatura e sociedade, tipos textuais, gêneros textuais, ensino de gramática, práticas pedagógicas voltadas para a leitura, a escrita e a reflexão, aspectos linguísticos responsáveis pela construção do sentido em diferentes gêneros textuais, análise do funcionamento da língua, relações entre oralidade e escrita, elaboração de uma boa argumentação, linguística textual, perspectiva discursiva para o trabalho com produção de textos, análise do discurso, mecanismos de coerência e de coesão textual etc.

Tanto as indicações de bibliografias especializadas em educação linguística quanto as sugestões de atividades complementares correspondem à busca constante dos MP em estabelecer o diálogo entre a proposta didática do LD e os documentos norteadores e organizadores do ensino médio.

6.2.2.5 Avaliação e autoavaliação do professor e dos alunos

O quinto assunto que encontramos nos manuais analisados está relacionado à avaliação e à autoavaliação do professor e dos alunos. Em termos gerais, nos MP o professor é orientado a avaliar constantemente cada aluno individualmente e a classe como um todo para poder estabelecer os ajustes necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

São propostos encaminhamentos para produção oral, como podemos constatar no MP3, que defende que os critérios de avaliação de atividades sejam discutidos e combinados com os alunos e não somente uma atividade a ser definida e realizada pelo professor. Portanto, a autoavaliação deve também ser parte do processo avaliativo. Os alunos devem se posicionar sobre o trabalho e o desempenho apresentados no ato da exposição. Esse Manual sugere, dentre os aspectos a serem vistos no ato da avaliação de exposições orais, a seguinte matriz de avaliação:

Figura 9 – Matriz para avaliação de produção textual

1. Com relação à articulação das diferentes partes da exposição (caracterização do assunto, detalhamento e encerramento), a apresentação foi:	
☐ bastante clara	☐ comprometida por observações soltas
☐ clara	☐ confusa
2. Com relação ao grau de formalidade , a linguagem utilizada foi:	
☐ adequada para uma situação mais formal	☐ inadequada para uma situação mais formal
☐ ora formal, ora informal	
3. A fluência da fala , a entoação e o volume de voz foram:	
☐ adequados	☐ inadequados
4. Os recursos utilizados para a apresentação foram:	
☐ enriquecedores	☐ nem sempre adequados
☐ adequados	☐ inadequados
5. O público manteve-se:	
☐ atento e interessado	☐ nem sempre atento
☐ atento	☐ distraído
6. A gestão do tempo foi:	
☐ muito boa	☐ razoável
☐ boa	☐ ruim
7. Em termos gerais, a exposição foi:	
☐ muito interessante	☐ pouco interessante
☐ interessante	☐ desinteressante
8. Para a próxima apresentação será preciso melhorar:	
Disponível em: <http://www.dpedrov.edu.pt/becre/files/guiao_para_exposicao_oral.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009. (Adaptado).	

Como observamos acima, oito comandos propositivos para que o aluno possa realizar a sua autoavaliação.

O MP1 reforça a importância da autoavaliação:

Ao longo dos três volumes, são sugeridas atividades de retomada (“releitura” e refação) dos textos orais analisados ou produzidos pelos

alunos. O objetivo dessas atividades é, em geral, avaliativo: por meio delas, os alunos podem refletir sobre os textos orais gerados, e o(a) professor(a) pode problematizar com a classe os resultados alcançados. Acredita-se que muitos problemas podem ser percebidos e solucionados quando os alunos – autores/produtores dos textos orais – refletem sobre as próprias produções e as analisam sobre a mediação do(a) professor(a) (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2010, p. 29).

Sobre a produção escrita, Abaurre; Abaurre e Pontara (2008) propõem uma reflexão sobre critério de correção, considerando que a avaliação não pode ser baseada na “impressão geral” que o texto causa no professor. Os critérios de correção de produção escrita também devem ser resultado do que ficou estabelecido com os alunos.

Essa é outra característica muito importante, e benéfica, da adoção de critérios de correção: **os alunos sabem como seus textos serão corrigidos**. Assim, professores e alunos dispõem de um conjunto de parâmetros **comuns**, referentes à estrutura do texto, com o qual trabalharão durante as aulas. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p.47)

Elas, sem a pretensão de credenciá-los como únicos, propuseram 7 (sete) critérios de correção: desenvolvimento do tema proposto, uso dos elementos da coletânea de textos (colocada à disposição dos alunos como opção de coleta de informações para o cumprimento da tarefa proposta) que acompanha o tema da produção de texto, estrutura característica do gênero textual, uso que o aluno faz da língua no que diz respeito aos aspectos gramaticais, coerência, coesão e marcas de autoria.

Cereja e Magalhães (2010, p. 18), sobre o trabalho com gêneros textuais, apresentam no MP2 as seguintes considerações:

Um trabalho de produção de texto organizado sob a perspectiva de gêneros textuais e da textualidade deve levar em conta critérios diferentes de avaliação.

Se, antes, a avaliação dos textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários – por exemplo, linguagem de acordo com a variedade padrão, vocabulário culto e emprego de recursos literários –, quando se trabalha sob a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, específicos do gênero.

Por exemplo, ao ler uma *notícia de jornal escrito* produzida pelo aluno, o professor deve se perguntar: Esta notícia apresenta um tema, uma estrutura (*lead* + corpo ou desenvolvimento) e uma linguagem (variedade

padrão, menos ou mais formal e impessoal) adequados ao gênero, ao veículo (jornal escolar, jornal de bairro) e ao tipo de leitor? Em caso de reescrita, qual desses fatores precisaria ser modificado para que o texto atendesse plenamente aos objetivos do exercício?

A avaliação, portanto, tem muito a ver com o assunto previsto no objetivo do processo de ensino-aprendizagem também. E é a partir das considerações da citação acima citada que destacamos outro assunto bastante presente nos MP de LP.

6.2.2.6 Gêneros textuais

Os 3 (três) manuais que analisamos, dentre os assuntos dos estudos de linguagem, oferecem ampla discussão sobre gêneros textuais/discursivos.

Dos 6 (seis) textos propostos no MP1 ao professor, na seção *Textos para leitura e reflexão*, 4 (quatro) deles tratam sobre gêneros. O extrato do artigo de Dolz e Schneuwly (*A respeito do ensino do oral*) promove uma reflexão sobre que gêneros ensinar e a escolarização dos gêneros. E os 3 (três) textos de Charaudeau e Maingueneau discutem sobre a tríade gênero, tipologia e análise do discurso.

MP2, tomando-se por base as considerações de Dolz e Schneuwly, acrescentadas a outras feitas por Bakhtin, Bronckart e Auguste Pasquier, discorre sobre concepção de gêneros entendidos como ferramenta para ampliação da competência linguística, agrupamento de gêneros e progressão curricular e gênero como recurso de democratização do texto.

Independente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 12)

O MP3, assim como o MP2, também faz referência à noção de gênero de Bakhtin, citando-o como primeiro autor a utilizar o conceito de gênero nas realizações orais e escritas.

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como “**tipos relativamente estáveis**”, portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a **interação** por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 37)

Percebemos, enfim, que, apesar de assuntos como leitura e escrita serem também tratados nos MP, há o predomínio, no MP, do assunto “gêneros textuais/discursivos”, no que se refere ao conteúdo programático de LP presente no LD de LP. Para confirmar isso, notamos que 40% das sugestões bibliográficas do MP2 tratam sobre gêneros textuais/discursivos.

6.3 CONTEXTO DE USO DO MP

Segundo a proposta de análise de gêneros apresentada por Reiff na conferência da AILA, relatada nos estudos de Johns et al. (2006), constitui parte significativa a identificação e descrição do contexto em que o gênero é usado. Isso implica examinarmos, além do assunto (tópico) tratado – que já pontuamos na seção anterior –, o ambiente onde o MP aparece, os outros gêneros com os quais ele interage, as circunstâncias em que é usado, os seus usuários (aqui consideramos quem escreve e que lê), dentre outros fatores relacionados a esses que acabamos de listar.

Nesse caminho, percebemos a complexidade desse estudo. Analisarmos somente o Manual, em termos documentais, já seria considerar inúmeros aspectos das propostas de Johns et al. (2006). No entanto, entendemos que chegar até os usuários do MP corresponde a adentrar, de fato, na múltipla realidade de cada gênero. Como diz Miller (2009), os gêneros, em termos estruturais, constituem meios convencionados e voltados para o agir do individual ao social; pragmaticamente, apresentam contribuições à comunidade retórica.

Logo, sendo gênero “uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente” (MILLER, 2011, p. 16), as pessoas que participam da ação social em que esse

gênero está situado realizam e/ou respondem a essa ação em que se encontra o MP; e aqui encontramos propósitos e facetas que sinalizam aspectos também importantes de nosso objeto de estudo.

Trazendo a fala desses usuários de MP, de modo mais consistente e frequente nesta seção, estamos recordando igualmente as considerações de Tardy – também registradas por Johns et al. (2006) – no que diz respeito ao entendimento de que o gênero remete ao resultado do produto entre as dimensões textuais, sociais e políticas da escrita.

6.3.1 MP e seus propósitos em sistemas de gêneros e de atividades humanas

Nossos estudos já evidenciaram que gênero e situação de uso estabelecem relação de reciprocidade, conforme assegurou Coe, um dos participantes da AILA, como relatado por Johns et al. (2006). Desse modo, só é possível entendermos o MP se entendermos a sua relação funcional entre forma e situação e determinadas estratégias socialmente convenientes como resposta a variadas situações.

Diante do exposto, examinamos, entre os potenciais leitores do MP, inicialmente, as circunstâncias em que fazem uso desse manual. Vejamos as considerações iniciais dos colaboradores de nossa pesquisa:

Consulto o manual mais detalhadamente / quando tenho acesso ao livro didático pela primeira vez. Depois, volto a consultá-lo quando julgo irrelevante / ou preconceituosa / ou tecnicista alguma abordagem, alguma atividade constante no livro didático. Nesse caso, busco alguma justificativa no manual para aquela abordagem, antes de descartá-la. (Prof.1)

Consulto-o em poucas situações. Durante o planejamento anual ou bimestral dou uma olhada nos quadros que apresentam a visão geral das unidades, para verificar os conteúdos e adequá-los ao planejamento. (incompreensível) // Às vezes em busca de sugestões de atividades e, muito raramente, para compreender melhor como posso explorar algum texto ou mesmo a unidade completa. (Prof.2)

Eu leio o manual todo quando // tomo posse de um livro didático, / geralmente, eles não trazem novidades. Quando uso o livro didático, esporadicamente, não consulto mais o manual. A não ser no caso de precisar tirar alguma dúvida quanto à resposta de alguma questão de exercício que usei. Já aconteceu de não concordar com a resposta que o manual traz. (Prof.3)

Olha, // eu vejo como meus colegas: / o manual do professor é um recurso profundamente importante para análise e escolha da coletânea didática que iremos trabalhar no ano escolar. [...] Acho importante ressaltar que nós não temos a obrigação de seguir as sequências didáticas estabelecidas nos livros didáticos. Mas, / como nossos alunos recebem esses livros, é muito necessário o exame deles e, concomitantemente, dos manuais, no momento de seleção de material. Seja nesse momento, / seja quando somos remanejados / – eu, por exemplo, fui remanejado de um *campus* para outro e, logo que recebi a coletânea didática adotada em meu novo local de trabalho, procurei examinar livro e manual. Também / quando encontro alguma formulação teórica, alguma abordagem importante para o estudo do assunto que nos oportuniza um contato com o livro didático e, repente, entendo que há ali algum comprometimento, // algo que não está muito claro para mim, então, consulto o manual para ver se consigo elucidar essa situação. / Quando vou iniciar o estudo de algum assunto contemplado em alguma unidade didática do livro, dou uma olhada também no manual, porque sempre encontro sugestões como trabalhar aquele conteúdo ou aquela atividade, embora nem sempre faço do jeito que está lá. Às vezes aproveito; / às vezes, não. Mas, ENCONTRO MUITAS COISAS INTERESSANTES POR LÁ (Prof. 4).

As primeiras contribuições acima citadas mostram que o MP é objeto de leitura e de análise nas seguintes situações: quando a coletânea didática é apresentada ao professor (quer seja para seleção do material didático, quando este participa da escolha do material didático; quer seja no primeiro contato com o livro didático em que esse professor trabalhará ao longo do período letivo); quando o professor, diante de seus estudos e convicções gerais (aqui incluímos as concepções de educação, de ensino-aprendizagem, de valores humanos etc.) e de sua escolha teoria se depara com algum problema relacionado à abordagem teórica do(s) autor(es) do LD, na organização de conceitos e atividades.

Entre os usuários do gênero que estamos estudando, percebemos que há o entendimento de que o MP traz sugestões significativas ao estudo de conteúdos encontrados nas unidades didáticas do livro utilizado em sala de aula. No entanto, há uma apreciação dessas sugestões, sendo algumas delas utilizadas e outras, não. Uma particularidade que assiste os participantes de nosso grupo focal é o fato de não estarem em uma instituição que exige deles que “batam o livro didático da primeira à última unidade”, ou seja, os professores não são obrigados a explorarem o LD por completo; diferente de outras escolas que, até por cobrança dos pais dos alunos, que compram e pagam caro pelo LD, determinam que o professor conduzam os alunos em todas as unidades, a fim de que eles realizem todas as atividades que são oferecidas no LD, ao longo do período letivo. O IFRN tem um programa

de estudos linguísticos para cada curso que oferece e para cada ano escolar do Ensino Médio, que nem sempre corresponde a todos os conteúdos encontrados nas CD.

O MP, portanto, é consultado em alguns planejamentos. Particularmente, naqueles em que os alunos serão orientados a realizar alguma atividade do LD. Quando perguntamos sobre os gêneros e os recursos que os professores escrevem e/ou leem, ao planejar alguma aula em que utilizarão o LD, disseram:

Como disse, / quando vou utilizar alguma unidade didática, então, / o manual do professor participa do grupo de recursos que aciono. Bom, estão presentes em meu planejamento o livro didático, um ou outro livro especializado no assunto principal da aula, artigo informativo ou científico pouco extenso (porque acho importante trazer aos alunos informações também atualizadas, embora // com as devidas adequações no momento de expô-las), anotações que fiz em aulas anteriores sobre esse tal assunto, dicionário. Leio também textos da revista *Lingua Portuguesa*, da editora Segmento; / normalmente, essa revista traz artigos bem interessantes e atuais sobre assuntos do Ensino Médio. / Então, eu os aproveito bastante. E, em relação ao que escrevo: normalmente / faço um roteiro do que pretendo fazer naquela aula, um plano de aula, enfim. Quando penso necessário, para facilitar o percurso desse roteiro, organizo uma projeção em slides. (Prof.4)

Normalmente, trago a minha mesa outros livros didáticos, / pelo menos outros dois. Acesso também o material que utilizei em outras oportunidades em que trabalhei com meus alunos sobre o mesmo assunto do planejamento. E principalmente, texto que tratam sobre esse assunto, / textos de pesquisadores da área específica, que discutem esse assunto, publicados em revistas da área ou em sites, / alguns deles de universidades. (Prof.1)

Eu utilizo em meu planejamento, planos de aula que utilizei em outras oportunidades, em outro período ou ano letivo. Recorro bastante ao Portal do Professor, disponibilizado pelo MEC, e ao Portal Dia a Dia. Nesses espaços virtuais, normalmente encontro textos / e faço recortes da abordagem do assunto nesses textos e também de imagens. Então, leio esses artigos e procuro tirar deles aquilo que é adequado ao ano escolar. Daí, organizo slides, // às vezes faço adaptações ou complemento as atividades do livro didático. Sinceramente, NEM SEMPRE UTILIZO O MANUAL DO PROFESSOR EM MEU PLANEJAMENTO. Como já disse, isso só é mais frequente quando vou examinar alguma unidade didática, / aí dou uma olhada nas propostas de atividades que aparecem no manual; mas também, não é sempre. E, pelo que sempre observei desde o início de minha vida profissional, bem antes de me tornar professora no IFRN, não é uma prática dos professores, no geral, consultar o manual. (Prof. 2)

Também comigo acontece isso, / nem sempre utilizo o manual do professor, NÃO É MESMO UMA PRÁTICA COMUM. Mas, também não é excluído sempre de meus planejamentos. Vez ou outra eu o utilizo e,

juntamente com ele, também consulto outros materiais didáticos e, principalmente, artigos de revistas com estudos atualizados. É a partir disso que organizo meu plano de aula, produzo slides, elaboro atividade para os alunos e também projetos a serem realizados no decorrer do período letivo, alguns deles relacionados a pesquisas, coleta de dados, entrevistas, seminários e debates sobre temas específicos. (Prof. 3)

Nas situações em que o MP é utilizado, particularmente em planejamento de aula, acontece uma reunião de gêneros que assessoram o trabalho do professor. As respostas acima indicaram que, no exercício de suas atividades, o professor faz uso de diversos gêneros, sendo alguns como leitor (artigos informativos – de revistas especializadas –, artigos científicos publicados em sites especializados em determinados assuntos, livros de literatura especializada, planos de aulas [produzidos anteriormente], Manual do Professor) e outros como autor (plano de aula, slides, atividades escritas e projetos de atividades de campo para os alunos).

Logo, o MP interage com esses outros gêneros (JOHNS et al., 2006). Temos, então, um conjunto de gêneros formado por aqueles que o professor lê, que se encontra interligado ao conjunto dos que ele escreve e resulta no sistema de gêneros docente (BAZERMAN, 2007). Esse sistema, de certo modo, revela as atividades laborais do professor.

Outros conjuntos de gêneros também estão inseridos, de alguma forma, nesse sistema de gêneros docentes, a saber: o conjunto dos gêneros que correspondem aos documentos relacionados ao planejamento do professor e o conjunto dos gêneros que constituem devolutivas de alunos. No primeiro grupo estão: o programa da disciplina de LP, no qual o professor encontra o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula; calendário escolar, que informa os dias letivos e as atividades de interesse geral da instituição de ensino; Horário das disciplinas, em que são localizados os horários de aula conforme a turma. Já no segundo: correção de atividades escritas, como produção textual; relatório de atividade, em que o professor apresenta comentários sobre a atividade do aluno, normalmente, em se tratando de EM, no próprio trabalho apresentado pelo aluno; relatório de notas, oportunidade em que, de forma organizada e apresentando os critérios de base, o professor expõe resultado de atividades.

Nesse processo de planejamento, em que percebemos o uso que o professor faz de conjuntos de gêneros, de certa forma, distintos, mas, que estabelecem relação de intercruzamento e contribuem com as relações e os objetivos esperados no ambiente docente,

encontramos o sistema de gêneros que se instaura, por sua vez, no contexto do sistema de atividades típicas de ações docentes. O professor de Língua Portuguesa, em suas atividades pedagógicas (quer seja no exercício da docência em sala de aula, quer seja se preparando para esse momento; ou ainda em eventos como reunião de professores, reunião com pais etc.), depara-se com inúmeros gêneros textuais; ora em atividades de leitura, ora em produção de textos. Ao considerarmos a inter-relação entre gêneros a que esse professor faz uso, percebemos que esta se dá não somente no plano escrito ou no da oralidade, mas também do escrito para o oral e do oral para o escrito.

Conforme estudos de Bazerman (2011a, p. 35), já considerados no capítulo 4 de nossa pesquisa, podemos dizer que o sistema de gêneros do professor revela um arcabouço que organiza o trabalho, a atenção e o fazer docente no exercício de sua profissão.

Valendo-nos da fala dos professores, ao percebermos a situação em que o MP é utilizado, com que outros gêneros ele interage, chegamos também ao propósito do manual sob a ótica docentes. Os professores apresentaram como veem o MP, para que serve:

Penso que o manual deva funcionar como um guia / e não como um elemento instrucional, que dê o passo a passo ao professor. Ele deve promover a reflexão do docente sobre sua prática, apontando possíveis caminhos que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (Prof. 3)

Em síntese, // o manual deve orientar o professor na utilização do livro didático, de modo a otimizar os recursos de que o livro já dispõe. / Para isso, / deve apresentar quadros com os conteúdos, com esclarecimentos sobre os gêneros, sugestões de atividades e de avaliação. Mas // deve ter cor, provocar entusiasmo, despertar a curiosidade e o desejo de lê-lo tanto quanto se procura fazer com o próprio livro em relação ao aluno. (Prof. 2)

Acredito que deva possibilitar acesso a uma série de esclarecimentos sobre a perspectiva teórico-metodológica assumida pela LD; e de orientações coerentes a essa perspectiva que ampliem as possibilidades de leituras/reflexões por parte dos professores, sobre o seu fazer docente. (prof. 1)

O manual deve ser, / antes de qualquer coisa, / coerente com o livro didático. Portanto, NÃO PODE DESDIZER O QUE ESTÁ ESCRITO NO LIVRO. O manual deve apresentar ao professor as bases teóricas seguidas pelo autor da coletânea didática e como e porque o livro didático foi organizado da forma em que está. / Deve também / apresentar sugestões de atividades de modo geral ou particularizando-as / por unidade didática / ou objetivo didático. Penso também que, no apresentar concepções, o manual poderia também publicar pequenos artigos científicos, / além de indicar leituras científicas, como normalmente faz. Aqueles artigos que encontramos

em revistas especializadas, / em jornais especializados ou em sites, poderiam também vir em manual de professor. (Prof. 4)

Sim, sim, embora não seja o local por excelência, o manual do professor pode servir também como espaço para o professor se aperfeiçoar, se atualizar, / conhecer novas referências sobre estudos linguísticos. (Prof. 1)

Também penso que o manual, como disse a colega, mesmo não tendo como principal objetivo, poderá contribuir com a formação continuada do professor. / E deve, inclusive, porque, em nosso país, **HÁ MUITOS PROFESSORES QUE NÃO TÊM ACESSO À ESPECIALIZAÇÃO**, nem mesmo a livros especializados em linguagem, até por questões de natureza geográfica ou mesmo financeira. Então, o manual, / que chega com o livro didático em, imagino eu, todas as localidades do país, / já que faz parte de um programa de governo, pode levar a professores em situação de dificuldade de formação continuada conhecimentos importantes, atualizados, que certamente ampliarão, pelo menos, minimamente, suas possibilidades de ensino. (Prof. 2)

Pelo menos 8 (oito) propósitos refletem a visão dos professores sobre os propósitos do MP. Alguns deles, relacionados ao livro didático; outros, para o processo de ensino-aprendizagem; e outros ainda, voltados para a formação do professor. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 16 – Propósitos do MP

Sobre o LD	Sobre o processo de ensino-aprendizagem	Sobre a formação do professor
- orientar/guiar o professor quanto ao uso do LD; - explicar a estrutura do LD; - esclarecer as perspectivas teórico-metodológicas assumidas na feitura do LD;	- sugerir atividades extras; - promover a reflexão do docente sobre sua prática de ensino; - apontar possíveis caminhos que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;	- publicar artigos sobre estudos linguísticos; - contribuir com a formação continuada do professor

Em seus locais de trabalho, esses professores se reúnem, pelo menos, semanalmente ou quinzenalmente para planejarem suas atividades em conjunto. Eles disseram que, nessas oportunidades, procuram elaborar atividades, algumas delas seguindo sugestões do MP. Um deles disse que o MP adotado no campus onde ele trabalha apresenta pequenos artigos que já

foram lidos por ele e por seus colegas de trabalho. Ressaltamos que os participantes dessa pesquisa são professores de uma mesma instituição, IFRN, mas de campus diferentes.

O gênero MP é visto pelos professores participantes de nossa pesquisa sob o viés da ação social na qual são observadas “as regularidades nas propriedades das situações recorrentes [...] que dão origem a recorrências na forma e no conteúdo do ato de comunicação” (CARVALHO, 2005, p.135). São essas regularidades que possibilitarão, por exemplo, ao professor distinguir MP de Caderno de Resposta (de atividades de LD).

A existência de determinado gênero está vinculada naturalmente ao reconhecimento dele pelos seus usuários, que saberão também estabelecer diferença, dentro do conjunto de gêneros em que, de algum modo, se encontra relacionado. Assim, podemos também considerar que a especificidade do gênero não anula a complexidade em que ele se insere, sobretudo no que se refere às complexas relações encontradas na produção, circulação e recepção de gêneros, como diz Bhatia (2004), no “mundo real”; e ainda mais, em se tratando do gênero MP, cujo uso não é nem uma unanimidade e, conforme pontuaram os participantes de nossa pesquisa, nem uma regularidade.

MP, LD e outros gêneros a que o professor faz uso, inclusive, se instauram em redes complexas e, por isso mesmo, são passíveis de ajustes, alterações, complementações, novas edições ou revisão da que se encontra em curso. Nesse processo, um gênero poderá colaborar com o outro, indicando que os gêneros não se realizam como “recursos comunicativos isolados e talvez separáveis” (SWALES, 2004, p.12).

6.3.2 Ambientes de interação dos professores de LP

Como já advogamos até o presente momento, em consonância com a fundamentação de nossa pesquisa, a análise de gêneros se dá através de uma perspectiva multidimensional. É nessa abordagem que vamos confrontar aspectos formais, retóricos, processuais e temáticos, sempre pontuando a relação de interação e de complementação mútua entre essas faces. E é sobre esse plano que discorrem inúmeros estudos sociorretóricos e que assumimos a análise do MP.

Transitar pelas diferentes dimensões de análise do gênero é, pelo nosso aporte teórico, o percurso necessário para conhecer com mais propriedade o MP. Nesse sentido, estamos percorrendo orientações de Reiff (apud JOHNS et al., 2006) que recomenda o deslocamento ao local da esfera social onde o gênero é encontrado, lugar em que aparece em situação de uso.

Já que discorreremos, na seção 1.4 deste trabalho, sobre o ambiente institucional, pretendemos, nesta seção, descrever os ambientes de interação dos participantes de nossa pesquisa (JOHNS et al., 2006). Afinal, os gêneros estão na percepção dos participantes da interação, não são presos a fórmulas textuais ou ao artefato em si, como afirmam Miller (1984, 2009, 2011) e Bazerman (1994, 2007, 2011, 2011a).

O gênero MP, evidentemente, não é privilégio das coleções didáticas de LP. Ele também é encontrado em LD das demais disciplinas do EM. Contudo, como estamos fazendo este recorte, isto é, como estamos focados em coletâneas de LP, vamos também nos limitar, nesta seção, a tratar sobre os ambientes de interação dos professores de LP, sem descartar também ocorrências interacionais desta comunidade de práticas linguísticas com outras. Estamos, em certo sentido, procurando entender, também nesta seção, a situação de uso do gênero MP, já que é parte desse caminho conhecer as pessoas que fazem uso do gênero e o espaço onde elas se localizam (JOHNS et al., 2006).

Como registramos anteriormente, muitos são os gêneros que circulam nos ambientes de interação dos professores de LP, a saber: plano de aula, programa de disciplina, calendário escolar, relatório, Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso etc. Uma quantidade significativa de gêneros da escrita faz parte do ambiente docente. Mas, não somente nesse campo; também diversos gêneros da oralidade constituem em práticas de interação dos professores, tais como exposição oral em eventos científicos, aulas, assembleias, vídeo conferências etc.

Os professores de LP do IFRN têm a oportunidade de participar de vários espaços de interação: vídeo conferência, núcleo estruturante, Ambiente Virtual Moodle, grupo de pesquisa, reunião do grupo de LP, reunião pedagógica e reunião administrativa. Por intermédio de considerações sobre cada um desses eventos de práticas de linguagem, estamos percorrendo os ambientes de interação desses professores IFRN.

No decorrer do ano letivo, algumas reuniões de professores são realizadas no *campus* Natal Central e outras através de **vídeo conferência**, tecnologia que possibilita o contato visual e interacional, em termos linguísticos, entre os professores que se encontram em campus diferentes, em diversas regiões do Estado do RN; em algumas reuniões, também participam gestores e alunos. Considerando que o IFRN, desde 2006 encontra-se em processo de expansão e já chegou aos extremos de cada parte do Estado, nem sempre é possível reunir professores no mesmo lugar. Nessa oportunidade são realizadas exposições sobre programa da disciplina em Projeto Pedagógico de Cursos e outros documentos institucionais, processo de correção de provas de produção textual da seleção de alunos e núcleo estruturante. Gêneros como debate e abertura de período letivo, além de exposição oral sobre diversas razões, são muito comuns no ambiente de vídeo conferência.

O **núcleo estruturante** é composto por representações do grupo de professores de LP de cada campus e tem como objetivo mediar as discussões em torno dos programas da disciplina LP nas diversas modalidades (integrado, integrado EJA, subsequente e superior) e nos diversos cursos ofertados no IFRN. Nesse ambiente de interação, além do programa da disciplina LP, encontramos Projetos Pedagógicos e outros gêneros relacionados a documentos oficiais que tratam sobre diretrizes curriculares para o Ensino Médio e orientações referentes ao Ensino Superior.

Outro ambiente de interação bastante utilizado por professores é o **Ambiente Virtual Moodle**. Trata-se de uma plataforma vinculada ao campus EaD, na qual os professores se encontram para exercerem um dos seguintes papéis: formador, monitor e participante de curso. Nesse ambiente, os professores participam de chats, fóruns, postam documentos, entre outras atividades de interação e gêneros.

Atualmente, no IFRN, há 88 (oitenta e oito) **grupos de pesquisa** certificados na base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, conforme as áreas de conhecimento a seguir:

Quadro 17 – Grupos de pesquisa do IFRN

Áreas de conhecimento	Quantidade
Ciências Agrárias	05
Ciências Biológicas	05
Ciências da saúde	01
Ciências Exatas e da Terra	12
Ciências Humanas	21
Ciências Sociais Aplicadas	06
Engenharias	30
Letras, Linguística e Artes	08

Fonte: Brasil (2013)

Como observamos no quadro acima, os professores de LP têm a oportunidade, no IFRN, de estar inseridos em, pelo menos, um dos grupos de pesquisa cadastrados na área de Letras, Linguística e Artes. Nessa oportunidade, eles elaboram projetos de pesquisa. Muitos desses projetos se constituem em produção coletiva e, inclusive, têm a participação de professores de outras áreas e/ou alunos.

No *campus* onde trabalho normalmente temos reunião de *grupo de estudos códigos e linguagens* nas quartas-feiras quinzenalmente / e o *grupo de estudos dos professores de Língua Portuguesa* também nas quartas-feiras quinzenalmente; ou seja, / numa quarta, nós nos reunimos com professores de outras disciplinas e, na outra, fazemos nossa reunião de Língua Portuguesa. (Prof. 1)

A **reunião do grupo de LP** acontece em alguns *campus* semanalmente e em outros quinzenalmente, como vimos na citação acima. É nessa oportunidade que os professores de LP interagem sobre produção de atividades, compartilham ideias, a elaboração de projetos para turmas de mesmo ano escolar e analisam a empregabilidade do LD nas aulas, conforme a proposta da CD e, em algumas ocasiões, do MP.

Semanalmente, cada *campus* do IFRN realiza **reunião pedagógica**, que se consolida como outro ambiente de interação. Nessa ocasião, são produzidas atas, propostas de projetos, planejamento de eventos acadêmicos, além de avaliações relativas a cada turma e de exposições orais dialogadas da diretoria acadêmica.

Sempre que necessário ou, pelo menos, mensalmente, ocorre também **reunião administrativa**, ambiente de interação onde são apresentadas questões institucionais. Aqui aparecem gêneros administrativos tais como portarias, regulamentos, leis e outros relacionados a documentos oficiais – emitidos por autoridades do governo federal e por autoridades do próprio instituto.

Outros ambientes de interação nascem no decorrer do ano letivo em consequência de planejamento e execução de eventos acadêmicos, como jornadas científicas (seminários, congressos etc).

Conhecer os ambientes de interação dos professores nos permite encontrar a verdadeira dimensão de sistema de gêneros e de sistema de atividades em que esses profissionais estão inseridos.

6.3.3 Usuários de MP

Tão importante quanto saber como está organizado retoricamente o MP é compreender como esse gênero é percebido por dois participantes que interagem na situação em que ele aparece: quem o produz e quem efetivamente faz uso deles, seu potencial leitor (MILLER, 2011; BAZERMAN, 2011a). Depreender como os autores e os leitores de MP – respectivamente, autores de coleções e professores de Língua Portuguesa – percebem esse gênero é parte também substantiva da análise, segundo Johns *et al* (2006). Nesse sentido, as próximas subseções deste capítulo procuram responder a seguinte questão: o que dizem os usuários do MP?

6.3.3.1 Autoria de MP

Os autores do MP, antes de produzirem esse gênero, são autores de LD. A maioria das coleções com que tivemos contato em nossa atuação profissional, até o momento, e todas as analisadas nesta pesquisa são resultados de trabalho de vários escreventes – ou seja, é raro encontrar uma CD produzida por apenas um autor –, profissionais com graduação em Letras,

sendo a maioria deles mestres e doutores em estudos da linguagem. A CD de MP1 tem 3 (três) autores; enquanto que MP2, 2 (dois); e MP3, 3 (três). Essa é a quantidade de escreventes que assinalam a autoria dos Manuais analisados.

Quando realizamos um estudo piloto sobre MP, reconhecendo superficialmente as coletâneas avaliadas e aprovadas no PNLD 2012, verificamos coletâneas cuja assinatura autoral estava expressa como “organizador”, e não autor “absoluto” da CD. Isso indica que diversas coletâneas resultam da produção de múltiplos escreventes, nem sempre identificados como autores.

Dos Manuais que constituem o *corpus* desta pesquisa, pelo menos o MP1, podemos assegurar, segundo depoimento de um dos coautores – Prof. Dr. José Hamilton Maruxo Jr. (2013) –, é resultado da produção tão somente daqueles que assinam a CD: “Na coleção *Linguagem e Interação* – ensino médio, o Manual do Professor foi escrito pelos próprios autores, que foram, aliás, responsáveis por todo o conteúdo do conjunto da coleção”.

Ao entrevistarmos esse coautor, como já falamos ao definirmos o MP como gênero textual (na seção 5.1), observamos que a produção do Manual poderá preceder a do LD. E, sendo assim, o MP assume o papel de “guia de escrita”. As palavras de Maruxo Jr. (2013) revelam um propósito que não está dito no Manual, evidentemente, porque diz respeito ao que o Manual se propõe para os autores, e não a seus leitores, para quem se destina o Manual quando toda CD é publicada.

Para os professores, esse coautor afirma que o Manual dá conta de dois propósitos:

Em primeiro lugar, garantir que o professor que utilizará a coleção consiga ler o manual – sem teorização linguística excessiva, nem tampouco insuficiente – e consiga, principalmente, compreender como os volumes da coleção foram concebidos e no que se baseiam as unidades, capítulos e a abordagem didática de cada objeto de ensino. Só assim o professor poderá, de fato, compreender a coleção e tornar-se um autêntico usuário dela. Os volumes foram concebidos como manuais – isso significa que o professor, ao adotar a coleção, precisa compreender essa estrutura de manual, pois ela impõe assumir uma rigorosa progressão de conteúdos e objetos de ensino. Se o professor não compreende essa estrutura, não conseguirá fazer uso adequado do material que lhe é apresentado e aos alunos. Se o professor compreende a estrutura da coleção, ele poderá usá-la com autonomia.

Em segundo lugar, apresentar ao professor os objetivos de cada seção do livro, e dar a ele uma visão geral do que a coleção poderá lhe oferecer em termos de transposição didática, caso ele decida adotá-la e utilizá-la. (MARUXO JÚNIOR, 2013)

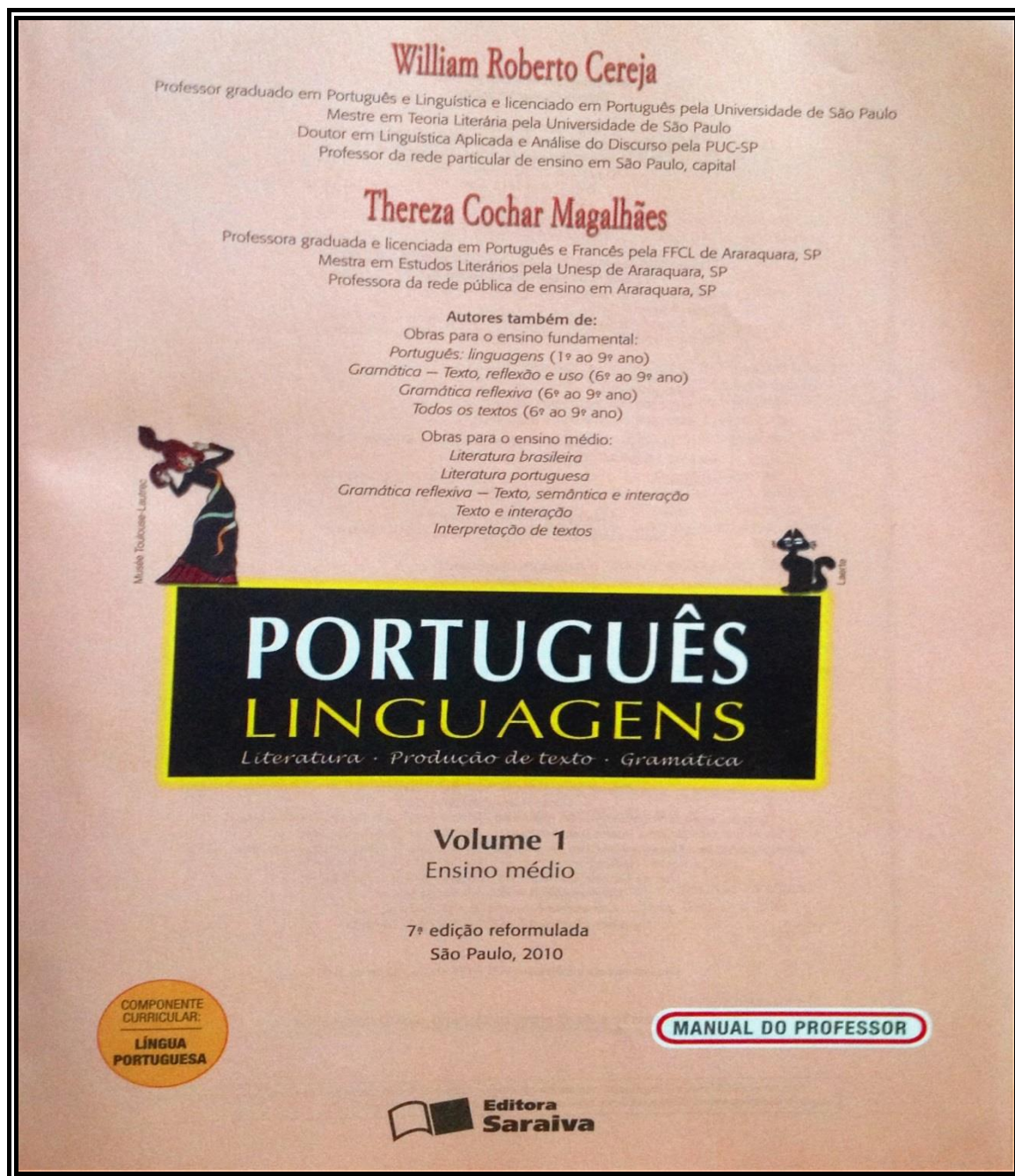
Em termos gerais, os autores de CD escrevem o MP para explicarem a seus leitores potenciais – os professores, em princípio – o livro didático, da estrutura à fundamentação, com sugestão de leituras (para professor e alunos) e de projetos que poderão, normalmente, ser adaptados ao contexto de cada turma. Há também uma expectativa, por parte dos autores – confirmada no debate que realizamos entre professores, através de grupo focal –, de que o MP contribua de alguma forma para a formação continuada do professor. Ou seja, o Manual pode ser também um gênero através do qual se disponibiliza o avanço no estado de conhecimento de estudos linguísticos contemporâneos, inclusive com melhores possibilidades de interação, uma vez que seus usuários – autores de CD e professores – mantêm, de certo modo, uma relação de saber razoavelmente simétrica já que são oriundos da mesma área de formação acadêmica. Apesar de não ser intenção imprescindível do Manual tornar o professor mais competente em sua área de saber, não podemos negar que o MP apresenta aspectos retóricos de natureza informativa relacionados a publicações de divulgação científica.

Imaginemos um professor pouco familiarizado com a teoria linguística que sustenta a transposição didática presente na coleção e que justifica a progressão assumida ao longo dos volumes. Ao ler o manual, e tomar contato com conceitos como o de *modos de organização do discurso* tal como os concebe o linguista *Patrick Charaudeau*, ou então ao perceber como o livro trata a oralidade e os gêneros orais como *objetos de ensino*, ou ainda ao deparar com um conceito como o de *discurso direto livre*, esse professor terá oportunidade de consultar a bibliografia existente no manual e seguir as sugestões de leitura apresentadas e, quem sabe, ampliar seus conhecimentos a respeito desses temas. Imaginemos, de outro modo, um professor “antenado” com os estudos de linguagem e as teorias apresentados no manual – ainda assim, ele poderá conhecer uma abordagem certamente nova para ele a respeito da pontuação ao ler um dos textos sugeridos como leitura complementar. Em todos os casos, ele poderá aprender algo com o manual, se assim o quiser e desejar. (MARUXO JÚNIOR, 2013)

Esses autores, geralmente, são contratados por editoras de expressão nacional para escreverem CD, atendendo às diretrizes e orientações estabelecidas por órgãos governamentais. O principal papel deles diz respeito à produção dessas CD, cabendo à editora investir em edição e promover a divulgação e a comercialização do produto. Eles estabelecem vínculos com as editoras, constituindo, em certo sentido, o “time” de nomes que, muitas vezes, tornam-se o cartão postal de visitas a – e de vendas de – tais empresas. Isto é, toda CD de cada autor é publicada por uma mesma editora. A primeira página da CD de MP2 – logo

após a capa – comprova que essa coletânea não é a única desses autores publicadas na Editora Saraiva:

Figura 10 – Contra capa da Cd de MP2



Ou seja, Cereja e Magalhães escreveram, pelo menos, outras 9 (nove) obras que foram publicadas pela editora Saraiva.

Esse vínculo a uma editora não somente favorece a publicação e circulação da CD como um todo, como também traz implicações à produção do MP. Maruxo Júnior (2013), ao

discorrer sobre as ações apontadas pelo MP que poderão facilitar o exercício da docência, diz que:

O manual explicita os pressupostos teóricos e metodológicos, e procura dialogar com o professor – na medida do possível – para ajudá-lo na sala de aula. Nesse sentido, intenta antecipar possíveis problemas que o professor enfrentará ao realizar esta ou aquela atividade, apresenta em alguns casos alternativas de trabalho ao que é proposto, procura servir para o professor como um planejamento do trabalho docente. Dizemos “na medida do possível”, anteriormente, porque há muito mais que o manual poderia fazer pelo professor e não faz, devido aos limites impostos pelo formato obrigatório determinado pelo Programa Nacional do Livro Didático e por outras *contraintes* de natureza editorial. [grifo nosso]

E, quando perguntado sobre os aspectos retóricos e editoriais que poderiam tornar o MP mais atrativo ao professor, Maruxo Júnior. (2013) afirma:

Em termos retóricos, o manual deve procurar explicar tudo o que é necessário ao professor da maneira mais concisa possível. O professor, considerando a realidade brasileira, no mais das vezes é um profissional assoberbado de tarefas e trabalho, e se o manual representar para ele algo de penosa leitura e compreensão, então ele já terá falhado em seu princípio básico que é dialogar com seu principal usuário. Quanto aos outros recursos, isso depende muito pouco do desejo dos autores e muito das imposições do PNLD e dos limites editoriais. [grifo nosso]

Há, portanto, interferência no resultado final da produção do MP; as editoras estabelecem limites à produção autoral, sobretudo no que diz respeito a questões de natureza multimodal que poderiam despertar o professor para consultas mais constantes aos Manuais, gerando uma leitura muito mais prazerosa e/ou envolvente. Enquanto os LD procuram envolver o aluno, ao apresentarem uma organização retórica construída através de imagens, fotografias, boxes, cores – e demais atrativos de editoração –, além do conteúdo linguisticamente exposto, geralmente os Manuais se limitam a uma organização, comparativamente, muito mais linguística, sem qualquer atrativo de cor – ou de qualquer outro tipo – para seduzir o professor como leitor e contribuir com mais eficiência em relação ao uso da CD no processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que alguns autores de CD procuram estabelecer uma interação entre todos que fazem uso de sua coleção. No MP, falam diretamente ao professor, como já

mostramos neste capítulo, sobre proposições pedagógicas envolvendo alunos. No LD, contribuem com a interação aluno-LD-disciplina-professor, como podemos ver, a seguir, na apresentação da CD de MP1:

Caro(a) estudante,

Esta coleção foi feita especialmente para você. Com ela, você perceberá que estudar a língua portuguesa é uma atividade envolvente, dinâmica e prazerosa.

[...]

Para ajudar você e seus colegas a vencer cada etapa desse percurso, vocês poderão contar com a preciosa orientação do(a) professor(a).

Pouco a pouco, vocês notarão que as aulas de Língua Portuguesa vão se transformar em um espaço de convívio e interação.

Os autores

É papel do professor, de fato, como reforça Soares (1999, p. 35), provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Além de que, por se tratar de alguém mais experiente, supostamente, está preparado para orientar os alunos.

6.3.3.2 Leitores de MP

Os professores, como já mencionamos neste capítulo, constituem-se em leitores potenciais do MP. Como diz Lajolo (1996, p. 05), o docente é “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”.

O MP é escrito para ser lido por eles. Por isso, observar a percepção deles sobre o manual nos ajuda a compreendermos melhor esse gênero (JOHNS et al., 2006). Outro aspecto peculiar do MP que queremos retomar agora é o fato de ele ter o LD como “razão” para existir, embora consideremos este distinto daquele.

Em vista disso, em nossa interação com os professores, o LD também esteve presente, mesmo que em intensidade naturalmente menor que a de nosso objeto central. Certificar-nos também do contato desses professores com livro e manual é parte de nossa discussão inicial nesta seção.

Embora os professores que participaram de nosso grupo focal trabalhem numa instituição que adota livros didáticos, eles não são obrigados a seguir a sequência didática estabelecida pelos autores da coleção e trabalham, em sala de aula, o conteúdo previsto no programa da disciplina não somente com esse livro mas também eles mesmos organizam material didático. Por isso, nem sempre recorrem ao MP.

Assim, // no *campus*, onde trabalho, eu e meus colegas produzimos grande parte do material que disponibilizamos a nossos alunos. Os alunos têm o livro didático, através do qual realizam também atividades, mas normalmente eu e meus colegas orientamos partes do livro didático que servem como um reforço de estudo, / como complemento ao estudo realizado em sala de aula, / como um outro recurso para que eles estudem em casa o conteúdo / visto em sala de aula. Por isso, nem sempre utilizo o manual do professor. Agora, NO MOMENTO DA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, SIM, CONSULTO O MANUAL porque tem muitas sugestões interessantes e adaptáveis, até. (Prof. 2)

Isso, também essa é a realidade, a minha realidade; // produzo alguns materiais e, para isso, aproveito algumas vezes as sugestões do manual. / Elas são sempre interessantes, embora nem sempre viáveis devido a nossos objetivos nem sempre serem afins aos que estão posto no encaminhamento do manual do professor. Em síntese, / não é que eu não faça uso do MP. Eu dou uma olhada nele sim, com uma frequência que considero razoável para esse tipo de recurso. Não é sempre, / não é muitas vezes, / mas é numa medida razoável. (Prof. 4)

Bom, grande parte das atividades propostas no livro didático / eu acolho em meus planejamentos. Logo, / sobretudo quando vou entrar em uma unidade didática, // vejo sim o que diz o manual. (Prof. 1)

Depreendemos, a partir dessas considerações, que os participantes de nossa pesquisa, de fato, são usuários do MP. E que o manual, por não ser o único recurso didático desse grupo de professores que trabalham na mesma instituição (embora em diferentes *campi*) – e ainda produzem eles mesmos materiais para as aulas –, não é um gênero necessariamente para uso cotidiano. E que é consultado não somente com o propósito de observar o que diz em relação ao LD, mas também serve de base para as produções de autoria do professor; isto é, alguns professores, ao prepararem materiais que serão oferecidos aos alunos, consultam o manual,

onde encontram ideias que julgam interessantes e, assim, delas depreendem contribuições para seu trabalho docente. Como assegura Marcuschi (2001, p. 140), “o professor não pode atuar de forma solitária. Por isso mesmo, recorre a um conjunto de subsídios, onde emergem com destaque o livro didático e o MP”.

Em seguida, tratamos sobre a situação específica em que o LD é utilizado em sala de aula, sem nenhum outro recurso didático. Partindo do pressuposto de que em uma aula de LP (ou numa sequência de aulas) o LD seria utilizado, procuramos saber, na percepção dos participantes de nossa pesquisa, se é imprescindível consultar o MP a respeito daqueles conteúdos e exercícios propostos no livro.

Não necessariamente. / Na maioria das vezes / utilizo o livro sem recorrer ao manual, porque // costumo ignorá-lo, mesmo. Não tenho esse hábito de ler o manual / todas as vezes que faço uso do livro / em sala de aula. (Prof. 2)

Penso que é indispensável recorrer ao manual do professor para entender a proposta pedagógica de abordagem dos conteúdos e entendermos que postura teórico-metodológica precisamos assumir / para desenvolver as reflexões propostas no livro. NO ENTANTO, ESSA NÃO É UMA NECESSIDADE, VAMOS DIZER, PARA TODO MOMENTO, TODOS OS DIAS. Uma boa leitura do manual, uma vez e outra, / já dá a possibilidade de uso do livro por um certo tempo, vamos dizer assim. Afinal, a experiência, as leituras do professor, sua formação, tudo isso dá respaldo à prática docente, dá a possibilidade de o professor avaliar a pertinência desta ou daquela atividade proposta no livro. (Prof. 1)

Acredito / que a leitura do manual seja importante, principalmente, para o professor que não tem muita experiência docente. (Prof. 3)

Também vejo que o manual tem a dizer sobre o livro. / Afinal de contas, ele não existiria se não fosse assim. Acredito sim que é bom ler o manual, saber o que ele diz sobre aquela unidade didática, / verificar se ele fala algo específico sobre os exercícios propostos no livro do aluno e que vamos utilizar em alguma aula. De repente, / aparece alguma coisa lá no manual que nós, professores, não temos conhecimento. Então, / recorrer ao manual, sempre que for utilizar o livro, não deve ser uma obrigação, mas / uma opção que o professor pode fazer uso – e é recomendável que faça – nem que seja para confirmar o que ele já traz consigo como objetivo e abordagem. Não que se tenha essa necessidade de confirmação. Mas, / digamos assim, muitas vezes o professor planeja só, ele mesmo elabora seu plano de aula. Então, // o manual seria uma outra voz a discutir com ele naquele momento. / Nem que seja pra também ele discordar do manual, mas acho que não custa nada dá uma olhada nele. Afinal, / muito do que traz o manual é no nível de sugestões, propostas, né, então, cabe ao professor avaliar se acata ou não essas sugestões. E ele só terá condições de fazer isso se, e somente se, ler o manual. (Prof. 4)

Mas, convenhamos que / NÃO É UMA PRÁTICA COMUM A LEITURA DO MANUAL. Se perguntarmos a um universo de mil professores de diversas escolas, / certamente / 99% deles vão nos dizer que não consultam o manual, por vários motivos: / ou porque não têm tempo, ou porque não veem mesmo a necessidade, ou por outros. (Prof. 2)

Já havíamos constatado nos Manuais que muito do que há neles é de natureza propositiva, assim como nos lembrou o Prof. 4, que defendeu a leitura do MP como a voz de um participante-contribuinte do planejamento. Percebemos também, nessa parte do debate, que houve divergência entre os participantes de nossa pesquisa quanto à necessária leitura do manual antes da utilização do LD em sala de aula.

Na perspectiva de um autor de Manuais, pelo menos na de Maruxo Júnior (2013), a leitura do MP, para o professor, é profundamente necessária, sobretudo quando seu planejamento corresponde a mesma progressão didática do LD.

Se a coleção didática é concebida como *manual*, isto é, um livro para ser seguido página a página, a utilização, pelo professor, do *manual do professor* é tão necessária quanto o é, para os alunos, a utilização do *livro do aluno*. Além disso, pelas razões já apresentadas anteriormente, se o professor não compreende os princípios que orientam a concepção da obra didática, como poderá tirar melhor proveito dela?

Este mesmo coautor, quando responde a nossa pergunta sobre a adequação do termo “Manual do Professor” a esse gênero, reforça sua visão: “O manual é algo para se ter sempre à mão, para ser consultado, lido, usado diariamente. Nesse sentido, o termo *manual* é bem adequado” (MARUXO JÚNIOR, 2013).

O Prof. 3 citou um aspecto que merece destaque: a leitura do manual é importante para o professor pouco experiente. De fato, o profissional recém-formado, que não teve, durante sua formação, muito contato com a prática profissional, poderá necessitar de algumas pistas que estão propostas no MP, naturalmente muito mais do que um professore experiente. Ademais, o manual sugere leituras exclusivas para o professor e isso é também uma possibilidade de formação continuada para esse professor menos experiente, desde que ele seja autodidata. Para Gérard e Roegiers (1998 apud MARCUSCHI, 2001, p. 140), o MP tem, dentre outras, “funções de formação: o objetivo é o de contribuir com instrumentos que

permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”.

Logo, parece-nos razoável dizer que quanto mais experiente o professor, menos ele terá necessidade de recorrer ao MP. Se o professor já traz consigo certa vivência docente – e aqui estão imbricados tempo no exercício da função e leituras sobre assuntos especificamente da área de linguagem, já que estamos tratando sobre profissionais da disciplina Língua Portuguesa –, a leitura do manual ou será uma complementação, uma possibilidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ou servirá para esclarecer algum aspecto que não está evidente no LD; ou ainda para se constituir em uma voz a parte que possivelmente apontará reflexões interessantes para o momento de planejar a aula.

Nosso próximo passo foi observar se as sugestões metodológicas encontradas no MP são acatadas pelos nossos entrevistados-professores:

Às vezes uso modelos de exercícios práticos, / indicações de livros e filmes, / atividades em grupo. (Prof. 3)

Às vezes, também. Quando trabalhava com o ensino fundamental fazia isso com mais frequência. Hoje, / lecionando no ensino médio, nem sempre utilizo o livro, / há sempre algum material adicional. Portanto, as sugestões metodológicas do livro acabam sendo ignoradas. Pode / parecer estranho, mas, quando as sugestões vêm entre as unidades do livro, eu as utilizo com mais frequência. (Prof. 2)

Sim, uso quando me sinto convencida de que tais sugestões possibilitam uma prática de ensino mais significativa para a aprendizagem dos alunos. (Prof. 1)

Algumas sugestões, / acato sim. / Outras, não. Não vejo problemas, de modo geral, nelas. Pelo contrário, / as sugestões até ajudam a dinamizar o estudo. O manual da coleção que utilizo sugere, por exemplo, que o jornal em sala de aula pode ser utilizado para debate sobre assuntos diversos, estudo das especificidades de vários gêneros da esfera jornalística, / para verificação de vários elementos como a natureza multimodal da primeira página etc. Então, não é que eu, ou o professor de modo geral, utilize tudo. Mas, / não vejo sugestões, digamos assim, que sejam incoerentes com o ano escolar ou com a minha postura, minha concepção de ensino, de educação. Sabe, acho que o MP apresenta muito mais coisas aproveitáveis do que descartáveis. Aliás, / arrisco até a dizer que são 100% aproveitáveis, embora, por questão de tempo ou de objetivo da aula, nem tudo é possível realizar. E nem é esse o propósito do MP, impor a realização do que está ali. (Prof. 4)

Pelo que observamos, os professores reconhecem que os MP apresentam boas sugestões. Livros e filmes sugeridos – no LD ou no MP –, por exemplo, normalmente estão

relacionados aos objetivos da unidade didática, assim como os procedimentos didáticos propostos no MP.

Eles também comentaram sobre os encaminhamentos de estudos literários que, de certo modo, orientam a leitura de algumas obras da literatura brasileira; e, mais uma vez, reforçaram que propostas assim ajudam a todos os professores, mas, sobretudo, aos que estão começando a vida profissional e ainda possuem limitações em relação à leitura de obras literárias.

Outro aspecto significativo pontuado pelos professores diz respeito às sugestões de avaliação de atividades. Eles observam que os manuais acompanham os estudos sobre avaliação de atividades linguísticas, inclusive, recorrendo a publicações – parciais ou na íntegra – de artigos relacionados a esse aspecto. No MP2 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 18), por exemplo, os autores publicam parâmetros para a avaliação de produção textual propostos por Irandé Antunes, a partir de 3 (três) categorias de análise: elementos linguísticos, que contempla o critério das normas gramaticais da variedade padrão e da escolha do léxico; elementos de textualização, dentre os quais, coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, sequenciação; e elementos da situação, que dizem respeito ao propósito comunicativo, a conhecimentos sobre gênero textual, domínio discursivo, suporte e ancoragem de textos etc.

Os professores foram unânimes ao dizerem que um problema ainda não solucionado nos MP está relacionado a aspectos da edição. Quando perguntamos sobre aspectos multimodais do gênero MP – organização gráfica, ilustrações, cor, fonte –, todos eles apontaram a necessidade de os manuais melhorarem nesse quesito para se tornarem mais atrativos. O debate foi intenso, vejamos:

Não é atrativo o manual. / Não há, por exemplo, gravuras. Muito texto, poucos quadros. Nesse aspecto // SOU BEM PRAGMÁTICA. Nosso escasso tempo exige que o manual seja funcional / e não uma antologia de textos teóricos. (Prof. 2)

A maioria dos manuais não apresentam layout convidativo à leitura: / letras minúsculas / e sem espaçamentos favoráveis a uma satisfatória visualização do todo. (Prof. 1)

Poderia ser mais atrativo. / É VERDADE QUE, TAMBÉM NESSE ASPECTO, OS MANUAIS JÁ MELHORARAM MUITO. / Os manuais mais antigos traziam informações somente relacionadas a respostas das atividades do livro e, além disso, algumas pequenas considerações

metodológicas. / No entanto, todas essas informações estavam numa letrinha muito miúda. Veja só, / um professor, normalmente é alguém que lê bastante, normalmente é alguém que usa óculos, logo não vai se interessar por esse tipo de leitura que vai forçar mais a vista dele e trazer poucas contribuições. Essa era a visão antigamente. // Enquanto que a letra do livro do aluno estava em uma fonte satisfatória, a do manual era mesmo pra que o professor não se sentisse motivado a lê-lo. (Prof. 3)

De fato, era assim mesmo. / De fato, / o manual do professor melhorou bastante, sobretudo em relação à fonte da letra. Mas, penso que ainda pode melhorar em relação ao layout, ao formato como está organizado, a questão de colocar uma organização gráfica mais atrativa, que desperte o interesse do professor, como tem no livro do aluno. (Prof. 4)

Isso mesmo. Não é que o professor seja movido a essa atratividade / que o manual pode apresentar. É // que ele / está envolvido por outros fatores que muitas vezes sufocam a leitura do manual: / às vezes, / é o tempo mesmo que ele não dispõe suficientemente. E como tempo é também uma questão muito relativa, / acredito que se o manual trouxesse uma organização mais dinâmica, que não sei profundamente descrever, // mas sei que há profissionais que trabalham pra isso, / o professor / daria um jeito e iria ler mais o manual. (Prof. 3)

Vejo, naturalmente, / que como profissionais, temos interesse de encontrar contribuições para a melhoria constante de nossa prática docente. Mas, // É PRECISO HAVER UMA ESPÉCIE DE CONVITE PARA A LEITURA DO MANUAL. Às vezes compramos e lemos um livro de algum conteúdo específico de linguagem quando esse livro foi indicado ou citado ou comentado em algum congresso, por exemplo. Aí / é o que eu digo: // aconteceu um convite. Claro, as editoras fazem a divulgação brilhantemente, / mas os divulgadores não dão conta de tudo das coleções, naturalmente. Então, o manual / ou o exemplar da coletânea / que é entregue ao professor / deve apresentar elementos convidativos à leitura do manual. (Prof. 4)

Os professores, ao discutirem sobre a organização gráfica do MP disseram que as editoras – e não especificamente os autores de coletânea – devem refletir sobre como constar no manual ou em toda coletânea (aqui considerando o “livro do aluno” que o professor recebe; normalmente o MP está anexado a esse livro, resultando no que chamamos aqui, nesta pesquisa, de livro do professor) recursos gráficos que despertem interesse para a leitura do manual. Eles também reafirmaram que o manual não é lido pela maioria dos professores; e que isso é consequência de um longo período em que os MP eram organizados apenas com textos escritos em fonte muito reduzida, oferecendo dificuldade de leitura até mesmo aos professores que não tinham problemas de visão.

A organização visual do material não compromete a qualidade do conteúdo, reconhecidamente significativo, segundo os professores. No entanto, poderiam ser mais convidativos e isso aproximaria mais o professor do MP.

Finalizando nossa conversa com os professores, procuramos conhecer a percepção deles em relação à natureza operacional do MP. Perguntamos, diante de todos os aspectos abordados no grupo focal, se eles achavam o MP um bem material, capaz de trazer contribuições significativas à prática pedagógica e/ou à formação continuada do professor, ou um bem simbólico, que serve apenas para atender a uma exigência do PNLD.

Acredito que ele possa ser as duas coisas, // isso irá depender da postura do professor. / O ideal é que ele fosse um bem material que contribua positivamente com a prática docente. (Prof. 3)

Acredito também que o manual do professor é tanto um bem material como um bem simbólico. / Atende-se a uma exigência do PNLD e, alguns, podem apresentar contribuições significativas para a prática e atualização dos professores. (Prof. 1)

Sinceramente / considero um bem material. // O fato de / não ter o hábito de consultá-lo / com frequência / não significa que o despreze. É verdade que existem manuais sofríveis, / mas os livros didáticos de editoras mais conceituadas prezam por apresentar manuais de boa qualidade gráfica e com um conteúdo útil para o professor. (Prof. 2)

Eu também considero o manual do professor um bem material, pois tem muito a contribuir com a formação do professor e, principalmente, com o melhor aproveitamento possível do processo de ensino-aprendizagem, / envolvendo ou não a utilização do livro didático. O fato de termos dito agora a pouco que o manual não oferece muitas atratividades não significa que estamos desqualificando sua materialidade. // Os manuais de anos atrás, sim, eu diria, se encaixam bem nessa perspectiva de bem simbólico; mas, os atuais são bastante consistentes e trazem grandes contribuições ao professor. Acredito que o PNLD, // a avaliação que esse programa faz ano a ano, / e os estudos científicos tornaram a materialidade dos manuais no nível em que estão, mais fundamentados, atualizados e com possibilidades notáveis de acrescentar, nunca impor, / mas de sugerir acréscimos qualitativos ao fazer docente. (Prof. 4)

Portanto, o MP é mais que um bem simbólico, no dizer dos professores que participaram de nossa pesquisa. É simbólico por corresponder às exigências do PNLD, no entanto, é um bem material porque traz uma riqueza de informações capaz de contribuir com a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

Certamente, houve uma grande evolução nas coleções de Língua Portuguesa nos últimos 30 anos. Tratando sobre o LD, Bunzen (2007, p. 44) ressalta que, em relação às antologias – densamente marcadas pelo modelo de língua padrão, a partir de textos literários em prosa e verso – e dos livros didáticos das décadas de 70 e 80 do século passado – ainda

muito povoado por textos muito mais da literatura –, os livros atualmente refletem uma mudança significativa na natureza do material textual, especialmente em relação à diversidade de gêneros, não mais limitados à esfera literária; embora tenha acontecido um processo de escolarização desses gêneros.

Nesse mesmo artigo, intitulado *O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?*, Bunzem (2007) afirma que 5 (cinco) marcos históricos da disciplina Língua Portuguesa, no contexto brasileiro, promoveram essa mudança da natureza do material textual do LD, dentre os quais, a criação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, em 1995. Esse programa apresentava critérios avaliativos bastante consistentes que resultaram na melhoria qualitativa do livro.

Podemos dizer que os programas de governo voltados para o CD nos últimos 10 anos – e aqui citamos os PNLD –, além de proporcionarem essa contínua melhoria nos livros a que os alunos têm acesso, provocaram uma melhoria substancial dos MP. E comprovamos esse fato não somente nos manuais que analisamos como também na percepção dos professores que desta pesquisa participaram.

Neste capítulo, analisamos os dados gerados à luz da abordagem sociorretórica de gêneros textuais. No capítulo seguinte, apresentaremos nossas considerações finais, na qual retomaremos, dentre outras questões, as características do MP como gênero textual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações iniciais, indicamos que esta pesquisa aborda o *Manual do Professor* numa perspectiva de corroborar aspectos retóricos inerentes a esse gênero e percebidos por seus usuários – autores e professores. Assim, justificamos, inclusive, o título que demos a este trabalho.

Não tivemos a pretensão de apontar problemas de qualquer ordem nos MP nem de avaliar os exemplares que constam nesta pesquisa, sobretudo porque eles já passaram pelo crivo avaliativo do PNLD 2012. Apesar disso, não nos abstermos de questionar situações como a natureza propositiva ou impositiva e a natureza simbólica ou material dos Manuais. Inclusive, o PNLD 2012 não é objeto central deste estudo.

Quando sinalizamos que a pesquisa tinha como objetivo (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do gênero *Manual do Professor*, nosso plano de fundo apresentava, desse modo, uma provocação ao diálogo necessário acerca do gênero em si – considerando sua **organização constitutiva e retórica e a situação em que é usado**, a qual se reporta a um **ambiente de interação** que nos permite também encontrar esse gênero em **sistema de gêneros** e em **sistema de atividades humanas** (BAZERMAN, 2011). Por isso, procedemos à análise linguística (parcialmente) e da estrutura retórica (arquitetônica) dos Manuais, sobretudo percebendo diferenças na forma de interação adotada por cada MP – um com uma linguagem mais informal; outro, mais formal; depreendemos os assuntos tratados nesse gênero, observando que estão intimamente relacionados às exigências do PNLD para Manuais, e identificamos as peculiaridades do ambiente de interação em que esse gênero aparece, momento em que estabelecemos valioso contato com autor e professores, respectivamente autor e potenciais leitores de MP.

Em nosso processo, consideramos fundamental abordarmos MP como gênero após amplo estudo de diferentes grupos de pesquisadores e concepções de gênero. Sabíamos que não era tarefa simples assim defini-lo, sobretudo porque a noção de gênero repousa numa atmosfera complexa, permeada por um conjunto de questões de cunho terminológico e/ou conceitual. Em Bazerman (2011, 2011a), encontramos a expressão “comunidade de falantes” equivalente a “ambientes de interação”, referida por Johns et al. (2006), isto é, espaço onde os

usuários de tal gênero estabelecem a interlocução. Isso ilustra o campo metalinguístico encontrado nos estudos de gêneros.

Entendemos que seria necessário afiliarmo-nos a uma abordagem, sobretudo à que percebêssemos que possibilitaria o máximo de informações acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, com base na abordagem sociorretórica, definimos e analisamos o *Manual do Professor* e adotamos o método etnográfico de análise de gênero recomendado por Reiff (apud JOHNS et al., 2006).

Assumir a concepção de gênero estabelecida por uma consciência sociorretórica, sobre a qual tratam Johns et al. (2006), Bazerman (2011), Miller (2011), ajudou-nos a abordar MP como **gênero textual** e a perceber como as pessoas agem no ambiente de interação onde esse gênero está situado. Nesse sentido, do ponto de vista sociorretórico, o gênero *Manual do Professor* – em nosso caso, da Coletânea Didática de Língua Portuguesa do 1º. ano do Ensino Médio – é um fato social encontrado na seguinte situação típica do domínio docente: quando o professor tem acesso ao Livro Didático, concomitantemente recebe o MP que lhe apresenta, por sua vez, uma organização textual tipificada. Basicamente, essa organização está constituída de explicação da estrutura do LD de LP, dos objetivos pretendidos no estudo da LP, da orientação teórico-metodológica que baseou a produção do LD, de sugestões de atividades complementares, de avaliação e autoavaliação do professor e dos alunos, além de considerações sobre gêneros textuais, já que esse assunto é considerado, pelos autores das coletâneas, importante no estudo da língua. O professor, leitor específico desse gênero, tem a oportunidade de recorrer ao MP durante todo o processo de ensino-aprendizagem em que o LD é utilizado.

Apesar de ser escrito para explicar a seu leitor potencial como está estruturado e fundamentado o Livro Didático, não podemos considerar o *Manual do Professor* um gênero de segunda categoria ou de subvalor (em relação qualquer outro gênero), inclusive, porque verificamos que poderá ser produzido antes do LD (MARUXO JÚNIOR, 2013), servindo como uma espécie de “guia” ou “projeto do LD”. Consideramos mais representativo entendermos o MP como gênero inserido no sistema de gêneros (BAZERMAN, 2011, 2011a) no qual vamos encontrar não somente o LD mas também, dentre outros, plano de aula, calendário escolar, programa da disciplina, artigos informativos, artigos científicos, atividades escritas, projetos de atividade de campo e anotações esquemáticas projetadas em slides.

No decorrer de nossa pesquisa, coletamos amostras de MP do 1º. ano do Ensino Médio de Coleções Didáticas de Língua Portuguesa de 3 (três) editoras: Ática, Saraiva e Moderna. Isso nos permitiu detectar os padrões retóricos do interior do gênero, sem deixarmos de considerar as especificidades de cada produção.

Os dois primeiros Manuais analisados apresentam retoricamente a mesma organização, em relação à explicação da estrutura do LD, embora esse aspecto seja o assunto inaugural apenas para MP1. Enquanto esses manuais discorrem sobre as unidades e as seções encontradas nelas, MP3 inicia a explicação da estrutura do Manual a partir dos eixos cognitivos (literatura, gramática e produção de textos), depois que estabelece a fundamentação teórico-metodológica de cada um desses eixos.

As orientações teórico-metodológicas dos LD são encontradas nos MP também de modo diferente. Em MP2 e MP3, essas questões são tratadas pelos próprios autores da CD, estabelecendo diálogo com diversos teóricos. Já em MP1, os autores optam por reforçar esse tópico por meio de fragmentos textuais oferecidos por teóricos da área, como uma informação suplementar que fundamenta o LD.

Sobre as sugestões de atividades complementares, percebemos que ora essas sugestões estão endereçadas ao professor e aos alunos ora somente ao professor. Despertou-nos bastante atenção a quantidade de leitura sugerida ao professor, no sentido de possibilitar-lhe estratégias pedagógicas e de ampliar seus conhecimentos teóricos sobre estudos da linguagem. Tal aspecto revela o interesse dos MP em contribuir com a formação continuada do professor.

Com relação à avaliação de alunos, os Manuais sugerem, em termos gerais, que sejam definidos coletivamente a partir de um diálogo entre professor e alunos sobre os conteúdos estudados, os critérios para avaliação, por exemplo, de textos orais e escritos. Como destaca MP1, é preciso também oportunizar aos alunos o exercício da autoavaliação. Outro aspecto interessante que observamos em MP3 foi uma proposta para avaliação no processo de ensino-aprendizagem na qual o professor também é convidado a refletir sobre as competências necessárias ao exercício da profissão, as habilidades desenvolvidas e sua relação com o avanço científico-tecnológico e as diversas formas de manifestação cultural (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 88).

Até então, observamos que os assuntos tratados nos MP de LP correspondem ao padrão estabelecido no PNLD 2012. Conforme já mencionamos, um assunto também

sinalizado no PNLD, mas tratado de forma central em todos os MP, é gêneros textuais. Todos os Manuais oferecem uma discussão sobre esse assunto a partir de teóricos que adotam diferentes abordagens.

Embora não haja a mesma sequência dos aspectos organizacionais nos Manuais, percebemos que eles compartilham grande parte dos aspectos retóricos que, podemos dizer, correspondem à constituição de um MP. Logo, não existe uma sequência eleita como padrão na organização dos Manuais, nem mesmo expressa em PNLD. Podemos afirmar que as regularidades das situações recorrentes encontradas nos Manuais são suficientes para distinguirmos, por exemplo, um *Manual do Professor* de um *Caderno de Respostas de LD* ou de qualquer outro gênero afim.

Um aspecto linguístico distintivo do MP1 provocou nossa atenção: percebemos que os autores se preocupam em fazer com que os professores percebam o Manual como um ambiente de interação entre *autor* da obra e *professor* leitor e usuário da CD. Esse Manual apresentou, em certos momentos, uma linguagem mais interativa, utilizando expressões que pressupõem o reconhecimento da voz do professor como interlocutor. Na seção “Palavra ao(à) professor(a)”, os autores se valem de marcas linguísticas que revelam o reconhecimento do professor e da professora (ou seja, também no âmbito do gênero humano) como leitor(a) ativo(a) e, como disse Maruxo Júnior (2013), coautor dessa coleção, “colegas de área”. Tudo isso favorece a relação escritor/audiência, como defende Paltridge (apud JOHNS et al., 2006, p.235), e evidencia, como aponta Hyland (apud JOHNS et al., 2006), a postura assumida pelo autor a fim de envolver os leitores como participantes do discurso e ressaltar a natureza dialógica do MP como objeto da interlocução.

Não deixamos de destacar que, sob o prisma da abordagem sociorretórica do estudo dos gêneros, conhecer como o determinado gênero textual está organizado retoricamente é tão importante quanto reconhecer o contexto em que ele é usado. Como disse Tardy (apud JOHNS et al., 2006), o gênero se realiza, de fato, como resultado do produto entre as dimensões textuais, sociais e políticas da escrita. Logo, interessamo-nos por conhecer o **ambiente onde o MP aparece, quando é usado e com que gêneros interagem**¹¹. Para isso, a colaboração dos participantes da interação onde o Manual está situado foi basilar.

¹¹ A análise dessas categorias nos permitiu ainda mais observar o *Manual do Professor* como gênero textual, resultando em uma das contribuições mais significativas de nossa pesquisa.

Em relação à situação de uso, observamos que o MP tem 2 (dois) potenciais usuários, a saber: os autores, com formação na área do conhecimento, contratados por editoras que promovem a produção, divulgação, venda e distribuição das Coletâneas Didáticas, e os professores que escolhem e utilizam o LD em determinado ano escolar. Observamos também que o MP de LP é utilizado pelo professor para fazer a escolha da coleção que usará no ano letivo e para consultas periódicas com, pelo menos, 8 (oito) propósitos, 3 (três) dos quais relacionados ao LD – orientar/guiar o professor quanto ao uso do LD, explicar a estrutura do LD e esclarecer as perspectivas teórico-metodológicas assumidas na feitura do LD; outros 3 (três) voltados ao processo de ensino-aprendizagem – sugerir atividades extras LD, promover a reflexão docente sobre sua prática de ensino e apontar possíveis caminhos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; e 2 (dois) corroboram a formação do professor – publicar artigos sobre estudos linguísticos e contribuir com a formação continuada do professor. Consoante Maruxo Júnior (2013), o MP poderia se prestar a muitos outros objetivos, no entanto o PNLD e certas “*contraintes* de natureza editorial” limitam essa possibilidade.

A propósito, faltam nos Manuais, segundo os professores participantes de nossa pesquisa, atrativos à leitura – como questões de natureza multimodal na editoração –, que provoquem consultas mais constantes e prazerosas. Os LD “prendem”, de certo modo, a atenção de alunos e professores pela presença de gráficos, fotografias e demais recursos de editoração, além do material linguisticamente presente. Isso não ocorre no MP. Essa situação evidentemente não compromete a qualidade do conteúdo que o Manual traz, mas, certamente, um estudo das editoras sobre como atender a essa demanda tornaria o MP mais convidativo à leitura.

Nossa pesquisa mostrou que o uso do MP não é uma unanimidade no âmbito docente nem se dá de maneira regular, ou seja, não é sempre que o professor utiliza o MP. Planejar a utilização do LD em sala de aula não corresponde a consultar o MP dessa CD, sobretudo se o usuário for um professor experiente e com substancial formação profissional. No entanto, os participantes do grupo focal reconhecem que, a um professor com pouca experiência na docência, o MP é recomendável, porque tem muito a contribuir com a formação continuada do professor. Eles reconhecem também que as considerações teórico-metodológicas dos MP são bastante oportunas e atualizadas e imprimem um valor significativo ao MP. Sob a ótica de um dos coautores de Manual, apesar de que o MP assume, em grande parte de seu conteúdo,

um caráter propositivo, o MP deveria ser lido por todo professor, principalmente se este assumir, em seu planejamento, a mesma sequência didática do LD.

Podemos assim dizer que, quanto mais experiente o professor, menos ele sente necessidade ou motivação para recorrer ao MP. A consolidada vivência docente – resultado do tempo no exercício da função somado a leituras sobre assuntos especificamente da área de linguagem, já que estamos tratando sobre profissionais da disciplina Língua Portuguesa – fará da leitura do Manual uma complementação nem sempre adotada pelos professores, mas que não deixa de ser uma possibilidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e de conhecer ainda mais sobre algum aspecto que não está evidente no LD.

(Re)conhecermos os aspectos sociorretóricos do gênero textual MP facilitou-nos a percepção de como os Manuais estão organizados e de como são vistos por seus usuários. Nesse sentido, não é verdade que o MP seja apenas um bem simbólico, produzido por uma determinação de um PNLD. Os PNLD têm balizado melhorias significativas ao MP, nos últimos dez anos, sobretudo. E os usuários de MP confirmam o valor material que esse gênero representa ao fazer docente.

O professor, em nosso caso o de Língua Portuguesa do Ensino Médio, é o interlocutor privilegiado do MP. Apesar de encontrarmos algumas marcas de imposição em alguns Manuais e de encontrarmos nos LD uma organização de conteúdos determinada pela visão pedagógica dos autores da CD, observamos que os MP oferecem ao docente “certo nível de liberdade”. Muito do que está publicado nos MP é passível de ser adaptado, caso venha a ser adotado pelo professor em sua prática de ensino. Isso é dito nos Manuais.

Diante do fato da escassez de pesquisas – no Brasil e no exterior – sobre MP, nosso estudo representa um ponto de impulsão para pesquisas que venham a tratar de Coletâneas Didáticas em qualquer área do conhecimento, principalmente naquelas inerentes ao Ensino Médio. Os resultados desta pesquisa sinalizam, além do reconhecimento do MP como gênero textual, contribuições para a expansão de debates em torno do *Manual do Professor*. A identificação dos aspectos retóricos de um MP, dos ambientes de interação em que é encontrado e de como seus usuários o percebem e o utilizam constituem o marco de nossa pesquisa e evidenciam novos rumos a serem percorridos no sentido de que esse gênero apresente melhorias contínuas em seu padrão retórico e atenda aos propósitos que justificam sua existência como gênero presente na esfera docente, dentre os quais: explicar a estrutura do LD e esclarecer a abordagem teórico-metodológica de sua produção.

Não assumimos, neste trabalho, uma visão romântica nem ingênua a respeito da CD, particularmente no que se refere a certas posturas e convicções de autores de CD – no estabelecimento, por exemplo, de relações de poder – que estejam disseminadas ao longo do MP. Isso certamente daria um novo trabalho doutoral. Evidentemente, nossa pesquisa, embora tenha procurado dar conta de uma porção significativa de informações sobre o MP, não tratou o objeto de estudo de maneira exaustiva e plena. Entendemos que nosso trabalho apresenta perspectivas de pesquisas futuras decorrentes de aspectos que foram aqui apenas parcialmente abordados, como as questões de letramento docente e uma análise mais refinada no que tange à relação entre o dito no MP e o observado no LD, e outros aspectos que não chegamos a tratar, como, por exemplo, a sequência textual predominante e questões de natureza estrutural (níveis de análise formal).

Esperamos que nossa pesquisa possa estimular professores em relação à importância (e não obrigatoriedade) de consultas periódicas aos MP; autores, no que se refere a estabelecer uma interlocução mais pessoalizada com seus leitores em potencial e no sentido de esclarecer ainda mais as facetas do LD; e editoras, sobretudo no que tange a recursos de editoração, para que o MP se torne mais atraente aos olhos de seus leitores em potencial – os professores.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. Guia de recursos. In: ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

ADAM, J.; HEIDMANN, U. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. Org. da tradução: João Gomes da Silva Neto. Coord. Da tradução: Maria das Graças Soares. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

ARAÚJO, A. D. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1/2, n. 26, p. 21-27, jan/dez. 2004. Disponível em < <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Art04.pdf> > Acesso em 25 set.2012.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Introdução, tradução e notas de Quintín Racionero. Madri: Gredos, 1994.

ASKEHAVE, I; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, p.195-212, 2001.

BAGNO, M. **A língua de Eulália** – novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Português ou brasileiro** – um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução por Pereira, M.E.G. São Paulo: Martins, 1997/2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARILLI, R. **Retórica**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

BARRETO, R. G. Manual do professor. In: BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português: ensino médio**. Coleção ser protagonista. São Paulo: Edições SM, 2010.

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. **Um desafio para o formador de professores de línguas**: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações nos gêneros textuais. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <www.cce.ufsc.br/~clafpl/15_Eliana_Elvira.pdf> Acesso em 10 fev.2013.

BATISTA, A. A. G. Livros didáticos de leitura: uma morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, m/m. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03.pdf>> Acesso em 04 set.2012.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em <<http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=154704>> Acesso em 08 jul.2012.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactmente of social intentions. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org). São Paulo: Cortez, 2007.

_____. In: BAZERMAN, Charles et al. **Gêneros textuais**. Trad. Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans de Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiadora Bezerra, Joice Armani Galli. Recife: [s.n.], 2011. E-book (Série Acadêmica; v.1: Bate-papo Acadêmico)

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006/2009/2011a.

BAWARSHI, A. S.; R. J. **Genre**: an introduction to history, theory, research and pedagogy. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010.

BEACCO, J.C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission de connaissances. **Langages**, Paris, n. 117, p. 32-53, mars 1995.

BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BEZERRA, B. G. **Gêneros acadêmicos em uso por estudantes de um curso de especialização**: conjunto ou colônia de gêneros. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Benedito%20Gomes%20Bezerra%20%28UPE%29.pdf>> Acesso em 23 out.2012.

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/59809773/14/Proposito-comunicativo-o-que-e>> Acesso em 03 dez. 2012.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006a.

BEZERRA, M. A. B. Descrição do gênero “defesa” de trabalhos de grau: tipificação e singularidade. **Linguagem em discurso**, v. 10. n.3, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 07 jun.2013.

BHATIA, V. K. **Analyzing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

_____. Questões metodológicas em análise de gêneros. Seminário sobre gênero e análise de gênero na Escola de Negócios de Aarhus. **Journal of Linguistics**, n.16, Hermes, 1996. Disponível em <http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H16_03.pdf> Acesso em 07 jun. 2013.

_____. **Genre analysis today: revue belge de philology de d’histoire**. Bruxelles, n. 75, p. 629-642, 1997.

_____. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

_____. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 729-742. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/28.pdf>> Acesso em 25 set. 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. apresentação da seção Em foco: História, produção e memória do livro didático. In: **Educação e pesquisa**, v.30, n. 3, São Paulo, 2004, p.471-473, set./dez, 2004

BITZER, L. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, v. 1, 1968, p. 1-14.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONINI, A.; BIASI-RODRIGUES, B.; CARVALHO, G. de. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sociorretórica. In: LEFFA, V. **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 37, p. 7-23, 2001.

BORBA, M. S. **A entrevista jornalística: uma análise do gênero a partir de exemplares publicados no Jornal Zero Hora**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2007.

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

BOURDIEU, P. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita – Projetos Paralelos**. São Paulo: NURC/SP, 2002, p. 125-157.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 1.006**. Publicação original. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 jun. 2012a.

_____. **Decreto-Lei nº. 7.084**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm> Acesso em 03 jul. 2012.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o PNLD 2014**. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2013**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 18 jun. 2012b.

_____. **Guia de livros didáticos: 1ª. a 4ª. séries – PNLD 1997**. Brasília: FAE, 1996.

_____. **Guia de livros didáticos: 1ª. a 4ª. séries – PNLD 1998**. Brasília: FAE, 1997.

_____. **Guia de livros didáticos – PNLD**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos – PNLD 2011**. Brasília: MEC, 2010b.

_____. **Guia de livros didáticos – PNLD 2012**. Brasília: MEC, 2011b.

_____. **Histórico do IFRN**. Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional>> Acesso em 10 jul. 2013.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacional: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, v. 2 – Brasília, 1997.**

_____. **Programa: ensino médio inovador.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em 13 jul. 2012.

_____. **Resolução CD/FNDE nº. 38 de 15/10/2003.** Brasília: MEC, 2003. Disponível em <<http://legisweb.com.br/legislacao/?legislacao=99933>> Acesso em 04 jul. 2012.

BRONCKART, J. **Le fonctionnement des discours: um modele psychologique et une method d'analyse.** Paris: Délachaux et Niestlé, 1985.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1997/1999/2003.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal em situation travail. In: BRONCKART, Jean-Paul; Groupe, L.A.F. (Org.). **Agir et discours em situations de travail.** Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, p. 9-144, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad. Ana Raquel Machado; Maria Lúcia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Trad. Ana Raquel Machado; Maria Lúcia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. A imagem do professor nos Manuais para o Professor de livros didáticos. **Calidoscópio** (UNISINOS). UNISINOS, São Leopoldo, v.02, n.02, p.85-87, 2004.

_____. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio,** 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, C. S. et al. Manual do Professor. In: CARVALHO, C. S. et al. **Construindo a escrita: língua portuguesa, textos, gramática e ortografia.** São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURE, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil**. [on line] I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>> Acesso em 03 jul.2012.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, 1986. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2575/1986>> Acesso em 23 set.2013.

_____. Applied linguistics: brazilian perspectives. In: **AILA Review**, 17, p. 23-30,2004.

CEMIN, J. Gênero do discurso no manual do professor no livro didático de língua portuguesa. Anais do 5º. Encontro do CELSUL; 2003; Curitiba. Curitiba: UFPR, 2003, p. 683-691.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Manual do Professor: In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens 1 – literatura, produção de texto e gramática**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise de discurso**. Coord. De Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

_____. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições sobre o estado da arte. In: **Educação e pesquisa**, set./dez, 2004, v.30, n. 3, São Paulo, p.549-566, 2004.

CLARE, N. de A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)**. Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. s/p. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>> Acesso em 05 set.2012.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. UNirevista, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf> Acesso em 28 jan. 2014.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L & NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

_____. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DAVIES, A. Applied linguistics and language use. In: _____. An introduction to applied linguistics: from practice to theory. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. p. 92-114.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVITT, A. Intertextuality in faz accounting: generic, referential and functional. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (Edit). **Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities**. Madison: The University of Wisconsin, 1991.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/apolo/>> Acesso em 11 abr.2013.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: CIES, 2009.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FARACO, C. Bakhtin: e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil – histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes/Fapesp, 2001.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JÚNIOR, J. H. Manual do Professor: In: _____. **Língua portuguesa: linguagem e interação 1**. São Paulo: Ática, 2010.

FERREIRA, M. de A. **Para gêneros discursivos: linguística sistêmico-funcional**. **Revista Linguagens e Diálogos**, v.1, n.1, p.69-81, 2010. Disponível em <<http://linguagensedialogos.com.br/2010.1/textos/04art-Marcia.pdf>> Acesso em 08 mar.2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997/2004.

FREITAG, B et al. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, N. K. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. UDESC: Florianópolis, 2007. Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em 21 jun. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.

FURASTÉ, P. A. **Normas para o trabalho científico: explicação das normas da ABNT**. Porto Alegre: Dáctilo-Plus, 2011.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Mangueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 83-108, jan./jun. 2002.

FUZER, C. Configuração textual e estrutura potencial de gênero em anúncios publicitários. **Revista Virtual de Letras**, v. 2, n.2, p. 145-161, 2010.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru: Edusc, 2004.

GENETTE, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.

GÉRARD, F.; ROEGIER, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998).

GIDDENS, A. **Central problems in social theory**: action, structure and contradiction in social analysis. London: Macmillan, 1979.

_____. **The constitution of society**. London: Macmillan, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica de grupo focal para obtenção de dados qualitativos**. São Paulo: Educativa, 1999.

GRANGEIRO, C. R. P. **A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux**. Anais do II SEAD. Porto alegre, 2005. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/ClaudiaRejanePinheiroGrangeiro.pdf>> Acesso em 12 fev.2013.

GUARESCHI, N. *et al.* Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N. et al (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: OUSB, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia**: métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

HASAN, R. The conception of contexto in text. In: FRIES, P.; GREGORY, M. (Org.). **Discourse in society**: systemic functional perspectives. Norwood: Ablex, 1995, p. 183-296.

HANSEN, J. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane et al. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1999.

HEBERLE, V. M. Análise crítica do discurso e estudos de gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M; TOMITCH, L. (Org.) **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao prof. Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

JOHNS et al. Crossing the boundaries of genre studies: commentaries by experts. **Journal of second language writing**, Elsevier, n.15, 2006.

KLEIMAN, A. del C. B. R. de. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: um traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORIN, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Eds.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

KOCH, I. V. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KRAFZIK, M. L. de A. **Acordo MEC / USAID – a comissão do livro técnico e do livro didático (COLTED)**. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050752.pdf>> Acesso em 22 jun.2012.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935>> Acesso em 06 jul. 2012.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciências del Hombre, 1978.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**, 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. 2010. Disponível em <<http://www.sistemas.ufrn.br/%2Fshared%2FverArquivo>> Acesso em 06 jul.2012.

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

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo**

sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989/1993.

_____. **L'analyse du discours**. Introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991.

_____. **Análise de textos da comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. De Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. Análise do discurso: uma entrevista com Dominique Mainguenuau. **Revista Virtual de Estudos d Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, mar. 2006. Trad. Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <<http://www.revel.inf.br>> Acesso em 15 set. 2012.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

_____. Apresentação. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais e emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 13-67.

_____. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva & HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUZZO, P. **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gêneros**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2006.

MARTIN, J. Process and text: two aspects of human semiosis. In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (Org.). **Systemic perspectives on discourse**. v. 1, Norwood: Ablex, 1985, p. 248-274.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse**. London: Continuum, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.81-106.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.

_____. Rethorical community: the cultural basis of genre. **Re-Thinking Genre Seminar**, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

_____. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

_____. Comunidade retórica: a base cultural de gênero. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009a.

_____. Entrevista. In: BAZERMAN, Charles et al. **Gêneros textuais**. Trad. Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans de Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiadora Bezerra, Joice Armani Galli. Recife: [s.n.], 2011. E-book (Série Acadêmica; v.1: Bate-papo Acadêmico)

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48, São Paulo, 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>> Acesso em 06 jul.2012.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004. V.3. p. 311-351.

MOTTA-ROTH, D. **Rethorical feactures and disciplinary cultures** – a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. 356 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, A. G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. **Revista Intercâmbio**, v. 7, p. 117-125,1998. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/labler/publi/anlise.htm>> Acesso em 05 jun. 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MOTTA-ROTH, D. et al. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. V.2. p. 102-142.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. Fragmento do pensamento dialético na história da construção das ciências da natureza. **Ciência e educação**, v. 6, n. 2, p. 119-139, 2000.

NATALI, A. O apagão da leitura. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 8, n. 83, p. 40-45, set. 2012.

OLIVEIRA, A. C. de; BARBOSA, E. A. Professor de língua portuguesa: um pouco de sua história e desafios. In: SOUZA, E. M. de F.; CRUZ, G. F. da (Org.). **Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10. n. 2, p. 325-345, 2010.

_____. **Maapeando os estudos sobre gênero textual: trilhas de pesquisa e ensino** (no prelo).

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Ed. Pontes, 2003a.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed. Campinas: Ed. Pontes, 2003b.

PALMA, C. M. de L. **Os gêneros textuais na atividade empresarial da era digital**. 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004.

PARODI, G. et al. Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: critérios, definiciones y ejemplos. In: PARODI, G. (Editor). **Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y haver**. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Calle, 2008.

PARODI, G. La organización retórica del género Manual: ¿Uma “colônia encadenada”? In: PARODI, Giovanni (Editor). **Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y haver**. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Calle, 2008.

PAVIANI, J. et al. Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. **Conexão – comunicação e cultura**, UCS, Caxias do Sul, v.7, n. 13, jan./jun.2008. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150>> Acesso em 02 jan. 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995/ 1988.

PELUSO, M. L. O processo de avaliação do livro didático, uma aposta no futuro. In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Letra Magna** - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 05, n.11, jul./dez., 2009. Disponível em < <http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>> Acesso em 04 jan. 2013.

PLATÃO. **Górgias**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

POSSENTI, S. O *dado* e o dado dado (O dado em análise do discurso). In: CASTRO, M.F.P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

PRAXEDES, C. L. P. 2006. **O ensino da língua portuguesa instrumental** - leitura

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 2000.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROMANELLI, O. de O. **A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930 – História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. In: _____. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 127-191.

ROULET, E. et al. **L'articulation du discours em francais contemporain**. Berne: Peter lang, 1985.

SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita numa perspectiva emancipatória**. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n.1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf> Acesso em 20 out. 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEARLE, J. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, M. C. da. A noção de gêneros em Swales: revisitando conceitos. **Recorte Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, ano.2, n.3, jul/dez, 2005.

SILVA, V. M. de A. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1993.

SOARES, E. Curso normal: caminhando no percurso da formação dos educadores. In: MARCUSCHI, Elizabeth. **Formação do educador, avaliação & currículo**. Recife: Universitária, 1999, p. 13-50.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectiva e ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUSA, J. M. **Os jesuítas e a Ratio Studiorum**: as raízes da formação de professores na Madeira. Madeira: Islenha, 2003. Disponível em <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF>> Acesso em 20 out. 2011.

SOUZA, E G. de. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional**. 2008. Tese – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOUZA, E. C. A. de. **O gênero requerimento na perspectiva sociorretórica**: análise da produção de graduandos no ambiente acadêmico-administrativo da UFRN. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

SPINUZZI, C. **Describing assemblages**: genre sets, systems, repertoires, and ecologies. Austin: University of Texas at Austin, 2004. Disponível em <<http://www.dwrl.utexas.edu/content/describing-assemblages>> Acesso em 30 out. 2012.

SWALES, J. M. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Genre analysis**: english in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. London: Sage Publications, 1993.

THOMAS, W. I. **The unadjusted girl**. Boston: Little Brown, 1923.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1996.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. **O processo de escolha do livro didático de ciências por professores de 1^a. a 4^a. séries**. 2003. 103 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. C. Anotações para o professor. In: TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. C. **Linguagem em movimento**. Coleção linguagem em movimento, v.1. São Paulo: FTD, 2010.

VENTOLA, E. Problems of modeling and applied issues within the framework of genre. **Word**, v. 40, n. 1-2, p. 129-161, 1989.

WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v.4, n. especial, 2004.

ZYNGIER, S.; VIANA, V.; MENEZES, D. A interface entre linguística aplicada e literatura: abordagens empíricas no contexto escolar. **Caderno de Letras**, n.23, jan./dez., p. 163-182, 2007.

APÊNDICE A - GRUPO FOCAL

[MODERADOR] Iniciamos neste dia, 10 de setembro de 2013, às 9h30, nosso grupo focal que tratará sobre nossa tese de doutorado, cujo objeto de estudo é o Manual do Professor que é parte da coleção didática com a qual trabalhamos a disciplina de Língua Portuguesa; em nosso caso, no 1º. ano do Ensino Médio. Desde já, agradecemos a presença dos senhores, a disponibilidade e a disposição em tratar conosco sobre esse assunto. Informamos que a participação nesse grupo focal implica autorização para que todo o conteúdo aqui gerado possa ser publicado integralmente ou através de recortes em nossa tese de doutorado. Durante este momento em que estaremos, por assim dizer, conversando sobre o Manual do Professor, o nosso objetivo é obter informações que se constituirão também como dados de nossa pesquisa, porque será o outro lado da moeda, a voz dos usuários que leem o Manual e fazem uso do que ele traz. Então, queremos deixar todos bem à vontade, inclusive porque, como eu disse, o grupo focal é, antes de qualquer coisa, uma conversa e, numa conversa, não é necessário esperar que alguém lhe passe a palavra. Fiquem, portanto, bem à vontade, podem estabelecer debates, enfim, falem quando quiser. Não precisam esperar que nós indiquemos para quem se dirige uma ou outra pergunta. Alguém quer fazer alguma consideração ou poderemos começar agora?

[Prof.1] Tudo bem. Por mim, ok.

[Prof.2] Por mim, também, podemos começar.

[Prof.3] Manda brasa.

[Prof.4] Vamos lá.

[MODERADOR] Então, vamos lá. Enquanto pesquisadores, estamos partindo do pressuposto de que só será possível entendermos bem – ou de modo mais amplo – o Manual do Professor se entendermos a relação funcional desse Manual entre forma e contexto de uso. Daí, gostaríamos de saber, inicialmente, em que circunstâncias os senhores fazem uso do Manual do Professor?

[Prof.1] Bom, vou começar. Como eu respondi primeiro que poderíamos começar... ((risos))

[Prof.2] Tranquilo.

[Prof.1] Consulto o manual mais detalhadamente / quando tenho acesso ao livro didático pela primeira vez. Depois, volto a consultá-lo quando julgo irrelevante / ou preconceituosa / ou tecnicista alguma abordagem, alguma atividade constante no livro didático. Nesse caso, busco alguma justificativa no manual para aquela abordagem, antes de descartá-la.

[MODERADOR] Recebendo a coleção, já observa, então, o Manual?

[Prof.1] Sim, exatamente. É no sentido de // conhecer um ou outro detalhe que poderá estar ali.

[MODERADOR] Joia.

[Prof.2] Como fui a segunda a confirmar o início ((risos)), vamos a minha vez de falar sobre o manual do professor. // Consulto-o em poucas situações. Durante o planejamento anual ou bimestral dou uma olhada nos quadros que apresentam a visão geral das unidades, para verificar os conteúdos e adequá-los ao planejamento. (incompreensível) // Às vezes em busca de sugestões de atividades e, muito raramente, para compreender melhor como posso explorar algum texto ou mesmo a unidade completa.

[MODERADOR] Então, assim, o planejamento, seja anual, bimestral, trimestral, como for, é sempre uma oportunidade de dar uma olhada no manual, consulta-lo, né.

[Prof.2] Exato.

[MODERADOR] E os senhores, nessas consultas observam novidades, alguma coisa que acrescenta a seu planejamento?

[Prof.3] Eu leio o manual todo quando // tomo posse de um livro didático, / geralmente, eles não trazem novidades. Quando uso o livro didático, esporadicamente, não consulto mais o manual. A não ser no caso de precisar tirar alguma dúvida quanto à resposta de alguma questão de exercício que usei. Já aconteceu de não concordar com a resposta que o manual traz.

[Prof.4] Olha, // eu vejo como meus colegas: / o manual do professor é um recurso profundamente importante para análise e escolha da coletânea didática que iremos trabalhar no ano escolar. Vejo sim algumas novidades nos manuais. Acho importante ressaltar que nós não temos a obrigação de seguir as sequências didáticas estabelecidas nos livros didáticos. Mas, / como nossos alunos recebem esses livros, é muito necessário o exame deles e, concomitantemente, dos manuais, no momento de seleção de material. Seja nesse momento, / seja quando somos remanejados / – eu, por exemplo, fui remanejado de um *campus* para outro e, logo que recebi a coletânea didática adotada em meu novo local de trabalho, procurei examinar livro e manual. Também / quando encontro alguma formulação teórica, alguma abordagem importante para o estudo do assunto que nos oportuniza um contato com o livro didático e, repente, entendo que há ali algum comprometimento, // algo que não está muito claro para mim, então, consulto o manual para ver se consigo elucidar essa situação. / Quando vou iniciar o estudo de algum assunto contemplado em alguma unidade didática do livro, dou uma olhada também no manual, porque sempre encontro sugestões como trabalhar aquele conteúdo ou aquela atividade, embora nem sempre faço do jeito que está lá. Às vezes aproveito; / às vezes, não. Mas, ENCONTRO MUITAS COISAS INTERESSANTES POR LÁ.

[MODERADOR] Certo. Cada um tem seu olhar, né.

[Prof.2] Sim, sim; e outro aspecto importante a ressaltar é que trabalhamos em uma instituição – não sei se pode ser dito o nome da instituição...

[MODERADOR] Pode sim.

[Prof.2] ... então, no IFRN não somos obrigados a bater o livro didático de ponta a ponta, ou seja, temos livro didático sim, fazemos uso dele sim, por isso, consultamos o manual vez ou outra, mas não temos a obrigação de fazer tudo o que reza esse material didático, inclusive porque temos a liberdade de elaborarmos material didático.

[MODERADOR] Então, os senhores podem tanto fazer uso do livro didático quanto produzir seu próprio material didático.

[Prof.1] Exatamente.

[Prof.2] Assim, // no *campus*, onde trabalho, eu e meus colegas produzimos grande parte do material que disponibilizamos a nossos alunos. Os alunos têm o livro didático, através do qual realizam também atividades, mas normalmente eu e meus colegas orientamos partes do livro didático que servem como um reforço de estudo, / como complemento ao estudo realizado em sala de aula, / como um outro recurso para que eles estudem em casa o conteúdo / visto em sala de aula. Por isso, nem sempre utilizo o manual do professor. Agora, NO MOMENTO DA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO, SIM, CONSULTO O MANUAL porque tem muitas sugestões interessantes e adaptáveis, até.

[Prof.4] Isso, também essa é a realidade, a minha realidade; // produzo alguns materiais e, para isso, aproveito algumas vezes as sugestões do manual. / Elas são sempre interessantes, embora nem sempre viáveis devido a nossos objetivos nem sempre serem afins aos que estão posto no encaminhamento do manual do professor. Em síntese, / não é que eu não faça uso do MP. Eu dou uma olhada nele sim, com uma frequência que considero razoável para esse tipo de recurso. Não é sempre, / não é muitas vezes, / mas é numa medida razoável.

[MODERADOR] De todo jeito, o manual é consultado ou poderá ser consultado; não é isso? Mesmo na situações de produção do próprio material didático.

[Prof.1] Bom, grande parte das atividades propostas no livro didático / eu acolho em meus planejamentos. Logo, / sobretudo quando vou entrar em uma unidade didática, // vejo sim o que diz o manual. (Prof. 1)

[Prof.3] É isso, é assim que funciona conosco no IFRN. Sabemos que essa não é a realidade / de outras escolas públicas / muito menos dos colegas professores que trabalham em instituições privadas (incompreensível)

[Prof.1] Na escola privada – e todos nós aqui já fomos um dia funcionário nestas escolas –, ainda tem a pressão dos pais que pagam caro pelo livro didático e entendem que esse livro deve ser utilizado completamente. Evidentemente / que existe uma lógica nesse discurso dos pais. / Afinal, livro do aluno não está nada barato.

[Prof.3] Uma outra vantagem nossa, que nos dá “a liberdade” de elaborar nosso material didático e nem sempre utilizar o livro do aluno é o fato de nós mesmos atualizarmos nosso projetos pedagógicos conforme a realidade de nossos alunos. Afinal, no que diz respeito ao nível de ensino médio, estamos também formando profissionais em áreas específicas.

[MODERADOR] Ok. Os senhores, nessa interação, falaram sobre o uso do manual em planejamentos. Ótimo! Então, / gostaríamos de saber um pouco sobre este momento, / o do planejamento: / quando os senhores estão planejando aulas, quais gêneros leem, / quais gêneros escrevem, / quais recursos utilizam?

[Prof.4] Como disse, / quando vou utilizar alguma unidade didática, então, / o manual do professor participa do grupo de recursos que aciono. Bom, estão presentes em meu planejamento o livro didático, um ou outro livro especializado no assunto principal da aula, artigo informativo ou científico pouco extenso (porque acho importante trazer aos alunos informações também atualizadas, embora // com as devidas adequações no momento de expô-las), anotações que fiz em aulas anteriores sobre esse tal assunto, dicionário. Leio também textos da revista *Língua Portuguesa*, da editora *Segmento*; / normalmente, essa revista traz artigos bem interessantes e atuais sobre assuntos do Ensino Médio. / Então, eu os aproveito bastante. E, em relação ao que escrevo: normalmente / faço um roteiro do que pretendo fazer naquela aula, um plano de aula, enfim. Quando penso necessário, para facilitar o percurso desse roteiro, organizo uma projeção em slides. É isso.

[Prof.1] Normalmente, trago a minha mesa outros livros didáticos, / pelo menos outros dois. Acesso também o material que utilizei em outras oportunidades em que trabalhei com meus alunos sobre o mesmo assunto do planejamento. E principalmente, texto que tratam sobre esse assunto, / textos de pesquisadores da área específica, que discutem esse assunto, publicados em revistas da área ou em sites, / alguns deles de universidades.

[Prof.4] Bom lembrar também que nós, em nossos *campi*, nos reunimos quinzenalmente, como grupo de área / de Língua Portuguesa e, / em alguns *campus*, é uma oportunidade de planejar aulas juntos, analisar os exercícios do livro didático e também aqueles que são sugeridos pelo manual do professor, como consulta a sites, livros, revistas etc. Às vezes, essas reuniões são semanais, / quando não tem reunião de grupo de pesquisa. Acho interessante também destacar que insiro em meu planejamento artigos que uso para a minha própria formação como professor; levo isso também para os alunos.

[Prof.2] Eu utilizo em meu planejamento, planos de aula que utilizei em outras oportunidades, em outro período ou ano letivo. Recorro bastante ao Portal do Professor, disponibilizado pelo MEC, e ao Portal Dia a Dia. Nesses espaços virtuais, normalmente encontro textos / e faço recortes da abordagem do assunto nesses textos e também de imagens. Então, leio esses artigos e procuro tirar deles aquilo que é adequado ao ano escolar. Daí, organizo slides, // às vezes faço adaptações ou complemento as atividades do livro didático. Sinceramente, NEM SEMPRE UTILIZO O MANUAL DO PROFESSOR EM MEU PLANEJAMENTO. Como já disse, isso só é mais frequente quando vou examinar alguma

unidade didática, / aí dou uma olhada nas propostas de atividades que aparecem no manual; mas também, não é sempre. E, pelo que sempre observei desde o início de minha vida profissional, bem antes de me tornar professora no IFRN, não é uma prática dos professores, no geral, consultar o manual.

[Prof.3] Também comigo acontece isso, / nem sempre utilizo o manual do professor, NÃO É MESMO UMA PRÁTICA COMUM. Mas também não é excluído sempre de meus planejamentos. Vez ou outra eu o utilizo e, juntamente com ele, também consulto outros materiais didáticos e, principalmente, artigos de revistas com estudos atualizados. É a partir disso que organizo meu plano de aula, produzo slides, elaboro atividade para os alunos e também projetos a serem realizados no decorrer do período letivo, alguns deles relacionados a pesquisas, coleta de dados, entrevistas, seminários e debates sobre temas específicos.

[MODERADOR] Certo, entendi assim. Uns usam o manual no planejamento, outros não ou nem sempre usam. Então, podemos perceber que o manual interage com outros gêneros sejam lidos ou escritos pelos senhores e, digamos, com recursos ou meios auxiliares próprios de um planejamento, seja pontual ou prévio, como plano de aula, programa de disciplina, calendário escolar, relatório, Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, né mesmo.

[Prof.1] Isso, calendário escolar, porque há um cronograma a ser obedecido, o bimestre, enfim, o próprio projeto da disciplina que prevê conteúdo para determinado ano escolar, // o tempo que nossa disciplina dispõe naquela turma, na semana, / as atividades corrigidas. / Também não podemos nos esquecer de exposição oral em eventos científicos, aulas, assembleias, vídeo conferências, todos esses gêneros também podem receber uma interação, né, com o manual. Por que não? Bom, é isso.

[Prof.3] Tem também uma ou outra observação de algum pai de aluno, feita numa reunião com pais ou mesmo quando somos procurados por eles.

[MODERADOR] Certo. Todos esses fatores aparecem, podemos dizer assim, no planejamento de uma aula. O Prof.1 falou de assembleias, por exemplo. Então, percebermos os nossos ambientes de interação nos ajuda também a percebermos – aí, voltamos ao assunto – as circunstâncias de uso do manual do professor. Então, que ambientes de reunião, de encontro entre professores é comum na instituição onde os senhores trabalham?

[Prof.4] Vamos lá, / são vários, podemos dizer assim: / vídeo conferência, núcleo estruturante, o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem –, através do ambiente Moodle.

[MODERADOR] Fale um pouco sobre esses ambientes.

[Prof.4] Normalmente, no início do ano letivo, há sempre vídeo conferência organizada pela reitoria. Mas também já houve somente com professores de Língua Portuguesa, por exemplo, para discutir os critérios de avaliação de redações de seleção de alunos. / O núcleo estruturante é um grupo de professores de cada área, cada um em sua área, justamente para examinarem e reestruturarem o projeto pedagógico, a parte da grade curricular, dos conteúdos da disciplina em certo ano escolar. / E falei do AVA porque nós também somos chamados para orientar alunos ou mesmo ministrar disciplinas na Educação a Distância. E é esse o ambiente de interação.

[MODERADOR] Joia. Mais algum outro espaço de interação?

[Prof.3] O grupo de pesquisa, que se encontra quinzenalmente. Normalmente, é assim: numa semana fazemos reunião de grupo; na outra, de área, no nosso caso, dos professores de Língua Portuguesa. Então, podemos dizer: a reunião de grupo é um ambiente de interação e a reunião somente de professores de Língua Portuguesa é outro ambiente, porque os grupos de pesquisa nos *campi* do interior são formados por equipe de áreas diferentes.

[Prof.2] Tem também a reunião pedagógica, outro espaço de discussões em torno de todas as questões do processo de ensino-aprendizagem e de tudo que concorre para essa temática.

[prof.3] A reunião administrativa também. Porque existe a reunião somente pedagógica, outra somente administrativa e, às vezes, as duas no mesmo ambiente, no mesmo horário.

[Prof.1] Nessa conversa toda, podemos perceber a importância desses ambientes. Vejamos: o IFRN cresceu tanto, se espalhou pelo estado de tal forma que a vídeo conferência resolve ou colabora com a resolução de uma série de questões. Já o AVA, com todos os gêneros que dispõem – chat, fórum, espaços para retirada de dúvidas – também facilitam bastante nossas atividades.

[Prof.4] No *campus* onde trabalho normalmente temos reunião de *grupo de estudos códigos e linguagens* nas quartas-feiras quinzenalmente / e o *grupo de estudos dos professores de Língua Portuguesa* também nas quartas-feiras quinzenalmente; ou seja, / numa quarta, nós nos reunimos com professores de outras disciplinas e, na outra, fazemos nossa reunião de Língua Portuguesa. (Prof. 1)

[Prof.2] Tem também, podemos então considerar, outros grupos que nascem no decorrer do ano letivo, / das atividades e eventos como jornadas científicas.

[MODERADOR] Isso. / Agora, e nesse contexto todo, / em algum momento, os professores se reúnem para escolherem a coleção didática que será adotada, né. Como sabemos, a coleção didática está composta por um livro didático e um manual do professor. / Voltando novamente o foco para o objeto de nossa pesquisa, qual é o papel desse manual? / O que ele deve cumprir? Para que ele serve?

[Prof.3] Penso que o manual deva funcionar como um guia / e não como um elemento instrucional, que dê o passo a passo ao professor. Ele deve promover a reflexão do docente sobre sua prática, apontando possíveis caminhos que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

[Prof.2] Em síntese, // o manual deve orientar o professor na utilização do livro didático, de modo a otimizar os recursos de que o livro já dispõe. / Para isso, / deve apresentar quadros com os conteúdos, com esclarecimentos sobre os gêneros, sugestões de atividades e de avaliação. Mas // deve ter cor, provocar entusiasmo, despertar a curiosidade e o desejo de lê-lo tanto quanto se procura fazer com o próprio livro em relação ao aluno.

[Prof.3] Sinto falta também desses aspectos. Sinto falta de cor, de uma organização mais atrativa.

[MODERADOR] Joia, esse aspecto é muito importante; por isso, vamos tratar também sobre esse aspecto adiante. Para fechar nosso tópico, tem algum outro propósito o manual?

[Prof.1] Acredito que deva possibilitar acesso a uma série de esclarecimentos sobre a perspectiva teórico-metodológica assumida pela LD; e de orientações coerentes a essa perspectiva que ampliem as possibilidades de leituras/reflexões por parte dos professores, sobre o seu fazer docente.

[Prof.4] O manual deve ser, / antes de qualquer coisa, / coerente com o livro didático. Portanto, NÃO PODE DESDIZER O QUE ESTÁ ESCRITO NO LIVRO. O manual deve apresentar ao professor as bases teóricas seguidas pelo autor da coletânea didática e como e porque o livro didático foi organizado da forma em que está. / Deve também / apresentar sugestões de atividades de modo geral ou particularizando-as / por unidade didática / ou objetivo didático. Penso também que, no apresentar concepções, o manual poderia também publicar pequenos artigos científicos, / além de indicar leituras científicas, como normalmente faz. Aqueles artigos que encontramos em revistas especializadas, / em jornais especializados ou em sites, poderiam também vir em manual de professor.

[Prof.1] Sim, sim, embora não seja o local por excelência, o manual do professor pode servir também como espaço para o professor se aperfeiçoar, se atualizar, / conhecer novas referências sobre estudos linguísticos.

[Prof.3] De fato, questões e pesquisas recentes poderiam aparecer mais nos manuais. Isso manteria o professor atualizado. / Pelo menos parte de determinado artigo científico, uma sinopse, uma resenha, enfim, // o manual pode melhorar nesse sentido.

[Prof.2] Também penso que o manual, como disse a colega, mesmo não tendo como principal objetivo, poderá contribuir com a formação continuada do professor. / E deve, inclusive, porque, em nosso país, **HÁ MUITOS PROFESSORES QUE NÃO TÊM ACESSO À ESPECIALIZAÇÃO**, nem mesmo a livros especializados em linguagem, até por questões de natureza geográfica ou mesmo financeira. Então, o manual, / que chega com o livro didático em, imagino eu, todas as localidades do país, / já que faz parte de um programa de governo, pode levar a professores em situação de dificuldade de formação continuada conhecimentos importantes, atualizados, que certamente ampliarão, pelo menos, minimamente, suas possibilidades de ensino.

[Prof.4] Eu também vejo assim, / o manual como esse espaço para formação continuada. Inclusive, já trabalhei com vários manuais onde encontrei artigos que eu e muitos colegas já havíamos lido e, vamos dizer assim, nos alimentado formativamente deles, desses artigos.

[MODERADOR] Então, os senhores estão destacando que o manual pode colaborar com a formação continuada do professor, / de acesso a pesquisas recentes, / a publicação dessas pesquisas, né isso.

[Prof.1] Isso.

[MODERADOR] Bom, agora, partindo de uma situação em que o livro didático será o único recurso didático a ser utilizado em determinada aula. / Os senhores, nessa situação, consideram a consulta ao manual do professor imprescindível?

[Prof.2] Não necessariamente. / Na maioria das vezes / utilizo o livro sem recorrer ao manual, porque // costume ignorá-lo, mesmo. Não tenho esse hábito de ler o manual / todas as vezes que faço uso do livro / em sala de aula.

[Prof.1] Penso que é indispensável recorrer ao manual do professor para entender a proposta pedagógica de abordagem dos conteúdos e entendermos que postura teórico-metodológica precisamos assumir / para desenvolver as reflexões propostas no livro. **NO ENTANTO, ESSA NÃO É UMA NECESSIDADE, VAMOS DIZER, PARA TODO MOMENTO, TODOS OS DIAS.** Uma boa leitura do manual, uma vez e outra, / já dá a possibilidade de uso do livro por um certo tempo, vamos dizer assim. Afinal, a experiência, as leituras do professor, sua formação, tudo isso dá respaldo à prática docente, dá a possibilidade de o professor avaliar a pertinência desta ou daquela atividade proposta no livro.

[Prof.3] Acredito / que a leitura do manual seja importante, principalmente, para o professor que não tem muita experiência docente.

[Prof.4] Também vejo que o manual tem a dizer sobre o livro. / Afinal de contas, ele não existiria se não fosse assim. Acredito sim que é bom ler o manual, saber o que ele diz sobre aquela unidade didática, / verificar se ele fala algo específico sobre os exercícios propostos no livro do aluno e que vamos utilizar em alguma aula. De repente, / aparece alguma coisa lá no manual que nós, professores, não temos conhecimento. Então, / recorrer ao manual, sempre que for utilizar o livro, não deve ser uma obrigação, mas / uma opção que o professor pode fazer uso – e é recomendável que faça – nem que seja para confirmar o que ele já traz consigo como objetivo e abordagem. Não que se tenha essa necessidade de confirmação. Mas, / digamos assim, muitas vezes o professor planeja só, ele mesmo elabora seu plano de aula. Então, // o manual seria uma outra voz a discutir com ele naquele momento. / Nem que seja pra também ele discordar do manual, mas acho que não custa nada dá uma olhada nele. Afinal, / muito do que traz o manual é no nível de sugestões, propostas, né, então, cabe ao professor avaliar se acata ou não essas sugestões. E ele só terá condições de fazer isso se, e somente se, ler o manual.

[Prof.2] Mas, convenhamos que / **NÃO É UMA PRÁTICA COMUM A LEITURA DO MANUAL.** Se perguntarmos a um universo de mil professores de diversas escolas, / certamente / 99% deles vão nos dizer que não consultam o manual, por vários motivos: / ou porque não têm tempo, ou porque não veem mesmo a necessidade, ou por outros.

[MODERADOR] Bom, mas em relação às sugestões de atividades que os manuais trazem, às propostas metodológicas, etc., os senhores as utilizam? Fazem alguma adaptação?

[Prof.3] Às vezes uso modelos de exercícios práticos, / indicações de livros e filmes, / atividades em grupo.

[Prof.2] Às vezes, também. Quando trabalhava com o ensino fundamental fazia isso com mais frequência. Hoje, / lecionando no ensino médio, nem sempre utilizo o livro, / há sempre algum material adicional. Portanto, as sugestões metodológicas do livro acabam sendo ignoradas. Pode / parecer estranho, mas, quando as sugestões vêm entre as unidades do livro, eu as utilizo com mais frequência.

[Prof.1] É //, quanto ao uso de sugestões do manual //, sim, uso quando me sinto convencida de que tais sugestões possibilitam uma prática de ensino mais significativa para a aprendizagem dos alunos.

[Prof.4] Algumas sugestões, / acato sim. / Outras, não. Não vejo problemas, de modo geral, nelas. Pelo contrário, / as sugestões até ajudam a dinamizar o estudo. O manual da coleção que utilizo sugere, por exemplo, que o jornal em sala de aula pode ser utilizado para debate sobre assuntos diversos, estudo das especificidades de vários gêneros da esfera jornalística, / para verificação de vários elementos como a natureza multimodal da primeira página etc. Então, não é que eu, ou o professor de modo geral, utilize tudo. Mas, / não vejo sugestões, digamos assim, que sejam incoerentes com o ano escolar ou com a minha postura, minha concepção de ensino, de educação. Sabe, acho que o MP apresenta muito mais coisas aproveitáveis do que descartáveis. Aliás, / arrisco até a dizer que são 100% aproveitáveis, embora, por questão de tempo ou de objetivo da aula, nem tudo é possível realizar. E nem é esse o propósito do MP, impor a realização do que está ali.

[Prof.1] Assim, é fato, em meu entendimento, que as sugestões, sobretudo aquelas relacionadas a // obras literárias, são uma contribuição bastante significativa dos manuais. Digo mais: / principalmente para os professores novatos, pouco experientes, com pouca leitura, / uma leitura ainda limitada, pelo fato do pouco tempo de exercício na vida docente. Tem também // o fato de os manuais trazerem índices de instituições que avaliam o ensino no Brasil, no mundo. / Isso / é importante também que chegue ao conhecimento dos professores. E os manuais, às vezes, cumprem esse papel. Inclusive, alguns manuais não somente veem índices oficiais mas também artigos que analisam esses índices, e publicam isso tudo.

[MODERADOR] Ok! Bom, os senhores já comentaram, penso que nos primeiros momentos de nosso grupo focal, sobre a questão da falta de atratividade do manual, / da necessidade de uma organização visual, de recursos que despertem a atenção do professor para a leitura. Foi isso? Gostaríamos que os senhores apresentassem como veem a organização editorial, multimodal, multissemiótica do MP. Se do jeito como está atualmente nos manuais já melhorou em relação a períodos anteriores, por exemplo, 10 anos atrás, ou se continua deixando a desejar nesse sentido. Então, esta é a questão: a organização editorial do MP é atrativa, provoca no professor desejo de lê-lo?

[Prof.2] Não é atrativo o manual. / Não há, por exemplo, gravuras. Muito texto, poucos quadros. Nesse aspecto // SOU BEM PRAGMÁTICA. Nosso escasso tempo exige que o manual seja funcional / e não uma antologia de textos teóricos.

[Prof.1] A maioria dos manuais não apresentam layout convidativo à leitura: / letras minúsculas / e sem espaçamentos favoráveis a uma satisfatória visualização do todo.

[Prof.3] Poderia ser mais atrativo. / É VERDADE QUE, TAMBÉM NESSE ASPECTO, OS MANUAIS JÁ MELHORARAM MUITO. / Os manuais mais antigos traziam informações somente relacionadas a respostas das atividades do livro e, além disso, algumas pequenas considerações metodológicas. / No entanto, todas essas informações estavam numa letrinha muito miúda. Veja só, / um professor, normalmente é alguém que lê bastante, normalmente é alguém que usa óculos, logo não vai se interessar por esse tipo de leitura que vai forçar mais a vista dele e trazer poucas contribuições.

Essa era a visão antigamente. // Enquanto que a letra do livro do aluno estava em uma fonte satisfatória, a do manual era mesmo pra que o professor não se sentisse motivado a lê-lo.

[Prof.4] De fato, era assim mesmo. / De fato, / o manual do professor melhorou bastante, sobretudo em relação à fonte da letra. Mas, penso que ainda pode melhorar em relação ao layout, ao formato como está organizado, a questão de colocar uma organização gráfica mais atrativa, que desperte o interesse do professor, como tem no livro do aluno.

[Prof.3] Isso mesmo. Não é que o professor seja movido a essa atratividade / que o manual pode apresentar. É // que ele / está envolvido por outros fatores que muitas vezes sufocam a leitura do manual: / às vezes, / é o tempo mesmo que ele não dispõe suficientemente. E como tempo é também uma questão muito relativa, / acredito que se o manual trouxesse uma organização mais dinâmica, que não sei profundamente descrever, // mas sei que há profissionais que trabalham pra isso, / o professor / daria um jeito e iria ler mais o manual.

[Prof.4] Vejo, naturalmente, / que como profissionais, temos interesse de encontrar contribuições para a melhoria constante de nossa prática docente. Mas, // É PRECISO HAVER UMA ESPÉCIE DE CONVITE PARA A LEITURA DO MANUAL. Às vezes compramos e lemos um livro de algum conteúdo específico de linguagem quando esse livro foi indicado ou citado ou comentado em algum congresso, por exemplo. Aí / é o que eu digo: // aconteceu um convite. Claro, as editoras fazem a divulgação brilhantemente, / mas os divulgadores não dão conta de tudo das coleções, naturalmente. Então, o manual / ou o exemplar da coletânea / que é entregue ao professor / deve apresentar elementos convidativos à leitura do manual.

[MODERADOR] Isso, então // os senhores estão demonstrando que o manual, do ponto de vista da organização gráfica, editorial, / ainda não está num padrão convidativo e atrativo à leitura, embora, se comparado com manuais de, por exemplo, uma década atrás, já obteve avanço significativo nesse aspecto.

[Prof.1] Sim, é isso.

[MODERADOR] Muito bem. / Passamos agora para a questão final de nosso grupo focal. Diante de tudo que conversamos até este momento que, de certo modo, reflete a percepção dos senhores a respeito do manual do professor, da funcionalidade, do conteúdo etc., gostaríamos de saber se os senhores consideram este manual um bem material ou se ele é mesmo e apenas um bem simbólico. Ou seja, vamos mesmo a pergunta. // O manual do professor é capaz de trazer contribuições significativas à prática pedagógica ou à formação continuada do professor – isto é, ele é um bem material – ou, como bem simbólico apenas, serve tão somente para atender a uma exigência do PNLD?

[Prof.3] Acredito que ele possa ser as duas coisas, // isso irá depender da postura do professor. / O ideal é que ele fosse um bem material que contribua positivamente com a prática docente. (incompreensível)

[Prof.1] Acredito também que o manual do professor é tanto um bem material como um bem simbólico. / Atende-se a uma exigência do PNLD e, alguns, podem apresentar contribuições significativas para a prática e atualização dos professores.

[Prof.2] Sinceramente / considero um bem material. // O fato de / não ter o hábito de consultá-lo / com frequência / não significa que o despreze. É verdade que existem manuais sofríveis, / mas os livros didáticos de editoras mais conceituadas prezam por apresentar manuais de boa qualidade gráfica e com um conteúdo útil para o professor.

[Prof.4] Eu também considero o manual do professor um bem material, pois tem muito a contribuir com a formação do professor e, principalmente, com o melhor aproveitamento possível do processo de ensino-aprendizagem, / envolvendo ou não a utilização do livro didático. O fato de termos dito agora a pouco que o manual não oferece muitas atratividades não significa que estamos desqualificando sua materialidade. // Os manuais de anos atrás, sim, eu diria, se encaixam bem nessa perspectiva de bem

simbólico; mas, os atuais são bastante consistentes e trazem grandes contribuições ao professor. Acredito que o PNLD, // a avaliação que esse programa faz ano a ano, / e os estudos científicos tornaram a materialidade dos manuais no nível em que estão, mais fundamentados, atualizados e com possibilidades notáveis de acrescentar, nunca impor, / mas de sugerir acréscimos qualitativos ao fazer docente.

[MODERADOR] É isso, então, finalizamos nosso grupo focal. Agradecemos a todos os senhores pela participação em nosso grupo focal. Muito obrigado mesmo. E finalizamos nossos trabalhos após, vejamos aqui, ____ minutos do início.

APÊNDICE B - ENTREVISTA A COAUTOR DE CD

QUESTIONÁRIO
Sobre a pesquisa... Prezado autor de coletâneas didáticas, agradecemos, desde já, a participação do senhor em nossa pesquisa. Informamos que responder a esse questionário enviado por email implica também autorização para divulgar as respostas, aqui apresentadas, em nossa tese de doutorado. Nosso estudo, que atende à demanda de nossa tese de doutorado em curso, tem como propósito examinar como os <i>Manuais do Professor</i> estão organizados, a partir da abordagem sociorretórica. Isso requer não somente analisarmos o Manual mas também verificarmos a situação de uso e, por extensão, o ambiente sociorretórico em que é utilizado, seus produtores e seus leitores – os usuários do gênero. Esperamos, inclusive, que, como se trata de um gênero com poucos estudos, pelo menos na esfera acadêmica, nossa pesquisa possa resultar em contribuições significativas a todos que, de algum modo, estão envolvidos com a produção de coletâneas didáticas.
Sobre o participante da pesquisa... entrevistado (nome e breves informações sobre vínculos de trabalho e formação): José Hamilton Maruxo Júnior, Prof. Dr. Letras pela USP Professor de Português da rede pública estadual (SP) Professor de Francês da Faculdade Santa Marcelina (SP) Pesquisador do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) (co)autor da coletânea didática: <i>Língua Portuguesa: linguagens e interação</i> (2010)
Sobre as perguntas deste questionário... Este questionário está organizado em 10 (dez) perguntas abertas, relacionadas a aspectos da produção do <i>Manual do Professor</i> e à expectativa em relação aos potenciais leitores.

- 1) **Algumas coleções didáticas são produzidas por uma equipe, inclusive de natureza multiprofissional. Existem coleções, no mercado, que já não publicam livros com nome do autor (ou autores) assumindo exclusivamente a autoria, mas como “organizador”. Quem produz o *Manual do Professor* de sua coletânea? O senhor mesmo (e os demais coautores) ou múltiplos produtores (uma equipe, além dos**

senhores)? Por quê? E, sendo múltiplos produtores, que papéis exerce cada um deles?

Como afirmado na questão, há muitos modos de se escrever e organizar manuais didáticos. Na coleção *Linguagem e Interação* – ensino médio, o manual do professor foi escrito pelos próprios autores, que foram, aliás, responsáveis por todo o conteúdo do conjunto da coleção.

O manual do professor foi escrito antes de a coleção começar a ser produzida. Escrevê-lo dessa forma ajuda os autores a tê-lo como planejamento e guia para a escrita dos três volumes da coleção. Os princípios teóricos e metodológicos apresentados no manual, bem como o planejamento e a distribuição de todo o conteúdo da coleção são decididos e planejados antes de os volumes serem escritos. Isso garante, para os próprios autores, que a coerência interna da coleção será preservada e, além disso, ajuda-os também como guia de escrita.

2) Quais propósitos sustentam o *Manual do Professor* da sua coletânea didática?

Os princípios teóricos e metodológicos que orientam a coleção estão explicados no próprio manual. Ao escrever o manual, os autores assumem uma abordagem enunciativa para a língua portuguesa, entendida como objeto de ensino. Assumir uma tal abordagem facilita o trabalho de transposição didática e assegura a coerência interna da coleção.

Em relação ao próprio manual, os propósitos que o sustentam são dois:

1. Em primeiro lugar, garantir que o professor que utilizará a coleção consiga ler o manual – sem teorização linguística excessiva, nem tampouco insuficiente – e consiga, principalmente, compreender como os volumes da coleção foram concebidos e no que se baseiam as unidades, capítulos e a abordagem didática de cada objeto de ensino. Só assim o professor poderá, de fato, compreender a coleção e tornar-se um autêntico usuário dela. Os volumes foram concebidos como manuais – isso significa que o professor, ao adotar a coleção, precisa compreender essa estrutura de manual, pois ela impõe assumir uma rigorosa progressão de conteúdos e objetos de ensino. Se o professor não compreende essa estrutura, não conseguirá fazer uso adequado do

material que lhe é apresentado e aos alunos. Se o professor compreende a estrutura da coleção, ele poderá usá-la com autonomia.

2. Em segundo lugar, apresentar ao professor os objetivos de cada seção do livro, e dar a ele uma visão geral do que a coleção poderá lhe oferecer em termos de transposição didática, caso ele decida adotá-la e utilizá-la.

3) Qual o perfil esperado de um leitor de *Manual do Professor*? Que motivo(s) levará alguém a ler o MP, na concepção do senhor?

O manual deve ser lido pelo professor que desejar conhecer a coleção, para adotá-la, e pelo o professor que, tendo já decidido pela adoção, queira compreender os princípios que orientam os volumes e atividades propostas. Só assim, ele se tornará um bom utilizador dos volumes.

O leitor suposto é um professor de ensino médio, que tem formação em letras e um domínio elementar de teorias linguísticas e de estudos de linguagem. Mencionamos e nos referimos, por exemplo, a bibliografias elementares normalmente utilizadas em cursos de letras. Evitamos, deliberadamente, tudo o que não seja absolutamente necessário à boa utilização do livro.

4) Que ações o *Manual do Professor* ajuda a tornar possível, no exercício da docência, com a sua coletânea didática? Que papel o *Manual do Professor* deve exercer na vida profissional de um professor?

O manual explicita os pressupostos teóricos e metodológicos, e procura dialogar com o professor – na medida do possível – para ajudá-lo na sala de aula. Nesse sentido, intenta antecipar possíveis problemas que o professor enfrentará ao realizar esta ou aquela atividade, apresenta em alguns casos alternativas de trabalho ao que é proposto, procura servir para o professor como um planejamento do trabalho docente. Dizemos “na medida do possível”, anteriormente, porque há muito mais que o manual poderia fazer pelo professor e não faz,

devido aos limites impostos pelo formato obrigatório determinado pelo Programa Nacional do Livro Didático e por outras *contraintes* de natureza editorial.

Quanto ao papel do manual na vida profissional do professor, é difícil avançar qualquer previsão. Mas podemos fazer algumas especulações a respeito – e gostaríamos, como autores, que elas se concretizassem de fato. Imaginemos um professor pouco familiarizado com a teoria linguística que sustenta a transposição didática presente na coleção e que justifica a progressão assumida ao longo dos volumes. Ao ler o manual, e tomar contato com conceitos como o de *modos de organização do discurso* tal como os concebe o linguista *Patrick Charaudeau*, ou então ao perceber como o livro trata a oralidade e os gêneros orais como *objetos de ensino*, ou ainda ao deparar com um conceito como o de *discurso direto livre*, esse professor terá oportunidade de consultar a bibliografia existente no manual e seguir as sugestões de leitura apresentadas e, quem sabe, ampliar seus conhecimentos a respeito desses temas. Imaginemos, de outro modo, um professor “antenado” com os estudos de linguagem e as teorias apresentados no manual – ainda assim, ele poderá conhecer uma abordagem certamente nova para ele a respeito da pontuação ao ler um dos textos sugeridos como leitura complementar. Em todos os casos, ele poderá aprender algo com o manual, se assim o quiser e desejar...

5) Quais princípios e valores são fundamentais a um *Manual do Professor*?

É difícil – para não dizer vazio – falar de valores e princípios – no caso de material didático – que não estejam intrinsecamente ligados à natureza e aos objetivos do próprio material. Sendo assim, o manual pode ter muitos princípios e valores, mas o mais importante é que ele ajude o professor a compreender o livro que ele tem em mãos. Se o manual falhar nesse objetivo, terá naufragado naquilo que é a sua principal razão de ser.

6) Como deve ser organizado o *Manual do Professor* em termos retóricos – considerando, inclusive, outros elementos de natureza multimodal (fonte, imagem, cor...)? E, na sua opinião, de que maneira os recursos utilizados na

editoração podem tornar o *Manual do Professor* mais atrativo a seu potencial leitor?

Em termos retóricos, o manual deve procurar explicar tudo o que é necessário ao professor da maneira mais concisa possível. O professor, considerando a realidade brasileira, no mais das vezes é um profissional assoberbado de tarefas e trabalho, e se o manual representar para ele algo de penosa leitura e compreensão, então ele já terá falhado em seu princípio básico que é dialogar com seu principal usuário. Quanto aos outros recursos, isso depende muito pouco do desejo dos autores e muito das imposições do PNLD e dos limites editoriais.

7) O senhor considera o *Manual do Professor* um espaço também para publicação de estudos linguísticos (no caso, de uma coletânea didática de Língua Portuguesa) recentes? Que critérios são considerados para a divulgação de estudos científicos no *Manual do Professor*?

A publicação de estudos linguísticos recentes faz sentido se estiver, de alguma modo, relacionada com a concepção da obra didática e se ajudar o professor a compreender seu funcionamento, seus princípios e a metodologia apresentada na coleção didática.

8) O senhor considera o *Manual do Professor* indispensável para o trabalho com o livro didático de sua coletânea? O professor deve consultar o *Manual do Professor* sempre que for utilizar o livro didático em sala de aula? Por quê?

Se a coleção didática é concebida como *manual*, isto é, um livro para ser seguido página a página, a utilização, pelo professor, do *manual do professor* é tão necessária quanto o é, para os alunos, a utilização do *livro do aluno*. Além disso, pelas razões já apresentadas anteriormente, se o professor não compreende os princípios que orientam a concepção da obra didática, como poderá tirar melhor proveito dela?

- 9) Algumas coletâneas apresentam outros nomes para essa parte que traz informações sobre o livro didático (Guia..., Recurso..., Suporte...). Por que o senhor assume a nomenclatura “*Manual do Professor*”? O senhor considera essa expressão a mais adequada? Ou o faz porque é a utilizada em documentos oficiais como PNLD? Poderia nos falar sobre a adequação da nomenclatura?

O manual é algo para se ter sempre à mão, para ser consultado, lido, usado diariamente. Nesse sentido, o termo *manual* é bem adequado.

- 10) No *Manual do Professor* de sua coletânea tem algum fator que o senhor gostaria de destacar, ou porque o faz se distinguir de outros manuais ou por outro motivo? Caso afirmativo, poderia nos falar sobre isso?

Não acredito que haja algo especial, mas a concisão e a tentativa de subjetivar o leitor, dando identidade vocal ao professor, tratando-o como um interlocutor, como um *igual*, parece-me que pode ser apontado como algo a destacar.